

Nr. 38

Tidsskrift for Professionsstudier

---

# Fremtidens professionelle

---

[tidsskrift.dk/tipro](http://tidsskrift.dk/tipro)

## TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 38, 2024

### 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.

Ordre nr. 12562

# INDHOLD

<b>INTRODUKTION</b> .....	5
<b>INDENFOR TEMA</b>	
Hvad kan indstillinger til Politikens Pædagogpris fortælle om udvikling af pædagogers faglighed? - to analytiske blikke .....	6
Christian Aabro & Peter Østergaard Andersen	
“Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig” Professionstanker hos jordemoderstuderende i Danmark .....	16
Anne-Louise Karstoft Klein, Anne-Lisbeth Nyvang & Christina Prinds	
Kompetencetilegnelse af klinisk lederskab i sygepleje - modsætninger og forskelle .....	26
Camilla Bernild, Louise Støier, Vibeke Røn Noer & Mari Holen	
Verdensmestre i tværsektorielle overgange eller <i>lost in translation</i> ? Policy-practice-gabet i 2016-revisionen af professionsbacheloruddannelserne i sundhed .....	38
Sine Lehn, Karin Højbjerg, Cathrine Sand Nielsen & Elise Bromann Bukhave	
Fremtidens sygepleje i den kommunale sygepleje – faglighed eller styret funktion? .....	50
Janne Bryde Laugesen	
Fremtidens socialpædagogik – fra stiltiende accept til samfundskritik med fornyet faglig mening? .....	60
Hanne Meyer-Johansen	
Praksis- eller metode-orienterede ‘forandrings-agenter’? En undersøgelse af diskurser i to forskellige bachelorforløb på sygeplejeuddannelsen .....	70
Camilla Bernild, Karin Vallgren Seyfarth, Anne Mørup Møllergaard, Juliane Marie Centrets, Anette Lykke Hindhede & Niels Sandholm	
Når børn mistrives: Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs? .....	84
Emma Borup Jørgensen, Rosa Birkelund & Matilde Høybye-Mortensen	
<b>EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?</b>	
En overset professionsteoretiker: Charles Taylor .....	94
Johannes Adamsen	
<b>EN KLASSIKER GENLÆST</b>	
Kulturens byrde: Sigmund Freud .....	98
Brian Benjamin Hansen	
<b>ANMELDELSER</b>	
Leif Tøfting Kongsgaard og Birgit Raundahl Koldsø: Multiteoretisk praksis i arbejdet med børn og unge .....	104
Anne Marie Villumsen	
Toril S. Jensen og Trine Sonne: Fakta og myter om børns udvikling .....	108
Hanne Værum Sørensen	
Tine Nørgaard: Når livet kommer på arbejde – kunsten at skabe balance i en grænseløs tid .....	112
Nina Hauge Jensen	
Kim Jerg, Kaare W. Nielsen og Lærke Nørgaard Pallesen: Når små børn leger – og den voksne leger med .....	116
Sofie Holm Egense	
<b>PH.D.-PRÆSENTATIONER</b>	
Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen .....	120
Karina Kiær	
Den pædagogiske dobbeltbevægelse – en empirisk undersøgelse af, hvordan spændingsfeltet mellem elevernes frigørelse og tilpasning viser sig i grundskolelæreres pædagogiske praksis .....	124
Niels Bjerre Tange	
“Styr på tiden”. En kulturalanalytisk undersøgelse af de upåagtede tidsligheder i skolen .....	128
Stine Karen Nissen	
At riste og råde runerne. En udlægning af mediering, interaktion og datalogiske kompetencer i ukonventionelle programmeringskonfigurationer .....	132
Bjarke Vognstrup Fog	

# Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 38

I dette nummer af *Tidsskrift for Professionsstudier* sætter vi fokus på 'fremtidens professionelle'. Professionsfeltet – især professionsbacheloruddannelserne – er meget orienterede mod at uddanne dimittender, der møder arbejdsmarkedets behov, og som endvidere kan bidrage til nogle af de centrale udfordringer, velfærdsstaten står overfor, fx pga. ændret demografi, manglende søgning til praktiske fag, m.v. Nyuddannede forventes således både at kunne indgå i arbejdsstyrken på lige fod med erfarne professionelle fra den dag, de forlader uddannelsesinstitutionen og samtidig at kunne indtage en position som forandringsagenter.

Forhandlingerne om, hvad fremtidens professionelle skal kunne, foregår mellem mange interessenter; både politikere, uddannelsesaktører og medierne spiller centrale roller. Men spørgsmålet om, hvilke kompetencer fremtidens professionelle skal have, formes også af forandringer i praksis, hvor teknologisk udvikling og nye opgaver hele tiden rykker ved,

hvad man som professionel skal kunne og vide. Initiativer som fx integration af praksisfaglighed i folkeskolen nedbryder grænserne mellem institutioner og stiller nye krav til den professionelle. Forskning har peget på, hvordan New Public Management former de professionelle – men kan der identificeres andre centrale udviklingsdynamikker indenfor og på tværs af professionsområdet? Og hvad får de af betydning for de nye professionelle, for uddannelsespraksissen og for mødet med arbejdsmarkedet?

Det har vi forsøgt at belyse gennem nedslag i forskellige temaer som fx, hvad det vil sige at være arbejdsmarkedsparat som ny professionel, hvilke konsekvenser idéen om arbejdsmarkedsparathed og forandringsagenter har for fremtidens professionelle, hvordan uddannelserne og professionsudøverne selv påvirkes af kravet om at skulle uddanne(s) til fremtiden, og gennem en generel nysgerrighed overfor, om ambitionen om, at nyuddannede skal være forandringsagenter er en produktiv og efterstræbel-

sesværdig ambition, og hvad det gør ved professionsudøveres muligheder for at fastholde mere professionsklassiske mål om tilegnelse af en veletableret professionsfaglighed?

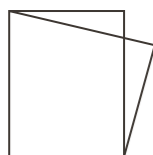
Med temanummeret har vi således haft en samlet ambition om på nuanceret vis at belyse, analysere og diskutere *fremtidens professionelle* ud fra et professionsorienteret perspektiv.

Temanummeret indeholder i alt 18 tekster. Otte forskningsartikler indenfor tema, fire præsentationer af aktuelle ph.d.-afhandlinger og fire anmeldelser af nyere bøger relateret til professioner og professionsuddannelser, dertil "En klassiker genlæst", der omhandler den tyske psykoanalytiker Sigmund Freuds *Kulturens byrde* og "En oversat professionsteoretiker", der omhandler den canadiske filosof Charles Taylor.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 38.

# Hvad kan indstillinger til **Politikens Pædagogpris** fortælle om udvikling af pædagogers faglighed?

– to analytiske blikke



Christian Aabro,  
lektor, ph.d.,  
Københavns  
Professionshøjskole  
& Peter Østergaard  
Andersen, lektor  
emeritus, ph.d.,  
Københavns  
Universitet

I denne artikel diskuteres den stadig uafklarede udvikling af pædagogers faglighed, med afsæt i en nyligt afsluttet undersøgelse af tre års indstillinger til Politikens Pædagogpris. Indledningsvis gennemgås selve undersøgelsen. Derefter vil vi diskutere undersøgelsens fund i lyset af to forskellige teoretiske perspektiver. Først forstås undersøgelsens resultater i lyset af Julia Evetts' professionsteoretiske begreber 'erhvervsfaglighed' og 'organisationsfaglighed'. Dernæst anskues de selv samme fund i lyset af teorier om det affektive. Afslutningsvis i artiklen diskuteres undersøgelsens dominerende fremhævnings af pædagogers menneskelige, relationelle, affektive

egenskaber. Disse fremhævnings kan både anskues som et historisk levn fra en ikke-professionaliseret tid, som udtryk for en afmatning af den styringsrationalitet, der har domineret det pædagogiske område de seneste par årtier, og endeligt som afspejling af en bredere afficering af samfundet.<sup>1</sup>

## Indledning

Pædagogprofessionen har i årenes løb været udsat for markante ændringer, tilsvarende andre velfærdsprofessioner. Der er i løbet af de seneste to årtier indtruffet en stigende grad af styring, som bl.a. former sig som intensiverede krav, hvad angår dokumentation, evaluering og læringsmål (Andersen et al.,

Hvad kan indstillinger til Politikens Pædagogpris fortælle om udvikling af pædagogers faglighed? – to analytiske blikke

Pædagogprofessionen har i årenes løb været udsat for **markante ændringer**, tilsvarende andre velfærdsprofessioner.



2008; Andersen, 2011). Disse faglige styringsinitiativer er både iværksat i staten (fx ved introduktion af en national læreplan på dagtilbudsområdet) og på det kommunale område (fx igennem indførelse af en række manualbaserede metoder, programmer og koncepter (Hagedorn-Rasmussen et al., 2021; Aabro, 2016; Buus et al., 2011).

En del professionsforskning peger på, at tendensen må forstås som en professionaliseringsdiskurs drevet af neolibérale interesser, der sigter efter øget pædagogisk kvalitet gennem opbygning af tydeligere arbejdsmarkedsrelevans hos de professionelle (Urban, 2008; Oberhuemer, 2005).

Denne udvikling og dens betydning for de professionelle pædagoger synes dog ikke at pege i en entydig retning. På den ene side er der en del, der tyder på, at styringen intensiveres, baseret på en række krisetegn i den pædagogiske sektor: Kvaliteten af det pædagogiske arbejde opleves som værende for lav, der er voksende mistillid til institutioner og pædagoger (Aabro, 2019), og de eksterne aktørers styring opleves i forlængelse heraf ikke som værende effektiv nok. Der rejses på den baggrund krav om ny og styrket læreplan (Stanek et al., 2021), ny og styrket professionsuddannelse (Hjermitslev et al., 2021), mere data-drevet ledelse (Kampmann et al., 2019) og en fortsat vækst i antallet af kommunale initiativer til installering af evidens-

baserede metoder i pædagogisk praksis (Aabro & Buus, 2024).

På den anden side synes kritikken af den tiltagende styring og regulering af pædagogernes arbejde i stigende grad at få betydning. Kritikken har især gået på, hvordan styringens regulative blik undertrykker og forvrænger pædagogers faglighed (Osgood, 2006), hvordan den eksterne styring resulterer i tab af professionel agens og lokal beslutningskraft (Moloney et al., 2009), hvor pædagoger reduceres til 'teknikere', hvis job det er at implementere centralt definerede procedurer. Der er svage tegn på, at visse dele af denne kritik nu forsøges imødekommet politisk, fx gennem tendenser til mere decentralisering, afbureaukratisering-

Med denne artikel ønsker vi at bidrage til den fortsat uafklarede diskussion, hvad angår **udviklingen af pædagogers faglighed**, ved at fremlægge og diskutere fundene fra en undersøgelse af indstillinger til Politikens Pædagogpris.



ring, anerkendelse af lokal agens og øget borgerinddragelse.

Med denne artikel ønsker vi at bidrage til den fortsat uafklarede diskussion, hvad angår udviklingen af pædagogers faglighed, ved at fremlægge og diskutere fundene fra en undersøgelse af indstillinger til Politikens Pædagogpris. Artiklen former sig på den måde, at vi først vil gennemgå undersøgelsen af Politikens Pædagogpris. Derefter vil vi diskutere undersøgelsens fund i lyset af Julia Evetts' professionsteoretiske begreber. Efterfølgende vil vi anskue de selv samme fund i lyset af teorier om det affektive. Afslutningsvis diskuteres undersøgelsens resultater, der især fremhæver de menneskelige, relationelle,

affektive egenskaber, der både kan forstås som et historisk levn fra en ikke-professionaliseret tid, ses som udtryk for en afmatning af den styringsrationalitet, som vi kender, og endeligt betragtes som udtryk for en bredere afficering af samfundet.

#### Empiri hentet fra et projekt om Politikens Pædagogpris

Artiklen trækker på de empiriske fund fra en undersøgelse af tre års indstillinger til Politikens Pædagogpris (Aabro, 2024). Prisen blev indført i 2020 og gives på baggrund af indstillinger skrevet af pædagoger, forældre og andre interessenter. Initiativet til indførelsen af prisen kom i stand på baggrund af et indlæg i Politiken, hvor Jesper Christensen,

Stine Vrang Elias og Stefan Hermann argumenterer for, at der burde indføres en 'undervisningspris' for pædagoger, ligesom der gør for folkeskolelærere (Christensen et al., 2019). I indlægget peges der på, at forskelsbehandlingen mellem lærere og pædagoger på mange måder er indgroet i samfundets strukturer. Pædagogerne får fx mindre i løn end lærerne, og samfundet investerer langt mere i lærernes end i pædagogernes uddannelse.

Af Politikens indstillingsmateriale fremgår det, at prisen skal "anerkende og påskønne de titusindvis af pædagoger landet over, som hver dag gør en indsats". Og at prisen skal "tjene som inspiration og være en hyldest

Hvad kan indstillinger til Politikens Pædagogpris fortælle om udvikling af pædagogers faglighed? – to analytiske blikke

til pædagoger, som fortjener højere anerkendelse og status i samfundet". Samtidig var det håbet, at prisen ville give feltet selv, dvs. pædagoger, ledere, forældre og pårørende, en anledning til selv at sætte ord på, hvad der i deres øjne kendetegner en dygtig pædagog. Selve prisoverrækkelsen har foreløbigt været afholdt fire gange, og der gives både en hovedpris og en særpris inden for hvert af de tre pædagogiske arbejdsområder, dagtilbud, skole/fritidsområdet og social/specialområdet. Politiken bringer i indstillingsperioden en lang række reportager, som beskæftiger sig med de indstillede pædagoger. Således bør pædagogprisen også betragtes som en mediebegivenhed. Vores hovederinde er imidlertid ikke at undersøge prisen som fænomen, ej heller at se nærmere på selve vurderingsprocessen, men alene at analysere begrundelserne i de mange indstillinger.

Denne artikel drejer sig alene om, hvad pædagoger og forældre skriver om, hvad der samlet set kendetegner en pædagog, der fortjener højere anerkendelse og status i samfundet. Hvilke kompetencer, kvaliteter og initiativer bliver især fremhævet?

#### Det indsamlede materiale

Det empiriske materiale består af indstillinger til Politikens Pædagogpris i 2020, 2021 og 2022. Der er tale om i alt 2159 indstillinger, skrevet af henholdsvis kolleger, forældre, børn og andre pårørende. De indsamlede indstillinger varierer i både længde og detaljeringsgrad. Hvor nogle er meget kortfattede, indeholder andre langt mere detaljerede beskrivelser af en given pædagogs kvaliteter. Indstillingerne varierer også indholdsmæssigt. Hvor nogle opstiller en række nærmest objektive grunde, fx baseret på en pædagogs konkrete meritter eller kompetencer (fx en specifik viden om et emne, anvendelse af en bestemt metode eller deltagelse i et udviklingsprojekt), er andre langt mere emotionelle, fx i

betoninger af en bestemt pædagogs helt afgørende betydning for deres børns liv.

Indstillinger til Politikens Pædagogpris foregår hvert år digitalt via Politikens hjemmeside. Her kan alle, der har lyst til det, inden for en afgrænset periode indstille den eller de pædagoger, de mener fortjener prisen. I selve indstillingen bliver man for det første bedt om kort at begrunde, hvorfor den indstillede skal have prisen, dernæst bliver man bedt om at give eksempler fra den pædagogiske praksis<sup>2</sup>. Man skal som indstiller oplyse, om man er kollega, forældre, barn eller andet. Derudover skal man meddele, hvilket arbejdsområde den indstillede pædagog arbejder inden for, om det er dagtilbudsområdet, skole- og fritidsområdet, eller om det er inden for området social/specialpædagogik. Ydermere skal det fremgå, om man indstiller en enkeltperson eller et pædagogteam. Nedenstående er et skema over indstillingerne fordelt på henholdsvis år, områder og indstillere<sup>6</sup>.

DAGTILBUD			SKOLE/FRITIDS INSTITUTIONER			SOCIAL/SPECIALPÆD INSTITUTIONER		
År 2020	År 2021	År 2022	År 2020	År 2021	År 2022	År 2020	År 2021	År 2022
Forældre 390	Forældre 338	Forældre 325	Forældre 65	Forældre 44	Forældre 40	Forældre 17	Forældre 41	Forældre 18
Kolleger 75	Kolleger 45	Kolleger 54	Kolleger 49	Kolleger 25	Kolleger 34	Kolleger 37	Kolleger 39	Kolleger 58
Børn 1	Børn 41	Børn 28	Børn 11	Børn 15	Børn 10	Børn 1	Børn 12	Børn 11
Andre 69	Andre 57	Andre 44	Andre 28	Andre 20	Andre 18	Andre 35	Andre 26	Andre 40
535	481	449	153	104	102	90	118	127
I alt 1465			I alt 359			I alt 335		
Indstillinger i alt: 2159 stk.								

Der er ikke nogen særlig vejledning knyttet til udfyldning af indstillingsblanketten. Det betyder, at indstillingsproceduren har en meget åben karakter i den forstand, at den tillader mange forskellige måder både at forstå genren på og konkret måden, indstillingerne udfyldes på.

#### Analysemetode

I analyserne af indstillingerne er softwareprogrammet NVIVO 14 blevet anvendt til at foretage en række indledende systematiseringer og kodninger<sup>3</sup> af indstillingsmaterialet, primært i form af søgninger på omfanget af de aktive beskrivelsesord i indstillingerne.<sup>4</sup> Den tematiske analyse har formet sig som en identificering af gennemgående temaer knyttet til det opstillede forskningsspørgsmål, for på den måde at identificere mønstre af mening i datamængden.<sup>5</sup> Hvor undersøgelsen tager afsæt i udpegningen af ord, deres udbredelse, og hvem der benytter dem, kan den imidlertid ikke sige noget præcist om, hvad ordene betyder for dem, der bruger dem, og hvordan deres respektive kontekst indholdsudfylder dem. Det ville forudsætte interview og/eller analyser af de respektive sociale og kulturelle kontekster, der giver ordene mening. Det må i forlængelse heraf antages, at det at indstille en given pædagog til Politikens Pædagogpris også kan have en strategisk dimension, som tilsvarende ikke kan afdækkes med den valgte metode. De ord, der anvendes, tages for pålydende, selvom de sandsynligvis samtidig er udtryk for, hvad forældre og kolleger tror er vigtigt at fremhæve i forhold til at fremme en konkret ambition, som heller ikke er kendt.

I analyserne tegnede der sig fire dominerende temaer:

#### Tema 1: En værdsættelse af pædagogers positive og rolige tilgange

Det første tema udgøres af en klynge af ord, der på forskellige måder beskriver pædagogers evne til overskud, til at smile, grine og være positive. Der er rigtig mange indstillinger, der roser pæagoger for at vise glæde og godt humør i forskellige sammenhænge. Der er fx en kollega, der beskriver, hvordan en pædagog altid er "smilende, grinende og meget autentisk i sin kontakt med både forældre og børn." Et andet eksempel er en forælder, der beskriver, hvordan en pædagog "er et af de mest kærlige mennesker jeg har mødt. Hun møder os altid, både i institutionen og udenfor med et kæmpe smil og en oprigtig glæde og omsorg for vores datter. Hun udviser altid en rolig og behagelig adfærd, som er enorm smittende." Evnen til at være rolig indgår således også i beskrivelser af pædagogers humør og overskud.

Gennemgående beskrives det, hvordan en pædagogs positive tilgang og humør betyder noget for fx dialog med forældre, omsorg for børn, men også betyder meget for de kollegiale relationer. Især er det vigtigt, om pædagogen bliver oplevet som åben, positiv og ægte. Som her, hvor en kollega skriver:

*"Hun er smilende, glad og skør. Hun er ikke bange for at sætte sig selv på spil i relationen til børnene og er på den måde meget ægte – noget alle børn og forældre mærker".*

Flere begrundet det vigtige i, at pæagoger signalerer højt humør, med at det får afsmittende effekt på andres humør og andres overskud. En kollega skriver bl.a.: "Hun har en permanent positiv indstilling til sit arbejde, der i den grad smitter kollegaer, forældre og børn." Men det beskrives også, hvordan man som barn eller som forælder føler sig mødt og set på en særlig måde.

#### Tema 2: En værdsættelse af pædagogers empati og nærvær

Det andet tema, der kan udskilles i materialet, udgøres af de klynger af ord, der handler om pædagogers evne til på forskellige måder at sætte sig ind i andre menneskers behov. Pædagogerne i indstillingerne fremhæves gennemgående for deres evne til at være nærværende, være i øjenhøjde, og for at være gode til at imødekomme, forstå og lytte til andres behov. Her er et par eksempler:

*"Hun er altid i øjenhøjde med børnene og hun både ser og lytter til deres behov."*

*"Hun er bare så utroligt nærværende og kærlig, og hun støtter børnene i hele deres udvikling gennem leg, snak og sjov og ballade."*

*"Hun har et stort overblik og god til at fortælle om hvert enkelt barn, når vi forældre henter vores børn."*

Ofte fremhæves pædagogernes evne til at "læse" børnene, for på den måde at tage hensyn til den enkelte, men også for at få fællesskabet til at fungere. Et af de andre ord, der går igen i indstillingerne, som er placeret i denne kategori, er begrebet 'hverdag'. I sig selv indikerer ordet hverdag ikke et særligt karaktertræk eller en særlig kompetence hos en

pædagog. Men ser man nærmere på de sammenhænge, begrebet indgår i, får det en betydning, som knytter sig til temaet.

Her er et par eksempler fra nogle af indstillingerne:

*"at kunne tilrettelægge den pædagogiske hverdag, så den giver mening for børnene."*

*"hun har lige det ekstra, som skaber den trygge hverdag for børnene"*

*"bibeholde en god og sammenhængende hverdag for børnene"*

*"kæmpede en brav kamp for at hverdagen skulle være så almindelig som muligt"*

Som det ses, anvendes begrebet hverdag her gennemgående til at sige noget om pædagogers evne til at få øje på børn og andre brugeres behov, fx behov for stabilitet, rytme eller hjemlighed. Somme tider optræder hverdag også som noget, nogle pæagoger giver opmærksomhed i den forstand, at de gør noget ved en kedelig, monoton eller grå hverdag, dvs. gør børns hverdag sjovere eller mere spændende. Samlet set anvendes hverdag her som et begreb, der i materialet hovedsageligt siger noget om pædagogers evne til at imødekomme brugernes og kollegernes behov og interesser.

#### Tema 3: En værdsættelse af pædagogers evne til udvikling af borgere

Et tredje tema udgøres af beskrivelser, der angår pædagogers evne til at imødekomme det, der samlet kan betegnes som samfundets interesser. Det drejer sig især om pædagogers evne til at udvikle eller øve nogle af de færdigheder, de som professionelle vurderer bliver vigtige for børn og andre brugere at kunne,

i forhold til at klare sig i samfundet. Det gælder primært en række 'dygtig-gørelser', hvor pæagoger på forskellige måder fremhæves for deres særlige evner til at skabe udvikling og læring gennem forskellige former for faglige indsatser. Det kan fx handle om at hjælpe børn eller andre brugere til at blive bedre til at indgå i relationer og i fællesskaber, blive bedre til at tale, blive bedre til at fordybe sig eller være mere selvhjulpne. Her er et par eksempler:

*"Arbejdet med sproget er en nødvendig og naturlig del af hverdagen, fordi alsidig sproglig udvikling er en forudsætning for oplevelsen af selvværd, selvtilid og social interaktion, samt et fundament for at tilegne sig viden og lære at læse og skrive."*

*"Hun er pædagog helt ind i hjertet, og med kæmpe stor kompetence inden for natur og science i vuggestuehøjde. Hun formår ikke blot at ramme børnene med udviklingen af de kreative pædagogiske læringsmiljøer, hun rammer i lige så høj grad sine kolleger, som lader sig inspirere af hendes tanker og ideer."*

Ud over at skabe bestemte forandringer hos børn eller andre brugere indeholder dette tema også påskønnelser, der angår pædagogers evne til at skabe faglig udvikling hos hinanden, såvel som det gælder evner til at ændre eller udvikle institutionerne. En kollega siger fx: "Hun fik gennemført nogle tiltag, fik en kæmpe stor opbakning fra personalet og de har simpelthen rykket institutionen." Dette tema beskriver samlet set pædagogernes evner og kvaliteter, hvad angår at fremme specifikke faglige mål sat af de voksne både inden for og uden for

institutionerne, gerne på nyskabende, innovative eller kreative måder.

#### Tema 4: En værdsættelse af pædagogers evne til at yde omsorg

Det fjerde og sidste tema, der kan identificeres i materialet, udgøres af de ord, der på forskellig vis knytter sig til pædagogers evne til at yde børn og andre brugere en basal eller nær omsorg. Det, der især går igen, er pædagogers evne til at udvise både varme, omsorgsfuldhed og kærlighed. Her er to eksempler:

*"Hun udviste et stort overskud og en stor varme i hverdagen. Da vores søn kun kunne sove i armhulen på sin mor, lagde hun sig på en madras på gulvet med ham hver dag, så han kunne falde i søvn i hendes armhule."*

*Hun er meget omsorgsfuld og kærlig, hvilket jo selvfølgelig er en god egenskab at have som pædagog."*  
*"Hun er en levende karaokemaskine, der kan alle børnehits (også dem fra Frozen og Pokémon) og kram, nærvær og kærlighed til børnene flyder i en lind strøm fra hende. Hos hende finder børnene en ro, en overvældende empati og et skarpt blik for trivsel og nødvendige ændringer i grupperinger, eller pædagogisk praksis."*

En variant af denne basale omsorg er fremhævninger af pæagoger, som gør sig umage med at være trygheds-skabende, både over for børn og især over for forældre og andre pårørende:

*"Hun udviser enorm kærlighed for alle børn på stuen samtidig med at hun skaber en tryk og fast struktur som børnene finder ro i."*

“Der er altid hjertevarme, tydelige rammer, kreativitet, udeleg i al slags vejr, og knus og tryghed, når de små har brug for det.”

“Det er så skønt og trygt at sende ens barn i favnen på hende.”  
 “De to pædagoger på stuen har været et solidt makkerpar i mange år, og det gjorde os trygge fra dag 1, da vores søn startede hos dem.”

Denne tryghed bliver i nogle tilfælde knyttet til pædagogers evne til at skabe hjemlighed, som især af forældre fremhæves som vigtig. Som en forælder skriver: “Det føles ikke som en institution, men som et hjem hvor alle er hjertelig velkomne, både børn som voksne.”

Omsorgstemaet synes også at rumme en kropslig dimension. Her slår især pædagogernes evne til at give knus og kram i ny og næ igennem som et meget prisværdigt træk.

Ovenstående omtale af undersøgelsen og dens resultater følges nu op af forskellige fortolkninger ud fra henholdsvis en professionsteoretisk og en affektteoretisk ramme.

#### Professionsteoretisk afsæt

Med den engelske sociolog Julia Evetts (2006, s. 140) kan man anske den pædagogiske faglighed som en størrelse, der efterhånden har udviklet sig som to kontrasterende former, i takt med den øgede regulering og standardisering af den offentlige sektor.

For det første beskrives en såkaldt ‘occupational professionalism’: en erhvervsfaglighed forstået som et historisk ‘hedefra’ eller ‘indefra’ etableret normativt værdisystem defineret af

professionen selv, hvor fx relationerne, nærværet, dømmekraften og fantasien vægtes højt.

For det andet dukker der en ny ‘organizational professionalism’ op: en mere organisationsfunderet faglighed især båret frem af kommunale og nationale styringslag, der etablerer fælles pejlemærker og kvalitetsstandarder i alle daginstitutioner, skoler og sociale institutioner, standarder præget af mere abstrakt definerede udviklingsbegreber som fx læring, dannelse eller trivsel. Man kan forstå disse udviklingsbegreber, og deres måde at blive talt frem på, som en udbredelse af en ny form for professionalisering (Evetts, 2011, s. 412). Hvor erhvervsfagligheden traditionelt baserer sig på en høj grad af tillid til pædagogernes udøvelse af dømmekraft, adskiller denne mere organisations-initierede faglighed sig ved i stedet at være funderet i regler og rutiner som led i en bureaukratisk bestræbelse på at udøve kontrol over institutionerne forstået som markedsorienterede virksomheder, hvor professionelle leverer en række ydelser til borgerne (ibid.). Anskuer man indstillingerne til Politikens Pædagogpris i lyset af denne analytiske distinktion, kan man helt overvejende forstå aktørernes egne bud på en pædagogs faglige kvaliteter som udtryk for pædagogernes erhvervsfaglighed. Det vil sige en faglighed etableret af feltet selv, hvor positive og konstruktive tilgange over for borgere, kolleger og pårørende vægtes højt, hvor færdigheder i forhold til at sætte sig i andre menneskers sted prioriteres, og hvor evner i forhold til at give omsorg og skabe tryghed, og evner i forhold til på kreative og legende måder at arbejde med mål sat af andre end borgerne selv, fylder meget. Indstillingerne taler

kun i meget beskedent omfang om pædagogers evne til at opfylde kommunale pejlemærker eller honorering af pædagogers evne til at indfri centralt formulerede intentioner, som de udtrykkes i fx styringsdokumenter. Forældres og pædagogers begrundelser for, hvad der i deres øjne konstituerer en pædagog, der fortjener større anerkendelse og social status, må samlet ses forstås som andet og mere end opfyldelse af eksternt formulerede udviklings- eller interventionsbegreber.

Når pædagoger og forældre i overvejende grad fremhæver faglige kvaliteter hos pædagoger, som primært forbinder sig til omsorgs-, tillids- og relationsskabende dimensioner, kan det med Evetts således anskues som en markering i en professionaliseringskamp mellem på den ene side en faglighed formet af det, der giver mening for pædagogerne og deres umiddelbare brugere og aftagere, og på den anden side en faglighed baseret på statslige og kommunale ønsker om målrettet pædagogik med tydelige (og dokumenterbare) lærings- og udviklingsmål. Vi vil i det følgende supplere med en anden analyse af indstillingerne, der trækker på teorier om det affektives øgede samfundsmæssige betydning.

#### Affektteoretisk afsæt

I modsætning til Evetts’ teori om to kontrasterede fagligheder retter opmærksomheden i et affektteoretisk perspektiv sig ikke særskilt imod professionsproblematikken. Alligevel kan det være relevant at beskæftige sig med det affektive i professionsspørgsmål. Sociologerne Andreas Reckwitz (2021) og Eva Illouz (2007) viser, hvordan den affektive dimension har spredt sig, bl.a. via en stigende psykologisering af

Hvad kan indstillinger til Politikens Pædagogpris fortælle om udvikling af pædagogers faglighed? – to analytiske blikke

hverdagslivet, især gennem den positive psykologi. Det affektive er i stigende grad involveret i alle processer. Det gælder fx i anskaffelsen af ny bil eller ny mobiltelefon, hvor ‘oplevelsen’ i stigende grad tæller med, det gælder på arbejdet eller i skolen, hvor man bør trives og være glad, og det gælder i politik, hvor der for at skaffe opmærksomhed appelleres til følelser af fx urimelighed og uretfærdighed. Det nuværende samfund er med andre ord præget af en *radikalt følelsesbetonet kultur* (Reckwitz, 2021, s. 174). Når menneskers opmærksomhed på denne måde retter sig mod skabelsen af positive følelser, og mod “udfoldelse af selvet i alle dets (positive) facetter” (ibid., s. 175), kan de velfærdsprofessionelle som pædagoger og lærere i sagens natur ikke undgå at skulle forholde sig til denne affektive dimension af arbejdet, fx ved at tilvejebringe den forventede trivsel, selvrealisering og glæde i hverdagen for alle involverede parter.

Spørgsmålet er nu, hvordan de fire dominerende temaer kan fortolkes i lyset af det affektives generelt øgede betydning. Her er det oplagt især at fremhæve det første tema, der omhandler pædagogers overskud, at smile, grine og være positive. Betegnelser som at være sød, hjertevarm, glad, imødekommende, ægte, at have højt humør og en permanent positiv indstilling er i overensstemmelse med tesen om den generelle udvikling af det affektive samfund og især den positive psykologis værdier og forskrifter for menneskelig trivsel og lykke. Det afspejler den generelle psykologisering af hverdagslivet.

Det andet tema omhandler pædagogers evne til at indleve sig i andre menneskers behov og livssituation. Det er indlysende

relevant i pædagogisk arbejde og kan siges også i historisk perspektiv at have haft en central placering. Samtidig kan man argumentere for, at kompetencer som indlevelse i andre menneskers behov og livssituation i det affektive samfund er blevet alment påkrævede kompetencer i både arbejds- og privatliv såvel som i håndteringen af egne følelsesprægede relationer til andre mennesker. Både at beherske indlevelse og modsat – passende social afstand – er ganske givet fortsat en vigtig kompetence i pædagogers faglighed, men som nu tilsvarende kræves i mange andre arbejds- og privatlivssammenhænge, hvilket efterhånden gør det vanskeligt at argumentere for, at det affektive i særlig grad betegner netop pædagogers faglighed.

Det tredje tema, der vedrører evner til at skabe udvikling og læring gennem forskellige former for faglige indsatser, synes kun i mindre grad at kunne forklares ud fra fremkomsten af det affektive samfund. Forskellige former for udviklingsopgaver har historisk stået centralt for pædagoger. Nogle af de tidligere omtalte indstillinger understreger imidlertid, at det især er udviklingsperspektivets kreative, legende og indfølelse dimensioner, der opleves at medvirke til at styrke børns selvværd, selvtillid og glæde. Disse betoning korresponderer fint med det affektive samfunds forventninger om positiv selvrealisering.

I det fjerde tema drejer det sig om at yde omsorg, udtrykke varme, have overskud, skabe tryghed, hjemlighed og vise kærlighed. Det er egenskaber, der knytter sig til traditionelle forestillinger om, ‘hvad børn har brug for’ i et pædagogisk perspektiv. Disse emotionelt prægede

egenskaber er dog samtidig i overensstemmelse med det affektive samfunds bekendelse til især det positive psykologiske univers. Lidt hårdt tegnet op synes idealet her at være, at pædagoger så vidt muligt skal repræsentere menneskelige kvaliteter, der ikke i første omgang forbindes med institutioner med professionelle medarbejdere, men snarere med mennesker, der er personligt engagerede og har kærlige følelser over for alle børnene (se også Winther-Lindqvist, 2023).

#### Diskussion

På trods af den efterhånden ganske udbredte opfattelse af pædagogers professionalitet som noget, der styrkes gennem krav om rationalitet, evidens, dokumentation og evaluering, fremstår det, som om de kvaliteter, der værdsættes lokalt, af de forældre og kolleger, der indstiller til pædagogprisen, er dem, der i højere grad indgår i den mere klassiske opfattelse af, hvad der kendetegner pædagogers faglighed. Det er i udstrakt grad pædagogers positive almenmenneskelige kvaliteter, der begrundes indstillingerne, såsom at være i godt humør, have overskud, være lyttende, tillidsvækkende, fantasifuld, nærværende, omsorgsfuld og kærlig. Derimod er kvaliteter, der måske kunne markere pædagogers særlige profession og kompetencer, fx viden, teknikker, færdigheder, metoder, pædagogiske teorier og begreber kun til stede i ganske begrænset omfang.

I modstillingen mellem den indefra- og den udefrakommende faglighedsopfattelse virker det, som om erhvervsfagligheden fortsat har ganske afgørende betydning på trods af de mange bestræbelser, der har været og fortsat er på at styrke organisationsfagligheden.

Når pædagoger fortsat værdsættes for deres alment menneskelige kvaliteter, hvad angår at afstemme, hvad de berørte børn, unge og voksne menes at have brug for, kan det umiddelbart fortolkes som udtryk for, at den indefrakommende opfattelse historisk har kunnet modstå presset fra den udefrakommende opfattelse.

For fortalere for et udefrakommende faglighedssyn kan dette forhold forekomme skuffende og nærmest bagstræberisk. Men ud fra et affektteoretisk perspektiv kan undersøgelsens påpegnings af, at det især er de positive følelser,

som værdsættes, imidlertid tages som udtryk for, at professionens faglighed er i ganske god overensstemmelse med den generelle opvurdering af affektive kvaliteter og relationer i samfundet generelt. Det er således muligt at fortolke undersøgelsens fund som udtryk for en faglighedsforståelse, der ikke hverken er konservativ eller bagstræberisk, men som tværtimod korresponderer fint med nutidens psykologiserede kulturelle forestillinger om, hvad der værdsættes.

Hvis pædagogprofessionen stræber efter et professionaliseringsideal kendetegnet ved nogle ganske specifikke og eksklu-

sive kompetencer, må det erkendes som problematisk, når pædagoger i stedet værdsættes for deres affektive kompetencer. Men med en erkendelse af, at det affektive nok altid har været pædagogprofessionens særkende, så behøver ingen egentlig at blive hverken overraskede, skuffede eller irriterede over, at det at være pædagog måske 'bare' først og fremmest handler om følelser, store hjertes, tillid, relationer, tryghed, etc. Et rekonstrueret og moderniseret professionsideal kunne måske ovenikøbet tage afsæt i netop dette forhold.

## NOTER

- 1 Det oprindelige arbejde med at indsamle og kategorisere indstillingerne til Politikens Pædagogpris er foretaget af Christian Aabro (2024). De efterfølgende analyser, som de præsenteres i denne artikel, er udarbejdet i fællesskab.
- 2 Det viste sig, at mange indstillere havde vanskeligt ved at opretholde den taksonomiske forskel. Mange skrev spørgsmålstegn ved spørgsmål to, en del skrev "beskrevet ovenfor", og andre igen skrev "ved ikke" eller "jeg er forælder, jeg har ikke adgang til den praksis I beder om eksempler fra". I selve analysearbejdet var det derfor ikke meningsfuldt at opretholde en skelnen mellem de to kategorier.
- 3 En kode forstås i denne sammenhæng som et ord eller et udtryk, der symbolsk indkapsler en essens eller et kendetegn i en given tekstbaseret datamængde (Saldana, 2009).
- 4 Formålet med at anvende NVIVO er, at det på relativt kort tid kan muliggøre en tematisk analyse (Seppala & Smith, 2020; Braun & Clarke, 2006) af det ret omfattende materiale. NVIVO kan give et hurtigt overblik, det kan foretage en lang række indekseringer, det kan generere lister over mest anvendte ord, og det kan hjælpe med at generere koder (Overgaard & Bovin, 2014).
- 5 Den gennemførte analyse bestod af fire trin: en etablering af et indledende kendskab til det samlede materiale, en generering af foreløbige koder på baggrund af hyppigst forekommende ord (NVIVO), en gruppering af koder i tematiske kategorier samt en konsolidering af temaerne i en sammenhængende analyse.
- 6 Det ville have været relevant at diskutere, hvilken betydning det undersøgte materiales repræsentativitet har i forhold til opfattelsen af pædagogers faglighed, fx hvem der har skrevet indstillingerne og på denne måde har prioriteret at støtte Politikens Pædagogpris m.v. Det har vi desværre ikke haft mulighed for i denne sammenhæng, hvilket betyder, at undersøgelse og diskussion skal læses med disse forbehold over for deres udsigelseskraft.

Hvad kan indstillinger til Politikens Pædagogpris fortælle om udvikling af pædagogers faglighed? – to analytiske blikke

## REFERENCER

Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, P.Ø. (2023). Strukturelle forhold kan være med til at nuancere forståelsen af velfærdsprofessionelles problematikker. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 37, 42-51.

Andersen, P.Ø., Hjort, K. & Schmidt, L.S.K. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Buus, A.M., Hamilton, S.D.P., Rasmussen, P., Thomsen, U.N. & Wiberg, M. (2011). Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport. VIA UC og Aalborg Universitet.

Christensen, J., Elias, S.V. & Hermann, S. (2019). Hvornår får vi en undervisningspris for pædagoger? *Dagbladet Politiken*, fredag d. 22. marts.

Evetts, J. (2006). Short note: The sociology of professional groups. *Current Sociology*, 54(1), s. 133-143.

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), s. 406-422.

Hagedorn-Rasmussen, P., Warring, N. & Aabro, C. (2021). Koncepter i arbejdslivet. I: A.M. Hansen, A.S. Jacobsen, A. Kamp, B.S. Nielsen & K.T. Nielsen (red.), *Arbejdslivet i kritisk perspektiv – problemstillinger og tendenser i arbejdslivet*. København: Frydenlund.

Hjermitslev, H.H., Rasmussen, B.M. & Togsverd, L. (red.) (2021). *God og dårlig pædagoguddannelse: 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. DPP.

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

Kampmann, N.E.S., Pors, A.S., Trangbæk, L. & Kampmann, J. (2019). *Dialoger om Kvalitet: Hvordan viden om kvalitet udveksles, forstås og styres i to kommuners organisering af daginstitutionsområdet*. Københavns Professionshøjskole.

Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16.

Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.

Overgaard, D. & Bovin, J.S. (2014). Hvordan bliver forskning i sygepleje bedre med NVivo? *Nordisk Sygeplejeforskning*, 4(3), 241-250.

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

Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.

Seppala, N. & Smith, C. (2020). Teaching awards in higher education: a qualitative study of motivation and outcomes. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1398-1412.

Stanek, A., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (red.) (2021). *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.

Winther-Lindqvist, D.A. (2023). *Omsorg i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Aabro, C. (2019). Evidens, pædagogik og politik – en småbørns-pædagogisk vending. I: Pettersvold, M. & Østrem, S. (red.), *Problembarna – Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

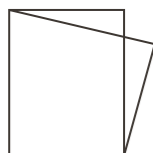
Aabro, C. (2024). *Danmarks dygtigste pædagog*. Københavns Professionshøjskole.

Aabro, C. & Buus, A.M. (2025). *Metoder i dagtilbud*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (under udarbejdelse).



# “Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig”.

Professionstanker hos jordemoderstuderende i Danmark



Anne-Louise Karstoft Klein, lektor, Jordemoderuddannelsen UC Syd, Anne-Lisbeth Nyvang, lektor, Jordemoderuddannelsen UC Syd & Christina Prinds, lektor, Syddansk Universitet, Sygehus Sønderjylland

**Tanker om kommende profession og arbejdsliv, umiddelbart før jordemoderstuderende afslutter uddannelsen, er sparsomt belyst, og ikke i en dansk kontekst. I et kvalitativt studie undersøges otte jordemoderstuderendes tanker om jordemoderprofessionen og overvejelser om det jordemoderarbejde, de står på tærsklen til at varetage selvstændigt. Fundene peger på ambivalens i form af såvel glæde og forventning som bekymring og tvivl i forhold til arbejdet, og i sammenhæng hermed, tanker om at være god nok og at kunne holde til det. Der udtrykkes behov for at dele erfaringer med andre nyuddannede jordemødre.**

## Baggrund

Transitionen fra studerende til professionel har i de senere år været undersøgt videnskabeligt (Böwadt & Vaaben, 2021;

Røn, 2016). Også transitionen fra jordemoderstuderende til jordemoder er undersøgt. Nyuddannede jordemødres oplevelser er undersøgt, set i lyset af forskellige vilkår eller støttende tiltag ifm. transitionen (Patterson et al., 2019; Stulz et al., 2021). Norris (2019) finder, at relationelle aspekter har stor betydning, og at en oplevelse af at føle sig tryk og accepteret på ansættelsesstedet har betydning for oplevelsen af at være nyuddannet og opbygge tillid til egne evner. Patterson et al. (2019) har undersøgt, hvordan nyuddannede jordemødre oplevede at være forberedt til praksis, og om noget, efter endt uddannelse, kunne få dem til at føle sig støttede i transitionen. Ud over at føle sig klædt på med stærk jordemoderfaglig viden og praktiske færdigheder angav de nyuddannede, at det at opbygge tillid til egne evner og modtage kontinuerlig støtte var

“Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig”

Hvor ambivalensen udtrykkes som **en pendulering imellem glæde og bekymring**, ses det ligeledes, hvordan frygten og glæden ikke bare eksisterer på skift, men er sameksisterende, og hvordan det ansvar, som bæres med ærefrygt, samtidig er en glæde.



centralt. Lauder et al. (2008) beskriver, at jordemoderstuderende føler sig klædt på til at skulle praktisere som færdiguddannede, og at de primært oplever sig støttede af familie og venner.

Internationalt er der forsket i, hvordan overgangen til jordemoderfaget opleves af nyuddannede jordemødre. Der er, nationalt og internationalt, mere sparsom viden, der belyser jordemoderstuderendes tanker om faget og det fremtidige arbejde. Det forekommer væsentligt at udforske, bl.a. set i lyset af den krise, jordemoderfaget i Danmark ses at være i. Mere end hver tredje jordemoder i Danmark, der er uddannet i 2015/2016, har forladt fødegangsarbejdet. En del uddanner sig videre i forlængelse af deres jordemoderfaglighed eller gør brug af den i andre arbejdsfunktioner, men det virker paradoksalt, at en attraktiv uddannelse

har en stor del af færdiguddannede, der forlader en central del af arbejdsområdet hurtigt efter endt uddannelse (Lind, 2021).

Løn- og arbejdsvilkår kan have betydning for dette. Desuden har der været fokus, i medier og fra politisk side, på vilkår for gravide og fødende i svangreomsorgen i Danmark (Pallesen et al., 2018; Ravn, 2020). Mastrup Knudsen (2022) har beskrevet, hvordan en professionsidentitet som jordemoder bl.a. udvikles i relationen til de gravide og fødende, men også i de institutionelle rammer, der virkes i. At arbejde som jordemoder under pressede vilkår og rammer formodes derfor at kunne farve oplevelsen af sig selv som jordemoder og muligheden for at gøre arbejdet ud fra faglig overbevisning.

I et kandidatspeciale om jordemødres oplevelse af at være nyuddannede peges på, at selvom nyuddannede er kompetente, når de starter i praksis, er de sårbare og har individuelle behov med brug for tid til fortsat læring og støtte. Særligt har oplevelsen af meningsfuldhed, ambivalens og arbejdslivsfylde potentiel betydning ift. at blive i professionen (Mørholm, 2017). Den danske jordemoderuddannelse består af en teoretisk og en klinisk del, hver repræsenteret af 105 ECTS-points (Jordemoderuddannelsen, 2021). I Danmark har jordemoderuddannelsen, som den eneste i de nordiske lande, direct entry (Gottfredsdottir et al., 2022). Formålet med dette studie var at udforske tanker om kommende profession og arbejdsliv hos jordemoderstuderende i slutningen af den danske bacheloruddannelse.

# Ansvar for liv og død, som også er en del af jordemoderarbejdet, er knyttet til frygt for ikke at være god nok.



## Metode

Studiet har et fænomenologisk-hermeneutisk afsæt og blev udført som en kvalitativ interviewundersøgelse. Interviewene tog udgangspunkt i en semi-struktureret interviewguide. Tre hovedtemaer tog afsæt i aspekter relateret til tanker om kommende profession og arbejdsliv og i eksisterende viden om behov for støtte i overgangen fra studerende til færdiguddannet. Et tema var rettet mod tanker om jordemoderprofessionen før påbegyndt og umiddelbart før afsluttet uddannelse, for at perspektivere tidligere og aktuelle tanker om professionen og arbejdet. Et tema havde fokus på tanker om jordemoderens ansvar og kompetencer for at belyse oplevelsen af at skulle håndtere ansvar og selvstændighed som nyuddannet. Et tema omhandlede rammer for jordemoderarbejdet, og hvordan arbejdsvilkår har betydning for tanker om det kommende arbejdsliv, herunder i særlig grad overvejelser om behov for støtte som nyuddannet.

Der blev gennemført en pilottest af interviewguiden med jordemoderstuderende på 6. semester og en færdiguddannet jordemoder, hvilket førte til justering af et enkelt spørgsmål omhandlende behov for støtte, så det fremstod mere klart. Jordemoderstuderende på 7. semester blev i efteråret 2022 via studiemail inviteret til at deltage. Der blev tilstræbt et udvalg af 8-10 studerende, svarende til 25-30 procent af det aktuelle hold, da det vurderedes at kunne bidrage til en heterogen gruppe i forhold til alder, anden uddannelsesmæssig baggrund og afvikling af klinisk uddannelse på forskellige kliniske uddannelsessteder tilknyttet Jordemoderuddannelsen, UC Syd.

Otte studerende deltog, som havde afviklet deres kliniske uddannelse på fem (ud af i alt seks) uddannelsessteder. De studerende var 22-32 år og havde forskellig uddannelsesmæssig baggrund forud for optagelse på jordemoderuddannelsen, herunder havde nogle enten en kort videregående uddannelse, et

gennemført semester på en mellemlang videregående uddannelse eller en mellemlang videregående uddannelse inden for sundhedsområdet. Gruppen afspejler dermed den diversitet, der kendetegner studerende på jordemoderuddannelsen. Alle havde i undersøgelsesperioden søgt arbejde som jordemoder i det offentlige sundhedsvæsen efter gennemført uddannelse.

Vores forforståelse var, at den turbulens, der aktuelt er omkring jordemoderfaget ift. løn- og arbejdsvilkår, har negativ betydning for forventningen til og graden af bekymring for arbejdet som jordemoder hos studerende i slutningen af uddannelsen. Desuden formodede vi, at tanker om sårbarhed knyttet til det at være nyuddannet ville gøre sig gældende. De to interviewere har, som lektorer på jordemoderuddannelsen, undervist de rekrutterede studerende. Det blev tydeliggjort i forbindelse med rekruttering, at det ikke ville få betydning for undervisning og vejledning, om de valgte

”Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig”

at deltage. Ingen af de to interviewere varetog vejledning af de studerende i forbindelse med udarbejdelse af bachelorprojekter.

Studiet blev gennemført i overensstemmelse med principperne i Helsinki-deklarationen (World Medical Association, 2013). De studerende blev informeret både skriftligt og mundtligt om formålet, fortrolighed og anonymitet samt informeret om, at de til enhver tid kunne trække sig fra deltagelse. Audiooptagelser af interviewene blev slettet efter transskription, og transskriptioner blev opbevaret i overensstemmelse med Datatilsynets gældende regler for sikker dataopbevaring (SharePoint). Da interviewet ville berøre emner, der kunne være af følsom karakter, blev der tilbudt en opfølgende samtale med én af interviewerne. Ingen havde behov for dette. De studerende er anonymiserede i studiets resultater.

Interviewene blev gennemført online eller med fysisk tilstedeværelse efter eget valg. Seks interviews blev gennemført online, og to interviews blev afviklet med fysisk tilstedeværelse på jordemoderuddannelsen. De to førsteforfattere varetog hver fire interviews, hvoraf tre online interviews var med deltagelse af én af førsteforfatterne som observatør, med henblik på efterfølgende at drøfte evt. behov for justering. Interviewene varede 26-52 min., blev optaget med diktafon og transskriberet verbatim. Transskription blev varetaget af fire jordemoderstuderende, som forud for arbejdet blev gjort bekendt med tavshedspligt, og det blev sikret, at ingen havde en relation med studerende på holdet, hvorfra deltagerne var rekrut-

teret. Der blev anvendt en transskriptionsnøgle med henblik på ensartethed.

Vi anvendte tematisk analyse, som præsenteret hos Braun & Clarke (2006, 2019), der betoner fleksibiliteten i tematisk analyse. Med en induktiv, semantisk tilgang i analysen identificerede vi temaer med udgangspunkt i den umiddelbare og eksplicitte betydning af data, hvor analysen bevæger sig fra beskrivelse til fortolkning. Der blev anvendt noter og mindmaps.

De to førsteforfattere arbejdede individuelt med fordybelse i transskriptionerne, med henblik på at opnå fortrolighed med materialet. I fase to og tre udarbejdedes koder ud fra de relevante dataekstrakter, med særlig opmærksomhed på at inkludere kontekst, hvorefter foreløbige temaer blev genereret, på baggrund af en sammenfatning af koder og tilknyttede dataekstrakter. Fra fase fire arbejdede forfatterne sammen om den videre analyse: Foreløbige temaer blev kritisk gennemlæst og sammenholdt med de kodede dataekstrakter og den samlede mængde data, hvorefter der blev indkredset relevante temaer, udtrykt i 4 overtemaer, hver med 2 undertemaer. I fase fem blev de endelige temaer nuanceret og defineret, hvilket forløb over en længere periode med refleksioner, drøftelser og nye tematiseringer, blandt artiklens tre forfattere. Det mundede ud i 3 overordnede temaer, der hvert rummede væsentlige fund, med iboende modsætningsforhold og nuancer.

## Resultater

I uddybningen af de tre temaer: *Ambivalens og ærefrygt*, *Bekymring og tvivl*

samt *Egenomsorg og behov for støtte* er anvendt synonyme (S1-S8) for at sikre anonymitet.

### *Ambivalens og ærefrygt*

Overordnet ses en dobbelthed i de studerendes tanker om deres kommende jordemoderarbejde. Det opleves meningsfuldt, og der er en positiv forventning til arbejdslivet og selvstændigheden i arbejdet. Samtidig imødeses netop selvstændigheden og det individuelle ansvar, hos nogle med frygt. At give forældrene en god oplevelse, og selv at styrkes herigennem, er centralt i tanker om det gode jordemoderarbejde: ”Det er bare så livsbekræftende på mange måder, at få lov til at være en del af noget som nogle aldrig glemmer og ja, som mange siger, gøre en forskel. Det lyder lidt sådan kliché, men det er jo virkelig det, som jeg synes er fantastisk i faget og det, som giver en så meget tilbage også.” (S5).

Facilitering af en god oplevelse beskrives som at give omsorg, håndtere dramatiske situationer under fødslen og bevare ro og overblik i akutte situationer. Der er en glæde over at komme til at opleve sig kompetent til at mestre arbejdet og at kunne bidrage positivt til en vigtig begivenhed i menneskers liv: ”Både når de står i deres værste sorg, men også når de står i deres største glæde.” (S6).

Virksomhedsområdet er større end tænkt inden uddannelsen, både angående arbejdets diversitet og jordemoderens kompetencer, og også følelsesmæssigt krævende aspekter indgår i det ændrede syn på arbejdet: ”Især det psykiske i det, at man skal forholde sig til rigtig mange forskellige

mennesker og forskellige personligheder, at man skal have så mange egenskaber med sig som jordemoder, som også i mange situationer er svære at lære, men noget man simpelthen må erfare.” (S1).

Italesættelsen af, at noget simpelthen *må* erfares, viser den kompleksitet, de studerende oplever. Samtidig med at de ser frem til selvstændigt at udøve deres kommende profession, er ambivalens til stede, hvor netop selvstændighed og ansvar er centralt: “Mange af de ting jeg glæder mig til, det er også mange af de ting, der skræmmer mig, hvis det giver mening?” (S4). Det ansvar, der kommer med selvstændigheden, rummer dermed modsatrettede følelser. Hvor ambivalensen udtrykkes som en pendulering imellem glæde og bekymring, ses det ligeledes, hvordan frygten og glæden ikke bare eksisterer på skift, men er sameksisterende, og hvordan det ansvar, som bæres med ærefrygt, samtidig er en glæde.

#### Bekymring og tvivl

Tanker om at kunne varetage jordemoderarbejdet godt nok er gennemgående. Travlhed opleves som en barriere for god omsorg, men også belastende i sig selv og svær at bære, fagligt og personligt. Samtidig ses bekymring over *selv* at overse noget, eller at noget kan gå galt i forbindelse med fødslen, og at *skulle* tage beslutninger uden at kunne sparre med nogen. Det er slående, at flere allerede gør sig overvejelser over, om de kan være i arbejdet både som nyuddannede og på længere sigt. Også grundlæggende vilkår i jordemoderarbejdet, uforudsigeligheden og at skulle håndtere svære og komplicerede forløb, åbner op for tvivl om at kunne holde til det: “Det kom virkelig bag på mig, at

det faktisk også kunne være så brutalt at være jordemoder.” (S1). Erfaringer fra klinisk uddannelse og oplevelsen af, med støtte fra andre, at have kunnet klare det, står frem som væsentligt, men med en tydelig bevidsthed om, at man som jordemoder kan stå alene med ansvaret: “Men selvfølgelig er det noget, man tænker på, fordi hvis der nu sker 500 andre ting midt i det hele. Så kan det jo sagtens være, at der er noget der glipper, og så er det jo stadig mit ansvar.” (S3).

Det er bemærkelsesværdigt, at både travlhed og grundlæggende vilkår forbindes med ansvar og mulig skyld, hvor blikket rettes mod *én selv* som kommende jordemoder. Ansvaret for liv og død, som også er en del af jordemoderarbejdet, er knyttet til frygt for ikke at være god nok. Flere føler sig godt klædt på teoretisk, men tvivler på, om de i praksis kan mestre situationerne: “Det skræmmer mig, at vi er derude, at der er faktisk nogen, der kan dø på min vagt, eller sådan. Det er noget af det, som jeg tror gør, at jeg synes, at det er så skræmmende, altså det der med hvis man ikke lige opdager et eller andet.” (S4).

Ansvaret betyder for flere, at de vil stille høje krav til sig selv og forsøge at gøre det godt i alle situationer, ligesom de vil være meget omhyggelige og søge at bekræfte egne skøn og handlinger ved at spørge kollegaer til råds.

#### Egenomsorg og behov for støtte

Tanker om at passe på sig selv, både i selve arbejdet og i balancen mellem arbejde og privatliv, er fremtrædende. Hvor det at brænde for jordemoderfaget og yde sit bedste står frem som den bærende motivation, åbner oplevelsen

af et til tider hårdt og presset arbejdsliv op for tanker om vigtigheden af egenomsorg: “fordi jeg ved, at det også kun er mig, som passer på mig” (S2). En balance mellem arbejdsliv og privatliv, de kan se sig selv i, handler væsentligt også om at kunne lægge jordemoderarbejdet fra sig uden for arbejdstid, med tid og rum til at vende blikket mod egne behov.

Oplevelse af arbejdspress og de grundlæggende vilkår i jordemoderarbejdet er for flere knyttet til overvejelser om ikke at belaste sig selv for meget, enten ved at søge arbejde uden for fødegangen, læse videre eller forlade faget: “Hvis man når derud, hvor man kan mærke, at det virkelig påvirker både en selv, men også ens familie, hvad det egentlig er, man laver til daglig, så tror jeg, at det kunne være der, hvor man ligesom skal finde ud af, om man skal noget andet.” (S7).

Det forekommer som en logisk konsekvens af tankerne om betydningen af arbejdet for den enkelte at gøre sig overvejelser om individuelle strategier. Samtidig udtrykkes dog behov for faglig sparring og relationel støtte, særligt i den første tid som nyuddannet. Mentorordninger, supervision og løbende sparring med erfarne jordemoderkolleger nævnes som tryghedsskabende. At kunne dele faglige udfordringer og dét, som opleves svært, med kolleger, som selv er nyligt uddannede, har dog særlig betydning: “Det behøver måske faktisk ikke være en der har været uddannet i 10 år, men måske bare en der har været uddannet i to år eller et år, fordi jeg tænker, at man kommer igennem de fuldstændig samme frustrationer og tanker.” (S6).

“Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig”

Specifikt nævnes medstuderende, som dem de studerende fremadrettet vil kunne finde særlig støtte hos, fordi de her kan spejle sig i oplevelser og “ventilere lidt til nogen som ved præcis hvad det er man står i.” (S8). Kollegiale relationer har tydeligvis stor betydning, ikke mindst i forhold til at dele tanker om nogle af de uomgængelige vilkår i faget.

#### Diskussion

Centrale fund i studiet er, at ambivalensen knyttet til meningsfuldhed, selvstændighed og ansvar medfører bekymring og tvivl om at kunne holde til – og blive i – faget. Det foranlediger tanker om at passe på sig selv, hvilket bl.a. kommer til udtryk i overvejelser om at forlade fødegangsarbejdet. Et væsentligt fund er dog samtidig et behov for, sammen med andre nyuddannede, at støtte hinanden i at bære de grundlæggende og eksistentielle vilkår i faget. Jordemoderens store ansvar, kompetenceområde og arbejdets følelsesmæssige krav står frem som noget, der opleves så komplekst, at det må erfares fremfor at læres, i skolestisk forstand. Refleksion over denne kompleksitet, igennem uddannelsen, forekommer væsentligt, også set i lyset af en undersøgelse, der viser, at unge kvinder i jobs med høje følelsesmæssige krav, som arbejde i sundhedsvæsenet, oftere melder sig syge (Sørensen et al., 2023). Ansvaret knyttet til arbejdet udtrykkes som en positiv præmis, men opleves samtidigt skræmmende. Flere udtrykker bekymring for, om de kan bære det ansvar, der ultimativt kan handle om mor og barns liv. Også andre studier har vist, at nyuddannede jordemødre føler sig kompetente, men har brug for at opbygge tillid til egne evner (Hammond et al., 2011; Kuliukas et al., 2021; Lauder et al., 2008; Mørkholm, 2017; Patterson

et al., 2019). De stiller høje krav til sig selv og forsøger at gøre det godt i alle situationer, og vil som nyuddannede være meget omhyggelige og søge at bekræfte egne skøn og handlinger, ved at spørge kollegaer til råds. Behovet for støtte fra kolleger er også vist af Patterson et al. (2019), som peger på, at nyuddannede jordemødre har gavn af en mentor det første år.

Tanker om selvstændighed og ansvar er forbundet med bekymring for, hvilke konsekvenser arbejdet som jordemoder kan få. Travlhed opleves belastende, også pga. den betydning, det kan få for kvaliteten af omsorgen. Og grundlæggende vilkår i arbejdet er tydelige i de studerendes overvejelser. At faget italesættes som brutalt og essentielt set kan dreje sig om at være tæt på liv og død, kommer til udtryk i tanker om at kunne blive skyldig i andre menneskers ulykke. Det giver overvejelser om at kunne være i et fag, hvor risikoen for død er et vilkår. Som sundhedsprofessionel, bl.a. jordemoder, risikerer man traumatisering som følge af voldsomme hændelser (Schrøder et al., 2022). Det er derfor forståeligt, at dette vilkår står frem hos de studerende, når de forholder sig til deres kommende ansvar.

Katznelson et al. (2022) påpeger, at præstationskrav i uddannelses- og hverdagslivet præger unges liv. De unge, der nu befinder sig på videregående uddannelser, er rundet af en uddannelsesmodel med fokus på individuelle færdigheder, evaluering, individualisering og ansvarliggørelse i forhold til egen læring. Netop individualiseringen, ansvarliggørelsen og præstationskrav kan ses at være med til at drive bekymring og tvivl om at kunne være i faget. At have som mål at ‘gøre

det godt i alle situationer’ kan tænkes at blive en stor belastning, bl.a. fordi det er knyttet alene til den enkeltes præstation og ikke indeholder en øvre grænse for, hvor meget der skal præsteres. Hjortkær (2020) skriver om et ‘påbuds-samfund’, set i modsætning til tidligere tiders ‘forbuds-samfund’, som var præget af klare regler. I påbudssamfundet handler det om at leve op til både formelle og sociale krav og forventninger, hvilket kalder på selvdudfoldelse og kan lede til selv-overbebyrdelse. Ambitionen om at ‘gøre det godt i alle situationer’ kan for den nyuddannede jordemoder være et imperativ og føre til følelsen af utilstrækkelighed. Og når det at være ‘god nok’ handler om at skulle løfte et stort professionelt ansvar og måles op imod den yderste konsekvens, som kan handle om liv eller død for en mor eller et barn, kan utilstrækkelighedsfølelsen forekomme endnu tungere at bære.

Tanker om arbejdet som jordemoder, og særligt hvordan det kan få betydning, udmønter sig i to spor. Dels drejer det sig om strategier til at passe på sig selv, dels om behovet for kollegial støtte og faglig sparring. Flere giver udtryk for at skærme tid, hvor de ikke er på arbejde, til restitution. Det er påfaldende, at flere, allerede inden de er færdiguddannede, gør sig tanker om, hvad de kan lave, som ikke er fødegangsarbejde, hvis belastningen opleves for høj. Hartmut Rosa (2014) begrebsætter i sin teori om acceleration det, han kalder tilsigtet deceleration. Det indebærer bl.a., at professionelle, som reaktion på modernitetens accelerationsprocesser, tager en ‘timeout’ for derefter igen at kunne deltage eller laver en bevidst hastighedsnedsættelse. Det kommer til udtryk i, hvordan flere, som en strategi til at mestre den hastighed,

At have som mål at **‘gøre det godt i alle situationer’** kan tænkes at blive en stor belastning, bl.a. fordi det er knyttet alene til den enkeltes præstation og ikke indeholder en øvre grænse for, hvor meget der skal præsteres.



de oplever, bevidst ‘holder dørene åbne’, som en mulighed for at opnå en form for deceleration, ligesom vægtlægnings af at skabe tydelige frirum fra arbejdet kan ses som et behov for at træde ud af et accelererende, belastende arbejdsliv.

Samtidig med overvejelser om egenomsorg udtrykkes stort behov for kollegial støtte og sparring, både af faglig og relationel karakter. Særligt er det vigtigt med mulighed for, sammen med andre nyuddannede jordemødre, at reflektere over erfaringer og det, som opleves svært. Der er altså ikke kun behov for nogen at vende faglige problematikker med, men også et særligt rum, hvor det at være nyuddannet ikke er et problem, der skal løses, men et fælles udgangspunkt, der sammen kan deles.

Prinds et al. (2023) viser, hvordan det at betragte jordemoderfaget i et eksistentielt perspektiv åbner for erkendelse af, at det ukontrollerbare er et vilkår, at det i jordemoderfaget indimellem *handler* om liv og død – og at det kræver tid og ro til refleksion i et fagligt fællesskab, for som jordemoder at kunne fortsætte med at være professionel. Der kan ses et umiddelbart skisma imellem individuelle mestringsstrategier samtidig med italesættelse af behov for fællesskab.

At kollegial sparring og refleksion italesættes som støttende, er dog i overensstemmelse med viden fra belastningspsykologi. Faktorer som høj arbejdsbelastning, stort ansvar og uforudsigelighed kan ses i jordemoderfaget og kan føre til omsorgstræthed og

mental slagside. Foruden organisations- og ledelsesmæssig støtte er netop kollegial sparring og supervision noget af det, der kan modvirke u hensigtsmæssige følger af belastende faktorer (Høgsted, 2021).

Det umiddelbart modsætningsfyldte i dels at gøre sig tanker om at forlade fødegangsarbejdet, dels at have behov for, sammen med kolleger, at være sammen om det, der må betragtes som grundlæggende, iboende vilkår ved jordemoderfaget, indeholder muligvis et uudnyttet potentiale: anerkendelsen af, at nogle vilkår ved jordemoderfaget kan være så udfordrende, at de med fordel kan deles og bæres sammen med andre og være et bæredygtigt alternativ til at vælge arbejdet fra.

“Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig”

#### Begrænsninger ved studiet

At de to førsteforfattere hver varetog 4 interviews, kan potentielt have medført, at forskelle i måden at gennemføre interviews på influerede de mulige indsigter. Dette blev forsøgt imødegået ved, at begge interviewere var til stede ved de første tre interviews. Ved gennemlæsning af alle transskriptioner forekom disse ikke væsensforskellige, angående udfoldelse af perspektiver og nuancer. Størstedelen af interviews gennemførtes online, efter deltagernes eget valg. Forfatterne var opmærksomme på, at fysisk tilstedeværelse kunne give et mere ‘autentisk’ nærvær. Denne forståelse blev dog nuanceret efter gennemførelse af alle interviews, hvor der ikke blev oplevet forskel i deltagernes lyst til at fortælle om endog ret personlige forhold. At interviewerne på forhånd var kendt af de studerende, kan have haft betydning:

For nogle kan det have bidraget til et trygt rum at dele personlige tanker i, men det modsatte kan også have gjort sig gældende for nogle af de studerende, som fravalgte deltagelse, ligesom deltagelse kan være fravalgt af studerende, der fandt det sårbart at dele tanker om kommende arbejdsliv. Muligvis kan det have betydet, at studiets fund, særligt den gennemgående ambivalens, ville have været endnu mere udtalt, hvis studerende, der oplevede det svært at tale om kommende arbejdsliv, var deltagere. At nogle deltagere havde baggrund fra andre sundhedsfag, virkede ikke til at have betydning for fund. Inddragelse af studerende fra de øvrige 3 jordemoderuddannelser i DK kunne muligvis have bidraget til større bredde i fundene. Studiet vurderes dog at afdække nogle grundlæggende temaer, som afspejler jordemoderstuderendes tanker om deres kommende profession og jordemoderarbejde.

#### Konklusion

Studiets undersøgelse af jordemoderstuderendes tanker om kommende profession og arbejdsliv viser, hvordan ambivalens er central, omfattende glæde over den kommende selvstændighed og det meningsfulde arbejde som jordemoder, og samtidig kan ansvaret, der grundlæggende kan handle om liv og død for mødre og børn, medføre tanker om betydningen for den enkelte og bekymring om at kunne holde til arbejdet. Bekymringen medfører tanker om egenomsorg – ultimativt i form af at forlade arbejdet, men også om kollegial støtte.

I tillæg til eksisterende viden om det hensigtsmæssige i støtte via faglig sparring peges i studiet på, hvordan der opleves behov for at dele grundlæggende vilkår ved jordemoderfaget, gerne med andre nyuddannede jordemødre. Opmærksomhed herpå er relevant allerede undervejs i jordemoderuddannelsen, ligesom det med fordel vil kunne udforskes nærmere i relation til nyuddannede.

## REFERENCER

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Böwadt, P.R. & Vaaben, N.K. (2021). *Ny i professionen: De første år som lærer*. Københavns Professionshøjskole.

Gottfredsdottir, H., Prinds, C., Wikberg, A. & Aune, I. (2022). Midwifery education in the Nordic context. I: Ingela Lundgren, E. Blix, Helga Gottfredsdottir, Anita Wikberg, & Ellen Aagaard Nøhr (red.), *Theories and perspectives for midwifery: A Nordic view* (s. 57-64). Studentlitteratur.

Hammond, A., Gray, J., Smith, R., Fenwick, J. & Homer, C.S. (2011). Same... same but different: Expectations of graduates from two midwifery education courses in Australia. *Journal of Clinical Nursing*, 20(15-16), 2315-2324. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03774.x>

Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig: Hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge*. Klim.

Høgsted, R. (2021). *Grundbog i belastningspsykologi: Forebyggelse af primær og sekundær traumatisering ved psykisk krævende arbejde* (4.). Ictus.

Jordemoderuddannelsen (2021). *Studieordning, Jordemoderuddannelsen UC SYD*. Institut for Sundhedsuddannelse, UC SYD. [https://www.ucsyd.dk/sites/default/files/inline-files/Studieordning\\_Jordemoderuddannelsen\\_01.02.2023.pdf](https://www.ucsyd.dk/sites/default/files/inline-files/Studieordning_Jordemoderuddannelsen_01.02.2023.pdf)

Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.

Kuliukas, L., Bayes, S., Geraghty, S., Bradfield, Z. & Davison, C. (2021). Graduating midwifery students' preferred model of practice and first job decisions: A qualitative study. *Women and Birth*, 34(1), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2020.07.005>

Lauder, W., Watson, R., Topping, K., Holland, K., Johnson, M., Porter, M., Roxburgh, M. & Behr, A. (2008). An evaluation of fitness for practice curricula: Self-efficacy, support and self-reported competence in preregistration student nurses and midwives. *Journal of Clinical Nursing*, 17(14), 1858-1867. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2007.02223.x>

Lind, L.E. (2021). Hver tredje jordemoder forlader fødegangen efter få år. *Tidsskrift for Jordemødre*, 2021(3). <https://jordemoderforeningen.dk/tidsskriftsartikel/hver-tredje-jordemoder-forlader-fodegangen-efter-faa-aar/>

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medicin og helsefag* (4.). Universitetsforlaget.

Mastrup Knudsen, M.L. (2022). Identitetens konstruktion i mødet med kvinden og institutionen. I: K. Schrøder, A.-M. Rosbjerg Vilhelmsen & M.L. Mastrup Knudsen (red.), *Jordemoder: Profession, identitet og fortællinger* (s. 73-85). Akademisk Forlag.

Mørkholm, H. (2017). *At være nyuddannet jordemoder — Et fortolkende fænomenologisk studie*. [Kandidatspeciale]. Syddansk Universitet.

Norris, S. (2019). In the wilderness: An action-research study to explore the transition from student to newly qualified midwife. *Evidence Based Midwifery*, 17(4), 128-134.

Pallesen, A.D., Flach, A.S. & Ernst, A.E. (2018). *Borgerforslag stemt igennem: Nu skal gravide og fødende have rettigheder*. DR. <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/hovedstads-omraadet/borgerforslag-stemt-igennem-nu-skal-gravide-og-foedende-have>

Patterson, J., Macznik, A.K., Miller, S., Kerkin, B. & Baddock, S. (2019). Becoming a midwife: A survey study of midwifery alumni. *Women and Birth*, 32(3), e399-e408. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2018.07.022>

“Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig”

Prinds, C., Timmerman, C., Hvidtjørn, D., Ammentorp, J., Christian Hvidt, N., Larsen, H. & Toudal Viftrup, D. (2023). Existential aspects of parenthood transition seen from the health professionals' perspective — An interview and theatre workshop study. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 37, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2023.100884>

Ravn, O. (2020). Olga Ravn: Den tid er forbi, hvor vores kroppe og psyker skal ofres for at bringe nye børn til verden. *Politiken*, 2. oktober 2022. <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art7943049/Den-tid-er-forbi-hvor-vores-kroppe-og-psyker-skal-ofres-for-at-bringe-nye-b%C3%B8rn-til-verden>

Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzel.

Røn, V. (2016). *Uddannelsesetnografiske studier af sygeplejestuderendes studieliv og dannelsesprocesser* [Ph.d.]. Københavns Universitet.

Schrøder, K., Bovil, T., Jørgensen, J.S. & Abrahamsen, C. (2022). Evaluation of 'the Buddy Study', a peer support program for second victims in healthcare: A survey in two Danish hospital departments. *BMC Health Services Research*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12913-022-07973-9>

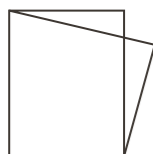
Stulz, V., Francis, L., Pathrose, S., Sheehan, A. & Drayton, N. (2021). Appreciative inquiry as an intervention to improve nursing and midwifery students transitioning into becoming new graduates: An integrative review. *Nurse Education Today*, 98, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104727>

Sørensen, J.K., Pedersen, J., Burr, H., Holm, A., Lallukka, T., Lund, T., Melchior, M., Rod, N.H., Rugulies, R., Sivertsen, B., Stansfeld, S., Christensen, K.B. & Madsen, I.E. (2023). Psychosocial working conditions and sickness absence among younger employees in Denmark: A register-based cohort study using job exposure matrices. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 49(4), 249-258. <https://doi.org/10.5271/sjweh.4083>

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

# Kompetencetilegnelse af klinisk lederskab i sygepleje

- modsætninger og forskelle



Camilla Bernild, ph.d., faglig uddannelsesleder & forsker, Hjertecentret, Rigshospitalet & Center for Sundhedsfaglig Forskning, Louise Støier, cand.cur., klinisk uddannelsesansvarlig, Center for Kræft og Organsygdomme, Rigshospitalet, Vibeke Røn Noer, ph.d., forskningsleder, Center for professionsstudier, VIA University College, Mari Holen, ph.d., lektor, Sundhed og Samfund, Institut for menneske og teknologi, Roskilde Universitet

Klinisk lederskab er et centralt og dominerende uddannelsesbegreb i sygeplejeuddannelsen udtrykt i mål for læring. Men vi ved meget lidt om, hvordan klinisk lederskab tager form i klinisk praksis, og hvordan det tilegnes, hvilket vi undersøger i denne artikel. Artiklen hviler på institutionel etnografi i kombination med pædagogisk teori om kompetencetilegnelse som bestående af tre domæner: professionel kvalificering, socialisering og subjektivering. Det empiriske materiale er produceret gennem etnografisk feltarbejde som led i et uddannelseseksperiment, hvor en ny udprøvning af klinisk lederskab afprøves. Analysen viser, at kompetencetilegnelse af klinisk lederskab er kendetegnet ved modsætningsforhold mellem kvalificerings-, socialiserings-

og subjektiveringsdomænet. På den ene side er klinisk lederskab et dominerende uddannelsesbegreb, der gennem kvalificering af studerende har potentiale til at medvirke til ønskelige ændringer af praksis, hvilket den nye uddannelsesform synes at understøtte. På den anden side er klinisk lederskab et tomt begreb, der kobler sig på meget forskellige kliniske praksisser med historisk forankrede normer, der virker stærkt på socialiseringen til klinisk lederskab. Klinisk lederskab bliver her i nogle tilfælde et spørgsmål om at underordne og tilpasse plejen efter samarbejdspartnere. I forlængelse heraf giver subjektiveringen til klinisk lederskab et relativt lille rum for handlefrihed og myndighedsudøvelse – uagtet uddannelsens intentioner.

Kompetencetilegnelse af klinisk lederskab i sygepleje - modsætninger og forskelle

Både internationalt og nationalt er der gennem det sidste årti skrevet en del om **klinisk lederskab i sygepleje**, både grundbøger og forskningsartikler.



## Introduktion

Lederskab har lige siden Florence Nightingale været en del af sygeplejefagets selvbeskrivelse (Stanley & Sherratt, 2010) og har både internationalt og nationalt været et fast element i uddannelsens udvikling. Hvilke former for lederskab der fremhæves, har været skiftende. De sidste årtier har der været fokus på *klinisk lederskab*, som beskriver den form for ledelse, som sygeplejersker i direkte patientpleje udøver på daglig basis (ibid.). Klinisk lederskab drejer sig således om at *lede de patientforløb*, man som sygeplejerske er ansvarlig for, ud fra de rammer og ressourcer, der er til rådighed. Centrale elementer er *evidensbasering, planlægning, koordinering, delegering, samarbejde, prioritering og kommunikation*, som fordrer ledelses-

og organisatorisk kompetence (Pedersen et al., 2017).

Både internationalt og nationalt er der gennem det sidste årti skrevet en del om klinisk lederskab i sygepleje, både grundbøger og forskningsartikler. Internationalt er forskningsfeltet stort, hvor der er bred enighed om, at klinisk lederskab er et nødvendigt redskab for sygeplejersker i et komplekst sundhedsvæsen, men at det ikke læres tilstrækkeligt igennem uddannelsen, og at nyuddannede derfor ikke har den nødvendige kompetence til det (Mrayyan et al., 2023). Noget af forskningen omhandler, hvad der skal til for at lære klinisk lederskab i det prægraduate felt (Démeh & Rosengren, 2015; Ha & Pepin, 2017; Scammell et al., 2020) og andre postgraduat

(Goudreau et al., 2015; Guibert-Lacasa & Vázquez-Calatayud, 2022; Mianda & Voce, 2018), hvor simulation og forskellige former for klinisk træning beskrives. Tilfælles for forskningen er vægtlægning på systematiske uddannelsesaktiviteter samt individuel træning.

I Danmark kom der større fokus på lederskab med uddannelsesændringen i 2016, hvor det blev skrevet tydeligt frem i såvel bekendtgørelse som i den nationale studieordning som *klinisk lederskab* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016), og modsat bekendtgørelser for øvrige sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser er ledelse en dominerende kompetence, hvor der fokuseres på *klinisk lederskab* (Uddannelses- og Forskningsministeriet,

2023a, 2023b, 2023c). En gennemgang af de fem danske professionshøjskoler studieordninger for sygeplejeuddannelse viser, at klinisk lederskab fremgår 18-57 gange, og at det indgår i mål for læring fra 3.-4. semester med stigende intensitet henimod slutningen af uddannelsen. I semesterbeskrivelserne for 6. semester fremgår det én gang på hver side – strækkende sig fra 5-17 gange i en semesterbeskrivelse, hvor typiske formuleringer er: "vurdere og videreformidle klinisk lederskab", "varetage klinisk lederskab", "udøve og kritisk vurdere klinisk lederskab", "selvstændigt håndtere klinisk lederskab", "anvende og vurdere klinisk lederskab", "reflektere over klinisk lederskab". Ofte er klinisk lederskab parløb med klinisk beslutningstagen, som bliver nævnt næsten lige så mange gange. Og i den danske grundbogslitteratur er der inden for samme tidsperiode udkommet en lang række bøger og kapitler om klinisk lederskab, hvor omdrejningspunktet er, hvad klinisk lederskab kan og skal løse, og hvordan det læres (Dau & Nielsby, 2023).

Opgraderingen af klinisk lederskab i uddannelsen kan fortolkes som et politisk svar på et tiltagende komplekst og hyper-specialiseret sundhedsvæsen med flere korte patientforløb, der går over flere instanser, som *nogen* skal tage ansvaret for at koordinere. Det kan også fortolkes som et professionsstrategisk svar på samme udfordring, hvor sygeplejersken som regel er den, der koordinerer patientforløbene med ansvar for samarbejdet mellem forskellige faggrupper, afdelinger og sektorer, og hvor ønsket er, at sygeplejersker bidrager til mere sammenhængende patientforløb. Ifølge Døssing (2018) er koordineringsopgaver og praktiske driftsopgaver ofte usynlige

og uarticulerede og bliver i bedste fald omtalt som en slags 'organisatorisk lim' eller kit (Døssing, 2018). I denne sammenhæng kan introduktionen af klinisk lederskab anskues som et professionsstrategisk greb, der forsøger at placere sygeplejersken i en synlig og faglig beslutningstagende position, og dermed som noget andet og mere end nogle, der får arbejdet til at glide for andre. Studerende og nyuddannede bliver dermed fremskrevet som en form for forandringsagenter gennem deres tilegnede kompetencer til klinisk lederskab.

Klinisk lederskab er således et centralt og dominerende uddannelsesbegreb udtrykt i konkrete mål for læring, som den enkelte skal opnå kompetence til. Den internationale forskning beskriver både, at klinisk lederskab er en kompleks kompetence, og at træning til klinisk lederskab skal systematiseres mere. Men vi ved meget lidt om, hvordan klinisk lederskab rent faktisk ser ud i forskellige praksisser og i forlængelse heraf, hvad der skal til, for at det kan læres i praksis. I denne artikel undersøger vi derfor, hvordan klinisk lederskab tager form i klinisk praksis, og hvordan det tilegnes. Vi er med andre ord interesseret i betydningen af et læringsmæssigt fokus på en given kompetence i praksis.

### Teori

Artiklen hviler på institutionel etnografi (IE), som oprindeligt er udviklet af den canadiske sociolog Dorothy Smith (Smith, 2006), og som i stigende grad bliver anvendt i sundhedsuddannelsesforskning (Kearney et al., 2019). I IE arbejder man med at forbinde en given praksis – hvad der rent faktisk foregår – med de institutionelle sammenhænge, hvor det forekommer. Gennem et IE-perspektiv

har vi fokus på, hvordan det uddannelsesmæssige mål om klinisk lederskab kan tilegnes i en konkret klinisk praksis. Således er perspektivet ikke kun på subjekterne og deres handlinger, og ej heller kun på rammerne, men på sammenhængen mellem de to (Ng et al., 2017). Med denne linse har vi øje for det, man i IE benævner 'disjuncture', som refererer til de afbrydelser eller sammenbrud, institutionelle rammer kan give i menneskers hverdagspraksis (Smith, 2006).

Vi kombinerer institutionel etnografi med Gerd Biestas koncept om kompetencetilegnelse i professioner som tre forskellige domæner, henholdsvis professionel kvalificering (viden, færdigheder og forståelse), professionel socialisering (socialt, kulturelt og praktisk fællesskab) og professionel subjektivering (handlefrihed, autonomi og ansvar) (Biesta & van Braak, 2020). Biesta gør op med en rationalistisk, kognitivistisk og teknificeret forståelse af læreprocesser og uddannelsers formål, som et spørgsmål om at studerende skal opnå en række målbare kvalifikationer. Med afsæt i pædagogisk, sociologisk og eksistentielistisk-filosofisk teori tilbyder han et blik, der ud over den sociokulturelle traditions vægtning af læring som socialt indlejret, kulturel og kontekstuel (Beach, 1999) også vægter det enkelte menneskes agens med begrebet om subjektivering. Subjekt(ivering) er ikke det samme som individualitet, identitet, personlig eller personlighed, men drejer sig om at have for øje, at mennesker har en grad af frihed i forhold til, om og hvordan de handler (Biesta, 2020). Med dette blik anskuer vi kompetencetilegnelsen af kliniske lederskab som et spørgsmål om både kvalificering, socialisering og subjektivering.

Kombinationen af IE og Biestas teori gør det muligt at stille skarpt på, hvordan de institutionelle kontekster kan give anledning til clashes mellem de forskellige domæner i kompetencetilegnelse.

### Empiri

Det empiriske datamateriale er produceret gennem etnografisk feltarbejde blandt studerende og nyuddannede sygeplejersker på et højt specialiseret hospital som led i et uddannelseseksperiment, som skal styrke overgangen fra studie til arbejde i sygepleje (Bernild, 2023). Projektet etablerede et uddannelsesforløb, hvor studerende på sidste studieår fik tilbudt et integreret studieår, hvor bachelorprojektet lå i midten af to sammenhængende praktikperioder, og hvor de sidste 12 uger var i praktik. Projektet fulgte både projektgruppen og studerende, som var på ordinært forløb. I modsætning til det ordinære forløbs kliniske eksamen, hvor studerende forsvarede en skriftlig opgave om kliniske kompetencer, har projektforløbet en ny eksamen, der forgår i plejen, hvor underviserne observerer og vurderer studerendes kompetence til at udøve kliniske kompetencer, herunder klinisk lederskab (Bernild et al., 2021). I denne artikel zoomer vi ind på, hvordan begrebet klinisk lederskab kommer til udtryk i praksis for en studerende, der har været på projektforløbet, og én, der har været på ordinært forløb.

Empirisk-metodisk er studiet anlagt komparativt mellem de to uddannelses- og eksamensordninger, hvor de har samme mål for læringsudbytte: *udøve og kritisk vurdere klinisk lederskab af pleje-, og behandlingsforløb i samspil med patienter/borgere, pårørende og fagprofessionelle i det hele sundheds-*

*væsen'* (Institut for Sygeplejerske- og Ernæringsuddannelser, 2021, s. 5). Desuden er studiet longitudinelt med blik for transition fra studie til arbejde. Førsteforfatter har fulgt tolv studerende, seks i det ordinære uddannelsesforløb forløb og seks i et ny uddannelsesforløb med den nye eksamensform. Deltagerne er fulgt over tid fra det afsluttende studieår på uddannelsen til starten på arbejdslivet. Som det fremgår af oversigten nedenfor, har tre af de seks studerende i det ordinære uddannelsesforløb valgt at gå ud af forskningsprojektet. De har givet tilladelse til, at de data, der allerede var indhentet, mens de var studerede, må bruges i analyserne. Alle deltagerne har fået udleveret og gennemgået informationsmateriale, meldt sig frivilligt og underskrevet samtykkeerklæringer.

Projektet er godkendt af Region Hovedstadens Videnscenter for Dataanmeldelser, som varetager godkendelse af udviklings- og forskningsprojekter på vegne af Datatilsynets (The Danish Data Protection Agency). Projektidentifikation: J.NR. P-2021-482 og titel: NEW.

Første empiriske nedslag: de første uger af den afsluttende kliniske praktik. Andet empiriske nedslag: de sidste uger af den afsluttende kliniske praktik. Tredje empiriske nedslag: 3-5 måneder inde i arbejdslivet som nyuddannet sygeplejerske.

### Analysesstrategi

I bearbejdningen af det samlede empiriske materiale har vi valgt at konstruere to cases for at kunne beskrive de to

Tabel 1. Oversigt over deltagere

Deltagere	Alder	Køn	Afdeling	Uddannelse	Observationer og interviews <sup>1</sup>
1	23 år	Kvinde	Kirurgisk sengeafsnit	Ny	1, 2 og 3
2	25 år	Kvinde	Akut medicinskafsnit	Ny	1, 2 og 3
3	24 år	Kvinde	Medicinsk sengeafsnit	Ny	1, 2 og 3
4	28 år	Kvinde	Kirurgisk sengeafsnit	Ny	1, 2 og 3
5	32 år	Mand	Medicinsk ambulatorie	Ny	1, 2 og 3
6	23 år	Kvinde	Kirurgisk sengeafsnit	Ny	1, 2 og 3
7	26 år	Mand	Medicinsk ambulatorie	Ordinær	1 og 2
8	25 år	Kvinde	Medicinsk sengeafsnit	Ordinær	1, 2 og 3
9	27 år	Kvinde	Akutmodtagelse	Ordinær	1
10	25 år	Kvinde	Medicinsk ambulatorie	Ordinær	1, 2 og 3
11	24 år	Kvinde	Rehabiliteringsafsnit	Ordinær	1, 2 og 3
12	25 år	Kvinde	Medicinsk sengeafsnit	Ordinær	1 og 2

<sup>1</sup> Første empiriske nedslag: de første uger af den afsluttende kliniske praktik. Andet empiriske nedslag: de sidste uger af den afsluttende kliniske praktik. Tredje empiriske nedslag: 3-5 måneder inde i arbejdslivet som nyuddannet sygeplejerske.

afdelinger, som er meget forskellige, og som ifølge Smith er vigtig at have med, når de institutionelle rammer skal forstås. Casene er repræsentative for det spænd, vi fandt i data, og beskriver deltagere fra hvert deres uddannelsesforløb. Casene rummer også deltagernes perspektiver på det at lære klinisk lederskab som studerende og som nyuddannede, samt en konkret situation, som finder sted, mens de er nyuddannede. På den måde peger casene på de former for klinisk lederskab, man som studerende bliver uddannet til. Fælles for de to er, at de er kvinder i midten af tyverne, som har ønsket at komme i praktik på den afdeling, de er i, og at de efter endt uddannelse har valgt at starte deres arbejde som sygeplejerske på samme afdeling. Analysen præsenteres i de tre domæner af kompetencetilegnelse, som Biesta beskriver (Biesta & van Braak, 2020), og falder således ud i tre afsnit: kvalificering til klinisk lederskab, socialisering til klinisk lederskab og subjektivering til klinisk lederskab.

#### Case 1

Sofie var som studerende en del af det nye uddannelsesforløb. I den afsluttende praktik var hun på en mindre akut medicinsk afdeling, hvor patienter med samme diagnose typisk er indlagt i 12-24 timer, hvorefter de udskrives til lokalt sygehus. Sofie gav fra starten af praktikforløbet udtryk for at befinde sig godt med de akutte og korte patientforløb, hvor hun har været opsat på at få tiltagende ansvar og eksplicit har efterspurgt vejledning i klinisk lederskab, særligt fordi der var en eksamen i klinikken med fokus på netop det. Der har i praktikperioden været tæt vejledning, hvilket hun har sat pris på, især i forhold til samarbejdet med lægerne, som hun

med sine egne ord var 'lidt bange for'. Som nyuddannet er hun fortsat glad for afdelingen og arbejdet. Hun fortæller, at man ikke taler om klinisk lederskab, når man ikke længere er i uddannelse, men at der er en stærk følelse af fællesansvar i afdelingen, samtidig med at hun nu endelig kan arbejde selvstændigt – og at hun ikke er lige så bange for lægerne mere. Følgende situation udspiller sig, da Sofie har været færdiguddannet i fire måneder: *Sofie står på en patientstue ved en sengeliggende mandlig midaldrende patient. Der er ikke andre i rummet. Hun måler forskellige værdier hos patienten og spørger, om han har smerter, hvortil han svarer, at han 'ligger på en 7-8 stykker'. En læge kommer ind og hilser på patienten og begynder at scanne patientens hjerte. Sofie fortæller lægen om blodtryk og smerter og spørger, hvad hun må give for smerten. Sofie trækker morfin op og giver det til patienten i et drop, samtidig med hun forklarer, hvad hun gør. Sofie virker rolig i kropssprog og stemme. To nye læger kommer ind på stuen. En af de nytilkomne læger fortæller patienten, at han skal opereres med det samme, og at operation er behøft med betydelig risiko, men at 'det er meget farligere at lade være'. Patienten siger 'o.k.' uden ændring i stemmeleje eller mimik. Sofie står ved sengen og holder på patientens skulder i et stykke tid. Herefter forlader hun stuen og har en dialog med en kollega for at sikre sig, at der er nogle, der tager sig af hendes anden patient. Tilbage på patientstuen spørger Sofie til patientens smerter, og om han vil tale med sin kæreste inden operationen. Det vil patienten gerne, men han har ikke sin mobil med. Sofie går ud på kontoret og spørger, om der er nogen, der kan kontakte patientens kæreste, og komme*

*ind på stuen med en telefon. En kollega kommer med telefonen og hjælper Sofie med at gøre patienten klar til operation, alt imens patienten taler med sin kæreste. Efter portøren har hentet patienten til operationsgangen, går Sofie i gang med at rydde op på stuen.*

#### Case 2

Ida var en del af det ordinære uddannelsesforløb på sygeplejerskeuddannelsen. I den afsluttende praktik var hun på et rehabiliteringsafsnit, hvor patienter med forskellige diagnoser er indlagt i op til 6 uger ad gangen. Som studerende udtrykte Ida, at hun kedede sig, når formiddagens patientpleje var gjort, og at vejlederne primært fokuserede på at instruere i de enkelte sygeplejehandlinger og sjældent spurgte ind til begrundelserne for handlingerne. Desuden har klinisk lederskab ikke været nævnt i hverdagen, men alene været et begreb, hun har brugt i forbindelse med at skrive opgave. Som nyuddannet sygeplejerske i afsnittet oplever Ida ikke længere, at dagene er kedelige, fordi hun nu har ansvar for dokumentation, opfølgning med læge og planlægning af næste dag med koordinering med fysioterapeut og ergoterapeut. Hun fortæller, at hun ville have ønsket, at hun under uddannelsen ikke kun havde fokuseret på det, hun kalder 'her og nu-pleje' til den enkelte patient, men havde arbejdet mere med det, hun kalder 'det bagvedliggende arbejde'. Følgende situation udspiller sig, da Ida har været færdiguddannet i tre måneder: *Ida står på en patientstue, hvor en ældre kvinde, som er lam fra livet og ned, hænger i en lift. Strømmen er gået, og Ida har ringet til håndværker om hjælp. Der kommer en fysioterapeut ind på stuen og spørger, hvornår patienten er klar til træning. Ida beklager*

## Analysen præsenteres i de tre domæner af kompetencetilegnelse, som Biesta beskriver, og falder således ud i tre afsnit: kvalificering til klinisk lederskab, socialisering til klinisk lederskab og subjektivering til klinisk lederskab.



*forsinkelsen og siger, at det nok tager en times tid, og at hun ringer, når patienten er klar. Ida spørger patienten, hvordan hun plejer at få hjælp til morgenrutinen. De aftaler at gøre, som hun plejer, og hun fortæller, at hun plejer at vente med fysioterapeut til efter frokost. En social- og sundhedsassistent kommer ind og spørger Ida, om hun kan hjælpe med at vurdere, hvilken forbindelse hun skal vælge til en patient på en anden stue, som Ida også har ansvaret for. Hun fortæller social- og sundhedsassistenten hvilken forbindelse, og hvor den ligger. Assistenten går igen. Idas telefon ringer, og hun taler med en kollega om nogle hjælpemidler. Patienten hænger fortsat i liften. Efter håndværkeren har ordnet liften, ringer Ida til en portør for at få hjælp med at få patienten over i kørestolen, hvorefter hun går med*

*patienten på badeværelset. Patienten fortæller Ida, hvordan hun skal stimulere patienten til afføring og hjælpe hende med at blive vasket. Imens de er på badeværelset, ringer telefonen flere gange. Det drejer sig om en ny patient. Ida siger, at hun ikke har hørt om, at der skal komme en ny patient, men at der er en stue, som hun kan gøre klar. Efter at patienten er tilbage i seng, ringer Ida til fysioterapeuten, som siger, at patienten skal komme ned til træning nu. På vej fra patientstue til kontor stiller Ida service frem til patienternes morgenbuffet og fortæller mig, at 'man' altid må tilpasse plejen efter fysioterapeuternes, ergoterapeuternes og lægernes rutiner, fordi de kommer og går fra afdelingen, selvom hun prøver at tage udgangspunkt i patientens præferencer.*

#### Analyse

##### Kvalificering til klinisk lederskab

Kvalificeringsdomænet drejer sig om at opnå specifik viden om, færdigheder til og forståelse for et givent område med henblik på at kunne noget. I det følgende fokuserer vi på betydningen af den vejledning, der har fundet sted under uddannelse. Både Sofie og Ida taler som studerende om muligheden for at træne klinisk lederskab, som de ikke mener, at man kan læse sig til. For Sofie var der en praktisk prøve i klinisk lederskab, som gør, at hun har været opmærksom på at træne det. Hun har efterspurgt vejledning i klinisk lederskab i form af adgang til og sparring på selvstændig prioritering og koordinering af patientforløbene, hvor det eksplicit er blevet omtalt i den daglige vejledning.



# Casene viser, at den strukturelle tilrettelæggelse af klinisk uddannelse prægraduater er afgørende for studerendes mulighed for kvalificering til klinisk lederskab.



For Ida er klinisk lederskab derimod blevet udprøvet igennem en skriftlig prøve. Hun fortæller, at klinisk lederskab som begreb ikke har været omtalt af hendes vejledere og kun har været noget, hun selv har tænkt på i forbindelse med at skrive opgave, fordi det er et uddannelseskrav. Sofie og Ida angiver begge, at det at lære klinisk lederskab fordrer, at vejleder giver adgang til, at de selvstændigt planlægger, koordinerer og prioriterer de relevante opgaver, samtidig med at der er mulighed for sparring. Sofie fremhæver, at vejledningen har været tilgængelig, hvor vejleder har givet hende lov til selv at prøve tingene, men været lige bagved til sparring, så hun ikke har haft oplevelsen af at stå alene. Ida derimod har oplevet, at vejledningen har været sparsom og primært fokuseret på sygeplejeopgaverne tæt på patienten og i mindre grad på begrundelser for tilrettelæggelse af plejen, patientforløb,

prioriteringer og koordinering. Det er først som nyuddannet, at Ida får adgang til det, hun kalder 'alt det bagvedliggende' (klinisk lederskab), hvorfor det kommer som en overraskelse, at det fylder så meget, særligt fordi det er uden tæt sparring.

Casene viser, at den strukturelle tilrettelæggelse af klinisk uddannelse prægraduater er afgørende for studerendes mulighed for kvalificering til klinisk lederskab. I den nye uddannelsesordning fremgår klinisk lederskab ikke blot i uddannelsesdokumenter men trænes også bevidst og eksplicit i praksis. Herved minimeres 'disjuncture' (Smith, 2006), og som her viser sig, når studerende oplever, at uddannelsesmålene for praktikken er en helt anden logik og et andet sprog end det, der reelt foregår i praktikken. Men det viser også, at der skal mere til end blot tilrettelæggelse af uddannelse

i form af for eksempel eksamen. Den kliniske vejledning skal give mulighed for et selvstændigt handlerum, samtidig med at der skal være tæt sparring.

## Socialisering til klinisk lederskab

Socialiseringsdomænet drejer sig om det sociale, kulturelle og praktiske fællesskab i en given praksis, hvor forskellige værdier og normer gør sig gældende. Casene viser, at kompetencetilegnelsen til klinisk lederskab ikke blot er en aktivitet, der foregår mellem en studerende og hans/hendes vejleder i et tomrum, men en aktivitet, der er dybt indlejret i praksis. En praksis, hvor klinisk lederskab ikke omtales som en ting i sig selv, og hvor det tager form i et kompleks af organisationer og relationer.

I casene ser vi fx, at Ida arbejder mere alene end Sofie, hvorved klinisk lederskab bliver et henholdsvis kollektivt og

individuel anliggende. Og vi ser, hvordan både Sofie og Ida 'naturligt' påtager sig opgaver relateret til afdelingens samlede 'stofskifte' og drift, fx rydde op, finde og bestille diverse remedier og medicin, stille service frem til patienter osv.

Et kardinalpunkt for socialisering til klinisk lederskab er organiseringen af det tværprofessionelle samarbejde. I eksemplet med Sofie er det lægernes beslutning om behandling, der direkte afføder, hvilke specifikke opgaver hun skal prioritere og udføre, som igen får betydning for hendes kollegaers prioritering af deres opgaver. Det illustrerer den måske banale pointe, at det er den medicinske behandlingsviden, der udgør den ledende kraft i højt specialiseret hospitalspraksis. Og det, at hun som studerende har været decideret bange for lægerne, tyder på, at det hierarkiserede tværprofessionelle samarbejde er en særlig mulighedsbetingelse for at lære klinisk lederskab. I eksemplet med Ida er det særligt koordineringen med fysio- og ergoterapeuter, der er afgørende for prioritering af arbejdsopgaver, hvor Ida fortæller, at man som sygeplejerske må tilpasse sit arbejde efter de andres arbejdsopgaver, fordi de kommer og går med fokus på deres specifikke opgave. I begge tilfælde bliver klinisk lederskab i vid udstrækning et spørgsmål om koordinering, planlægning, delegering og prioritering af plejen, der er *subordineret* og *tilpasset* samarbejdspartners rutiner og højt specialiserede arbejdsopgaver.

Som det ses, er socialiseringsdomænet med dets indlejrede normer og kulturer for, hvordan praksis 'kører', med-konstituerende for måden, hvorpå klinisk lederskab tager form. Analysen af casene illustrerer, at eksisterende normer om, at

sygeplejefaget subordinerer og tilpasser plejeopgaverne efter 'de andres' opgaver samt er ansvarlige for afdelingens 'stofskifte', bliver strukturerende for den måde, hvorpå klinisk lederskab udøves. Så selvom klinisk lederskab fremgår i uddannelsesformalia som for eksempel koordinering, delegering, prioritering og planlægning, viser analysen af socialiseringsdomænet, at klinisk lederskab ikke er 'en ting, der findes derude', men noget, der skabes i kontekst, og hvor de koordinerende handlingerne i høj grad drejer sig om at underordne og tilpasse plejen til andre. I et IE-perspektiv kan denne forskel mellem, hvad der står i (uddannelses)teksterne, og hvordan praksis kører, også på denne måde give anledning til en form for 'disjuncture' eller 'afbrydelse'.

## Subjektivering til klinisk lederskab

Subjektiveringsdomænet i Biestas teori fokuserer på individet, der har egne meninger, drager egne konklusioner, og som tager ansvar for egne handlinger. Det omfatter ansvar, autoritet og handlefrihed. Både Sofie og Ida udtrykker at være opsat på at tage ansvar og er glade for at få plads til at tage det i tiltagende grad – særligt som nyuddannede, hvor Sofie udtrykker at turde mere i forhold til lægerne.

I de to cases ser vi, hvordan de tager ansvar, drager konklusioner og handler på forskellige måder – altså har agens. For Sofies vedkommende ser vi fx, at hun prioriterer at få fat i en telefon til patienten og uddelegere plejen til sin anden patient til kollegaer. Begge beslutninger, der muliggøres af afdelingens teamånd (og gode normering), og som gør, at hun kan tage ansvar for patientens sårbare situation. I Idas tilfælde ser vi, hvordan hun vælger at vejlede en kollega og

tage visitationsopkald, alt imens hun yder personlig pleje for en patient. Begge beslutninger, der muliggøres af afdelingens organisering af plejen (og ikke så gode normering), og som gør, at hun ikke uddelegerer eller afgrænser de forskellige krav, der pågår, alt imens hun står i en sårbar patientsituation. Biestas eksistentielle betoning af handlefrihed i læring ses mest som mindre sprækker i forskellige typer af prioriteringer, fx Sofies valg om at bede om hjælp eller Idas valg om at jonglere mange ting på én gang. Vi ser, at både Sofie og Ida aktivt vælger at gøre praktiske ting ind imellem deres andre handlinger, såsom at rydde op på patientstuen og stille kaffe frem til patienterne på vej tilbage til kontoret.

## Diskussion

Analysen af tilegnelsen af klinisk lederskab med Biestas teoretiske koncept viser, at det er en kompleks integration af kvalificering, socialisering og subjektivering. For Biesta er pointen ikke at diskutere, hvilket domæne der er mest dominerende, men at skabe opmærksomhed på det forhold, at alle tre domæner er aktive i læring og derfor er vigtige at overveje, når vi skal tilrettelægge uddannelse. Grundlæggende forstås de tre domæner som integrerede og synergiske, men Biesta fremhæver også, at der kan være spændinger og endda konflikter mellem dem, og argumenterer for mere fokus på subjektiveringsdimensionens eksistentielle karakter. Vores analyse af kompetencetilegnelse til klinisk lederskab inden for sygepleje peger på, at der forekommer modsætninger og styrkeforskelle mellem de tre domæner, hvilket giver anledning til 'afbrydelser' eller 'sammenbrud'.

At klinisk uddannelse og vejledning er vigtig, er ikke overraskende. Lidt karikeret kan man sige, at for at studerende kan opnå begyndende kompetence til klinisk lederskab, skal vejledningen have eksplicit fokus på det og understøtte selvstændighed, samtidig med at der tilbydes tæt sparring og refleksion. Dette fremmes bedst i det nye uddannelsesforløb, hvor klinisk lederskab udprøves i praksis. Forenklet kan man sige, at kvalificeringsdomænet understøttes med viden om, færdigheder til og forståelse for klinisk lederskab i praksis. Uddannelse har hermed potentiale for at medvirke til at forandre praksis.

Men casene viser også, at uanset hvordan den kliniske uddannelses- og vejledningspraksis ser ud, og hvor godt den understøtter kvalificeringsdomænet, kan den ikke (alene) være bestemmende for, om og hvordan kompetencetilegnelsen til klinisk lederskab foregår i den kliniske hverdag. Socialiseringsdomænet viser sig nemlig meget stærkt, når det kommer til tilegnelsen af klinisk lederskab – særligt i overgangen fra studie til arbejde. Socialiseringen til klinisk lederskab konstituerer den form, klinisk lederskab kan tage, og er dermed strukturerende for både kvalificering og subjektivering. For eksempel viser analysen, at klinisk lederskab ikke bliver italesat i socialiseringsdomænet – ikke er en ting, og at prioritering, planlægning osv. i flere tilfælde primært bliver et spørgsmål om at indordne og tilpasse plejen til de tværprofessionelle samarbejdspartnere og tage ansvar

for afdelingens praktiske drift. Vores analyse peger på, at socialiseringen bliver en 'naturlig' del af subjektivering til klinisk lederskab, hvor handlefriheden og myndighedsudøvelsen er afgrænset, og hvor ansvaret internaliseres som en form for 'ansvar for tilpasning'. 'Afbrydelsen' består blandt andet i, at klinisk lederskab i sygepleje alene er et uddannelsesbegreb, som tendentielt lægger op til mere ledelse, end praksis giver rum for. På den måde risikerer klinisk lederskab både at blive et påklistret begreb for praksis og en eufemisme for organisatorisk lim. 'Sammenbruddet' kan opstå, når socialiseringsdomænets normer om, hvem der har ansvar for hvad, er skabt på basis af manglende ressourcer og historisk forankrede hierarkiserede arbejdsgange, og hvor det bliver internaliseret i subjektiveringsdomænet. På den måde risikerer den enkelte nyuddannede at stå med en følelse af ikke at kunne tage klinisk lederskab, der er til gavn for den enkelte patient.

På den baggrund vil vi gerne lægge op til, at vi får en mere kritisk diskussion af mulighedsbetingelserne for sygeplejefaglig klinisk lederskab, som går ud over den i indledningen skitserede forskningsmæssige konsensus om, at klinisk lederskab er en nødvendig sygeplejekompetence i et komplekst sundhedsvæsen, og at det 'blot' skal tilrettelægges bedre uddannelse præ- og postgraduat, for at det lykkes. Potentialet i, at klinisk lederskab kan placere sygeplejersken i en synlig og faglig beslutningstagende position (Døssing, 2018), fordrer kritiske

diskussioner af forholdet mellem professionel kvalificering, socialisering og subjektivering til klinisk lederskab i konkrete kontekster.

### Konklusion

Vi kan konkludere, at kompetencetilegnelse af klinisk lederskab i overgangen fra studie til arbejde er kendetegnet ved, at der forekommer modsætningsforhold mellem kvalificerings-, socialiserings- og subjektiveringsdomænet.

På den ene side er klinisk lederskab et dominerende uddannelsesbegreb, der gennem kvalificering af studerende har potentiale til at medvirke til ønskelige ændringer af praksis. Dette fordrer dog, at også den praktiske del af uddannelsen ekspliciterer, hvad klinisk lederskab kan være i de specifikke kontekster, og bevidst træner det, hvilket den nye uddannelsesform synes at understøtte. På den måde kan studerende udgøre en form for forandringsagent for praksis. På den anden side er klinisk lederskab et konfust og hult begreb, der kobler sig på meget forskellige kliniske praksisser med historisk forankrede og foranderlige normer og kulturer, der virker stærkt på socialiseringen til klinisk lederskab. Klinisk lederskab bliver her i nogle tilfælde et spørgsmål om at underordne og tilpasse plejen efter samarbejdspartnere. I forlængelse heraf giver subjektiveringen til klinisk lederskab et relativ lille rum for handlefrihed og myndighedsudøvelse – uagtet uddannelsens intentioner.

## REFERENCER

- Beach, K. (1999). Consequential Transition: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education. I: *Review of Research in Education* (s. 101-139). American Educational Research Association.
- BEK nr 112. (2006). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed*. 2016(112), 1-6.
- Bernild, C. (2023). Sygeplejestudiet under forandring – forberedelse af et uddannelseseksperiment. *Fagdidaktiske Temaer i Helsefagene*, 2023, 17-33. <https://doi.org/10.23865/noasp.198.ch2>
- Bernild, C., Nielsen, M.E. & Brædder, M. (2021). Bedre overgang mellem studie og arbejde i sygeplejen. *Uddannelsesnyt*, 2, s. 15-18).
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G.J.J. & van Braak, M. (2020). Beyond the Medical Model: Thinking Differently about Medical Education and Medical Education Research. *Teaching and Learning in Medicine*, 32(4), 449-456. <https://doi.org/10.1080/10401334.2020.1798240>
- Dau, S. & Nielsby, U. (2023). *Klinisk lederskab: en grundbog i sygeplejen* (2. udg.). FADL's forlag.
- Démeh, W. & Rosengren, K. (2015). The visualisation of clinical leadership in the content of nursing education – A qualitative study of nursing students' experiences [Article]. *Nurse Education Today*, 35(7), 888-893. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.020>
- Døssing, A. (2018). *Sygeplejersker som "organisatorisk lim" i sundhedsvæsenet. Interorganisatoriske, professionelle og feminine perspektiver*. Publication date: Link to publication from Aalborg University.
- Goudreau, J., Pepin, J., Larue, C., Dubois, S., Descôteaux, R., Lavoie, P. & Dumont, K. (2015). A competency-based approach to nurses' continuing education for clinical reasoning and leadership through reflective practice in a care situation. *Nurse Education in Practice*, 15(6), 572-578. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.10.013>

Guibert-Lacasa, C. & Vázquez-Calatayud, M. (2022). Nurses' clinical leadership in the hospital setting: A systematic review. *Journal of Nursing Management*, 30(4), 913-925. <https://doi.org/10.1111/jonm.13570>

Ha, L. & Pepin, J. (2017). Experiences of nursing students and educators during the co-construction of clinical nursing leadership learning activities: A qualitative research and development study. *Nurse Education Today*, 55(December 2016), 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.05.006>

Institut for Sygeplejerske- og Ernæringsuddannelser (2021). *6. semester Sygeplejerskeuddannelsen*.

Kearney, G.P., Corman, M.K., Hart, N.D., Johnston, J.L. & Gormley, G.J. (2019). Why institutional ethnography? Why now? Institutional ethnography in health professions education. *Perspectives on Medical Education*, 8(1), 17-24. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0499-0>

Mianda, S. & Voce, A. (2018). Developing and evaluating clinical leadership interventions for frontline healthcare providers: A review of the literature. *BMC Health Services Research*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3561-4>

Mrayyan, M.T., Algunmeeyn, A., Abunab, H.Y., Kutah, O.A., Alfayoumi, I. & Khait, A.A. (2023). Attributes, skills and actions of clinical leadership in nursing as reported by hospital nurses: a cross-sectional study. *BMJ Leader*, 203-211. <https://doi.org/10.1136/leader-2022-000672>

Ng, S.L., Bisailon, L. & Webster, F. (2017). Blurring the boundaries: using institutional ethnography to inquire into health professions education and practice. *Medical Education*, 51(1), 51-60. <https://doi.org/10.1111/medu.13050>

Pedersen, P.U., Larsen, P., Håkonsen, S.J. & Bjerrum, M.B. (2017). *Fra forskning til praksis* (P. Pedersen, red.; 1. udg.). Munksgaard.

Scammell, J.M.E., Apostolo, J.L.A., Bianchi, M., Costa, R.D.P., Jack, K., Luiking, M.L. & Nilsson, S. (2020). Learning to lead: A scoping review of undergraduate nurse education. *Journal of Nursing Management*, January, 756-765. <https://doi.org/10.1111/jonm.12951>

Smith, D.E. (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Stanley, D. & Sherratt, A. (2010). Lamp light on leadership: Clinical leadership and Florence Nightingale. *Journal of Nursing Management*, 18(2), 115-121.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01051.x>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Bekendtgørelse til professionsbachelor i sygepleje*.  
<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/978>

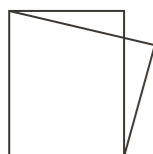
Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i bioanalytisk diagnostik*. BEK nr 771 af 12/06/2023 (Gældende).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi*. BEK nr 773 af 12/06/2023 (Gældende).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023c). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi*. BEK nr 772 af 12/06/2023 (Gældende).

# Verdensmestre i tværsektorielle overgange eller **lost in translation?**

Policy-practice-gabet i 2016-revisionen af professionsbacheloruddannelserne i sundhed



Sine Lehn, lektor, ph.d., Roskilde Universitet; Karin Højbjerg, seniorforsker, ph.d., Københavns Professionshøjskole; Cathrine Sand Nielsen, lektor, ph.d., VIA Sygeplejerskeuddannelsen Aarhus og Elise Bromann Bukhave, lektor, ph.d., Professionshøjskolen Absalon

Artiklen undersøger implikationerne af, at professionsbacheloruddannelserne inden for sundhedsområdet i 2016 blev pålagt at øge de studerendes kompetencer til tværsektorielt samarbejde som resultat af en national, samlet revision. Gennem kritisk policyanalyse inspireret af Hope Pius Nudzors tilgang til policy som tekst og diskurs giver artiklen indblik i de komplekse dynamikker, der danner baggrund for det policy-praksis-gab, vi har identificeret netop i forbindelse med implementeringen af dette læringsmål. Analysen viser, at indførelsen af disse standardiserede læringsmål på tværs af professionsbacheloruddannelser inden for sundhedsområdet har skabt udfordringer i den kliniske uddannelsespraksis. Mens nogle uddannelser relativt

uproblematisk kan 'oversætte' policy til uddannelsespraksis, kæmper andre med at skabe en meningsfuld og realiserbar uddannelsespraksis med fokus på tværsektoriel kompetenceudvikling. Policy producerer således differentieringer i uddannelsesfeltet, hvor nogle uddannelser og implementeringsaktører positioneres som 'gode', mens andre står tilbage i mindre gunstige positioner. Artiklen sætter fokus på vigtigheden af at belyse, hvordan policy resonerer med og påvirker uddannelsespraksis på en kompleks og differentieret måde. Endvidere peger artiklen på behovet for kritisk at diskutere 'kompetence-gørelsen' af overordnede sundhedspolitiske målsætninger.

Verdensmestre i tværsektorielle overgange eller *lost in translation?*

Denne artikel tager udgangspunkt i **det læringsmål, der sigter mod at øge de studerendes kompetencer til at samarbejde tværsektorielt.**



## Introduktion

I 2016 blev professionsbacheloruddannelserne inden for sundhed (herefter sundhedsuddannelserne) revideret mhp. at uddanne dimittender med kompetencer, der matcher opgaverne i fremtidens sundhedsvæsen. Det var første gang, at ni uddannelser blev revideret på én gang. Forud for revisionen lå et årelangt arbejde, hvor interessenterne udpegede de kompetencer, de så, der ville blive brug for i fremtidens sundhedsvæsen (Danske Regioner, 2012; Implement for Sundhedskartellet, 2014; Kommunernes Landsforening, 2014; New Insight for Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014; Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler, 2014). Dette forberedende arbejde blev fulgt op af Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM), der formulerede retning og proces for

de nye bekendtgørelser (Styrelsen for Videregående, 2015; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015). UFM udpegede en styregruppe sammensat af ledelsesrepræsentanter fra Danske Regioner, KL, Styrelsen for Patientsikkerhed, Danske Professionshøjskoler og studerende. De faglige organisationer var repræsenteret ved Dansk Sygeplejeråd. Et væsentligt resultat af revisionen var fire næsten enslydende mål for læringsudbyttet (se tabel 1) i dimittendprofilerne på tværs af uddannelserne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016), hvilket ikke var set før. Ét af disse mål handlede om, at fremtidige dimittender skulle udvikle kompetencer i tværsektorielt samarbejde. Praktikområdet blev medansvarlige for opfyldelse af målene i samarbejde med uddannelsesinstitutionerne.

Denne artikel tager udgangspunkt i det læringsmål, der sigter mod at øge de studerendes kompetencer til at samarbejde tværsektorielt. Indførelsen af dette læringsmål kan ses som udtryk for en stærk politisk ambition om at skabe bedre sammenhæng, som af mange ses som en af sundhedsvæsenets allerstørste udfordringer (Frølich et al., 2017; Kommunernes Landsforening, 2020; The Danish Ministry of Health, 2017). På baggrund af et survey gennemført blandt kliniske vejledere og praktikansvarlige (Jelsø et al., 2023) kan vi identificere en manglende sammenhæng mellem policy-magernes ønske og virkeliggørelsen af dette – et policy-praksis-gab, knyttet til netop læringsmålet om tværsektorielt samarbejde. Gabet ses, idet 32,1 % af de godt 2300 respondenter svarer, at der fem år efter revisionen "slet ikke" eller

# Den eksisterende forskning peger således på, at uddannelsespolicy forandrer både uddannelsesrettelæggelsen og implementeringsaktørers syn på, hvad læring og relationen mellem uddannelse og læring er.



kun "i mindre grad" er fokus på dette læringsmål i den praktiske del af uddannelserne. Dette tal er væsentligt højere end for de øvrige fælles læringsmål.

I denne artikel undersøger vi, på hvilken måde dette policy-praksis-gab fremtræder, med udgangspunkt i en empirisk analyse inspireret af Nudzors (Nudzor, 2009, 2021) konceptualisering af policy som både tekst og diskurs ud fra følgende forskningsspørgsmål:

*Hvordan har implementeringsaktørerne i klinisk uddannelsespraksis 'oversat' bekendtgørelsernes målsætning om, at fremtidens sundhedsprofessionelle skal udvikle kompetence til tværsektorielt samarbejde?*

*Hvilke tilsigtede og utilsigtede effekter har policy-bestræbelserne haft i uddannelsesfeltet?*

Artiklen er opbygget således, at vi indledningsvist præsenterer den forskning, der kontekstualiserer artiklens undersøgelse af uddannelsesudvikling initieret gennem national policy. Herefter redegøres for metodiske og teoretiske inspirationer. Derefter præsenteres den empiriske analyse. Artiklen afsluttes med en diskussion og konklusion.

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	Antal svar
I hvilken grad er der fokus på sammenhæng i borger/patientforløb?	1,4	10,4	36,5	51,9	2263
I hvilken grad er der fokus på inddragelse af borger/patienter?	1,5	7,2	22,9	68,4	2245
I hvilken grad er der fokus på tværprofessionelt samarbejde?	0,5	8,7	35,8	55,0	2231
I hvilken grad er der fokus på tværsektionelt samarbejde?	4,1	28,0	37,8	30,1	2220

Tabel 1. Viser procentvis angivelse af i hvilken grad uddannelsesaktører i praktikken oplever at der i praktikuddannelsen er fokus på fire forskellige læringsmål indført med 2016-revisionen af professionsbacheloruddannelserne inden for sundhedsområdet.

Kilde: Jelsø et al 2023.

Verdensmestre i tværsektorielle overgange eller *lost in translation*?

## Forskningsmæssig kontekstualisering

Artiklen er situeret inden for kritisk uddannelses- og professionsforskning. Dermed skriver vi os ind i en tradition, der kritisk undersøger forholdet mellem policy og uddannelses- og professionsudvikling for at forstå de tilsigtede, utilsigtede og manglende effekter, som policy har på uddannelse og de involverede aktører.

Bologna-aftalen, som Danmark underskrev i 1999 (The European Higher Education Area, 1999), danner rammen om en fælles EU-udvikling af de videregående uddannelser. Aftalen slog tydeligt igennem i professionshøjskolerne, hvorefter uddannelser er blevet standardiseret og harmoniseret på tværs af sektoren. 2016-revisionen<sup>1</sup> af sundhedsuddannelserne må også ses i sammenhæng med Bologna, idet Bologna instituerede den læringsmålsstyring, der udgør grundlaget for formulering af standardiserede, tværgående mål for læringsudbytter.

Brøgger (2019), Krejsler (2006) og Sarauw (2012) peger alle på konsekvenser af Bologna-aftalen for udviklingen af videregående uddannelser i Danmark. Gennem magtkritiske undersøgelser viser denne forskning, hvordan Bologna-aftalen både åbenlyst og på subtile måder har forandret uddannelserne. Krejsler et al. (2014) peger på en hidtil uset grad af standardisering og på, hvordan der er blevet etableret nye værdisætninger af uddannelse, som forandrer, hvordan man legitimt kan tænke på og tale om uddannelser, undervisere og studerende (ibid., s. 173). Sarauw peger i forlængelse heraf på, hvordan Bologna bør anskues som et magtfuldt politisk redskab, som installerede nye værdimæssige forestillinger om, hvad uddannelse

er og bør være, selvom disse fremstilles som selvfølgelig og apolitiske (2012). Forskning, der undersøger 2016-revisionen af sundhedsuddannelserne, er begrænset. Ud over egen forskning i regi af Projekt UDSiKT (Bukhave et al., 2022; Engelsen et al., 2022; Jelsø et al., 2023; Nielsen et al., 2023; Højbjerg et al., 2024, Bukhave et al., 2024) er bidragene få. Forud for UDSiKT pegede Holen og Lehn-Christiansen (2017) på, hvordan (den manglende) sammenhæng mellem teori og praksis i sygeplejerskeuddannelsen blev en problematisering, der opnåede hegemonisk status og dermed kom til at overskygge andre udfordringer, der 'faldt ud' af policyprocessen. Den eksisterende forskning peger således på, at uddannelsespolicy forandrer både uddannelsesrettelæggelsen og implementeringsaktørers syn på, hvad læring og relationen mellem uddannelse og læring er. Der er tale om forandringer, der ikke nødvendigvis er intenderede, men som alligevel på grundlæggende måder forandrer uddannelserne, og hvad det vil sige at være studerende, underviser eller uddannelsesrettelægger. En væsentlig tendens er stigende standardisering.

## Empirisk situering

Artiklen er skrevet på baggrund af forskningsprojektet UDSiKT (2020-2023). UDSiKT er et akronym for Uddannelses-sammenhæng i Klinik-Teori. Projektet involverede sundhedsuddannelserne: bioanalytiker, ergoterapeut, ernæring og sundhed, fysioterapeut, jordemoder, psykomotorisk terapeut, radiograf og sygeplejerske, der alle indgik i 2016-revisionen.<sup>1</sup> UDSiKTs formål var at undersøge, hvordan uddannelserne har arbejdet med at virkeliggøre målsætningerne fra 2016-revisionen. Projektet har udelukkende fokuseret på den praktiske

del af uddannelserne. Som nævnt har vi på baggrund af et survey (Jelsø et al., 2023) identificeret et policy-praksis-gab relateret til læringsmålet om tværsektorielt samarbejde. Survey'et blev i foråret 2022 distribueret til 9.306 mailadresser via en praktikportal, hvilket formodes at udgøre en væsentlig del af populationen af praktikvejledere og ansvarlige for praktikuddannelserne. Svarprocenten var 27,1, hvilket vurderes som tilfredsstillende. I spørgeskemaet spurgte vi specifikt til, hvordan de nye mål for læringsudbytter havde fået fokus i praktikuddannelsen.

I denne artikel anvender vi primært projektets kvalitative empiri, bestående af 31 semistrukturerede interviews med praktikvejledere og praktikansvarlige fra alle uddannelserne, til at belyse det policy-praksis-gab, som survey'et åbenbarede. Interviewene, hvoraf de fleste er enkelt- og nogle få er gruppeinterview, blev pga. Covid-19 gennemført online i foråret 2021 med det formål at give indsigt i det konkrete arbejde, uddannelserne havde gjort for at virkeliggøre de nye mål for læringsudbytter. Vi spurgte, om og hvordan hvert af de nye læringsmål indgår i de uddannelsesforløb, de studerende gennemgår i praktik. Vi var nysgerrige både på fortællinger om nye tiltag og på erfaringer med, hvordan læringsmålene blev prioriteret. Vi tydeliggjorde, at vi som uafhængige forskere ikke kom med en intention om at evaluere eller vurdere uddannelsespraksissen, og at vi derfor var interesserede i alle erfaringer affødt af de nye bekendtgørelser. Som baggrundsviden anvender vi også de eksempler på uddannelsesaktiviteter med fokus på tværsektorielt samarbejde, som vi indsamlede med det formål at udarbejde et inspirations-

katalog (Højbjerg et al., 2023). Dette materiale er konsulteret med henblik på at validere analysen af, hvordan det tværsektorielle læringsmål er blevet afkodet i de enkelte uddannelser.

#### Teoretisk situering:

##### Policy som både tekst og diskurs

Vi skriver med inspiration fra Nudzor, der kan placeres inden for kritisk policytænkning inspireret af såvel post-strukturalisme som lingvistik (Nudzor, 2009; 2021). Nudzor ønsker, i overensstemmelse med traditionen, at gøre op med forestillingen om policy som et præskriptivt problemløsningsinstrument, der blot fordrer en god implementering for at opnå den ønskede forandring. Nudzor peger på, at selvom der investeres meget i policyudvikling, så mangler der troværdig dokumentation for, at uddannelsespolicy faktisk gør en reel forskel i forhold til at løse de problemer, som policy sigter på (Nudzor, 2009, s. 205). Nudzor peger på, hvordan policyprocesser rummer forskellige politiske interesser, kampe og kompromisser. Dette bekræftes i de dokumenter, der blev produceret i forbindelse med 2016-revisionen (Danske Regioner, 2012; Implement for Sundhedskartellet, 2014; Kommunernes Landsforening, 2014; New Insight for Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014; Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler, 2014) og af den sparsomme forskning, der findes (Holen & Lehn-Christiansen, 2017). Det er med inspiration fra Nudzor, at vi har fået blik for policy-praksis-gab, som en ikke-intenderet, men reelt uundgåelig effekt af policy-processen – og også har fundet inspiration til at undersøge gabet ud fra en forståelse af policy som både diskurs og tekst for på denne måde at blive klogere på, hvorfor netop dette gab

er opstået, og på, hvilke implikationer det har for implementeringsaktørernes forståelse af egen uddannelsespraksis og udviklingen heraf.

‘Policy som diskurs’ giver blik for, hvordan policy former vores forståelse af verden, idet diskurser tilbyder en særlig forståelse af et givent fænomen – og derved søger at udgrænse alternative forståelser. ‘Policy som diskurs’ retter den analytiske opmærksomhed på, hvordan læringsmålet om tværsektorielt samarbejde kan anskues som udtryk for en særlig forståelse af, hvad sundhedsuddannelser og (fremtidens) sundhedsprofessionelle er og bør være. Et diskursivt blik på indskrivningen af tværsektorielt samarbejde i bekendtgørelserne indebærer således en undersøgelse af, hvilke legitime og illegitime positioner som diskursen producerer og dermed også de intenderede og ikke-intenderede effekter, diskursen får i uddannelsespraksissen og blandt de aktører, der forventes at leve op til diskursens normative konstituering af tværsektorielle kompetencer som særligt vigtige for fremtidens sundhedsprofessionelle.

Med ‘policy som tekst’ tilføjer Nudzor et analytisk perspektiv til forståelsen af, hvorfor der som oftest ender med at være en uoverensstemmelse – et gab – mellem policy-magernes intentioner og indfrielsen af disse:

“policy as ‘text’ is taken to refer exclusively to written text, and implies the end product of the contestations, struggles, negotiations, compromises and dialogues involved in making policies. Policy as ‘text’ draws upon the insights of literary theory and recognises

the complex ways in which textual representations are encoded as a result of compromises and struggles” (Nudzor, 2009, s. 505).

At policy udgør en forhandlet tekst, kommer ifølge Nudzor tydeligt til udtryk på to niveauer i policyprocessen, nemlig i ‘kodningen’ og ‘afkodningen’. Kodningen sker i den policyformulerende fase, når policymagerne fastlægger de endelige formuleringer i uddannelsesbekendtgørelsen. Afkodning sker, når implementeringsaktørerne i praktikuddannelse omsætter policyformuleringerne til uddannelsespraksis. Afkodning er således at forstå som en proces, hvorigennem de politiske budskaber og resultater fortolkes og dermed ‘oversættes’ af implementeringsaktørerne inden for rammerne af deres egen kultur, ideologi, historie, ressourcer og ekspertise (ibid.). Præmissen er således, at sprog forstås som social praksis, og at tekster altid er åbne for multiple fortolkninger. I denne artikel beskæftiger vi os ikke med kodning, men udelukkende med den afkodning, der sker i praktikuddannelsen, belyst med empiriske eksempler. I analysen anvender vi ikke termen ‘afkodning’, vi bruger ‘oversættelse’, idet vi synes, oversættelse rummer den dobbelthed, at implementeringsaktørerne både skal skabe en forståelse og omsætte denne forståelse til deres egen uddannelsespraksis.

#### Analysestrategi

Analysen er blevet til gennem fire analytiske trin, hvor vi operationaliserer Nudzors tilgang. 1) Kodning af den empiri, der omhandler tværsektoriel uddannelse og samarbejde. 2) Analyse af kodet materiale mhp. at identificere, hvordan de enkelte uddannelser har oversat

Verdensmestre i tværsektorielle overgange eller *lost in translation*?

## ‘Policy som diskurs’ retter den analytiske opmærksomhed på, hvordan læringsmålet om tværsektorielt samarbejde kan anskues som udtryk for en særlig forståelse af, hvad sundhedsuddannelser og (fremtidens) sundhedsprofessionelle er og bør være.



læringsmålet, dvs. hvilke uddannelsesaktiviteter som udgør ‘svaret’ på læringsmålet om tværsektorielt samarbejde (policy som tekst). 3) Dernæst læste vi materialet igennem med det formål at identificere, hvordan selve ideen om, at der skal være fokus på kompetencer til tværsektorielt samarbejde, blev italesat af implementeringsaktørerne (policy som diskurs). Derved fik vi blik for, hvordan diskursen om øget tværsektoriel kompetenceudvikling har formet de måder, som implementeringsaktørerne forstår egen uddannelsespraksis og sig selv som forandringsagenter. 4) I sidste trin sammenholdt vi fundene fra analysetrin 2 og 3 for at undersøge, hvordan kravet om mestring af tværsektorielt samarbejde har skabt nye forståelser af, hvad god og mindre god uddannelsesudvikling er og dermed de forandringer, der indebærer, at nogle uddannelser og aktører kan

positionere sig som særligt dygtige og legitime aktører, mens andre tildeles positioner som ‘mindre vellykkede’ eller ligefrem ‘mislykkede’ (samlæsning af policy som diskurs og som tekst).

#### Analyse

##### Oversættelse: fra policytekst til uddannelsespraksis

Empirien giver indblik i, hvordan implementeringsaktører på tværs af et stort uddannelsesfelt har arbejdet med at sætte handling bag bekendtgørelsernes u-udfoldede dekret om, at dimittender skal have kompetence til tværsektorielt samarbejde. I overensstemmelse med Nudzor kan læringsmålet vedrørende tværsektorielt samarbejde læses og fortolkes på adskillige måder, både inden for den enkelte uddannelse og på tværs af feltet. Tværsektoriel kompetence oversættes således af nogle med uddan-

nelsesaktiviteter, der giver de studerende mulighed for at prøve kræfter med praksishandlinger som fx at ringe til samarbejdsaktør i en anden sektor (fx den praktiserende læge) eller være med i et møde med samarbejdspartnere på tværs af sektorer.

Andre beretter om uddannelsesaktiviteter, der skal give de studerende viden om, hvad der sker, når patienterne krydser sektorgrænserne, fx ved at arbejde med en case eller en udskrivningsplan. I nogle uddannelser følger de studerende et patientforløb eller besøger en klinisk praksis i en anden sektor. Der er således forventeligt stor variation i fokus og pædagogisk tilrettelæggelse af de tværsektorielle uddannelsesaktiviteter. Vi konstaterer, at der både fortælles om nyudviklede uddannelsesaktiviteter og om hverdagsaktiviteter i klinisk praksis,

der nu kategoriseres som 'tværsektorielle'. Dermed identificeres to typer af oversættelser: én, hvor de studerende introduceres og forsøges indlemmet i allerede eksisterende tværsektorielle aktiviteter i klinisk praksis, og én, hvor man udvikler nye uddannelsesaktiviteter med henblik på at udvikle det tværsektorielle samarbejde i klinisk praksis.

Undersøgelsen af, hvilke læsninger og oversættelser som implementeringsaktørerne har foretaget, siden bekendtgørelserne blev lanceret, peger på, at uddannelserne har forskellige vilkår, forudsætninger og interesser i at udvikle uddannelsesaktiviteter med fokus på det tværsektorielle samarbejde. Særligt sygeplejerskeuddannelsen (feltets største) adskiller sig fra de øvrige, når der fortælles om de uddannelsesaktiviteter, der skal udvikle de studerende kompetencer til samarbejde på tværs af sektorer. Fx fortæller en hospitalsansvarlig sygeplejerske (M):

“Int: [Når] de studerende kan lære om det tværsektorielle samarbejde, hvad er det så, der styrer det? Er det en problemstilling, eller er det en bestemt borger ... eller hvad er det?”

M: De studerende skal selv finde en problemstilling i egen afdeling, som de så kan gå videre med, ikke? Men som har en relation måske til kommunen, ikke? Det kan fx være udskrivelsesplaner.

Int: Hvordan følger de studerende så op på det?”

M: De skal holde et fagligt forum i afdelingen om, hvad de har fundet ud af, og formidle det til personalet. Så det bliver også sådan lidt en læring for personalet. Int: Hvad er dit indtryk af, hvad de studerende lærer af det?”

M: De får nogle rigtig gode 'aha-oplevelser', som de kan bruge fremadrettet ... i forhold til det gode patient/borger-forløb og sammenhængen mellem primær og sekundær sektor ... De mange koordinerende opgaver, der egentlig er for sygeplejersker, ikke?”

Citatet indikerer, at oversættelsen af policy har været en relativt enkel og ovenikøbet positiv erfaring. Policy har muliggjort udvikling af en uddannelsespraksis, hvor det ikke kun er de studerende, men også erfarne kolleger, der lærer nyt. Informanten italesætter en tydelig kobling mellem det, der forstås som sygeplejefaglighed ('de mange koordinerende opgaver'), og den politiske ambition om at styrke det tværsektorielle samarbejde. Oversættelsesarbejdet fremstår ligetil.

Fortællingerne fra sygeplejerskeuddannelsen står i kontrast til de fortællinger, vi har fra det øvrige felt, hvor der er større udfordringer med at oversætte læringsmålet til uddannelsespraksis. Her er et citat fra et interview med fire praktikanter fra radiografer:

“M: Ja, men jeg tænker det der tværsektorielle, det er rigtig, rigtig svært. Fordi, ja tværsektorielt det kunne være kontakten med egen læge fx. Eller hvem der nu har kontakten. Men jeg synes bare ikke, at vores studerende ... har det [tværsektorielt samarbejde]. Vi lavede det faktisk i et projekt, hvor de studerende kom ud på et plejehjem og sådan nogle ting. Og også til akut-teamet ude i byen. Men jeg synes ikke de har det. (...) i det daglige har vi ikke noget tværsektorielt. Jeg kan ikke lige se, at vi har det i hvert fald.”

Direkte adspurgt medgiver radiograferne, at læringsmålet ikke rigtig giver mening hverken i forhold til deres uddannelse eller deres professionelle praksis.

Radiografuddannelsen udgør sammen med bioanalytikeruddannelsen og uddannelsen til professionsbachelor i sundhed og ernæring en skarp kontrast til sygeplejerskeuddannelsen. Fortællingerne fra feltets øvrige uddannelser viser, at oversættelsesarbejdet har medført udfordringer i varierende grader. Et eksempel fra jordemoderuddannelsen viser, at bekendtgørelsesteksten oversættes med etablering af en uddannelsesaktivitet, hvor den studerende besøger kliniske kolleger i en anden sektor:

“De [studerende] er også et par dage ude i lægepraksis (...) altså det er jo for at følge de der patientforløb. (...) Men også for at styrke det der tværsektorielle samarbejde, som foregår der. [De er] også hos ... en privatpraktiserende gynækolog.” Fra jordemoderuddannelsens synspunkt giver det god faglig mening, at de studerende ved, hvad der sker, når de gravide konsulterer egen læge og gynækolog. Udtalelsen peger på, at jordemoderuddannelsen har en interesse i at styrke det tværsektorielle samarbejde, og at den uddannelsesaktivitet, de udvikler, kun kan gennemføres, fordi de undervisende jordemødre bruger deres private netværk (fx egen praktiserende læge) til at arrangere uformelle studieophold, der 'betales' med symbolske gaver som kaffe og chokolade. Den infrastruktur, som jordemødrenes tværsektorielle uddannelsespraksis har brug for, findes således ikke – men den søges skabt.

## Forståelsen af (den manglende) sammenhæng mellem sektorer som et problem, der skal løses gennem kompetenceudvikling hos de sundhedsprofessionelle, fremstår som **en uangribelig sandhed**.



Kigger vi til ergoterapeut-, fysioterapeut- og psykomotorisk terapeutuddannelsen, kan vi konstatere, at også disse uddannelser har udfordringer med at oversætte policyformuleringerne til, hvad de oplever som en håndterbar og meningsgivende uddannelsespraksis. En uddannelsesansvarlig ergoterapeut fra hospital fortæller:

“Professionshøjskolen, kommunen og hospitalet har lavet nogle forløb, hvor sygeplejersker, fysioterapeuter og bioanalytikere mødes hos os ... Ideen var så, at når en patient blev udskrevet, så skulle de følge den patient i kommunen og så have dem der. Rent praktisk var det rigtig svært at håndtere, da det er et kæmpestort maskineri at få sat i gang, men afledt af det, så ... ideen er jo rigtig god, er der mange af os, der synes, vi synes bare, at det er ressourceøkonomt at få det kørt ind.”

Også her er meldingen, at ideen med at sende de studerende ud på besøg er ressourceøkonomt. Der er tale om så mange studerende, at indsatsen ikke lader sig håndholde eller finansiere med chokolade.

En vejleder fra uddannelsen til psykomotorisk terapeut fortæller, at det tværsektorielle samarbejde i hendes praksis består i netværksmøder, hvor forskellige professionelle mødes på tværs af sektorer for at behandle en sag. Men da netværksmøderne har mange deltagere, er de studerendes deltagelse uønsket af de øvrige deltagere. Oversættelsen støder på grund.

### Diskursivt hegemoni

Skifter vi det analytiske fokus fra 'policy som tekst' til 'policy som diskurs', kan vi konstatere et fravær af spørgsmål eller kritik af diskursen om, at manglende sammenhæng i sundhedsvæsenet skal løses gennem øgede kompetencer til

tværsektorielt samarbejde for fremtidens sundhedsprofessionelle. Det tætteste, vi kommer på en kritik af diskursen, er fx denne udtalelse fra en uddannelsesansvarlig radiograf:

“Når vi har proppet så meget mere stof ind, og nu så oven i alt det, så dedikerer man så meget tværfaglige ECTS og borgerinddragelse, og jeg skal komme efter dig, af alt muligt andet. Og sundhedsvidenskab og sådan nogle ting. Så hvor bliver det der ... andet konkrete faglige af? Det synes jeg er en udfordring.”

Citatet markerer en distinktion mellem det 'konkret faglige' og de nye læringsmål, der kom med 2016-revisionen. Vi får dermed indblik i den kamp og de interesse modsætninger, der præger spørgsmålet om, hvordan professionsfagligheden skal udvikles, hvad tværsektorielt samarbejde egentlig er for en kompetence, hvem den er væsentlig for, og hvorfor den ikke

# At der er opstået et police-praksis-gab i implementeringen af det nye læringsmål, er således forventeligt, og analysen giver et indblik i nogle af de kampe og forskelligartede interesser, der præger professions- og uddannelsesudviklingen.



vurderes som væsentlig af hele feltet. Citatet giver således indblik i nogle af de socio-kulturelle dynamikker, som policymagerne ikke tager højde for i formuleringerne af policy (Nudzor, 2009). Modstanden synes at rette sig mod, at nye læringsmål, der opfattes som fagligt irrelevante, indføres på bekostning af læringsmål, der vurderes som mere fagligt relevante – snarere end en kritik af diskursen som sådan. Dette tolker vi som et udtryk for, at diskursen indtager en hegemonisk position. Forståelsen af (den manglende) sammenhæng mellem sektorer som et problem, der skal løses gennem kompetenceudvikling hos de sundhedsprofessionelle, fremstår som en uangribelig sandhed.

De forskellige uddannelsers udfordringer med at oversætte policy til en uddannelsespraksis, som svarer på udfordringen,

fører ikke til, at der stilles spørgsmål ved diskursens grundlæggende omkalfatring af den organisatoriske udfordring til at være en kompetenceudfordring, der skal løses i og af praktikuddannelserne.

“Jeg tænker ikke, at ... også når vi [som praktiksted] bliver evalueret på det. Altså hvor mange studerende svarer på, at de har haft mulighed for tværsektorielt samarbejde? Der får vi i hvert fald en rød pind, ik’ [...]”

Citatet viser, hvordan policy producerer nogle særlige forventninger i feltet, her eksemplificeret med de studerende. Når evalueringen af tværsektorielle uddannelsesaktiviteter er dårlige (‘en rød pind’) ses det, at policy har etableret nye forventninger og nye blikke, når uddannelserne skal vurderes. Nye værdisætninger er etableret.

## Diskussion

Analysen giver anledning til kritisk at diskutere implikationerne af at indføre standardiserede læringsmål på tværs af et differentieret uddannelsesfelt. Selvom alle uddannelserne befinder sig inden for sundhedsområdet, viser analysen, at målet om øget kompetenceudvikling i tværsektorielt samarbejde kun vanskeligt lader sig realisere. Kun feltets største uddannelse, sygeplejerskeuddannelsen, har relativt uproblematisk kunne oversætte denne policy til uddannelsespraksis. Dette fund peger på, at policymagere har en forsimplet eller måske endda fejlagtig forståelse af den praksis, som de ønsker at forandre. Der er med Nudzors ord en dissonans mellem policymagerne og de aktører, som policy påvirker (Nudzor, 2009, s. 502).

Analysen giver et blik ind i en meget mangfoldig uddannelsespraksis, der pålægges et omfattende oversættelsesarbejde med at skabe et uddannelsesindhold, der opleves som fagligt meningsfuldt. Ofte kræver oversættelsesarbejdet et stort organisatorisk benarbejde, der fordrer et større udviklingsarbejde af implementeringsaktørerne, og som reelt trækker på ressourcer, der ikke er fulgt med opgaven og derfor skal forsøges fundet andre steder. Analysen viser, hvordan oversættelse af policy fordrer, at der er noget at oversætte *til*, og at der findes en organisatorisk infrastruktur, der kan understøtte bestræbelserne – og her er uddannelserne/professionerne meget forskelligt stillet.

Analysen viser, hvordan sundhedspolitikken influerer stærkt på uddannelsespolitikken, hvilket ikke er overraskende i betragtning af, at velfærdsprofessionerne er uløseligt forbundet til statens udvikling og behov (Hjort, 2004). Alligevel er der grund til at diskutere implikationerne af at ‘kompetence-gøre’ de udfordringer, som sektoradskillelserne i sundhedsvæsenet skaber. Vores analyse kan hverken be- eller afkræfte, om den uddannelsesudvikling, der blev initieret med revisionen i 2016, har haft betydning for sammenhængskraften i sundhedsvæsenet – manglende sammenhæng italesættes i 2024 stadig som sundhedsvæsenets største udfordring (Sundhedsstrukturkommissionen, 2024).

Analysen udpeger nogle af de utilsigtede effekter, som 2016-revisionen har medført. På den baggrund er det relevant at spørge til, om policymagerne i deres ønske om at skabe et mere sammenhængende sundhedsvæsen er

blevet overdeterministiske og tilmed har reduceret otte meget forskellige uddannelser til én generisk praksis, der søges forandret på en måde, der reelt ikke kan lade sig gøre. Sagt med Nudzor:

“moreoften, policy makers (and perhaps implementers) make assumptions about the causes of things which differ from what pertains in the world of those on whom such policies impinge” (Nudzor, 2009, s. 205).

At der er opstået et police-praksis-gab i implementeringen af det nye læringsmål, er således principielt forventeligt. Analysen giver et indblik i nogle af de kampe og forskelligartede interesser, der præger professions- og uddannelsesudviklingen. Sygeplejerskerne synes at kunne bruge det øgede fokus på tværsektorielt samarbejde produktivt, fordi det relativt uproblematisk lader sig tilkoble til professionens forståelse af egen kernefaglighed. I det øvrige uddannelsesfelt opstår forskellige grader af kontraproduktivitet eller modstand; kuldsejlede forsøg på at få uddannelsesinitiativer op at stå og dårlige evalueringer fra studerende, der ikke oplever at have ‘fået’ de kompetencer, som bekendtgørelserne lover. Effekten bliver dermed, at nogle uddannelser konstitueres ‘gode’ og andre ‘mindre gode’ eller ligefrem ‘dårlige’.

## Konklusion

Analysen tager udgangspunkt i konstateringen af et policy-praksis-gab ved indførelsen af et nyt tværgående, standardiseret læringsmål om at øge kompetencerne hos fremtidens sundhedsprofessionelle til tværsektorielt samarbejde. Med udgangspunkt i en empirisk analyse inspireret af kritisk policytænkning giver artiklen et indblik i,

hvordan et enslydende policyformuleret læringsmål oversættes til uddannelsespraksis på vidt forskellige måder i sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser. Diskursen om, at det er fremtidens sundhedsprofessionelle, der skal løse sundhedsvæsenets tværsektorielle sammenhængsudfordringer, har vundet hegemoni, mens virkeliggørelsen af ambitionen ofte bliver *lost in translation*.

Artiklen bidrager dermed med viden om, hvordan standardiseret uddannelsesudvikling på tværs af et stort felt positionerer de involverede aktører meget forskelligt. Hvor revisionen giver sygeplejerskeuddannelsen mulighed for at positionere sig som ‘vellykket’, efterlades en stor del af det øvrige uddannelsesfelt med mindre attraktive positioneringsmuligheder og en erfaring af, at deres uddannelse ikke helt bidrager med det, der efterspørges. Hos enkelte uddannelser producerer revisionen en oplevelse af deprofessionalisering. Artiklens fund ligger i forlængelse af den eksisterende forsknings påpegnings af, at en standardiseret, læringsmålsstyret tilgang til uddannelsesudvikling har en række (utilsigtede) effekter, idet der skabes nye værdisætninger og forståelser af, hvad god uddannelsespraksis er, og hvem der ‘leverer’ den. Artiklen giver således anledning til kritisk diskussion af en policyproces, hvor sundhedsvæsenets sammenhængsudfordringer transformeres til et spørgsmål om kompetencer. Spørgsmålet er således, om sundhedspolitikken reelt har overlejet uddannelsespolitikken, og man fra politisk side har brændt så meget for at løse den tværsektorielle sammenhængsudfordring, at man har initieret en uddannelsesudvikling, der ikke løser problemet, men til gengæld får en række utilsigtede effekter.



## REFERENCER

- Brøgger, K. (2019). The Bologna Process: From Hard Government to Soft Governance. *Educational Governance Research*, 10, 51-67. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4_3)
- Bukhave, E. B., Engelsen, S., Andersen, C. S., Højbjerg, K., & Lehn, S. (2024). Ideas of coherence between theory and practice in the training of health professionals: A scoping review. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*. (In press).
- Danske Regioner (2012). *Kvalitet i fremtidens sundhedsuddannelser*. <http://www.regioner.dk/media/2985/2012-kvalitet-i-fremtidens-sundhedsuddannelser.pdf>
- Engelsen, S., Lehn, S., Nielsen, C.S., Højbjerg, K. & Bromann, E.B. (2022). Dannelse og tværprofessionalitet i sundhedsuddannelse. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 18(24), 34-45.
- Frølich, A., Olesen, F. & Kristensen, I. (2017). *Hvidbog om multisygdom*.
- Hjort, K. (2004). *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Holen, M. & Lehn-Christiansen, S. (2017). Drømmen om sammenhæng. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 1, 25-35.
- Højbjerg, K., Nielsen, C.S., Engelsen, S., Lehn, S. & Bukhave, E.B. (2023). *Idéer på tværs: gode eksempler på fokuseret praktikuddannelse i otte sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser* (1. udgave). [Book]. Danske Professionshøjskoler.
- Højbjerg, Karin, Elise Bromann Bukhave, Cathrine Sand Nielsen, Søren Engelsen, and Sine Lehn. (2024). "Clinical Supervisors' Views on Strengthening Theory-Practice Coherence - A Sociology of Knowledge Perspective." *Professions and Professionalism* 14(1):5652.
- Implement for Sundhedskartellet (2014). *Kompleks fremtid og reflektive sundhedsprofessionelle. Om videreudvikling og forbedring af sundhedsuddannelserne. Afrapportering af Sundhedskartellets uddannelsesprojekt*. [https://www.sundhedskartellet.dk/dsr/upload/7/46/917/Afrapportering\\_Sundhedskartellets\\_uddannelsesprojekt\\_endelig.pdf](https://www.sundhedskartellet.dk/dsr/upload/7/46/917/Afrapportering_Sundhedskartellets_uddannelsesprojekt_endelig.pdf)
- Jelsøe, E., Bukhave, E.B., Højbjerg, K., Nielsen, C.S., Sørensen, P.K., Engelsen, S. & Lehn, S. (2023). *Rammer og vilkår for klinisk uddannelse, undervisning og vejledning på otte sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser: Resultater af en spørgeskemaundersøgelse blandt klinik / praktikpersonale*. Roskilde Universitet.
- Kommunernes Landsforening (2014). *Next Practice - Udvikling af det nære sundhedsvæsen gennem bedre sundhedsuddannelser*.
- Kommunernes Landsforening (2020). *Pejlemærker for et nært og sammenhængende sundhedsvæsen*. <https://www.kl.dk/media/25167/pejlemaerker-for-et-naert-og-sammenhaengende-sundhedsvaesen.pdf>
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade – Hvordan tale meningsfuldt om professionel udvikling? *Nordic Studies in Education*, 26(04), 298-308. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-04-03>
- Krejsler, J.B., Olsson, U. & Petersson, K. (2014). The transnational grip on Scandinavian education reforms: The open method of coordination challenging national policy-making. *Nordic Studies in Education*, 34(3), 172-186. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-03-03>
- New Insight for Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Uddannelsesfremsyn på sundhedsområdet med særligt fokus på professionsbacheloruddannelserne*. <https://www.ft.dk/samling/20141/almdel/fiv/bilag/61/1426084.pdf>
- Nielsen, C., Højbjerg, K., Engelsen, S., Bukhave, E.B. & Lehn, S. (2023). Mellem innovation og reproduktion: – hvordan fremtidens sundhedsprofessionelle lærer at arbejde på tværs. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(1). <https://forskning.ruc.dk/da/publications/mellem-innovation-og-reproduktion-hvordan-fremtidens-sundhedsprof>
- Nudzor, H.P. (2009). Re-conceptualising the paradox in policy implementation: a post-modernist conceptual approach. *Discourse*, 30(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/01596300903237255>

Verdensmestre i tværsektorielle overgange eller *lost in translation*?

Nudzor, H. Pius (2021). *Re-conceptualizing the paradox in (education) policy implementation : unravelling perspectives on the policy/practice gap*. Nova Science Publishers.

Sarauw, L.L. (2012). Qualifications frameworks and their conflicting social imaginaries of globalisation. *Source: Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 5(3), 22-38. <https://doi.org/10.3167/latiss.2012.050302>

Styrelsen for Videregående (2015). *Fælles om udvikling af de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser* (14/020159-81). [www.ufm.dk](http://www.ufm.dk)

Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler (2014). *Kvalitet, relevans og sammenhænge i forhold til de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser. Anbefalinger til Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser fra Danske Professionshøjskoler og Sundhedskartellet*.

Sundhedsstrukturkommissionen (2024). *Sundhedsstrukturkommissionens rapport. Beslutningsgrundlag for et mere lige, sammenhængende og bæredygtigt sundhedsvæsen*. [www.ism.dk](http://www.ism.dk)

The Danish Ministry of Health (2017). *Sundhed, hvor du er. Opfølgning på Udvalg om Det Nære og Sammenhængende Sundhedsvæsen* (Issue December). <https://www.regeringen.dk/media/4601/politisk-udspil-sundhed-hvor-du-er.pdf>

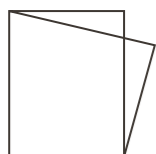
The European Higher Education Area (1999). [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015). *Monofaglige udviklingsgruppers arbejde: Leverancer, bemandinger og proces*. <http://docplayer.dk/41444005-Dette-papir-er-udarbejdet-med-opbakning-fra-en-enig-styregruppe-bag-udviklingen-af-de-sundhedsfaglige-professionsbacheloruddannelser.html>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Revisionen af ni sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser. Teknisk gennemgang af de nye uddannelsesbekendtgørelser*. <https://www.ft.dk/samling/20151/almdel/ufu/spm/170/svar/1331334/1643754.pdf>

<sup>1</sup> Ud over disse otte uddannelser indgik også den engelsksprogede Global Nutrition and Health i revisionen. Denne uddannelse indgik dog ikke i projektet.

# Fremtidens sygepleje i den kommunale sygepleje – faglighed eller styret funktion?



Janne Bryde Laugesen, ph.d.-  
studerende IMT, RUC, lektor,  
Sygeplejerskeuddannelsen  
Svendborg, UCL  
Erhvervsakademi og  
Professionshøjskole

I denne artikel undersøges diskussioner om hjemmesygeplejefaglighed i opkomsten af det kommunale sundhedsvæsen. Med afsæt i en registrantanalyse baseret på Ejersbo og Greves fremskrivning af moderniseringen af den offentlige sektor og en professionsteoretisk forståelse af faglighed undersøges, hvordan hjemmesygeplejefaglighed italesættes i faginterne og -eksterne tekster om hjemmesygeplejefaglighed i den kommunale sektor i perioden 1983-2005. Herefter undersøges det, hvordan hjemmesygeplejefaglighed gennem faginterne og -eksterne kampe formes over tidsperioden. Det ses i lyset af Julia Evetts' professionsteoretiske begreber og de forhåbninger, der i dag er til hjemmesygepleje.

## Indledning

Det kommunale velfærdssystem er udpeget som løsningen på at styrke "det nære sundhedsvæsen". Sygeplejersker er tiltænkt en central rolle i denne transformation, og det stiller krav til hjemmesygeplejerskernes faglighed. I dag kaldes hjemmesygepleje også kommunal sygepleje og udgør ca. 10 % af kommunernes samlede udgifter til ældreområdet ud af 50 mia. kr., en stigning på 40 % siden 2013 (VIVE, 2021). Kommunernes Landsforening (KL) (2019) anslår, at behovet for hjemmesygeplejersker i 2030 vil stige med 35 %. Sygeplejefaglighed i en kommunal kontekst er ikke givet, men noget, der historisk set har været omdiskuteret. Fagligheden er både blevet italesat som vigtig for kvaliteten af hjemmesygeplejen og udviklingen af det nære sundhedsvæsen, og der

Fremtidens sygepleje i den kommunale sygepleje – faglighed eller styret funktion?

Hjemmesygeplejefaglighed som en social praksis i velfærdssamfundet, der skabes ud fra nogle givne historiske betingelser og italesættelser af faglighed.



er blevet sat spørgsmålstegn ved, om sygeplejerskeprofessionen er den rette faggruppe til sygepleje i den kommunale sektor. I denne artikel ser jeg nærmere på de diskussioner, der har været om hjemmesygeplejefaglighed gennem moderniseringen af den offentlige sektor og etableringen af kommunerne, som vi kender dem i dag. Jeg analyserer tekster med forskellige faginterne og -eksterne italesættelser, der har været om hjemmesygeplejefaglighed. Formålet er at vise, hvordan hjemmesygeplejerskers faglighed er formet over tid.

## Hjemmesygepleje i kommunen

Hjemmesygepleje har eksisteret i ca. 150 år og har udviklet sig fra at være en privat foreningsvirksomhed til at blive et kommunalt ansvar. I 1957 blev det lovpligtigt for kommunerne at

levere hjemmesygepleje, og med loven om hjemmesygeplejeordninger i 1973 (Retsinformation) blev kravene til kommunernes organisering og indhold af hjemmesygeplejen præciseret. Med demografiske ændringer i samfundet (VIVE, 2021) og politiske ambitioner om færre ambulante hospitalsbesøg og indlæggelser i 2025 (Regeringen, 2019) bliver borgernes hjem i høj grad arena for sygepleje. Forskning viser, at hjemmesygeplejerskers kliniske praksis er blevet stadig mere avanceret, de er involveret i forhandlinger om borgernes plejeniveau, og de har en central koordinerende rolle i forhold til plejen mellem aktører i hjemmesygepleje og hjemmeplejen (Melbye et al., 2018). Den professionelle sygepleje i hjemmesygeplejen er baseret på selvledelse og organisatorisk kompleksitet (Vinge, 2018), hvilket betyder,

at hjemmesygeplejersker skal kunne agere mellem forskellige krav i deres professionelle praksis (Rasmussen et al., 2021; Martinsen et al., 2018). Vi ved fra professionsforskning, at professionel praksis og faglighed er styret af vilkår og forandringer i velfærdssamfundet (Kristensen, 2014; Frederiksen, 2015; Schmidt, 2017). Vi ved kun lidt om, hvordan hjemmesygeplejefaglighed formes under givne betingelser, så forskningen inspirerer mig til at forstå hjemmesygeplejefaglighed som en social praksis i velfærdssamfundet, der skabes ud fra nogle givne historiske betingelser og italesættelser af faglighed.

## Teoretiske og metodiske betragtninger

Artiklen baseres på en registrantanalyse, hvor jeg undersøger, hvordan hjemmesygeplejefaglighed som socialt fænomen

opstår og formes gennem italesættelser af faglighed i opkomsten af den kommunale sektor. Jeg undersøger det med særlig fokus på kampe mellem fageksterne og -interne aktører og ændringer gennem tiden. Den registrant-analytiske tilgang er en metode til at læse, registrere og danne overblik over store tekstmængder ved systematisk at stille de samme spørgsmål til teksterne. Metoden er forankret i Bourdieus teori- og metodeudvikling, og formålet er at afdække, hvordan et socialt fænomen opstår og ændres gennem aktørers synkrone positioner og kampe over en historiseret og rekonstrueret tidsperiode (diakront) (Kropp, 2009). Det inspirerer mig til at læse analysens tekster i en professionsteoretisk forståelse af faglighed. Det betyder for denne artikel kort sagt, at jeg anskuer faglighed ud fra dels et internt perspektiv (Lehn & Holen, 2023), der vedrører hjemmesygeplejerskernes opfattelse af det professionelle arbejde og sygeplejerskerne som faglig professionsfællesskabs forståelse af fagligheden; dels et eksternt perspektiv, som vedrører den måde, professionen iflg. fx Freidson kan eller forventes at udfolde sig i relation til de politiske og markedsmæssige niveauer i samfundet (Dahl, 2005). I forholdet mellem det fageksterne og -interne kan der være positioner og kampe, som vedrører kontrol med adgangen til at udføre det faglige arbejde, magt til at forhindre andre i at udføre arbejdet og kontrol med kriterierne for vurderingen af det faglige arbejde (ibid.).

Analysen foretages for tidsperioden 1983-2005. I denne periode skete moderniseringen af den offentlige sektor, og kommunalreformen blev vedtaget i 2005 (Ejersbo & Greve, 2014). Det er en vigtig begivenhed, som danner udgangspunkt for organiseringen af den kommunale sektor, vi kender i dag.

Til sidst anskuer jeg forandringernes betydning for hjemmesygeplejefaglighed i forhold til Evetts' (2011) to professionsbegreber, erhvervsprofessionalisme og organisationsprofessionalisme, og ikke mindst de forhåbninger, der er til hjemmesygepleje i dag.

#### Analysens tekster

Valg af empiri er baseret på Ejersbo & Greves (2014) fremskrivning af moderniseringen af den offentlige sektor, som de har systematiseret gennem politiske styringsdokumenter, der former forandringen og moderniseringen af den offentlige sektor. Udvalgte styringsdokumenter danner baggrund for registrantanalysens perioder og udvælgelse af tekster. Det er ud fra en betragtning om, at disse perioder repræsenterer brud med betydning for aktører i hjemmesygeplejens praksis.

1983: Staten udkommer med

“program for modernisering af den offentlige sektor”

1989: Staten udgiver i dec. 1988 “Handlingsplan for afbureaukratisering”.

1995: Moderniseringspublikationen “Værktøj til velfærd” udkommer fra staten

1999: Staten udgiver debatoplægget “Udfordringer for velfærdsstats-samfundet” om service og velfærd

2005: Kommunalreformen vedtages

I artiklen tager jeg fat i disse styringsdokumenter, som jeg supplerer med to andre kilder, nemlig tekster fra tidsskrifterne *Danske Kommuner*, som udgives af KL, og *Sygeplejersken*, som er drevet af Dansk Sygeplejeråd. Baggrunden for kildevalget er, at de dækker en statslig, kommunal og fagintern position. Begge tidsskrifter udkom ugentligt i perioden, hvilket gør det muligt at følge, hvordan italesættelserne om hjemmesygeplejefaglighed udvikler sig over tid. Teksterne er fundet ved håndsøgning i alle numre af *Sygeplejersken* og *Danske Kommuner* i de nævnte årstal, med fokus på tekster omhandlende *hjemmesygepleje, kommunal sygepleje, ældrepleje, kommunalt sundhedsvæsen, plejehjem, praktik i hjemmesygepleje, hjemmepleje, uddannelse i sygepleje*. Her skal det bemærkes, at der ikke altid skelnes mellem termerne hjemmepleje og hjemmesygepleje i tidsskrifterne, og termen hjemmepleje kan blive brugt, selvom det åbenlyst vedrører hjemmesygepleje. Herefter har jeg læst teksterne systematisk for et tidsskrift og en årgang ad gangen. I den proces har jeg stillet de samme spørgsmål til teksterne: *Hvad skal hjemmesygepleje producere, og hvordan skal hjemmesygeplejen producere det?* Spørgsmålene lægger op til at afdække positioner med forventninger om eller betingelser for faglig gørem, som tilskrives enten positiv eller negativ værdi af aktørerne. Gennem den systematiske læsning er teksterne løbende registreret i et registrantskema for hvert tidsskrift/hver årgang og noteret for de positioner og forandringer, de repræsenterer.

## At tage kontrol over, hvem der skal have adgang til ledelse af sygeplejen med mulig betydning for prioritering i den faglige udøvelse.



Artikel- titel	Nr.	Forfatter	Initiativets karakter	Handlesammenhæng/tekstens problemforståelse	Position
----------------	-----	-----------	-----------------------	---	----------

Skema 1

Antal tekster inkluderet i registrant-analysen.

Antal artikler i registrantanalysen pr. årstal					
Tidsskrift/år	1983	1989	1995	1999	2005
Danske Kommuner	9	9	13	10	9
Sygeplejersken	21	17	8	11	15

Skema 2

#### Analysens to faser

Jeg analyserer teksterne i to faser. I den første fase undersøger jeg, hvad der kendetegner den enkelte periode, og hvordan hjemmesygeplejefaglighed diskuteres inden for perioden. Fokus er på synkrone fageksterne og -interne italesættelser.

I anden fase ser jeg på tværs af italesættelser og positioner over perioderne for at forstå og tematisere, hvad aktørerne diakront kæmper om og kunne afklare forandring hen over tidsperioderne. Fremstillingen af analyserne sker på baggrund af udvalgte, eksemplariske tekster.

Første analysefase fremstilles som en beskrivelse af de synkrone positioner. Herefter fremstiller jeg anden fase med vægt på kampe mellem positioner hen over perioderne og de forandringer, det medfører.

# Kæmpe for uddannelse og deres professionelle berettigelse i hjemmesygeplejen.



## Italesættelser og positioner i de enkelte perioder

### 1983 Produktivitet og hjælp til selvhjælp

Markedsstyring, decentralisering og leder- og personaleudvikling er centrale elementer i Regeringens program for Modernisering af den offentlige sektor. Beslutninger skal træffes så tæt på borgeren som muligt af det personale, der har den direkte kontakt (Finansministeriet, 1983).

I Danske Kommuner ses kritisk på plejehjemmenes berettigelse og den faglige vurdering af borgernes plejebehov. Forslag fremsættes om at nedlægge plejehjem og erstatte det med "hjælp til selvhjælp" (Dalskov, 1983). En AFK-rapport viser, at personalets arbejdsmetoder påvirker borgere på plejehjems behov for hjælp (WL, 1983). I begge tidsskrifter kæder indenrigsministeren sygdomsforebyggelse sammen med produktivitet. Det kan modvirke henvisning til næste led i systemet (Kej, 1983), forudsat at befolkningen "oplyses" (Hjort, 1983).

I Sygeplejersken er der bekymringer om det faglige niveau på plejehjem. Nogle steder er sygeplejerskestillinger erstattet af plejehjemsassistenter på grund af rekrutteringsudfordringer. Der er kommunalpolitiske ønsker om, at sygeplejen på nogle plejehjem varetages af plejehjemsassistenter, da sygeplejerskers uddannelse iflg. KL's formand er hospitalsbaseret og ikke tilpasset kommunernes behov. Det fører i Sygeplejersken til bekymring for de ældres "kår" på plejehjem (Ukendt, 1983) og for, om deres behov for sygepleje kan opfyldes i hjemmet (Wernberg-Møller, 1983). Sygeplejerskerne kritiserer også planerne om at indføre døgnhjemmepleje, da døgnpleje kræver hospitalsindlæggelse eller plejehjemsplads (ibid.).

### 1989 Sunde valg og uddannelse

Staten udgiver lige før 1989 *Handlingsplan for afbureaukratisering* for at forbedre borgernes service – mindre service kan være bedre service. Flere opgaver skal ud til kommunerne, mens amtskommunerne først og fremmest skal vare-

tage opgaver i sygehus- og sundhedsvæsnet (Statsministeriet, 1988). Viden alene skaber ikke livsstilsændringer; samfundet skal skabe forudsætninger for de sunde valg gennem "forebyggelsespakker", fremgår det af Regeringens (1989) forebyggelsesprogram, som også udsendes dette år. I Danske Kommuner debatteres uddannelse som en løsning på at nå økonomiske og servicerelaterede mål. En reform af SOSU-uddannelserne (Leder, 1989) bliver vedtaget for at muliggøre videre uddannelse (fx til sygeplejerske) og for at skabe grundlag for at kunne håndtere fremtidige opgaver i hjemmepleje og -sygeplejen. Der er ønske om at "opbløde de stive faggrænser" for at åbne uddannelsessystemet for andre kvalifikationer end dem, der erhverves i skolen (Nielsen, 1989, s. 10). I Sygeplejersken er man optaget af, at sygeplejestuderende skal have længere praktikperioder i hjemmesygeplejen for at lære forebyggende sundhedsarbejde (Bergquist, 1989), da hjemmesygeplejen anses som en vigtig forebyggende rolle i samfundet (Ukendt, 1989). "For at sikre

kvaliteten" er DSR engageret i arbejdet med en overenskomst, som omfatter omlægning af den kommunale hjemmepleje til integrerede ordninger med aften- og heldagspleje, ændrede forhold på plejehjemmene og ændrede udskrivningsregler (Mølgaard & Prasz, 1989).

### 1995 Måling og omsorg

Finansministeriet udgiver redegørelsen *Værktøj til velfærd*, som bygges op om tre grundholdninger til "Fornyelse af den offentlige sektor": 1. Ministeren sætter målene ved prioritering. 2. Effektive institutioner kræver samspil mellem ledere og medarbejdere. 3. Mål skal opstilles, og resultater skal nås (Finansministeriet, 1995). Her fremhæves "*Hellere én måling end tusind meninger*" (ibid., s. 9). Danske Kommuner fokuserer på prioritering og rationalisering gennem sundhedsprofiler og samarbejde mellem amter og kommuner for at bedre sundhedsudbuddet (Leick & Vestergaard, 1995a). Kommunerne skal lave statusredegørelser om hjemmesygeplejens funktion og drift (Leick & Vestergaard, 1995b). KL vil fjerne sygeplejerskers monopol på lederstillinger i hjemmesygeplejen og foreslår, at andre faggrupper varetager den administrative ledelse. KL ønsker også en overenskomstændring, da den nuværende blokerer for optimal udnyttelse af sygeplejersker, da de ikke må arbejde på tværs af plejecentre og hjemmesygepleje (Bjerre, 1995). I Sygeplejersken er der intern kritik af det faglige indhold i sygeplejen i kommunerne. Sygeplejen betegnes som "*industrialiseret omsorgsarbejde*" og "*tayloriseret*" (Elmer, 1995, s. 6-7). Andre påpeger vanskeligheder ved at sætte langsigtede mål for plejen og sikre kvalitet i sygeplejen pga. tidspres og for få sygeplejersker (Kjærgaard, 1995).

### 1999 Fælles Sprog

Regeringen udgiver debatoplægget *Udfordringer for velfærdssamfundet* og peger på behov for fornyelse pga. flere plejekrævende ældre, stigende behov for serviceydelse, forventningspres som følge af øget velstand og uddannelse samt behov for selvregulerende styring. Kommunerne skal spille en mere aktiv rolle i forebyggelsesarbejdet uden krav om flere penge (Regeringen, 1999). Uddannelse er nøglen til fremtiden, kravet til "*dygtighed stiger*" (Leder, 1999, s. 4). En ny uddannelsesstruktur er på vej. Uddannelser skal samles i centre, for små institutioner kan ikke levere den nødvendige kvalitet i fremtiden (Johansen, 1999). I Danske Kommuner sættes der spørgsmålstegn ved, om sygeplejersker er den rette arbejdskraft i hjemmesygeplejen (Plesner, 1999). I Sygeplejersken fremgår det, at Sundhedsstyrelsen ønsker klarhed over, hvilke kompetencer en nyuddannet sygeplejerske skal have (Hay & Ravn, 1999). Fælles Sprog indføres som et tværfagligt redskab til at sikre mere ensartet visitation af borgerne og sikre en dialog om, hvordan ressourcerne bruges bedst (Avnesø, 1999). I Sygeplejersken problematiseres det, at ydelser inden for sygepleje, træning og aktiviteter er sparsomme i kataloget for Fælles Sprog (Kjeldsen, 1999).

### 2005 Ny organisering

Kommunal- og strukturreformen vedtages, kommunerne sammenlægges fra 271 kommuner til 98 kommuner. De skal overtage ansvaret for sundhedsfremmende og sygdomsforebyggende initiativer fra amterne, og de skal medvirke til at finansiere sundhedsvæsnet (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2005). I Danske Kommuner debatteres betydning

gen af reformen. Det handler om etablering og betjening af sundhedscentre (Schloss, 2005) og serviceniveaue, som medarbejderne skal være indstillede på at op- og nedjustere (Rafn & Mandøe, 2005). KL har opmærksomhed på, at der skal skabes tilbud som alternativ til sygehusbehandling og kommer med helt konkrete forslag til organiseringen af og indhold i hjemmesygeplejen: Der er overvejelser om akutstuer, udgående akutte teams kombineret med sårbehandling på kommunale sundhedsklinikker frem for hjemmesygepleje, forebyggende hjemmebesøg og tidlig opsporing af sygdom (Lundberg, 2005). Sygeplejersken ser strukturreformen som en fordel for en større sammenhæng i sundhedsvæsnet til gavn for borgerne (Bjørnsson, 2005a). De anser det for naturligt, at sygeplejersker skal varetage de nye forebyggelsesopgaver frem for fx lægerne (Kjeldsen, 2005). Det skal ske ved at sikre kvaliteten i sundhedsarbejdet (Petersen, 2005), betjene de sundhedscentre, som forventes at komme, og sikre koordination og uddannelse i det forebyggende sundhedsarbejde og sygeplejen. Andre mener, det vigtigste er at pleje de syge (Bjørnsson, 2005b).

### Tidsperiodens kampe

Italesættelserne handler gennem tiden både om faglige værdier og betingelser for arbejdet. Her er der flere kampe mellem de statslige, fageksterne og -interne positioner, som med et professions-teoretisk blik vedrører privilegier, viden og kontrol med/over det faglige arbejde, adgang til og vurdering af arbejdet. Tre kampe er særligt i spil, og dem vil jeg trække frem og tematisere under følgende overskrifter: kampen om omsorg, kampen om ledelse og koordinering samt kampen om kompetencer.

### Kampen om omsorg

Kampen om omsorg begynder i denne analyse med udtalelser i Danske Kommuner: *“Ved at bruge ordet omsorg bringer vi de ældre i en misforstået situation, der taler om beskyttelse og særlig omsorg. Vi skal i stedet give dem mulighed for [...] at bevare deres selvstændighed”* (Dalskov, 1983, s. 16). Omsorg stilles her som modpol til selvhjulpethed og som en vurdering og kritik af det faglige arbejde. Denne tankegang fortsætter på en lidt anden måde i '89 i Regeringens forebyggelsesprogram, hvor kommuner skal *“drage omsorg for at fremme den lokale forebyggende og sundhedsfremmende indsats”* (Regeringen, 1989, kolonne 9474). Fælles for begge citater er, at omsorg sættes i en rationaliseringsstankegang, hvor det underprivilegeres i sig selv i og i stedet sættes i forhold til indsatsers effektivitet og produktivitet. Over tid kommer faginterne aktører også på banen i forhold til omsorg, når de beskriver sygeplejen i kommunen som *“industrialiseret omsorgsarbejde”* (Elmer, 1995), eller omsorg for patienten bliver erstattet af omsorg som en *ydelse* til patienten (Duus, 1999). Her er en fagintern kritik af betingelserne for hjemmesygeplejens faglighed og den fageksterne styring af det faglige arbejde og syn på borgerne. Det interessante er dog her, at den professionsinterne kritik gives på rationaliseringens præmisser og ikke på omsorgens præmisser. Det kan tyde på, at den kontrol, der gennem diverse moderniseringstiltag er kommet med det professionelle arbejde, efterhånden slår igennem som en del af det faginterne tankesæt og en selvfølgelig betingelse for arbejdet, som man derigennem forholder sig kritisk til.

### Kampen om koordination og ledelse i hjemmesygeplejen

I alle perioder kæmper kommunale og sygeplejefaglige aktører om, hvem der har retten til at lede og koordinere sygeplejen til borgerne i kommunen. Denne kamp ses, når sygeplejerskestillinger nedlægges til fordel for plejehjemsassistenter, og i de senere udtalelser om at få *“fjernet sygeplejerskers patent på lederstillinger i hjemmeplejen”* og *“sygeplejerskers helt urimelige monopol på lederposter”* (Bjerre, 1995, s. 7-8).

Det er en tydelig kommunal positionering mhp. at tage kontrol over, hvem der skal have adgang til ledelse af sygeplejen med mulig betydning for prioritering i den faglige udøvelse.

Faginternt forsøger sygeplejersker gennem årene at påvirke kontrollen ved at forsøge at tage styring over ledelse og koordination af hjemmesygeplejen. De argumenterer imod døgnhjemmesygepleje, og senere arbejder DSR med på en overenskomstændring for døgnhjemmesygepleje for at *“sikre kvaliteten”*. De kritiserer også det kommunale systems videnskabelige forsøg på koordination og ledelse af ydelser i hjemmesygeplejen, når de påpeger, at Fælles Sprog-kataloget ikke indeholder ydelser inden for sygepleje. Med tiden bliver sygeplejerskerne på moderniseringens præmisser mere aktive i kampen om ledelse af og adgang til det faglige arbejde med selvfølgeligjorte italesættelser af at skulle lede og koordinere sygepleje- og sundhedsarbejde efter strukturreformen. De positionerer sig eksplicit i forhold til lægerne og går på den måde ind i en konkurrence om et professionsområde.

### Kampen om kompetencer i hjemmesygeplejen

Gennem hele perioden er der en kamp om viden og uddannelse i hjemmesygeplejen. Der er forskellige italesættelser fra både stat og kommune, som sår tvivl om sygeplejerskers kompetencer til den kommunale sygepleje. Det begynder, da formanden for KL udtaler til Sygeplejersken, at sygeplejerskeuddannelsen ikke er tilpasset kommunernes behov. *“Der er brug for målrettet uddannelse til at planlægge og varetage de brede, basale pleje- og omsorgsopgaver”* (Sørrig, 1983, s. 11).

Senere sætter Sundhedsstyrelsen en undersøgelse i gang for at afdække, hvilke kompetencer en nyuddannet sygeplejerske skal have. Disse perspektiver kan ses på forskellige måder: som devaluering af fagligheden hos hjemmesygeplejersker, som overvejelser af, om sygeplejefagligheden er fulgt med tiden, og som forsøg på at tage styring mht., hvor sygeplejersker skal arbejde. Over perioden positioneres uddannelse som et middel til at skabe effektivitet: *“et af de væsentligste værktøjer til realisering af kommunernes [...] omstilling til at øge produktiviteten og for at skabe bedre effektivitet i den kommunale service”*. Der er behov for *“efteruddannelse af mere holdningsbearbejdende karakter”* (Kølster, 1989, s. 12).

Sammen med en anden tendens i perioden med øget statslig styring af det sundhedsfremmende arbejde gennem fx forebyggelsespakker og et øget fokus på mål og resultater kan dette indikere et statsligt og kommunalt ønske om fagekstern styring af hjemmesygeplejefaglighed gennem en særlig form for uddannelse. Her kan være et

opgør med hjemmesygeplejerskernes monopol på og professionalisering af hjemmesygeplejefaglighed. For SOSU-uddannelserne introduceres som ny faggruppe for at sikre vidensbaseret og praksisnær hjemmepleje og -sygepleje, tiltrække arbejdskraft og skabe muligheder for livslang læring. Spørgsmålet er, om det også sker i et produktivitets- og konkurrenceperspektiv for at styre den faglige viden og de rationaler, der ligger til grund for faglige beslutninger i hjemmesygeplejen.

De fageksterne tiltag tilskynder sygeplejerskeprofessionen til at kæmpe for uddannelse og deres professionelle berettigelse i hjemmesygeplejen. Den begynder at lægge vægt på praktik i hjemmesygeplejen for at styrke nyuddannedes kompetencer til sygepleje i den kommunale sektor, ligesom uddannelse i sundhedsfremme også får øget fokus i Sygeplejersken. Kampene fører også til, at sygeplejerskerne med tiden italesætter kvalitetssikring af plejen og sundhedsfremme som et omdrejningspunkt for hjemmesygeplejefagligheden.

### Konkluderende diskussion

Analyserne viser, at moderniseringen af den offentlige sektor gennem perioderne har betydning for udviklingen af italesættelserne om hjemmesygeplejefaglighed. Sygdomsforebyggende og sundhedsfremmende arbejde er et omdrejningspunkt igennem hele perioden, med mange politiske initiativer og forventninger til hjemmesygeplejerskerne koblet hertil. Der sker en ændring

i italesættelser om det, jeg vil kalde det nære forebyggende sygepleje- og sundhedsarbejde. Det forandrer sig fra sygdomsforebyggelse til sundhedsfremme, og til sidst er sundhedsarbejde en service, som fx hjemmesygeplejerskerne skal levere. Det sker på bekostning af omsorg, som transformeres i forhold til moderniseringen og kommer i baggrunden af hjemmesygeplejefagligheden. Gennem perioden kæmper hjemmesygeplejerskerne for retten til at lede og varetage hjemmesygepleje i kommunen, men deres faglighed deles på nogle områder efterhånden med SOSU-uddannelserne. Det medfører stigende faglig arbejdsdeling, og hjemmesygeplejefagligheden må redefineres med forsøg på at tilkæmpe sig kontrol over aspekter af hjemmesygeplejefagligheden relateret til sundhedsfremme og kvalitet. Det er sket på statens sundhedspolitiske præmisser med et stigende fokus på målbarhed. Her formes hjemmesygeplejefagligheden til at medvirke til at sørge for, at borgerne ikke kommer ind på hospitalet ved at holde dem ude i kommunen. Fagligheden udvikler sig fra at blive italesat i relation til en fagintern opfattelse af faglighed til at blive italesat i relation til en fagekstern styret funktion i samfundet. Der er tendenser til, at fagligheden gennem årene bliver styret af de fageksterne forventninger til og betingelser for faglighed. Der er sket et skift i faglighedens beskaffenhed fra en erhvervsprofessionalisme til en organisatorisk professionalisme, hvis det anskues med Evetts' (2011) begreber. Sidstnævnte skal forstås både som en erhvervmæssig værdi og/

eller diskurs. Skiftet er sket, da ledelse, bureaukrati og måling er indsat i professionsudøvelsen som en organisatorisk logik på bekostning af tillid, professionel dømmekraft, kollegialitet og samarbejde. Evetts siger, at *“It seems that professionalism is no longer a distinctive ‘third’ logic”* (Evetts, 2011, s. 407).

Perspektiverne kan genfindes i analysens tendenser, som dog tager udgangspunkt i historiske tekster og ikke adresserer, hvordan hjemmesygeplejefaglighed praktiseres i konkrete situationer. Den organisatoriske professionalisme, som konklusionen fremhæver, står til dels i modsætning til nutidige forventninger. Her er der stigende forventning om borgerinvolvement, organisering af hjemmesygepleje i selvstyrende, tværfaglige teams, og fra 1. januar 2024 har sygeplejersker fået et forbeholdt virksomhedsområde. Det kræver hjemmesygeplejefaglighed med kompetencer til faglig argumentation og beslutningskompetence i relation til såvel samarbejdspartnere og borgeres præferencer som til forebyggelse, sundhedsfremme og behandling. Dette er blot eksempler, og Sundhedsstrukturkommissionen (ism.dk, 2024) kommer nu med anbefalinger til løsninger på nogle af de samme som udfordringer, som moderniseringstiltagene ville imødekomme. Her er det relevant at være nysgerrig på, hvordan hjemmesygeplejefaglighed italesættes og praktiseres i konkrete situationer i relation til såvel intern som ekstern styring af faglighed og i forhold til fremtidens forventninger til faglighed.

## REFERENCER

Avnesø (1999). Fælles Sprog på vej til kommunerne. *Danske Kommuner*, nr. 6, s. 26-27.

Bergquist (1989). Længere praktik i den primære sundheds-tjeneste. *Sygeplejersken*, nr. 14, s. 32-33.

Bjerre, M. (1995b). Nålen gør det ikke alene. *Danske Kommuner*, nr. 24, s. 8-9.

Bjerre, M. (1995). Sygeplejersker væk fra lederposter. *Danske Kommuner*, nr. 24, s.7.

Bjørnsson (2005a). 5 spørgsmål til Connie Kruchow om kommunalreformen. *Sygeplejersken*, nr. 1, s. 21-22.

Bjørnsson (2005b). Vi skal stadig passe de syge. *Sygeplejersken*, nr. 13, s. 12-13.

Dahl, H.M. (2005). Fra en klassisk til en (post?) moderne opfattelse af professioner? I: T. Rask Eriksen (red.), *Professionsidentitet i forandring* (s. 36-57). Akademisk Forlag.

Dalskov (1983). Bedre mulighed for at klare sig i eget hjem med hjælp til selvhjælp. *Danske Kommuner*, nr. 7.

Duus (1999). Kan man yde omsorg for patienten i centrum. *Sygeplejersken*, nr. 10, s. 22.

Ejersbo, N. & Greve, C. (2014). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Akademisk Forlag.

Elmer (1995). Industrialiseret omsorgsarbejde. *Sygeplejersken*, nr. 2, s. 36-37.

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59 (4), s. 406-422. SAGE.

Finansministeriet (1995). *Værktøj til velfærd – effektive institutioner*. Sammenfatning.

Frederiksen, J. (2016). *Tværprofessionelle velfærdsprofessioner: Tværsamarbejde som en social praktik for den neoliberale velfærdsstats professioner*. Roskilde Universitet.

Hay & Ravn (1999). Profil af en nyuddannet sygeplejerske. *Sygeplejersken*, nr. 6, s. 36-40.

Hjort (1983). Der er kun tale om at skruer til 1980-niveauet. *Sygeplejersken*, nr. 8, s. 4-7.

Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2005). *Kommunalreformen kort fortalt*. <https://ism.dk/media/27400/kommunalreformen-kort-fortalt.pdf>

Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2024). *Sundhedsstrukturkommissionens rapport. Sammenfatning*. <https://www.ism.dk/Media/638536232303005424/Sammenfatning%20-%20Sundhedsstrukturkommissionen.pdf>

Jensen, C.J. (2018). *Nyuddannede sygeplejerskers møder med realiteterne på medicinske afsnit i reformerede sygehuse: en institutionel etnografisk undersøgelse*. Ph.d.-afhandling, Center for Sundhedsfremmeforskning Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Johansen, G. (1999). Lokalt samarbejde om uddannelse. *Danske Kommuner*, nr. 5, s. 27.

Kej (1983). Der er noget galt med produktiviteten. *Danske Kommuner*, nr. 18, s. 17.

Kjeldsen (2005). Selvskrevne til at forebygge livsstilssygdomme. *Sygeplejersken*, nr. 11, s. 18-19.

Kjeldsen (2005). Sygeplejersker skal bruges rigtigt. *Sygeplejersken*, nr. 11, s. 19.

Kjærsgaard (1989). Hjemmesygeplejersken kan bygge bro mellem hjem og hospital. *Sygeplejersken*, nr. 26, s. 11-12.

Kjærsgaard (1995). Temanummer om sygeplejerskemangel. *Sygeplejersken*, nr. 10.

KL (2019). *Fremskrivning af behovet for sygeplejersker i kommunerne*. <https://www.kl.dk/analyser/analyser/social-sundhed-og-aeldre/fremskrivning-af-behovet-for-sygeplejersker-i-kommunerne>

Kristensen, J.E. (2014). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten – i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: Harrits, G.S. et al., *Professioner under pres. Status, viden og styring*.

Kropp, K. (2009). Registrantanalyse. I: Hammerslev, Ole, Hansen, Jens Arnholtz & Willig, Ida (red.), *Refleksiv sociologi i praksis* (s. 173-189). Hans Reitzels Forlag.

Kølster (1989). Kommunal efteruddannelse forstærkes: Holdningsbearbejdelse og helhedsforståelse. *Danske Kommuner*, nr. 9, s. 12.

Leder (1983). *Sygeplejersken*, nr. 26, s. 3.

Leder (1989). *Danske Kommuner*, nr. 18, s. 4.

Leder (1999). *Danske Kommuner*, nr. 23, s. 4.

Fremtidens sygepleje i den kommunale sygepleje – faglighed eller styret funktion?

Lehn, S. & Holen, M. (2023). Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber: udforskning af sygeplejerskers professionsidentitetsprocesser gennem uddannelse og arbejde. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), s. 16-25. <https://doi.org/10.7146/TFP.V19I36.139969>

Leick & Vestergaard (1995a). Hver kommune sin sundhedsprofil. *Danske Kommuner*, nr. 11, s. 7.

Leick & Vestergaard (1995b). Samarbejde skal sikre bedre sundhedstilbud. *Danske Kommuner*, nr. 11, s. 8.

Lundberg, J.B. (2005). Kommunernes Trebenede Sundhedsvæsen. *Danske Kommuner*, nr. 29, s. 34-35.

Martinsen, B., Mortensen, A. & Norlyk, A. (2018). Nordic home-care nursing from the perspective of homecare nurses - a meta-ethnography. *British Journal of Community Nursing*, 23(12).

Melbye, L., Obstfelder, A., Hellesøe, R. (2018). "We Tie Up the Loose Ends": Homecare Nursing in a Changing Health Care Landscape. *Global Qualitative Nursing Research*, 5, s. 1-11.

Mølgaard, B. & Prasz, O. (1989). Et samlet tilbud om sygepleje og sundhed til kommunens borgere. *Sygeplejersken*, nr. 47, s. 18-20.

Nielsen, H.F. (1989). Mange kasketter samles på et hoved. *Danske Kommuner*, nr. 28, s. 10.

Noer, V.R. (2016). 'Rigtige sygeplejersker': Uddannelsesetnografiske studier af sygeplejestuderendes studieliv og dannelsesprocesser. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.

Petersen (2005). Sygeplejersker skal sikre kvaliteten i kommunerne. *Sygeplejersken*, nr. 21, s. 24-25.

Plesner (1999). En sund proces – interview. *Danske Kommuner*, nr. 1, s. 18-19.

Rafn & Mandøe (2005). En kommune, ét serviceniveau. *Danske Kommuner*, nr. 2, s. 42-43.

Rasmussen, R.C.B., Larsen, K.L., Højgaard, K., Dybbroe, K.L., Jensen, G.S., Eckhard, M., Schouenborg, P.B., Delmar, C. & Hoeck, B. (2021). Når patienter indlægges til pleje og behandling i eget hjem, øges den sygeplejefaglige kompleksitet. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 11(2), s. 141-154.

Regeringen (1989). *Redegørelse vedr. Regeringens Forebyggelsesprogram*. [https://www.folketingstidende.dk/samling/19881/redegoerelse/R20/19881\\_R20.pdf](https://www.folketingstidende.dk/samling/19881/redegoerelse/R20/19881_R20.pdf)

Regeringen (1999). *Udfordringer for velfærdssamfundet. Et debatoplæg*.

Regeringen (2019). *Patienten først – nærhed, sammenhæng, kvalitet og patientrettigheder*. <https://www.regeringen.dk/media/6165/patienten-foerst-naerhed-sammenhaeng-kvalitet-og-patientrettigheder.pdf>

Retsinformation (1973). *Lov om hjemmesygeplejerskeordninger, 1973*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1973/408>

Schloss, J. (2005). Hvad handler al den snak om sundhedscentre om? *Danske Kommuner*, nr. 31, s. 22+24.

Schmidt, C.H. (2017). *Originale pædagoger – Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Ph.d.-afhandling, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

Statsministeriet (1988). *Handlingsplan for afbureaukratisering*. Statsministeriet, dec. 1988, s. 1-128.

Sygeplejersken (1989). Regeringens forebyggelsesprogram – dansk sygeplejeråds bemærkninger. *Sygeplejersken*, nr. 19, s. 34-37.

Ukendt (1983). Ældres kår på plejehjem forringes igen. *Sygeplejersken*, nr. 37, s. 7.

Vinge, S. (2018). *Kompleksitet i den kommunale sygepleje. En analyse af sygeplejerskernes perspektiver på kompleksitet i sygeplejen*. Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analyse center for Velfærd.

VIVE (2020). *12 scenarier for fremtidens ældre*. VIVE – Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/14809/3837843>

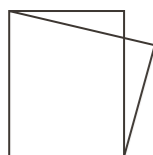
VIVE (2021). *Økonomisk styring af kommunalt leveret sygepleje. Inspiration til kommunerne*. VIVE – Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Wernberg-Møller (1983). Borgerne har krav på samme sygeplejekvalitet. *Sygeplejersken*, nr. 40, s. 8.

WL (1983). AFK Rapport: Personalets arbejdsmetoder afgørende for plejebehovet. *Danske Kommuner*, nr. 3, s. 12-13.

# Fremtidens socialpædagogik

– fra stiltiende accept til samfundskritik med fornyet faglig mening?



Hanne Meyer-Johansen, lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole

Artiklen bidrager til at slå et slag for en mere samfundsforandrende og ikke-individ-orienteret socialpædagogik med særligt fokus på empowerment-begrebets potentialer i form af bestræbelser på at bidrage til menneskers myndiggørelse og forandring af deres livsbetingelser. Betydningen af dette pædagogiske sigte undersøges på basis af en afsøgning af socialpædagogikkens historiske udvikling som normativ og politisk grundidé samt med inspiration fra to centrale pædagogiske og lærings-teoretiske grundlæggere: Paulo Freire og Oskar Negt. Med afsæt i disse kritiske samfundsanalyser og forandrende mulighedshorisonter inddrages illustrative eksempler fra tidligere undersøgel-

ser af socialpædagogisk faglighed mhp. afdækning af hhv. tilstedevær og fravær af pædagogers refleksioner i relation til pædagogers kritiske samfunds- og forandringsperspektiver og overskridende orienteringer. Her viser den generelle samfundstendens sig i form af et individualiseret og organisations-internt blik sig at være fremherskende med de reducerede socialpædagogiske mulighedsperspektiver, som et sådant kompensatorisk syn på borgerne indebærer. En anden undersøgelse viser dog, at behovet for pædagogiske møder på tværs af arbejdspladsens organisatoriske rammer kan åbne op for betydningen af et bredere samfundssyn, med solidarisk identifikation og fokus

Fremtidens socialpædagogik – fra stiltiende accept til samfundskritik med fornyet faglig mening?

Man kan argumentere for, at der er sket en tiltagende ekspertliggørelse og teknokratisering af det socialpædagogiske arbejde som et led i professionskampen for at styrke pædagogers autoritative position, men **som afløser af fagets tidligere mere normative fokus på dannelse, myndiggørelse og solidaritet.**



på myndiggørelse af empowerment af de pågældende borgere. Hvilket kan bidrage til en fornyet meningsgenerering og forandringsdimension af det socialpædagogiske arbejde samt dets udøvende fagpersoner.

**Socialpædagogikkens aktuelle status** Socialpædagogisk arbejde har historisk set udgjort et fagområde rettet mod dem, der ikke formåede at koble sig på samfundet og skabe sig en tilværelse som selvforsørgende. Denne gruppe tegner ikke til at blive mindre i de kommende år, og området må betegnes som stærkt nedprioriteret i visse kommuner (LFS & Handicapaktivisterne, 2023). Det socialpædagogiske arbejdsfelt forekom-

mer på paradoksalt vis unddraget politisk opmærksomhed, når de økonomiske ressourcer skal fordeles, og indgår som syndebuk, når budgetterne ikke kan gå op (Falster, 2021). Samtidig domineres det af et økonomisk samfundssyn, som ikke mindst præger handicapområdet i disse år med en tiltagende individualisering af borgerne. Hvilket ses i form af et biomedicinsk menneskesyn, hvor pædagoger ansøres til brug af specialpædagogiske og individuelt tilrettede metoder og koncepter med fokus på tilpasning, skadesreduktion og roskabende pædagogik (Hagedorn-Rasmussen et al., 2021; Elvén, 2023, 2021; Järvinen et al., 2012; Lind, 2023). Man kan argumentere for, at der er sket

en tiltagende ekspertliggørelse og teknokratisering af det socialpædagogiske arbejde som et led i professionskampen for at styrke pædagogers autoritative position, men som afløser af fagets tidligere mere normative fokus på dannelse, myndiggørelse og solidaritet. Hvilket kan anskues som et fagligt orienteringsskifte fra solidarisk understøtning af borgernes rettigheder til pædagogisk ekspert og myndighedsudøver. Dette tendentielle paradigmeskifte fremgår mere indirekte af uddannelsens skiftende bekendtgørelser igennem de sidste årtier med et stigende antal detaljerede læringsmål, hvor den studerendes personlige udvikling og dannelse fortøner sig til fordel for mere distancerende professionskompetencer

såsom tilrettelæggelse, gennemførelse, dokumentation og evaluering af aktiviteter og læreprocesser (Undervisnings- og Forskningsministeriets pædagoguddannelsesbekendtgørelser 1997, 2007, 2014).

Jeg ønsker i denne artikel at slå til lyd for en form for teoretisk begrundet gentænkning af socialpædagogisk arbejde ud fra en grundlæggende argumentation for pædagogers forpligtelse på at skabe livsmuligheder for mennesker i udsatte positioner. Dette belyses gennem nedslag fra to gennemførte undersøgelser af socialpædagogiske faglige udviklingsperspektiver inden for forskellige målgrupper, hvor denne bestræbelse ligger som hengemte og ikke-realiserede potentialer i den pædagogiske praksis og selvforståelse. Hvilket afspejler behovet for en styrkelse af pædagogers kritiske indblik og refleksion over de samfundsmæssige betingelser, vilkår og begrænsninger, som både brugerne og de selv indgår i.

Artiklens hovedfokus udspringer af en tidligere undersøgelse af pædagogers egne faglige selvforståelser om arbejdets meningsfuldhed, som viste, at det at understøtte menneskers livs- og forandringsmuligheder i deres hverdagsliv udgjorde den vigtigste betydningsfaktor i arbejdet<sup>1</sup>. Med afsæt i denne pointe vil jeg afsøge relevansen af disse faglige orienteringers horisontale rækkevidde i form af kritisk refleksion over arbejdets politisk-samfundsmæssige betingelser og rammer, som netop har betydning for dets subjektive og samfundsmæssige forandringspotentialer. Spørgsmålet er, om der kan genfindes kimformer af pædagogiske selvforståelser, der inkluderer menneskers empowerment som det centrale formål med arbejdet.

Dette med henblik på at afsøge mulige fremtidsorienterede fagperspektiver med pædagogen som forandringsagent for menneskers rettigheder og livsmuligheder, men som fordrer en udvidelse af fagligheden til også at omfatte samfundskritiske potentialer, der kan række ud over en professionsfaglighed, der overvejende retter sig mod et individorienteret og organisationsinternt systemperspektiv.

#### Socialpædagogikkens politiske arv

Ved at kaste et historisk blik på socialpædagogikkens opkomst som baggrund for samtidens professionskampe og evidensbaserede instrumentalisme kan man muligvis anskueliggøre, hvad der kunne savnes eller fordrer revitalisering af faget anno 2024. Betragtes faget i historisk kontekst op til dets uddannelsesmæssige forankring i 1974, kan der identificeres en lang række diskursive kampe mellem hhv. sagens og fagets uddannelsesestænkning (Erlandsen, 2003, 2013). Oprindeligt udsprang det af en kristent baseret kaldsetisk religiøs grundtanke, men udviklede sig til mere politiske orienteringer omkring fællesskab og solidaritet op igennem 70'ernes ungdomsoprør (Erlandsen, 2003, s. 47). Kampen om socialpædagogikken har bevæget sig imellem en smal forståelse i form af en slags "nød-pædagogik" for de trængte over for en bredere forståelse, der med inspiration fra Paul Natorp havde fokus på de sociale betingelsers betydning for menneskelig dannelse og kategoriseringen af dem som normale eller anormale (Holst & Madsen, 1998). Den brede forståelse omfatter en mere politisk ambition om menneskelig frigørelse gennem myndiggørelse af mennesker i udsatte positioner. I dag kan den smalle forståelse af social-

pædagogik betragtes som ganske fremherskende – om end i nye gevandter – i lyset af områdets forvaltningsmæssige og organisationsmæssige opsplnitning samt diagnosesamfundets tendens til biomedicinsk omkalfatring af hele det socialpædagogiske område med udgrænsning af socialpædagogikkens normative implikationer til følge (Lind, 2023; Aabro, 2021, Petersen & Brinkman, 2015).

Socialpædagogikkens oprindelige politiske orientering med fokus på fællesskaber og solidaritet er blevet betydelig nedtonet igennem de sidste årtier i lyset af fagets stigende fokus på professionens formaliserede kompetencer og færdigheder. Dels i lyset af anerkendelseskampen og dels som følge af et statsligt behov for at kompensere og afbøde for markedskræfternes negative menneskelige eksternaliteter (Habermas, 2005).

#### Teoretisk afsæt

Socialpædagogikkens samfundsforandrende aspekter synes med tiden at være blevet nedtonet. Det samme gælder fagets tidligere grundidé om, at pædagogen ikke bare skal normalisere borgerne til fællesskabets normative præmisser, men også skabe mulighed for menneskers aktørskab og transformative kapaciteter (Madsen, 2021). En central teoretisk figur i socialpædagogikkens historie, som var stærk fortalere for pædagogik som en samfundsforandrende praksis, var den brasilianske Paulo Freire (1921-1997), hvis grundidéer fortsat kan betragtes som relevante i samtidens socialpædagogiske virkelighed. Freire betragter den pædagogiske rolle som afgørende for menneskers livsbetingelser og som indgang til at få mennesker

til at se sig selv som aktører i de institutionelle og samfundsmæssige sammenhænge, som de indgår i (Freire, 1993). At mennesker underkendes, afmægtigøres og afholdes fra betydningsfulde positioner og materielle privilegier, skal begrundes i de samfundsmæssige systematiske eksklusionsmekanismer, som vedligeholdes effektivt gennem en manglende bevidsthed og passiv accept heraf. Hvilket betyder, at mange lever i illusionen om, at deres samfundsmæssige placering skyldes individuelle mangler, hvorved samfundets grundlæggende uligheder og uretfærdigheder tilsløres og legitimeres (Freire, 1994). Denne vildfarelse er det pædagogens opgave at overvinde gennem udvikling af en kritisk bevidsthed om ulighedsbetingelsernes reelle baggrund og grundlæggende uretfærdighed for herigennem at danne basis for transformative pædagogiske handlinger. I en samtidsmæssig diagnostisk sammenhæng kan undertrykkelsen identificeres på nye og mere subtile måder med en individualiseret form for skyldspåleggelse, men også i form af en systematisk tilsidesættelse af rettigheder for mennesker i udfordrede livssituationer – ikke mindst på den økonomiske og socialpolitiske front (Kirkebæk & Møller, 2019). Freire ser det som pædagogens vigtigste opgave at tage ansvar for at skabe en mere retfærdig verden *sammen* med de pågældende børn og borgere. Hvilket skal foregå på basis af dialog, hvor parterne retter deres fælles tanker og spørgsmål mod en verden, der skal transformeres og humaniseres!

En anden relevant samfundstænkning er den nyligt afdøde Oskar Negt (1934-2024), som har rødder i Frankfurterskolens kritiske teori og var aktiv i den tyske arbejderbevægelse (Negt, 2019). Negt

opererer med et grundlæggende ambivalent arbejdsbegreb med indbyggede frigørende og undertrykkende elementer, men hvori utopiske samfundsforhold principielt også ligger indlejret. For uanset hvor kontrolleret og stivnet arbejdet kan fremstå i et kapitalistisk samfund, vil det altid indeholde noget subjektivt, en rest af noget menneskelighed, et *emancipatorisk minimum*, hvilket udgør arbejdets utopiske dimension med basis for modstands- og forandringspotentialer (Negt & Kluge, 1972, s. 72, 1985, 1994). Dette skal ses i sammenhæng med hans erfaringsbegreb, som indeholder hhv. umiddelbare og middelbare erfaringer, hvor de umiddelbare udgør de praksisforankrede og subjektivt funderede, som foregår relationelt, hvor man gør sig erfaring *med* noget eller nogen, hvilket kan sidestilles med pædagogens relation til barnet/brugeren som et dialektisk-responsivt forhold (Negt & Kluge, 1972, s. 117). Det centrale i hans erfaringsbegreb er, at den umiddelbare erfaringshorisont skal sammenkobles med den anden middelbare erfaringshorisont, som er af almengjort og samfundsrelevant karakter (Negt & Kluge, 1972, s. 26-27). Såfremt de to erfaringshorisonter bliver dekoblede, risikerer den middelbare at blive ekspertliggjort og enerådende, mens de lokale, subjektive og sociale genstandsrelaterede praksisser, som pædagoger kan betragtes som udøvere af, reduceres til erfaringsløse objekter for abstraktliggjorte krav om tillært systemkonformitet. Herved undermineres arbejdets dannelses- og læringspotentialer, det såkaldte *eksemplariske princip*, som omfatter dialektikken mellem den lokale og subjektive erfaringshorisont og den middelbare erfaringshorisonts almene samfundsperspektiv, idet de praksisrelaterede hverdags erfaringer udelades

som irrelevante. Det er netop igennem erfaringsformernes dialektiske interaktion, at de utopiske og samfundskritiske horisonter og kollektive handlepotentialer ligger hengemt (Negt, 1985, s. 51, 1994, s. 46-47).

Trods begge teoretikers historiske opkomst betragter jeg dem som relevante samtidsbud på, hvordan socialpædagogikken kan bevæge sig ud over den systemkonforme virkelighed og den statslige regulering, som underminerer den socialpædagogiske myndighed og autonomi og vanskeliggør pædagogers mulighed for at bidrage til *andres* myndiggørelse og autonomi.

#### Det selvstændiggjorte borgerideal og dets socialpædagogiske konsekvenser

I takt med den tiltagende statsliggjorte regulering har idealet om markedsstyring i stigende grad vundet indpas som politisk og ideologisk ideal, hvilket har bidraget til et tiltagende fokus på brugerstyring, individuelle forbrugsvalg, borgerens autonomi, selvstændighed og selvbestemmelse som omdrejningspunkt for den offentlige styringslogik (Krogstrup & Brix, 2019; Beck Jørgensen, 2011; Hjort, 2012, 2015). En dominerende norm om den selvstændige bruger, der kan tage beslutninger i eget liv og foretage individuelle valg, synes at have præget området og have opnået en form for hegemonisk status inden for det velfærdsprofessionelle område mere generelt. Denne grundantagelse kan ses som den neoliberale og markedsorienterede udgave af begrebet empowerment, som bl.a. professor Ole Petter Askheim har rettet en indgående kritik af (Askheim, 2007, 2012; Askheim & Andersen, 2023). Det seneste udspil til en Ældrerreform i Danmark bærer præg af denne tænkning,



som indeholder vidtrækkende forventninger til ældre menneskers individuelle evne til at vælge mellem forskellige sociale serviceydelser (Social-, Bolig- og Ældreministeriet, 2024). Endvidere stilles der store krav til menneskers evne til at gennemføre egne behov over for de professionelle og de offentlige bevillingshavere (Hjort, 2015). Hvilket må formodes at være vanskeligt for mange støtte-afhængige borgere at efterleve, da de netop er afhængige af professionel hjælp og støtte i hverdagen.

Pædagoger inden for det specialiserede socialområde arbejder ofte med borgere i støtte-afhængige positioner pga. psykiske, kognitive og/eller fysiske handicaps eller generelt inden for ældreområdet, hvor hjælpebehovet er af irreversibel karakter uden udsigt til øget selvhjulpethed. Men her synes de politiske forventninger til borgernes rehabiliteringspotentialer nærmest grænseløse og langt fra den virkelighed, som opleves af borgerne selv og af de professionelle, som skal forestå denne (Ekman 2022, s. 95). Meget tyder på, at disse tendenser har mærkbare konsekvenser for de mennesker, der fortsat har behov for hjælp og støtte fra professionelle, men som hverken har fysisk rehabiliteringspotentialer eller pårørende, der kan træde til og overtage opgaven. Spørgsmålet er, hvad denne udvikling kalder på af forandringer af den socialpædagogiske opgave, og hvilke faglige orienteringer der kunne indtage en mere vægtig dimension af pædagogprofessionens faglighed og virke i et fremadrettet perspektiv.

#### Undersøgelseens metodiske grundlag

Med afsæt i socialpædagogikkens historiske baggrund samt de skitserede teoretiske perspektiver vil jeg

præsentere nogle illustrative nedslag fra mit empiriske materiale igennem to forskellige forskningsprojekter, som begge har social- og specialpædagogisk faglighed som omdrejningspunkt. Undersøgelseens videnskabsteoretiske og metodiske grundlag er inspireret af kritisk-utopisk aktionsforskning, hvor deltagerne tilstræbes at indgå som meddefinerende medforskere i videst mulig udstrækning (Nielsen & Nielsen, 2006). Begge var kvalitative og indeholdt varierende metodiske greb i form af (fokusgruppe)interviews, feltarbejde og dialogværksteder (Halkier, 2018; Hastrup, 2003; Kvale & Brinkmann, 2015; Nielsen, 2012; Glerup & Egsmose, 2022). Den ene undersøgelse var et følgeforskningsprojekt i forbindelse med etablering af et ældre-bofællesskab, hvor jeg havde fokus på de socialpædagogiske fagperspektivers relevans for målgruppen<sup>2</sup>. Den anden var institutionelt tværgående og forløb i flere faser omhandlende social- og specialpædagogisk faglighed i et brugerbaseret fremtidsperspektiv<sup>3</sup>. Ved at genbesøge undersøgelseens empiriske data har jeg finkæmmet materialet for hhv. tilstedevær og fravær af pædagogers refleksioner og handlinger ift. mulige kritiske samfunds- og forandringsperspektivet og overskridende horisonter og solidarisk identifikation med målgruppen.

#### Nedslag fra ældre-bofællesskabet

Det første nedslag stammer fra følgeforskningsprojektet om pædagogisk arbejde på et nyetableret ældre-bofællesskab, hvor medarbejderne præsenterede mig for en beboer, Gerda, som er bærer af en yderst tragisk livshistorie med mange år på sjælen, men som medarbejderne finder vanskelig at håndtere inden for fællesskabet.

Som et resultat af en længerevarende konfliktoptrapning melder hun sig ud af bofællesskabet i affekt, men forsøger allerede dagen efter at melde sig ind igen, hvilket afvises kategorisk af ledelsen. I et individuelt interview med én af pædagogerne på stedet reflekterer hun over hele situationen: *Jeg tror ikke, at hun kommer til at ændre sin adfærd, uanset om hun får at vide, at hun skal opføre sig ordentligt, eller hun skal tale pænt til de andre, hun skal tale pænt til personalet, det kan hun ikke, fordi det er jo en del af den, hun er ... og så har hun jo kroniske smerter også, og det gør jo også noget ved psyken ikke, så det er bare, det er virkelig synd for hende, det er det virkelig...*

På den ene side udtrykkes empati og forståelse for borgerens vanskeligheder, men på den anden side anerkendes stedets moralske standarder for passende adfærd, som der underforstået menes, at hun har overskredet, hvorfor hendes eksklusion fra bofællesskabet betragtes som acceptabel. I interviewet fremkommer ingen antydningssvis refleksion over, hvad pædagogen kunne have gjort for at forhindre situationens udfald, eller om det havde været muligt at påvirke ledelsen til at give kvinden en chance mere for at blive inkluderet i fællesskabet. Et andet nedslag fra samme sted stammer fra et individuelt interview med en anden pædagog, der fortæller om sine oplevelser af stedets opstartsvanskeligheder, som stemmer overens med en vedvarende kritik fra flere af beboerne. Hun fortæller om en situation, hvor hun blev anmodet af ledelsen om at undlade at besvare beboernes bekymringer over fraværende ansatte, som var ophørt eller sygemeldt, hvilket hun selv oplevede som et tillidsbrud imellem dem: *Så i stedet for at sige til beboerne, ved I*

Fremtidens socialpædagogik – fra stiltiende accept til samfundskritik med fornyet faglig mening?

## Socialpædagogikkens oprindelige politiske orientering med fokus på fællesskaber og solidaritet er blevet betydelig nedtonet igennem de sidste årtier i lyset af fagets stigende fokus på professionens formaliserede kompetencer og færdigheder.



*hvad, samarbejdet med Hans Kurt er desværre nok nødt til at ophøre eller er ophørt, eller hvad fanden man nu siger. Der var jo nogen ledere, der skulle tage hånd om det der. Til gengæld kunne vi ikke sige noget. Vi kunne bare sidde med vores blå øjne og blinke og sige, jeg ved ikke noget. Og tænke, du kan godt se, at jeg lyver lige nu, men jeg ved ikke noget, fordi jeg ikke må sige noget. Til sidst så sagde jeg: Jeg må ikke sige noget. Det, jeg ved, må jeg ikke sige til nogen. Jeg er skide ked af det, men jeg gider faktisk ikke have det hængende på mine skuldre. Altså jeg har prøvet at være ærlig overfor borgerne uden at udlevere projektet, mine kollegaer, mine ledere, nogle som helst. Men jeg har simpelthen måttet konstatere hen ad vejen, at jeg vil ikke sidde og lyve folk op i ansigtet ...* Hun forsøger at balancere mellem tilliden

til beboerne ved at fortælle dem, at hun er blevet pålagt ikke at sige noget, og sin loyalitet over for ledelsens krav ved ikke at afsløre sin viden. Ifølge pædagogen selv er det sådanne oplevede krydspres, der fører til, at hun faktisk ender med at opsiges sin stilling, til beboernes store ærgrelse, da hun var meget afholdt.

De to citater illustrerer forskellige former for krydspres og loyalitetskonflikter, som professionelle pædagoger kan befinde sig i, hvilket kan være særdeles udfordrende for det tillidsbaserede pædagogiske relationsarbejde (Andersen, 2018, s. 109-112). Af det andet citat fremgår, hvordan det kan underminere ens autenticitet at skulle stå på mål for andres beslutninger face-to-face med de mennesker, der bliver ramt af dem, hvilket ofte udgør et slidsomt vilkår for

de direkte frontmedarbejdere (Lipsky, 2010). Et sådant modsætningsforhold indeholder en risiko for moralsk stress – at skulle handle imod egne følelser og eget værdigrundlag med oplevelsen af utilstrækkelighed (Nielsen & Høvids, 2023; Ekman, 2022). Kendetegnene for begge citater er pædagogernes udtrykte forståelse for beboernes frustrationer og reaktioner, men at denne ikke omsætter sig til manifest støtte og solidaritet i den pædagogiske praksis og ej heller rettes opadtil som ledelseskritik eller udadtil som en kritik af de strukturelle betingelser. Derimod optræder den kun som en stiltiende systemaccept men med en vis empati for de pågældende borgere.

Det første eksempel afspejler et fuldstændigt fravær af refleksion over de strukturelle betingelsers udgrænsning

af mennesker i vanskelige livssituationer. Der synes at være tale om en pragmatisk accept af den ledelsesmæssige beslutning til trods for de negative menneskelige konsekvenser, den forårsager for den pågældende borger. I relation til arbejdets dobbelthed kan man betragte denne arbejdsorientering som en affirmativ tilpasning iht. en systembaseret kategoriseringslogik, der tilsiger, at stedet ikke kan rumme psykisk ustabile borgere. Citatet afspejler en indirekte bekræftelse af stedets etablerede normative kulturelle spilleregler, hvilket kan ses som et udslag af Negts afkoblede middelbare og ekspertliggjorte erfaringshorisont. Her savnes en kritisk og forandringsorienteret refleksion over, hvordan beboeren kunne støttes i sin umiddelbare erfaringshorisont, samt en udvidelse af det faglige udsyn, der anskuer borgerens livssituation i et bredere samfundsmæssigt perspektiv fremfor at pålægge skylden for situationen ensidigt på det enkelte individs mangler (Lind, 2023; Kirkebæk, 2010).

Det andet eksempel udtrykker derimod en mere direkte kritik af, at beboerne er blevet behandlet utilfredsstillende, og af at blive afholdt af ledelsen fra at kunne møde beboernes bekymringer ved at give dem et tilfredsstillende svar på, hvem de kan regne med i deres hverdag. Men i stedet for at handle på denne kritiske bevidsthed beskriver hun sit "skuespil" over for beboerne, og hvordan hun spiller uvidende, præcis som hun har fået besked på af ledelsen, men dog ender med at afsløre over for beboerne, at hun er pålagt denne adfærd. Hendes spirende kritik kommer således til udtryk i form af en "afsløring" af nogle betingelser, men samtidig får arbejdets ambivalens i form af dets pragmatiske kontroldimension

alligevel primat. Men dét at pædagogen fortæller åbent til beboerne om denne begrænsning i hendes arbejdsliv, kunne dog antyde en vis form for refleksiv erkendelse af betydningen af et potentielt solidarisk interessefællesskab med beboerne – i opposition til ledelsen og de strukturelle begrænsninger.

Begge eksempler illustrerer på forskellig vis en manglende manifest stillingtagen til det pædagogiske arbejdes "overskridende" forandringsperspektiver – i form af understøtning af borgernes empowerment og magt over eget liv, hvilket både kan handle om nødvendige støtteforanstaltninger i form af viden om rettigheder og om brug af sin myndighedsrolle til at lægge pres opadtil på forvaltning og bevillingshaver. I kraft af citaternes organisatoriske lukkethed og individualiserende fokus vil jeg betegne deres samfundsforandrende potentialer som stærkt begrænsede, idet de udelukkende udtrykker en form for *stiltiende organisationsintern accept og kritik*.

**Nedslag fra den tværgående undersøgelse af socialpædagogisk faglighed**  
Det andet eksempel på pædagogers samfundskritiske forandringspotentialer stammer fra en undersøgelse af social- og specialpædagogisk faglighed i forbindelse med et afholdt dialogværksted med socialpædagoger fra forskellige institutionstyper og målgrupper. Her reflekterer en pædagog fra et bosted for unge med psykiske lidelser over den problematiske måde, deres unge mødes på: *Jeg kunne godt tænke mig at prøve at involvere de unge noget mere, vi snakker så meget om borgernes deltagelse i forhold til deres livssituation, men vi ser ikke så mange muligheder for det i den pædagogiske praksis. I bund og grund er det*

*mest op til ens egen læge eller psykiater, hvordan ens liv kan udvikle sig, da det er deres ord, der er udslagsgivende for de unges udviklingsmuligheder ... Netop på grund af den psykiske lidelse bliver de jo vurderet til IKKE at være i stand til at vurdere, hvad der er godt for dem selv. Men samtidig vil vi jo gerne have, at du tager et praktikforløb, for du er jo psykisk robust nok til at arbejde, men du kan ikke selv vurdere, hvad der er godt for dig selv! Det er et paradoks, jeg møder dagligt i mit arbejde.*

Citatet vidner om en faglig frustration over ikke at kunne møde de unge på egne præmisser og støtte dem i at finde deres egen vej. Her fremgår en eksplicit kritik af de samfundsmæssige systembetingelser, som pædagogen betragter som meningsløse og vanskeliggør det relevante og nødvendige pædagogiske arbejde. Kritikken rettes særligt mod forvaltningsstrukturernes underkendelse af menneskers egne vurderingsevner omkring deres livssituation, samtidig med at de mødes med urealistiske beskæftigelseskrav. Men udsagnet afspejler en solidarisk og politisk stillingtagen til borgerne. Denne pædagogiske tilgang kan betegnes som *en kritisk refleksiv afmagtsposition* – i lyset af dens kritiske analyse men begrænsede handleperspektiv.

Nedslagene fra de to undersøgelser peger på nogle forskellige bud på pædagogisk refleksion over arbejdets vilkår og muligheder med heraf følgende handlingsstrategier og pædagogiske grundforståelse og syn på borgernes myndiggørelse og forandringspotentialer. Deres forskellige faglige orienteringer og handlingsstrategier kan ses som deres individuelle måder at forstå og generere mening i arbejdet; lige fra stiltiende accept af de

interne og ledelsesdikterede forhold med begrænset borgersolidaritet til en mere eksplicit kritik af arbejdets kontroldimension – og en solidaritet med borgerne og de paradoksale livsbetingelser, som de udsættes for. Pædagogernes forskelligartede coping-strategier kan muligvis ses som en konsekvens af et konstant optimerende velfærdssystem, som Susanne Ekmans undersøgelser angiver, hvor de velfærdsprofessionelle konstant afkræves flere leverancer for færre ressourcer i et overophedet system, hvor man som fagperson ser anden udvej end at kompensere systemets manglende realisme (Ekman 2022).

#### Undersøgelseernes pejling – om kritik i pædagogisk praksis

Arbejdets ambivalens viser sig i de illustrative nedslag i form af divergerende coping-strategier, fra inderliggjorte individfokuserede og organisationsinterne blikke til mere udadrettet kritik af de forvaltningsmæssige og økonomiske betingelser. Dét hvor kimen til samfundskritisk refleksion viser sig tydeligst, foregår metodisk på basis af et dialogværksted, hvor pædagoger var bragt sammen på tværs af arbejdspladser på et fælles neutralt mødested (Meyer-Johansen & Dumstrei, 2022). Den samfundsrelaterede kritik var derimod fraværende i de lokalt gennemførte interviews, feltbesøg og dialogværksteder. Undersøgelserne peger i retning af, at pædagoger skal møde hinanden på tværs og løftes ud af den organisationsinterne kontekst for at udvikle kollektive kritiske og håbefulde forandringshorisonter.

Nedslagene fra ældre-bofællesskabet afspejler et fravær af samfundsperspektiv og en overfokusering på den individuelle borgers egenskaber og mangler

i takt med samtidens systemlogiske tendenser. Pædagogernes faglige udsyn forekommer forbeholdt den enkelte borger og den faktiske organisatoriske kontekst inden for de eksisterende rammebetingelser. Den historiske klassiske socialpædagogiske ambition om at muliggøre samfundsforandringer *for* og *med* de mennesker, som det pædagogiske arbejde retter sig mod, forekommer fraværende i disse interviews og feltarbejder. Hvilket adskiller sig fra eksemplet fra dialogværkstedet med pædagoger fra forskellige institutionelle kontekster, hvor kritikken rækker ud over de organisatoriske problemdefinitioner. Her omfatter deres kritikker i langt videre omfang de strukturelle rammebetingelser og økonomiske styringslogikker (ibid.).

#### Hvad kalder disse tendenser på?

Spørgsmålet er, hvad denne udvikling kalder på i forhold til den pædagogiske rolle og opgave, som har bevæget sig væk fra en politisk orientering i form af samfundsrelateret kritisk bevidstgørelse af de mennesker, de arbejder med (Freire, 1993). For Freire handlede det om, at pædagogen skulle bidrage til kollektive handlingspotentialer for mennesker i undertrykte positioner. Hvor mennesker bliver i stand til at erkende de strukturelle betingelser, som placerer mennesker i ulige positioner og bidrager til ufrihed. Men som netop ikke eksisterer som naturgivne tilstande, men derimod kan forandres og ændres, hvis de undertrykte formår at danne alliancer og opnå politisk gennemslagskraft. Oskar Negts forståelse af arbejdets ambivalens indbefatter ligeledes en grænse for instrumentalisme i kraft af det emancipatoriske minimum og den middelbare erfaringshorisonts kritisk-utopiske

potentiale, som netop indeholder praksisforankrede modmagtpotentialer.

Som den offentlige sektors frontmedarbejdere befinder socialpædagoger sig ofte i et krydspres og en loyalitetskonflikt imellem de udsatte borgernes problemstillinger og behov for hjælp og støtte til at fremme livsmuligheder og empowerment over for de økonomisk-institutionelle rationaler, som ofte trækker i modsat retning med ensidigt fokus på kortsigtet effektivitet og institutionel tilpasning (Askheim, 2012, s. 180, Høilund & Juul, 2005). Denne selektive orientering i retning af organisationsinteresser fortrænger tendentielt muligheden for faglige praksisser, der kan empowerment'e borgerne i at styrke deres egne kapaciteter og vende blikket mod strukturelle og samfundsmæssige forandringsmuligheder.

Socialpædagogers viden og position forpligter og gør det aktuelt at gentænke samfundskritik og solidaritet med borgerne som en integreret del af den socialpædagogiske faglighed for derved at kunne udgøre et kvalificeret modspil og indtage rollen som "kritisk vagthund" – både sammen med og på vegne af de borgere, man arbejder med. Men også som led i professionens egen empowerment-proces for at bidrage til fagets meningsfuldhed og transformative kapacitet, hvilket ikke synes særlig fremtrædende i dag, og som dets verserende rekrutteringskrise muligvis kan ses i lyset af.

## REFERENCER

Andersen, P.Ø. (2018). *Følelser og pædagogik – i samfunds-teoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzel Forlag.

Askheim, O.P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid – floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?* Oslo: Gyldendal Nordisk Forlag.

Askheim, O.P. & Andersen, J. (2023). *Brukermedvirkningens mange ansigter*. Oslo: Fagbokforlaget.

Askheim, O.P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Nordisk Forlag.

Beck Jørgensen, T. (2011). *På sporet af en offentlig identitet – værdier i stat, amter og kommuner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd*. København: Hans Reitzels Forlag.

Elvén, B.H. (2023). *Problemadfærd ved udviklingsforstyrrelser og intellektuel funktionsnedsættelse* (2. udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Erlandsen, T. (2003). Socialpædagogers uddannelsestænkning 1900-1975. *VERA*, 25.

Erlandsen, T. (2013). Socialpædagogikkens udvikling i Danmark. I: N.R. Jensen, S. Langager, T. Erlandsen & K.E. Petersen (red.), *Socialpædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Falster, E. (2021). *Vi kæmper for at leve – En social-relational og anerkendelsesteoretisk analyse af barrierer for børns agens og gensidigt anerkendende relationer set ud fra et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group Ltd.

Freire, P. (1994). *Håbets pædagogik – et gensyn med "De undertryktes pædagogik"*. København: Fremad.

Glerup, J. & Egsmose, J. (2022). Fremtidsværkstedet som metode til erkendelse og forandring – Metodologiske erfaringer med kritisk utopisk aktionsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(4).

Habermas, J. (2005). *Teorien om den kommunikative handlen* (1. udg., 3. oplag). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hagedorn-Rasmussen, P., Warring, N. & Aabro, C. (2021). Koncepter i arbejdslivet. I: A.M. Hansen, A. Jakobsen, A. Kamp, B.S. Nielsen & K.T. Nielsen (red.), *Arbejdslivet i kritisk perspektiv: Problemstillinger og tendenser* (s. 140-160). København: Frydenlund.

Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. udg.). København: Forlaget Samfundslitteratur.

Hastrup, K. (2009). *Mellem mennesker – En grundbog i antropologisk forskningsetik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. København: Samfundslitteratur.

Hjort, K. (2015). Skal man være rask for at være syg? Om konkurrencestatens krav om en kompetent klient. *Gjallerhorn*, 1(21), 82-95.

Holst, J. & Madsen, B. (1998). Socialpædagogikken og det sen-moderne. *Tidsskrift for socialpædagogik*, 2.

Høiland, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2012). *At skabe en professionel – ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk Forlag.

Kirkebæk, B. & Møller, I.H. (2020). *Afhægtet – Mennesker med udviklingshandicap og deres levevilkår*. København: Samfundslitteratur.

Krogstrup, H.K. & Brix, J. (2019). *Co-produktion i den offentlige sektor: Brugerinvolvering i kvalitetsudvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Fremtidens socialpædagogik – fra stiltiende accept til samfundskritik med fornyet faglig mening?

Landsforeningen for Socialpædagoger & Handicapaktivisterne (2023). *Hvidbog – om Københavns Kommunes botilbud for voksne med udviklingshæmning*. [https://www.lfs.dk/files/dokumenter/special\\_generelt/hvidbog\\_2023\\_handicap.pdf](https://www.lfs.dk/files/dokumenter/special_generelt/hvidbog_2023_handicap.pdf)

Langager, S. (2022). Socialpolitiske styringsstrategier i socialpædagogisk og socialt arbejde. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4.

Lind, R. (2023). Handicapforståelser: Perspektiver på handicapbegrebet mellem biologi og samfund. I: L. Barsø & R. Lind (red.), *Jeg leder efter en ny måde at tale om handicap på* (s. 117-126). København: Samfundslitteratur.

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.

Madsen, B. (2021). *Pædagogiske stædeder og bevægelser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Meyer-Johansen, H. & Dumstrei, B. (2022). Pædagogisk arbejde – kampen mellem fintfølelse, relationsviden og ekspertviden under markedsstyrede rammebetingelser. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 88-104.

Negt, O. (1985). *Det levende arbejde – den stjålne tid*. København: Politisk Revy.

Negt, O. (1994). Hvad skal en arbejder vide for at finde sig til rette i verden i dag? I: B.S. Nielsen et al. (red.), *Arbejde og subjektivitet – en antologi om arbejde, køn og erfaring* (s. 35-62). Skriftserie 26/94 fra erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen. Roskilde Universitet.

Negt, O. (2019). *Dannelse og demokrati*. København: Frydenlund.

## NOTER

<sup>1</sup> <https://www.ucviden.dk/da/projects/social-og-specialp%C3%A6dagogik-i-et-professionsfagligt-og-brugerbaser>

<sup>2</sup> <https://www.ucviden.dk/da/projects/nye-visiterede-tryghedsboliger>

<sup>3</sup> <https://www.ucviden.dk/da/projects/social-og-specialp%C3%A6dagogik-i-et-professionsfagligt-og-brugerbaser>

Negt, O. & Kluge, A. (1972). *Offentlighed og erfaring*. Nordisk sommeruniversitet skriftserie no. 3.

Nielsen, K.A. (2012). Aktionsforskningens videnskabsteori. I: L. Fuglsang & P.B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 517-546). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, K.A. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in Action Research. I: K. Nielsen & L. Svensson (red.), *Action Research and Interactive Research. Beyond Practice and Theory*. Shaker Publishing.

Nielsen, S.V. & Høvids, D.J. (2023). Resonans som kompas i velfærdsprofessionerne. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 25(2), 74-90.

Social-, Bolig- og Ældreministeriet (2024). *Regeringens ældrereform*. Social-, Bolig- og Ældreministeriets hjemmeside. <https://www.sm.dk>

Undervisnings- og Forskningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068>

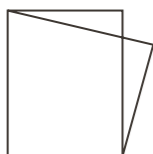
Undervisnings- og Forskningsministeriet (2007). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr 220 af 13/03/2007). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/>

Undervisnings- og Forskningsministeriet (1997). Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger. BEK nr 930 af 08/12/1997. Downloaded marts 2024: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/930>

Aabro, C. (2021). *Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ekstern regulering*. Ph.d.-afhandling. Ph.d.-skolen for mennesker og teknologi, Roskilde Universitet.

# Praksis- eller metode-orienterede 'forandrings-agenter'?

En undersøgelse af diskurser i to forskellige bachelorforløb på sygeplejeuddannelsen



Camilla Bernild, sygeplejerske, ph.d., Faglig uddannelses-leder & forsker, Hjertecentret, Rigshospitalet & Center for Sundhedsfaglig Forskning, Karin Vallgren Seyfarth, sygeplejerske, lektor, Københavns Professionshøjskole, Anne Mørup Møllergaard, sygeplejerske, cand. cur., klinisk underviser, Juliane Marie Centrets, Rigshospitalet, Anette Lykke Hindhede, sygeplejerske, ph.d., seniorforsker, Center for Sundhedsfaglig Forskning og Københavns Universitet, Niels Sandholm, sygeplejerske, ph.d., docent, Københavns Professionshøjskole

Denne artikel undersøger afprøvning af et ændret bachelorforløb på sygeplejestudiet (interventionsforløb), hvis formål er at øge sammenhæng mellem teori og praksis i bachelorprojekter og udnytte potentialet i, at dette kan bidrage til udvikling af praksis.

Specifikt er formålet at undersøge, hvilke diskurser om sygepleje der er til stede i bachelorprojekter og den afsluttende eksamen i interventionsforløbet sammenlignet med det ordinære forløb (kontrolforløb). På den baggrund analyseres, hvordan studerendes bachelorprojekter konstrueres som forandringsagenter for klinisk praksis. Det empiriske data består af 12 bachelorprojekter og 12 observationer af den afsluttende eksamen i de to forløb. Analytisk er den metodiske tilgang

inspireret af den kritiske diskursanalyse. Analysen viser, at de to forløb har samme diskurstyper; nemlig videnskabelig-, omsorgs-, forandrings- institutionel-, medicinsk- og samfundsdiskurs. Forskellen ligger i vægtningen af diskurserne og måden, hvorpå de bliver fremsat. De to forløb er således med-konstituerende for to forskellige former for forandrings-agenter: interventionsforløbet for en praksisorienteret forandringsagent og kontrolforløbet for en metodeorienteret potentiel forandringsagent. Sidstnævnte belønnes ved den afsluttende eksamen for fokus på videnskabeligdiskurs. Artiklen lægger på den baggrund op til en diskussion om, hvorvidt forandringsdiskursen i fremtiden skal have en så central plads, som den har nu, og ikke mindst hvordan.

Praksis- eller metode-orienterede 'forandrings-agenter'?

I denne artikel undersøger vi derfor, hvilke diskurser om sygepleje der er til stede i bachelorprojekter og den afsluttende eksamen i de to bachelorforløb, herunder **hvordan studerendes bachelorprojekter konstrueres som forandringsagenter for klinisk praksis.**



## Introduktion

Bachelorprojekter i sygeplejeuddannelsen tillægges generelt stor betydning. Flere undersøgelser af kvaliteten og betydningen af bachelorprojekter i sygepleje peger på, at de er særligt vigtige i forhold til studerendes udvikling af akademiske såvel som innovative kompetencer (Fernández-Cano, Arreciado Marañón & Feijoo-Cid, 2021; Grønning, Karlsholm & André, 2022; Karlsholm, André & Grønning, 2023). Undersøgelser af danske bachelorprojekter i sygepleje viser, at der er en stigning i projekter, der undersøger og/eller afprøver evidensbaserede sygeplejeinterventioner (Mathar & Nielsen, 2022), og flere internationale undersøgelser peger på et stort poten-

tiale for, at bachelorprojekter kan bidrage til udvikling af praksis (Gallart et al., 2015; Jefferies et al., 2017; Roca et al., 2022). Siden 2016 har begreber som innovation, (kvalitets)udvikling og implementeringsstrategier været indskrevet som centrale mål for læring i professionsbacheloruddannelsen i sygepleje i Danmark (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008). Vægtningen af disse begreber i sygeplejeuddannelse kan fortolkes som et svar på et presset og konstant foranderligt sundhedsvæsen, som har brug for sundhedsprofessionelle, der kan være innovative og drive udviklingen frem.

Med ønske om at styrke potentialet i, at sygeplejestuderendes bachelorprojekter kan bidrage til udviklingen af praksis, er der foretaget en uddannelsesændring på sygeplejerskeuddannelsen, som er initieret af praksisfeltet og udviklet i samarbejde mellem en professionshøjskole og et større hospital (Bernild, Nielsen & Brædder, 2021). Ændringen afprøver en ny organisering af bachelorforløbet, hvor der er krav om, at det skal tage afsæt i den afdeling, hvor de studerende er i praktik, for efterfølgende at bringes tilbage til denne (Bernild, 2023). Forskellen mellem den ordinære organisering og den nye afprøvning er illustreret på næste side:

Figur 1. Afsluttende studieår

## Eksisterende forløb

6. semester 30 ECTS	7. semester 30 ECTS		
KLINIK	SKOLE Valgfag	SKOLE Skrive bachelorprojekt	SKOLE Bachelor-eksamen

## Forløbet til afprøvning

Sammenhængende studieår 60 ECTS				
SKOLE Valgfag	KLINIK Workshop i klinik: Problemstillinger til Bachelorprojekt	SKOLE Skrive bachelorprojekt > Afleverer bachelorprojekt	KLINIK Bachelorkonference på afde- lingen og efterfølgende mulig implementering	SKOLE Bachelor-eksamen

I modellen til afprøvning er bachelorforløbet ikke en 'ren' skolastisk og akademisk øvelse, men går på tværs af uddannelses- og sundhedsinstitutionen. Herved integreres teori og praksis i højere grad, hvor forløbet spændes ud mellem to typer institutionelle rationaler – skolastisk rationale om videnskabelig stringens i en *skriftlig opgave* og klinisk rationale om videnskabelig stringens og *relevans i en konkret praksis*. Her er det ikke kun vejleder og censor, der læser og forholder sig til projektet i forbindelse med bacheloreksamen, men også sygeplejersker og ledere ved bachelorkonferencen i den afdeling, som projektet tager afsæt i og retter sig mod. Trods denne forskel i forløbene er det de samme rammer og krav til bachelorprojekterne, der gælder, herunder også den mundtlige del af eksamen.

Vi er nysgerrige på, hvad flere og forskellige aftagere og interessenter i studerendes bachelorprojekter betyder for den skriftlige opgave og den afsluttende

eksamen – altså set fra et skolastisk perspektiv. Vi forstår de skrevne ord i projekterne, og de talte ord ved bacheloreksamen, som en form for praksis – en diskurs, hvor sygepleje som akademisk disciplin kommer til udtryk, og hvor denne 'udspændthed' mellem skolastisk og klinisk rationale tendentielt kan udgøre en konflikt.

I denne artikel undersøger vi derfor, hvilke diskurser om sygepleje der er til stede i bachelorprojekter og den afsluttende eksamen i de to bachelorforløb, herunder hvordan studerendes bachelorprojekter konstrueres som forandringsagenter for klinisk praksis. På den baggrund diskuterer vi, hvad længslen efter innovation på det velfærdstatslige område gør ved velfærdsprofessionsuddannelserne.

**Metode**

For at opnå viden om, hvad flere og forskellige aftagere og interessenter i studerendes bachelorprojekter betyder for

den skriftlige opgave og den afsluttende eksamen, er projektdesignet komparativt mellem det almindelige bachelorforløb og det til afprøvning – fremover benævnt henholdsvis kontrol- og interventionsforløb. Data udgøres af 12 bachelorprojekter og 12 feltnoter fra observationer af eksaminer. Eksaminerne er både individuelle og i grupper.

For at kunne analysere betydningerne af ændringen af den kontekst, bacheloropgaverne skrives og formidles i, har undersøgelsen ladet sig inspirere af kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2008) og formidlet af Phillipsen og Jørgensen i *Diskursanalyse som teori og metode* (Jørgensen, 1999). I den tradition ses der på sammenhængene mellem sociale praksisser, som her er sygeplejeuddannelse mere generelt og sprogbrug, som de kommer til udtryk i konkrete kommunikative begivenheder – her bachelor-opgaver og -eksaminer. Formålet er at kaste lys over forbindelserne (ibid.). Fairclough argumenterer

i bogen *Discourse and Social Change* (1992a) for, at analysen af den sociale praksis handler om at kortlægge ikke-diskursive sociale og kulturelle relationer, som skaber rammen for den diskursive praksis (1992b, s. 237), hvilket ikke kan gøres med diskursanalyse. I stedet skal dette gøres ved hjælp af anden relevant social teori (se også Jørgensen & Philips, 1999, s. 98). I den del af analysen har vi valgt at trække på Biesta & van Braaks koncept om kompetencetilegnelse i professioner. I nærværende undersøgelse ses der på, hvordan omkringliggende sociale praksisser er medkonstituerende for diskurserne i bachelor-opgaverne og -eksamen.

Diskurs betyder i Faircloughs teori "sprogbrug som social praksis", hvorfor vi forstår de skrevne ord i projekterne og de talte ord ved bacheloreksamen som en form for praksis, hvor sygepleje som akademisk disciplin kommer til udtryk.

**Rekruttering og data**

Rekruttering af bachelorprojekter er sket ved mundtlig henvendelse til grupper af studerende på det pågældende hospital efterfulgt af mail med informationsbrev og samtykkeerklæring. De deltagere, der gerne ville lade os bruge deres bachelorprojekter i undersøgelsen, fremsendte dem på mail. Det blev i alt 6 projekter fra kontrolforløbene og 6 projekter fra interventionsforløbet.

Rekruttering til observation af bacheloreksamen skete ved først at kontakte uddannelsesinstitutionens bachelorvejledere, hvor 9 sagde ja til at lade sig observere, heraf en, der selv deltog i følgeforskningen (CB). Herefter blev de tilknyttede studerende og censorer kontaktet. 25 studerende og 7 censorer takkede ja til deltagelse. De i alt 41 deltagere fik informationsbrev og samtykkeerklæring. Projektet er godkendt af Region Hovedstadens Videnscenter for Dataanmeldelser på vegne af Data-tilsynets Projektidentifikation: J.NR. P-2021-482.

## Social praksis: sundhedsprofessionsuddannelser i velfærdsstaten anno 2024

## Diskursiv praksis:

den konkrete produktion, distribution og konsumtion af tekst

**Interventionsforløb:**  
En proces, der går på tværs af skole og klinik

Teksten: data

**Interventionsforløb:**  
6 bachelorprojekter

6 feltnoter fra mundtlig eksamen

**Kontrolforløb:**  
En 'ren' skolastisk proces

6 feltnoter fra mundtlig eksamen

Figur 2. Illustration over anvendelsen af Faircloughs teori (ibid.)

Aktivitet	Fokus
Dataindsamling	Observation (Hammersley & Atkinson, 2007) Studerendes oplæg: Hvad taler studerende om og hvordan?
Observation af 12 eksaminer	Eksamination: Hvad spørger eksaminator til, og hvordan besvarer studerende det? Tilbage melding: Hvad taler eksaminator/censor om og hvordan?
Indsamling af 12 BA-projekter Forfatter 1, 2, 3 og 4	Feltnotering (R.M. Emerson, 1995; Kolonne 1: Detaljerig beskrivelse af det sagte Kolonne 2: Observatørens umiddelbare refleksioner Kolonne 3: Refleksioner over forskersubjektivitet
Analysetrin 1 Tekstanalyse: Forfatter 1, 2, 3 og 4	Identificering af diskurstyper i de to datasæt (Fairclough, 2008) Hvilke typer af videns- og betydningssystemer lægges der vægt på, og hvordan bliver de fremsat?
Analysetrin 2 Analyse af den diskursive praksis: Forfatter 1, 5 og 6	Analyse af forholdet mellem diskurstyperne (fra trin 1) og sociale praksis medieres af den diskursive praksis (Fairclough, 2008)  Hvilke sociale identiteter og sociale relationer konstrueres der i de to forløb? Hvordan konstruerer de to forløb studerendes bachelorprojekter som forandringsagenter?
Analysetrin 3 Analyse af den sociale praksis Forfatter 1, 5 og 6	Analyse og diskussion af sammenhængen mellem diskurstyper, sociale identitet og den bredere sociale praksis (Fairclough, 2008)  Hvilke domæner af kompetence kommer i spil: kvalificering (viden, færdigheder og forståelse), socialisering (socialt, kulturelt og praktisk fællesskab) og subjektivering (handlefrihed, autonomi og ansvar)? (Biesta & van Braak, 2020)  Hvad gør længslen efter innovation på det velfærdstatslige område ved velfærdsprofessionsuddannelserne?

Figur 3. Dataindsamlings- og analyseproces

Dataindsamlingen er foregået ved, at fem forskere har foretaget observationerne baseret på en observationsguide, der afspejler eksamensstrukturen; studerendes eget oplæg, eksamination i form af spørgsmål og svar mellem eksaminator/censor og studerende, samt tilbage melding. Fokus var på det sagte, og mindre på nonverbal kommunikation

og de materielle objekters betydning for rummet. Da der kan være meget på spil i en eksamenssituation, blev der valgt en minimalt deltagende observationstilgang (Hammersley & Atkinson, 2007), ved at undlade at indgå i dialog med eksaminatorer før og efter selve eksamen og ved at sidde uden for deltagernes direkte synsvinkel i rummet.

Under observationerne blev der skrevet feltnoter med udgangspunkt i observationsguiden (Emerson et al., 2011), observatørene skrev herefter mere fyldige feltbeskrivelser, hvor tre kolonner adskilte (1) en detaljeret beskrivelse af selve situationen, (2) umiddelbare refleksioner over, hvad der var på spil, herunder temaer, pointer og teoretiske koblinger

Praksis- eller metode-orienterede 'forandrings-agenter'?

## Videnskabelig diskurs, omsorgsdiskurs, forbedringsdiskurs, institutionel diskurs, medicinsk diskurs og samfundsdiskurs.



og (3) refleksioner over forskersubjektivitet.

### Analysestrategi

Analysestrategien er inspireret af den kritiske diskursanalyses metodiske anbefalinger (Jørgensen, 1999), hvor analysen af teksten i form af både bachelorprojekter og den mundtlige eksamen metodisk adskilles fra analyse af den diskursive og sociale praksis, men hvor pointen er, at de er dialektisk forbundne. Analysen af teksten foregik ved, at forskerne individuelt læste projekter og feltnoter med fokus på at komme fra "hvad siger/skriver de?" til "hvilket perspektiv tales der ud fra og henimod?". Herefter mødtes forskerteamet og foretog sammen kategorisering og identificering af diskurstyper. Hvert udsagn i feltnoterne og hver sætning i bachelorprojekterne blev således kodet. De deltagende forskere kommer fra forskellige institutioner, hvor nogle har været involveret i interventionsforløbet, eller engageret i klinisk og teoretisk uddannelse af

sygeplejestuderende, og andre ikke. Forskergruppen bedriver med andre ord det, som Mats Alvesson (2003) betegner som 'self-ethnography', hvis potentiale blandt andet er adgang til feltet, og udfordring er afstand til stoffet og tøjle for forståelse og interesser (Alvesson, 2003). Sidstnævnte er imødegået gennem en sammensat forskergruppe.

Et opmærksomhedspunkt i analysen af teksten har været, at det hverken *kun* er studerende eller *kun* eksaminatorer, der determinerer diskursen, men noget, der sker mellem dem som en social praksis, hvor den ene part har oplagt mere magt end den anden. Forhandlingen af diskurser, og hvad der tillægges værdi, analyseres alene i forholdet mellem oplæg, eksamination og tilbage melding. Der er ved forekomst af diskurser i projekterne talt linjer i analysen.

### Resultater

Fremstillingen af resultaterne følger metodens tre trin. Således præsenteres

tekstanalysen først, efterfulgt af analysen af den diskursive praksis. Analysen af den sociale praksis er metodologisk diskuterende, hvorfor denne del fremstilles som en diskussion.

### Tekstanalyse

Resultaterne af tekstanalysen dækker både identifikation af diskurstypernes 'hvad-hed', 'hvordan-hed' (måden de bliver fremsat på) og 'hvor-meget-hed' (forekomst). Indledningsvist beskrives, hvilke diskurstyper der er identificeret, og hvordan vi har fremanalyseret dem. Herefter præsenteres analysen af diskursernes forekomst i interventions- og kontrolgruppe for henholdsvis BA-projekter og eksaminer. Der er gennem tekstanalyse identificeret seks diskurstyper, der overlappende men alligevel med forskellige perspektiver udtrykker, hvordan sygeplejefaget viser sig i BA-projekter og den mundtlige afsluttende eksamen, nemlig *videnskabelig diskurs*, *omsorgsdiskurs*, *forbedringsdiskurs*, *institutionel diskurs*, *medicinsk diskurs*

# Analysen af forekomsten af diskurstyper i de to bacheloreksaminer viser, at de er identiske i forhold til, hvilke diskurser der er til stede, og at forskellen ligger i vægtningen, og hvordan de bliver fremsat.



og *samfundsdiskurs*. Disse diskurstyper fremsættes forskelligt af studerende, hvor de enten beskrives og begrundes med forskning/teori eller ud fra en konkret erfaret praksis, her kategoriseret som henholdsvis *vidensbaseret og praksisbaseret diskurs*.

I det følgende beskrives, hvad hver diskurstype drejer sig om, og der illustreres gennem eksemplificering, hvordan diskurstyperne er blevet identificeret. Der er for hovedparten tale om flere diskurser på en gang, men hvor vi analytisk har trukket det frem, som danner forgrund.

*Videnskabelig diskurs* er en tale eller skrift, hvor videnskabelig metode i forhold til projektets epistemologi og anvendte forskning udgør perspektivet på den valgte sygeplejefaglige problemstilling.

Feltnote eksamination	Agens	Diskurstype
Eksaminator spørger om, hvordan metoden bidrager til at afdække problemstillingen.  Studerende fortæller, at de har kigget på flere metoder. Formålet har været at få viden om sygeplejerskers medicin håndtering i deres hverdagspraksis. De synes, det har været en fordel med observationsstudie, hvor de har haft en fænomenologisk tilgang (kontrol 2).	Metode, vidensproduktion og videnskabsteori	Videnskabelig diskurs

Figur 4.1

*Omsorgsdiskurs* er en diskurstype, hvor den sygeplejefaglige problemstilling bliver begrundet ud fra patienters og

pårørendes oplevelser af at leve med sygdom, hvor inddragelse, omsorg, relation, kommunikation, pædagogik,

empowerment, adhærence, mestring, krise osv. bliver centrale elementer.

Praksis- eller metode-orienterede 'forandrings-agenter'?

Feltnote studerendes oplæg	Agens	Diskurstype
Studerende taler om, hvordan sygeplejersken kan bistå unge patienter med diabetes. Hun siger: Sygeplejersken må gøre det håndgribeligt for den unge med støtte og vejledning og på den måde øge adhærence og autonomi [navn på forsker] (kontrol 5).	Hjælp til mestring ud fra patientens behov og perspektiv koblet med teori herom	Omsorgsdiskurs

Figur 4.2

*Medicinsk diskurs* har emner som epidemiologi, sygdomslære, farmakologi, fysiologi, anatomi, mikrobiologi osv.

som perspektiv på en sygeplejefaglig problemstilling. Perspektivet er på sygdomme, symptomer og behandling

som objektive fænomener og på de algoritmebaserede kliniske metoder, der kan anvendes til systematisk monitorering.

BA-projekt	Agens	Diskurstype
Apopleksi er en sygdom, som rammer hjernens blodforsyning, og deles op i iskæmisk og hæmorrhagisk apopleksi og behandles med enten trombolyse eller endovaskulær terapi (kontrol 3).	Diagnose og behandling	Medicinsk diskurs

Figur 4.3

*Institutionel diskurs* er den tale eller skrift, hvor perspektivet på sygepleje ses i forhold til den sundhedsinstitutionelle kontekst. Institutionel diskurs spænder

over organisering af patientforløbene, tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde, gældende retningslinjer og standarder for behandling og pleje,

sundhedspolitik, nationale strategier for det samlede sundhedsvæsen osv.

Feltnote studerendes oplæg	Agens	Diskurstype
Den studerende taler om de 8 nationale mål for sundhedsvæsenet og uddyber: bedre sammenhæng i patientforløb – refererer her til patientforløbet for patienter til hjerteoperation hen over flere instanser, og hvordan et tryghedsopkald – kontakt til sundhedspersonale, der kan svare på spørgsmål – kan understøtte et sammenhængende patientforløb (intervention 3).	Strategier for sundhed, patientforløb, ressourcer i sundhedsvæsenet	Institutionel diskurs

Figur 4.4

*Forbedringsdiskurs* er en italesættelse af udvikling og ændring af praksis, herunder

kvalitetsudvikling, innovation, implementering og kompetenceudvikling, som et

integreret rationale i sygeplejefaglige problemstillinger.

Med denne optik kan man sige, at interventionsforløbet er med-konstituerende for en slags **praksisorienterede forandringsagenter med erfaring fra 'real life'** og involvering af en konkret afdeling.



Feltnote studerendes oplæg	Agens	Diskurstype
De studerende fortæller, at de har udviklet et innovativt produkt [som er en slags pakke med tandbørste], og siger, "vi ville jo ikke lægge mere pres på sygeplejerskerne" [ift. at bruge det]. Studerende fortæller om en forbedrings- og implementeringsmodel med henvisning til en bestemt teori, som man kan bruge, hvis produktet skal tages i brug i praksis. De studerende fortæller om deres erfaring med at arbejde med det i praksis, hvor det blev taget godt imod (intervention 1).	Innovation, forbedring, implementering	Forbedringsdiskurs

Figur 4.5

Samfundsdiskurs sætter sygepleje ind i samfundsperspektiv, her særligt forskellige perspektiver på ulighed i sundhed ift. socioøkonomiske og demografiske forhold, etnicitet, køn, alder osv.

BA-projekt	Agens	Diskurstype
Generelt rammer konsekvenserne af at være syg med lungekræft dem med lav uddannelse hårdere end dem med en højere uddannelse [...]. Ulighed er derfor også risikofaktorer.	Social ulighed og sygdom	Samfundsdiskurs

Figur 4.6

Praksis- eller metode-orienterede 'forandrings-agenter'?

Videns- og praksisbaseret diskurs beskriver den måde, hvorpå de seks ovenstående diskurstyper bliver fremsat. Vidensbaseret diskurs er kendetegnet ved eksplicit brug af referencer til teori og/eller forskning i argumentationen og refleksionen over et givent fænomen, hvor perspektivet er generelt. Praksisdiskurs har derimod sit afsæt i en specifik kontekst, som studerende har indsigt i, og som formuleres som konkrete erfaringer fra sygeplejefaglig praksis med inddragelse af en konkret afdeling, fx indretning, normering, afdelingens patientforløb, lokale retningslinjer, tilrettelæggelse af arbejdet osv.

#### Forekomst af diskurser i bacheloropgaver

Analysen af BA-projekterne viser, at interventions- og kontrolgruppen ligner hinanden i forhold til anvendte diskurstyper og forholdet mellem dem. Resultaterne gælder derfor alle 12 projekter. Da alle beskrivelser og begrundelser for de sygeplejefaglige fænomener beror på teori, undersøgelser eller forskning, indgår den vidensbaserede diskurs i stort set al tekst, hvorimod den praksisbaserede diskurs næsten ikke er til stede. Den videnskabelige diskurs er den mest dominante, da den ud over metodeafsnittet ofte forekommer i selve analyse- eller resultatafsnittet, samt diskussion. Omsorgsdiskursen ses også stærkt repræsenteret i alle afsnit fraset metode. Medicinskdiskurs, samfundsdiskurs og institutionel diskurs er generelt svagt repræsenteret, og for det meste kun i baggrunden, hvor den danner udgangspunkt for valget af patientkategori i kontekst af samfund sat ind i en institutionel ramme. Forbedringsdiskursen er generelt heller ikke dominerende og optræder mest i perspektivering.

#### Forekomst af diskurser ved bacheloreksamen

Analysen af forekomsten af diskurstyper i de to bacheloreksamener viser, at de er identiske i forhold til, hvilke diskurser der er til stede, og at forskellen ligger i vægtningen, og hvordan de bliver fremsat. Forskellen er særligt til stede i de studerendes indledende mundtlige oplæg. I interventionsgruppen taler studerende en del mere om deres erfaringer med at arbejde med projektets forslag til praksisudvikling i den afdeling, de er i, hvorfor der er væsentlig mere vægt på forbedrings-, institutionel diskurs i kombination med praksisdiskurs her. I kontrolgruppen er det mest fremtrædende at reflektere over de i opgaven anvendte metoder, hvorfor der her er langt mere vægt på den videnskabelige diskurs i kombination med vidensbaseret diskurs. Kontrolgruppens forbedringsdiskurs tager afsæt i forbedringsmodeller, hvor hypotetiske forbedringsprocesser gennemgås.

Analysen af selve eksaminationen, hvor eksaminator stiller spørgsmål, og studerende svarer, viser, at alle seks diskurser er til stede hos begge parter. Den mest markante forskel er, at den videnskabelige diskurs fylder en del mere i interventionseksamen, hvor der bliver stillet flere spørgsmål, og dermed givet flere besvarelser omkring metode og videnskabsteori anvendt i opgaven. Efter voteringen gives der karakter og tilbagemelding til de studerende. Denne del af eksamen viser, hvad eksaminatorerne lægger vægt på ved bacheloreksamen i sygepleje. Også her ses et sammenligneligt mønster i de to eksaminer, hvor den videnskabelige diskurs optager næsten hele tilbagemeldingen og fokuserer på vurderingen af studerendes forståelse

af metode, herunder vurdering af forskningsresultater, egen vidensproduktion og evne til at argumentere med eksplicit brug af kilder.

#### Den diskursive praksis

Den diskursive praksis i form af produktions- og konsumptionsforhold er på flere måder ens for de to forløb. Retningslinjer, tidsramme for opgaveskrivning og mål for læringsudbytter er ens. Forskellen ligger i, at interventionsforløbet er karakteriseret ved, at projektet er udarbejdet imellem to kliniske perioder. Her er der krav om, at den sygeplejefaglige problemstilling, som de studerende har valgt, har sit udspring i den konkrete kliniske praksis. Under udarbejdelsen af projektet er de studerende ofte i kontakt med klinikken i forhold til indhentning af data til projektet. I kontrolforløbet derimod udarbejder studerende med bachelorprojektet efter sidste klinik, og de studerende må selv bestemme, hvad de skriver om. Der er ikke krav om, at projektet skal udspringe fra en konkret klinisk praksis.

Også konsumtionen er forskellig. I interventionsforløbet er der indlagt en obligatorisk konference, hvor de studerende i dialog med afdelingen skal drøfte deres bachelorprojekt og potentialet for, at den viden, bachelorprojektet har produceret, kan bruges i afdelingen. Efter 12 ugers klinik forsvarer projektet ved den afsluttende eksamen, hvor bachelorvejleder er eksaminator samt eksternt censorat. Således er konsumtionen i form af dem, der modtager, responderer og vurderer projektet, både klinik og skole. I kontrolforløbet er det alene skolen i form af eksaminator og censor, idet projektet ikke formidles i praksis, men kun ved den afsluttende eksamen. Disse forskelle i



den diskursive praksis ses ikke til at være medkonstituerende for forskellige diskurser i selve bachelorprojekterne, da de er stort set ens i de to forløb. Det tyder på, at diskurstyperne i opgaverne og vægtningen af dem er en direkte afspejling af uddannelsesformalia vedrørende krav om udformning af bachelorprojektet, hvilket kan siges at være forudsigeligt. Forskellen mellem de to forløb er mest fremtrædende i de studerendes oplæg ved mundtlig eksamen. Studerende i interventionsforløbet har fokus på forbedring af praksis i forhold til en klinisk problemstilling i en konkret klinisk praksis, hvor deres egen erfaringer med at være i dialog med en specifik afdeling bliver inddraget. Fortolket ud fra den diskursive praksis i interventionsforløbet, hvor både afsenderen og modtageren af bachelorprojektet også er en specifik afdeling, kan det antages, at forløbet gør, at studerende vælger at sætte fokus på udvikling af sygeplejen i en specifik praksis ved den mundtlige udprøvning. På den måde udgør interventionsforløbet en diskursiv praksis, der konstruerer sociale relationer til både eksaminatorer og praksisfeltet og dermed er medkonstituerende for en professionsidentitet med et vidensgrundlag, der vægter koblingen mellem praksis og teori. *En praksisorienteret professionsidentitet*, kan man sige.

Studerendeoplæg i kontrolforløbet har derimod fokus på videnskabelige metoder anvendt i selve opgaven samt refleksioner over, hvordan en given praksis kan tænkes at forbedres, fremsat med brug af diverse forbedrings- og kvalitetsmodeller. Fortolket ud fra den diskursive praksis i kontrolforløbet, hvor både afsæt og modtager er i regi af skole, ser det ud til, at studerende vælger at sætte fokus

på den skriftlige opgave, samt betragtninger om mulige udviklingspotentialer på et generelt og overordnet plan. Her ved udgør kontrolforløbet en diskursiv praksis, der er med-konstituerende for en professionsidentitet, hvor metode og teori danner forgrund for mere generaliserede overvejelser over sygeplejefaglige problemstillinger. *En metodeorienteret professionsidentitet*, kan man sige. Selve eksaminationen såvel som tilbagemelding viser et fokus på videnskabelig diskurs fra eksaminatorernes side i begge forløb. Et fokus, som kan tolkes som afspejling af den del af den diskursive praksis, som eksaminatorerne er rundet af, nemlig uddannelsesinstitutionen, hvor krav om teoretiske argumentation er førende. Det kan hermed antydes, at studerende i interventionsforløbet ikke bliver krediteret for den viden, som de har opnået gennem det dialektiske forløb, hvor en specifik afdeling også er modtager af deres projekt.

**Den sociale praksis – en diskussion**  
Analysen af forholdet mellem teksten og den diskursive praksis viser, at der trods forskel i den diskursive praksis i form af produktions-, distributions- og konsumptionsforhold er de samme seks diskurstyper og to diskursmåder, der går igen på tværs af de to forløb. I den kritiske diskursanalyse benævnes summen af diskurstyper inden for en social institution for *diskursorden* (Jørgensen, 1999), som altså her er ens i begge forløb. Den oplagte fortolkning af dette er, at teksterne afspejler de overordnede formalia, som er ens for begge forløb. Men konsistensen af diskursorden, altså måden sygeplejefagets vidensgrundlag positioneres i sygeplejerskeuddannelsens afsluttende opgaver og eksamener, kan også fortolkes som udtryk for en

relativ hegemonisk diskursorden. En diskursorden, hvor videnskabelig diskurs og omsorgsdiskurs danner forgrund, medicinsk diskurs og samfundsdiskurs baggrund, og hvor forbedringsdiskurs i kombination med institutionel diskurs er dybt forankret i faget, hvor de producerer en professionsidentitet som en slags *forandringsagent*. Forskelle mellem de to forløb ligger i, hvor meget og hvordan denne forandringsdiskurs fremsættes.

Som skitseret i indledningen fremhæver flere forskere forventninger til studerendes bachelorprojekters potentiale til at bidrage til udvikling i klinisk praksis (Gallart et al., 2015; Jefferies et al., 2017; Roca et al., 2022). Dette fordrer, at studerende har tilegnet sig de kompetencer, der skal til for at være forandringsagenter i praksis. Selvom vi ikke undersøger denne dimension i nærværende studie, er vi nysgerrige på, om forløbene understøtter forskellige kompetencetilegnelsesprocesser, som viser en forskel i eksamensrummet. Inspireret af Biestas koncept om kompetencetilegnelse i professioner ser vi nærmere på forskellen mellem de to uddannelsesforløb og de identiteter, de fremelsker. Biesta foreslår, at man anskuer kompetencetilegnelse som en proces, der foregår i tre forskellige domæner: (1) kvalificering (viden, færdigheder og forståelse), (2) socialisering (socialt, kulturelt og praktisk fællesskab) og (3) subjektivering (handlefrihed, autonomi og ansvar) (Biesta & van Braak, 2020).

Med denne optik kan man sige, at interventionsforløbet er med-konstituerende for en slags *praksisorienterede forandringsagenter* med erfaring fra 'real life' og involvering af en konkret afdeling, hvor studerende til eksamen viser

## Kontrolforløbet derimod er med-konstituerende for en slags metodeorienterede og potentielle forandringsagenter, hvor selve forandringen af praksis er hypotetisk stillet op.



deres kompetence til forandring ved at fremhæve relationen til en konkret klinisk praksis. På den måde kommer alle tre domæner af kompetencetilegnelse til syne i eksamensrummet: (1) kvalificering i form af viden om emnet og færdighed til at bruge diverse forbedringsmodeller, (2) socialisering i form af studerendes beskrivelser af afdelingens modtagelse af bachelorprojektet og (3) subjektivering i form af studerendes beskrivelser af egen rolle i at arbejde med deres projekt i afdelingen. Aktiveringen af de tre domæner i eksamensrummet betyder, at hvert domæne tendentielt berøres overfladisk, og hvor særligt kvalificering i form af teoretisk viden om for eksempel implementering svækkes. Kontrolforløbet derimod er med-konstituerende for en slags *metodeorienterede og potentielle forandringsagenter*, hvor selve forandringen af praksis er hypotetisk stillet op i et 'hvis nu vi skulle implementere en ny arbejdsgang, så ville vi ...', og hvor stu-

derende lægger vægten på de teoretiske overvejelser i forhold til en mere generaliseret problemstilling. På den måde er det primært kvalificeringsdomænet, som kommer frem til eksamen, som til gengæld fremstår stærkt. Som analysen af eksaminationen og tilbagemelding viser, er der fra eksaminators side vægt på videnskabeligdiskurs, hvor de metodeorienterede og potentielle forandringsagenter belønnes mere end de praksisrettede forandringsagenters fremlæggelser af egne erfaringer med forandringsarbejde på en konkret afdeling. Men hvorfor skulle den ikke også det, kan man spørge. Eksaminatorerne læner sig op ad eksisterende formalia og de rutinerede fortolkninger af dem, når de stiller spørgsmål og vurderer studerendepræstationerne.

Hvis det fulde potentiale ved sygeplejestuderende (og deres bachelorprojekter) som forandringsagenter skal indfries, kan man overveje at lave om i de formelle

uddannelseskraft, der er til bachelorprojekter og det mundtlige forsvar, så der også i regi af skole støttes op om en praksisorienteret tilgang, hvor der ud over kvalificering også medtages socialisering og subjektivering. For eksempel at gøre det til krav, at studerende kan inddrage egne erfaringer med forandringsarbejde i praksis. Det mere overordnede spørgsmål på sundhedsområdet gør ved sygeplejerskeuddannelsen. Vores analyse peger på, at forandringsdiskursen er stærkt repræsenteret i begge forløb og på den måde tendentielt udgrænser andre diskurser, som også er vigtige i sygepleje, for eksempel medicinsk diskurs og samfundsdiskurs. I et helikopterperspektiv kan det på den ene side forekomme paradoksalt, at der i professionsuddannelser stilles skarp på at understøtte netop innovative kompetencer, særligt udtalt i interventionsforløbet, i en tid hvor sundhedsfag slås med problemer med at

rekruttere og fastholde. Umiddelbart ville det forekomme mere logisk at investere ressourcer i bredt at styrke kvalitet i klinisk uddannelse. På den anden side er et presset sundhedsvæsen nødt til at tro på potentialerne i innovation, og at nye generationer kan være forandringsagenter. Med reference til Giddens kunne man udlægge længslen efter innovative nyskabelser på professionsuddannelser som et udtryk for 'vedholdende optimisme'; altså en tro på, at problemer kan løses og udfordringer kan overvindes ved hjælp af innovation, teknologi og menneskelig handling (Giddens, 1996).

#### Metodediskussion

Undersøgelsen, der er foretaget ved første afprøvning af det nye bachelorforløb, har givet os indsigt i de udfordringer, som både studerende, vejledere og eksaminatorer står over for i forbindelse med en ny form. Studiets udsagnskraft eller 'claim of truth' er begrænset, fordi kritisk

diskursanalyse ikke er en eksakt videnskab og dermed hverken er replicerbart eller kontekstfrit. Pladsmangel har desuden afholdt os fra at give flere konkrete eksempler på de identificerede diskurser, hvilket kunne have styrket transparens af analyserne. Vi har bestræbt os på at skabe valide resultater gennem balance mellem nærhed, distance og perspektivskift i de enkelte analytiske trin, hvor vi har gennemgået og efterprøvet kodninger af materialet. Analysebilag er tilgængelige ved forespørgsel.

#### Konklusion

Analysen viser, hvilke diskurstyper om sygepleje der er til stede i bachelorprojekter og den afsluttende eksamen i to forskellige bachelorforløb på sygeplejeuddannelsen. Specifikt viser analysen, at de to forløb har samme diskurstyper; nemlig videnskabelig-, omsorgs-, forbedrings- institutionel-, medicinsk- og samfundsdiskurs. Forskellen ligger i

vægtningen af diskurserne og måden, hvorpå de bliver fremsat. Herved er de to forløb med-konstituerende for to forskellige former for forandringsagenter: i interventionsforløbet en praksisorienteret forandringsagent og i kontrolforløbet en metodeorienteret potentiel forandringsagent. Sidstnævnte belønnes ved den afsluttende eksamen for fokus på videnskabelig diskurs. Artiklen lægger på den baggrund op til en diskussion om, hvorvidt forandringsdiskursen i fremtiden skal have en så central plads, som den har nu, og ikke mindst hvordan.

*Tak til Mette Elisabeth Nielsen, uddannelseskonsulent Center for HR og Uddannelse, Region Hovedstaden, Elise Falkenberg Nielsen, klinisk underviser i HovedOrtoCentret, Rigshospitalet og Majbritt Rasmussen, projekt sygeplejerske, Stevns Kommune for at bidrage til dataindsamling.*

Praksis- eller metode-orienterede 'forandrings-agenter'?

## REFERENCER

Alvesson, Matt (2003). "Methodology for Close up Studies – Struggling with Closeness and Closure." *Higher Education*, 46(2): 167-193.

Bernild, Camilla (2023). "Sygeplejestudiet under forandring – Forberedelse af et uddannelseseksperiment." *Fagdidaktiske Temaer i Helsefagene*, (2023): 17-33. doi: 10.23865/noasp.198.ch2.

Bernild, Camilla, Mette Elisabeth Nielsen & Merete Brædder (2021). "Bedre overgang mellem studie og arbejde i sygeplejen." *Uddannelsesnyt*, 2: 15-18.

Biesta, Gert J.J. & Marije van Braak (2020). "Beyond the Medical Model: Thinking Differently about Medical Education and Medical Education Research." *Teaching and Learning in Medicine*, 32(4): 449-456. doi: 10.1080/10401334.2020.1798240.

Emerson, Robert M. (1995). "Writing Ethnographic Fieldnotes-Chapter 1: Fieldnotes in Ethnographic Research."

Emerson, Robert M., I. Rachel Fretz & Linda L. Shaw (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Fairclough, Norman (2008). *Kritisk diskursanalyse – en tekstsamling* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Fernández-Cano, Maria Isabel, Antonia Arreciado Marañón & Maria Feijoo-Cid (2021). "The Bachelor's Thesis in Nursing: Characteristics and Students' Approach and Satisfaction." *Nurse Education in Practice*, 53: 103067. doi: 10.1016/J.NEPR.2021.103067.

Gallart, A., M.D. Bardallo, M.A. de Juan, E. Rodríguez, P. Fuster & C. Monforte-Royo (2015). "Impact of the Bachelor's Thesis on the Nursing Profession." *Nurse Education Today*, 35: 16-15. doi: 10.1016/j.nedt.2014.09.011.

Giddens, Anthony (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Vol. 1. Hans Reitzels Forlag.

Grønning, Kjersti, Guro Karlsholm & Beate André (2022). "Undergraduate Nursing Students' Experiences of Conducting Clinical Research Projects in Their Bachelor Theses – a Qualitative Study." *SAGE Open Nursing*, 8. doi: 10.1177/23779608221094537.

Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (2007). "Field Relations". I: *Ethnography. Principles in practice* (s. 80-123). London and New York: Routledge.

Jefferies, Diana, Stephen McNally, Katriona Roberts, Anna Wallace, Annette Stunden, Suzanne D'Souza & Paul Glew (2017). "The Importance of Academic Literacy for Undergraduate Nursing Students and Its Relationship to Future Professional Clinical Practice: A Systematic Review." doi: 10.1016/j.nedt.2017.09.020.

Jørgensen, Louise Phillips & Marianne Winther (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitet.

Karlsholm, Guro, Beate André & Kjersti Grønning (2023). "Nursing Students' Experience of Writing a Bachelor Thesis – a Qualitative Study." *International Journal of Educational Research Open*, 4. doi: 10.1016/j.ijedro.2023.100257.

Mathar, Helle & Annegrethe Nielsen (2022). "Archives of Nursing and Healthcare Evidence-Based Nursing in Bachelor Assignments – A Mini Review." *Healthc, Arch Nurs*, 2(1): 23-26.

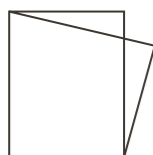
Roca, Judith, Silvia Gros Navés, Olga Canet-Velez, Jordi Torralbas-Ortega, Glòria Tort-Nasarre, Tijana Postic & Laura Martínez (2022). "Service Learning in the Nursing Bachelor Thesis: A Mixed-Methods Study." *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19). doi: 10.3390/ijerph191912387.

Smith Dorothy E. (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2008). "Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje". [www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk). *Retsinformation*, 2022 (978): 1-26.

# Når børn mistrives:

## Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs?



Emma Borup Jørgensen, studentermedhjælper, bachelor i statskundskab, Rosa Birkelund, studentermedhjælper, bachelor i samfundsfag & Matilde Høybye-Mortensen, docent, ph.d. i statskundskab. Alle fra Forskningscenter for Samfund, Teknologi og Ledelse, VIA University College

Når der i daginstitution eller skole er bekymring for, om et barn mistrives, sættes et samarbejde ofte i gang mellem mange forskellige professionelle på tværs af forskellige organisationer. Alle disse professionelle arbejder i velfærdsorganisationer med en konstant efterspørgsel på flere ressourcer, og samarbejdet skal finde sted mellem professionelle, der befinder sig i et krydspres. At lave en indsats, der får barnet til at trives, kræver ofte vellykkede samarbejder. Udgangspunktet for denne artikel er derfor en nysgerrighed over, hvordan professionelle håndterer samarbejde på tværs af professioner og organisationer. Vi læner os teoretisk op ad forskningstraditionen *street-level bureaucracy* (Lipsky, 2010; Zacka, 2017; Tummers et al., 2015), og vores forskningsspørgsmål er: Hvilke coping-mekanismer er på spil i

samarbejder på tværs af professioner og organisationer? På basis af analyse af 35 interview fordelt på seks professioner foretaget i syv kommuner identificerer vi tre familier af coping-mekanismer på spil i samarbejder på tværs: 1) Sende aben videre, 2) Forberedelse og forudseenhed samt 3) Undladelse.

**Introduktion: Samarbejde om børn og unge i mistrivsel i danske kommuner**  
*"Nogle gange skal man være en rigtig irriterende pædagog og ringe til rådhuset og sige: 'Ja, jeg ringede også i sidste uge, og jeg vil bare lige høre, hvad sker der i sagen, hvor langt er vi nået?'"* Pædagog om samarbejdet med familieafdelingen om et barn i mistrivsel.

Når der er bekymring for, om et barn mistrives i daginstitutionen eller skolen,

Når børn mistrives: Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs?

Artiklen her er eksplorativ og udforsker, hvilke mekanismer der kommer i spil, når professionelle står i samarbejdssituationer i en dagligdag præget af krydspres.



sættes ofte samarbejder i gang mellem forskellige professionelle på tværs af forskellige organisationer. Organisationer som børnehaver og skoler udgør hverdagsrammen om professionelles arbejde med børn, men ved bekymring for mistrivsel hos barnet kan psykologer, ressource-lærere, talepædagoger, ergoterapeuter, sundhedsplejersker, socialrådgivere m.fl. tilkaldes. Her vil altså være tale om samarbejde mellem såvel forskellige professionelle med forskellig professionsbaggrund som professionelle ansat i forskellige organisationer og lokaliseret på forskellige matrikler. De professionelle arbejder i velfærdsorganisationer med en konstant efterspørgsel efter flere ressourcer og sideløbende lavere normering og flere elever per klasse eller stue. At skulle samarbejde med andre på tværs kan således føles som en ekstra

opgave, der presser oven i en travl hverdag (Granhøj, 2024). Tiden og ressourcer til samarbejdet skal prioriteres i en dagligdag fyldt med andre arbejdsopgaver – og hvor tiden til f.eks. samarbejds møder tager fra tiden brugt med børnene. Dette modsatte pres kaldes krydspres (Lipsky, 2010).

Artiklen her er eksplorativ og udforsker, hvilke mekanismer der kommer i spil, når professionelle står i samarbejdssituationer i en dagligdag præget af krydspres. Artiklen bygger på datamateriale indsamlet til et projekt, På Tværs (Hansen et al., 2021), der undersøgte samarbejdet omkring børn i mistrivsel i syv danske kommuner. Artiklen starter med et oprids af dens teoretiske afsæt i litteraturen om *street-level bureaucracy*, og begrebet *coping* præsenteres. Dernæst følger et

kort metodisk afsnit, der introducerer og danner overblik over det anvendte datamateriale. Efterfølgende dykker analysen ned i netop dette datamateriale og tolker på, hvordan de professionelle udtalelser kan forstås som udtryk for coping-mekanismer på spil. Til slut konkluderes, og undersøgelsens implikationer diskuteres.

**Samarbejde omkring børn, der mistrives**  
 Tværprofessionelt eller tværsektorielt samarbejde udpeges ofte som vigtig ift. at løse komplekse sociale problemstillinger. Det gælder også for arbejdet med at øge børns trivsel (Ejrnæs, 2020). Et perspektiv på samarbejde er funktionalistisk. Det betyder, at det er en organisatorisk konstruktion, som er *"igangsat for at kvalificere behandlingen af komplekse problemer, og det kan derfor som udgangspunkt*

antages at være funktionelt” (Ejrnæs, 2020, s. 36). Til funktionalitet hører også dysfunktionalitet, altså virkninger, der ikke var tiltænkt, og som gør, at det tværfaglige samarbejde ikke virker efter hensigten. Ejrnæs (2020) peger også på, at uenigheder mellem professionelle er en naturlig del af tværprofessionelt samarbejde (Ejrnæs, 2020).

De konkrete samarbejder om børn i mistrivsel foregår ofte med afsæt i den daginstitution eller skole, hvor barnet har sin hverdag. Nogle professioner har den daglige kontakt til børnene (lærere og pædagoger), hvor andre tilkaldes (PPR, familiebehandlere, sundhedsplejersker, socialrådgivere mv.). Af den grund er PPR også blevet beskrevet som en ’hjælpepraksis’ (Granhøj, 2024). En del analyser af samarbejder i skolen (Jensen et al., 2023; Majgaard, 2011; Morin, 2021) peger bl.a. på, at de professionelle ikke taler samme sprog eller er villige til at komme hinanden i møde (Mardahl-Hansen, 2019; Mardahl & Schwartz, 2017). Netop samarbejdet mellem dem med den daglige kontakt og de tilkaldte har nogle udfordringer, som Granhøj (2024, s. 73) skriver:

“Vendes blikket mod skolens professionelle, oplever nogle lærere og pædagoger ikke det konsultative samarbejde som relevant og handlingsrettet i forhold til at håndtere problemstillinger i skolen. Flere lærere og pædagoger oplever at stå alene med inklusionsarbejdet og ansvaret for at håndtere problemstillinger i klassen, når samarbejdet udfolder sig ved mødeaktivitet langt væk fra skolens professionelle og børns hverdagsliv (Mardahl & Schwartz, 2017). [...] Derudover udtrykker nogle lærere og pædagoger, at de ikke finder

samarbejdet relevant, da de ofte forlader de konsultative møder med en oplevelse af at have fået ekstra arbejdsopgaver fra PPR-professionelle, der ikke har kendskab til deres konkrete praksis (H. W. Nielsen, 2014; Tanggaard, 2018).”

En anden undersøgelse af samarbejder på tværs viste, “at det ikke er selve organiseringen, der i sig selv er afgørende for samarbejdet, men hvorvidt og hvordan organiseringen bringes i anvendelse samt af hvem og med hvilken begrundelse” (Hansen et al., 2021, s. 7). På basis af disse tidligere undersøgelser er der altså grund til at antage, at samarbejder på tværs om børn i mistrivsel vil være præget af krydspres for de involverede professionelle, og at den enkelte professionelles opfattelser og adfærd i konkrete samarbejdssituationer har betydning for udfaldet af samarbejdet, uafhængigt af den strukturelle organisering af samarbejde.

I datamaterialet, som dette projekt bygger på, handlede flere fortællinger om, hvordan samarbejder på tværs blev oplevet og håndteret, men fortællingerne blev ikke systematisk analyseret med udgangspunkt i den individuelle professionelles oplevelse og håndtering af krydspres, da det lå uden for det oprindelige projekts opdrag. Udgangspunktet for artiklen her er derfor en nysgerrighed over, hvordan professionelle håndterer samarbejde på tværs af professioner og organisationer. I artiklen vil vi bruge det engelsk-inspirerede begreb for håndtering af krydspres, nemlig coping.

Forskningsspørgsmålet er: *Hvilke coping-mekanismer er i spil, når fagprofessionelle samarbejder på tværs af professioner og organisationer?*

#### Teoretisk ramme:

##### Coping-mekanismer i frontlinjen

Begrebet coping henter vi fra street-level-litteraturen, hvor coping er den måde, frontlinjemedarbejderen håndterer krydspres, som er en mere eller mindre konstant del af arbejdsvilkårene (Lipsky, 2010; Tummers et al., 2015; Zacka, 2017). Udgangspunktet i street-level-litteraturen er, at frontlinjen har et skønsmæssigt råderum i sit arbejde, og derfor er det i frontlinjen, at politik kommer til live. Det er så at sige i mødet mellem borger og frontlinje, at politiken leveres til borgerne. I frontlinjen vil der være begrænsede ressourcer til rådighed. Det betyder, at frontlinjen, som udgøres af bl.a. lærere, pædagoger og socialrådgivere, ikke kan levere ubegrænset hjælp og støtte til borgerne – og at der oftest vil være efterspørgsel efter flere ressourcer, end frontlinjen har tilgængelig. Coping refererer til handlinger, som individuelle frontlinjemedarbejdere foretager sig, som en måde at håndtere krydspres (Christensen, 2021; Tummers, 2017). Krydspres kan komme af modsatte hensyn, f.eks. mellem borgernes ønsker og tilgængelige ressourcer, anvisninger fra lovgivning og ledere over for professionelles værdier og normer, eller prioritering af et individuelt barn med særlige behov over for kollektivet (alle de andre børn i klassen). At professionelle i frontlinjen oplever krydspres er velbelyst. Ny forskning i samarbejdet mellem PPR og skolen viser, at PPR ofte befinder sig i dilemmaer og oplever modsatte forventninger, samt at arbejdet omkring børn i mistrivsel også præges af et krydspres mellem fokus på det individuelle barn eller fokus på børnefællesskaber (Granhøj, 2024).

Lipsky (2010) definerede oprindeligt forskellige individuelle coping-mekanismer, f.eks. *creaming*, der betyder, at det prioriteres at give service til klienter med størst potentiale for at få noget ud af servicen. Efterfølgende har adskillige forskere undersøgt frontlinjen og coping. Et review af studier af professionelles coping-mekanismer i relation til borgeren finder, at coping-mekanismerne samler sig under tre temaer: 1) *moving away from clients*, 2) *moving towards clients* og 3) *moving against clients* (Tummers et al., 2015). Tilsvarende Tummers et al. (2015) finder Zacka (2017, s. 32 og 121) tre coping-mekanismer i anvendelse hos professionelle i kontakt med borgere, “*Indifference, caregiving, enforcement*”, hvor *indifference* ligner *moving away*, *caregiving* ligner *moving towards*, og *enforcement* ligner *moving against clients*.

Fælles for de nævnte studier er deres fokus på coping-mekanismer, som kommer i spil, når individuelle professionelle håndterer krydspres i interaktioner med borgere. Spørgsmålet er imidlertid, hvilken grad af bevidst valgt adfærd der ligger i den professionelle håndtering?

Coping anskues på forskellige måder i forskellige litteraturer (f.eks. Lazarus, 1966) på et kontinuum som vist nedenfor:

Figur 1: Kontinuum i litteraturen om coping



I street-level-litteraturen er der primært fokus på den umiddelbare og ubevidste forståelse af coping. Nyere forskning har dog også forsøgt at rette fokus på mere proaktive handlinger, hvor frontlinjens adfærd ift. at håndtere krydspres ikke kun ses som overlevelse men også som måder, hvorpå frontlinjen kan skabe meningsfuldhed i deres arbejdsliv (Kamsteen, 2023).

Artiklen her tager afsæt i Tummers et al.s (2015, s. 1100) definition af coping, som lyder “[*coping is ...*] *behavioral efforts frontline workers employ when interacting with clients, in order to master, tolerate, or reduce external and internal demands and conflicts they face on an everyday basis*”. I analysen af interview har vi kigget efter beskrivelser af handling ift. at håndtere et krydspres i relation til tværprofessionelt samarbejde. Vi fokuserer udelukkende på adfærdsmæssig coping, hvad Lazarus (1966) definerer som ydre coping, modsat indre coping, som foregår på et tankemæssigt plan. Når vi gennemgående kalder det coping-mekanismer fremfor strategi, skyldes det netop, at ordet strategi indikerer en grad af rationel overvejelse, som vi ikke nødvendigvis mener er på spil, da coping også kan have en mere umiddelbar, reaktiv karakter.

I vores datamateriale ser vi eksempler på måder at håndtere krydspres på, som

falder i tråd med nogle af de tidligere beskrivelser af, hvordan frontlinjen kan håndtere krydspres (Lipsky, 2010; Winter & Lehmann Nielsen, 2008; Christensen, 2021). En psykolog ansat i PPR fortæller f.eks. om behovet for, at skolelederen skal være et filter, således at PPR kun får de alvorlige tilfælde og ikke bliver kontaktet “*hver gang nogle børn skændes i skolegården*”. Med Lipskys (2010) begreber vil det kunne beskrives som coping-mekanismen *rationing*, der begrænser adgangen til servicen og på den måde gør arbejdsmængden mere håndterbar for den professionelle.

En pædagog fra et dagtilbud forklarer, hvordan de kan håndtere krydspres i relation til barnet ved at ‘standardisere’ sager, hvilket også er en af Lipskys (2010) coping-mekanismer:

“[H]vis et barn får en diagnose, så kan det være sådan lidt standardiserede løsninger, man ligesom finder på. Med et barn med ADHD, så er det den her vej, vi skal gå, og et barn med autisme, så er det denne her retning. Og sådan er det jo ikke altid, at det er det, der virker. [...] Og der kan man også være lidt låst som fagperson i, at man har set meget i løbet af sit liv som lærer eller pædagog. At man hurtigt søger et eller andet om, at det er denne her diagnose, så skal man her henad.”

Analyserne i vores artikel omhandler coping-mekanismer på spil i situationer, hvor borgerne typisk *ikke* er til stede, men hvor der skal samarbejdes med andre professionelle om at udvikle og vedtage handlinger, som skal udføres i relation til den enkelte borger.

Vores fokus på coping-mekanismer i samarbejder på tværs skyldes, at vi anser det som vigtig viden, hvilke coping-mekanismer der er på spil i samarbejder, når indsatser, der skal hjælpe børn i mistrivsel, er så afhængige af samarbejder på tværs, som tilfældet er i Danmark.

#### Metode

Vores undersøgelse baserer sig på 35 semistrukturerede interview fordelt på seks professioner og syv kommuner foretaget ifm. det førnævnte projekt, På Tværs (Hansen et al., 2021). Datamaterialet er illustreret i tabel 1. Interviewene blev originalt lavet med fokus på tre temaer: Børns trivsel og mistrivsel; samarbejde omkring opsporing af mistrivsel; rammer og muligheder for samarbejdet. Vi fokuserer på de to sidstnævnte om samarbejde. De professionelle er ikke blevet spurgt direkte til coping-mekanismer, men er bl.a. stillet spørgsmål som: 'Kan I prøve at beskrive den sidste indsats, I samarbejdede med

andre faggrupper om omkring et barn i mistrivsel?', 'Prøv at beskrive et vellykket samarbejde med andre fagpersoner, som I har oplevet.' og 'Hvad skal der til, for at samarbejdet bliver godt?' (Hansen et al., 2021).

På basis af en kvalitativ kodningsproces af de 35 interview identificerer vi tre kategorier af coping-mekanismer i 25 af interviewene på tværs af alle professioner og kommunerne: 1) Sende aben videre, 2) forberedelse og forudseenhed samt 3) undladelse. Slutkodelisten i tabel 2 beskriver disse tre kategorier og deres generelle repræsentation i interviewmaterialet.

PROFESSION \ KOMMUNE	A	B	C	D	E	F	G	Total
Folkeskolelærer		x	x	x, x	x		x	6
Ressourcelærer		x		x			x	3
PPR	x	x	x	x	x	x	x	7
Familiebehandler	x, x	x	x	x, x	x	x	x	9
Pædagog dagtilbud	x		x	x		x	x	5
Pædagog skole/SFO	x		x	x, x			x	5
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	

Note: A-G refererer til anonymiserede kommuner. Kilde: Hansen et al., 2021.

Hovedkoder	Definition	Kilder	Referencer
Sende aben videre	Afvise ansvar, sidde på hænderne, belejlig tiltro til andre	16	27
Forberedelse og forudseenhed	Proaktivt, tage aktion, frame	17	34
Undladelse	Indirekte at sende aben videre, passivt, se tiden an, spørge leder til råds, bede om kollegers holdning, ignorere	13	29

Note: Kilder er antal interview. Referencer er antal koder fra kilderne. Kilde: Hansen et al., 2021.

Når børn mistrives: Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs?

Som det fremgår af tabel 2, finder vi eksempler på de tre coping-mekanismer imellem 13 og 17 interview. I analyserne, som præsenteres nedenfor er der imidlertid ikke en ligelig repræsentation af professionerne, fordi vi kun bruger få, udvalgte citater som illustration af coping-mekanismerne.

#### Analyse: Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs?

Det varierer, hvordan samarbejdet er organiseret på tværs af de syv kommuner, men fælles er en overordnet organisering i tre trin: Først sparres og samarbejdes med de interne kolleger i daginstitutionen og på skolen. Dernæst, når opgaven vurderes (for) stor, kontaktes eksterne samarbejdspartnere (f.eks. PPR eller familiebehandlere) enten gennem lederen eller på eget initiativ. Kontakten til eksterne samarbejdspartnere sker ofte ifm. en invitation til et netværksmøde, hvor sagen og indsatser efterfølgende diskuteres og aftales, hvilket udgør tredje trin (Hansen et al., 2021). Dvs., at de samarbejdssituationer, som interviewene beskriver, både handler om at udforske problemstillingen (hvorfor mistrives barnet), vedtage og planlægge handlinger samt følge op og evaluere på handlingerne. Oftest foregår dette på møder med flere forskellige professionelle. Forældre og børn kan også være til stede men er det langt fra altid. De vil f.eks. ikke være til stede på såkaldte 'bekymringsmøder', hvor børn, der mistrives, drøftes anonymt.

Alle professionelle på tværs af alle syv kommuner har givet udtryk for krydspres i samarbejder og beskriver coping-mekanismer på spil i samarbejdsrelationer. Dette præsenteres under tre coping-mekanismer: 1) sende aben

videre, 2) forberede og forudse samt 3) undladelse.

#### Sende aben videre

Den første coping-mekanisme om at 'sende aben videre' dækker over aktivt at flytte ansvaret for en handling over på andre involverede i samarbejdet. Eksempler på dette er direkte at sende en opgave videre til andre, åben afvisning af at påtage sig ansvaret for en opgave eller sidde på hænderne og synligt afvente, at andre påtager sig opgaven. Denne coping-mekanisme ses på tværs af både professionelle og kommuner, hvor der er udsagn fra ansatte i fem af de syv kommuner, ligesom der er udsagn fra fem af de seks professioner.

Et eksempel på at sende aben videre ses hos en familiebehandler i Kommune D, hvor de har udfordringer med at hjælpe et barn i mistrivsel, fordi ressourcerne er knappe hos både familiebehandleren og skolen, de samarbejder med: "Vi har ikke flere penge i vores pengekasse end det vi har [...] Nogle gange skubber man bolden frem og tilbage mellem hinanden indtil der endelig er en part, der tager den". Familiebehandleren fortæller, at både skolen og enheden, som familiebehandleren repræsenterer, er enige om, hvilken form for hjælp der skal gives. Der er altså en vilje til at hjælpe barnet i mistrivsel fra begge parter. Men der opstår et krydspres, hvor knappe ressourcer hos både skolen og familiebehandleren resulterer i, at de sender ansvaret videre til hinanden. Familiebehandlerens coping-mekanisme om at sende aben videre er på den måde til dels en aktiv handling, fordi vedkommende godt er bevidst om det; omvendt ser familiebehandleren måske ikke alternative muligheder i situationen.

Et andet eksempel på at sende aben videre ses i to PPR-psykologers fortælling om ansvarsfralæggelse på netværksmøder i Kommune C: "Ansvaret er sådan et stort bløddyr, der ligger på midten af bordet, hvor man så ligesom skal skære sig en bid, og det er sådan et 'game of chicken' [...] den, der blinker først, får den største del af ansvaret". Psykologerne fortæller, at kommunens flade struktur betyder, at ingen har det naturlige ansvar. Forud for citatet fortæller, at de er presset på ressourcer, men at der er en oplevelse af, at ressourcerne ikke prioriteres korrekt, f.eks. bruges mange arbejdstimer på koordinerende opgaver internt i kommunen. Derfor kan der opstå et krydspres mellem, at der skal tages et ansvar for behandlingen af barnet i mistrivsel, og en følelse af, at ressourcerne ikke er til stede. Det bliver handlingslammende for psykologerne ift. at tage ansvar, og de fortsætter:

"Der ligger lidt i rådgiverfunktionen, at de har en tovholderfunktion, men jeg oplever ikke, at de tager den [...] og jeg synes tit, det ender med, at hvis man ikke siger 'jeg kan ikke være tovholderfunktion' på alle de her sager [...] Og det bliver problematisk, når jeg sidder med ansvaret, når jeg har fået det tildelt."

Krydspreset mellem knappe ressourcer og ambitionen om at hjælpe barnet får psykologerne til at reagere med at sende aben videre til rådgiverne, og ligeledes sender rådgiverne ansvaret videre til psykologerne. Psykologerne problematiserer de tilfælde, hvor de ender med ansvaret, fordi de har en forståelse af, at det ikke er dem, det skal tildeles.

## Det er sådan et 'game of chicken' [...] den, der blinker først, får den største del af ansvaret.



### Forberedelse og forudseenhed

Den anden coping-mekanisme om 'forberedelse og forudseenhed' er mere proaktiv og dækker over coping forud for samarbejdssituationer for at gøre opgaven lettere. Eksempler på sådan adfærd inkluderer hurtigt at tage affære på eget initiativ og at frame opgaven på en måde, så den bliver mere håndterbar. Denne coping-mekanisme går også på tværs af professioner og kommuner, hvor der er udsagn fra ansatte i alle syv kommuner på tværs af alle seks professioner.

Et eksempel på forberedelse og forudseenhed ses ved en ressourcecælerer i Kommune G:

*"[M]an skal ikke forvente, at det bare kommer. Man skal også presse på nogle gange og få sagt: 'Der er noget her, der er alvorligt'. [M]an må også lige råbe vagt i gevær. Man skal kende systemet godt og vide, hvilke måder der er gode at begå sig på, for at få nogle resultater også. Og det der med, at man i det tværprofessionelle skriver ud [...] til flere på én gang. Så er det svært at blive overhørt."*

Ressourcecælereren oplever et krydspres mellem at ville behandle et barn i mistrivsel hurtigst muligt og samtidig møde en række barrierer på vejen derhen, bl.a. knappe ressourcer, lange ventetider og mange skiftende sagsbehandlere. Alt dette udfordrer ressourcecælererens arbejdsgang. At forberede og forudse er mere handlingsorienteret, fordi ressourcecælereren finder metoder, der fremskynder processen, f.eks. ved at sætte flere faggrupper på mailkorrespondancer eller frame barnets mistrivsel på en bestemt måde, fordi ressourcecælereren erfaringsmæssigt ved, at det vil få f.eks. PPR til at reagere mere prompte.

To dagpædagoger fra Kommune C fortæller også, hvordan de forbereder og forudser ifm. tværgående samarbejds-møder:

*"[D]et [kan] jo sådan set ende når de [dagpædagogens ledere] har sendt en underretning ind og det var det vi gjorde i starten, så sad vi jo sådan set bare og ventede, fordi [...] så havde vi ikke mere vi skulle gøre. Men så fordi der overhovedet ikke skete noget, begyndte vi*

*jo så at trække i nogle tråde fordi altså det er jo også [...] respekten for vores arbejde. [M]an kan også sige, når det først kommer dertil at [...] vi [er] helt ude i en underretning, så er det jo netop fordi vi først har benyttet os af alle de muligheder vi har her [...] Så har vi udtømt de redskaber vi har her. Så det er ikke for sjov vi går videre med det."*

Dagpædagogerne oplever et krydspres mellem at have afsøgt deres muligheder og i respekt for deres arbejde et ønske om at hjælpe de børn, de i deres daglige virke kan se, er i mistrivsel. Pædagogerne har dagligt øjne på børnene i mistrivsel, hvorfor det formodentligt er sværere at lukke øjnene for. De børn, der laves underretninger på, har i reglen et presserende behov for hjælp, men det opleves, hvordan processen ofte går i stå ved den pågældende instans. Det beskrives, hvordan dagpædagogerne i tidligere sager bare har siddet og ventet. Som reaktion på dette krydspres copes dagpædagogerne ved at trække i tråde som f.eks. at ringe rundt til relevante parter. Dette gør de, efter deres egen arbejdsopgave egentlig er udført, fordi der ellers ikke sker noget.

Når børn mistrives: Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs?

### Undladelse

Den tredje og sidste coping-mekanisme om 'undladelse' dækker over en mere passiv tilgang, hvor en opgave skubbes foran eller forsøges sparket til hjørne. Mekanismen gør sig gældende undervejs i en samarbejdsproces mellem møder og kan dække over at undlade at handle eller prøve at dukke sig ift. opgaver. Vi finder kun eksempler på mekanismen i tre af de syv kommuner, men der er eksempler fra alle seks professioner.

Et eksempel på undladelse ses hos PPR i Kommune A, der ønsker at hjælpe, men som oplever at være tidspresset. Psykologen fortæller om samarbejdet med en daginstitution:

*"[D]e skal i gang nu, fordi der kommer en deadline [...] Den skal de jo ikke overskride [...] Så får jeg en mail, og når jeg ikke svarer på den, så får jeg et opkald, fordi hun siger, jeg kan ikke finde nogle tider i din kalender, så siger jeg, det kan jeg heller ikke [...] Lederne i børnehus og skole kan se vores kalender. Vi kan vælge at camouflere os, så der bare står 'optaget'."*

Psykologen har et ønske om at hjælpe og vil ikke overskride samarbejdspartnerens deadline. Samtidig er vedkommende presset på tid og kan ikke finde hul i kalenderen til et møde. Det skaber et krydspres, hvor psykologen ser sig nødsaget til at spærre kalenderen fuldstændig, så det ikke er muligt for andre at planlægge møder med psykologen. Det er et passivt valg fra psykologens side at håndtere, at efterspørgslen på arbejdstiden er større, end der er timer til, ved at camouflere sin kalender.

En familiebehandler fra Kommune A fortæller om vigtigheden af et godt samarbejde, fordi et udfordrende samarbejde modsat kan give anledning til bl.a. undladelse:

*"I ens daglige trummerum bliver man måske også fanget af, okay, hvad er det så lige, der er nemt? Nogle gange, selvom man godt rationelt kan se, at det ville være godt for barnet at indkalde skolen til et netværksmøde, så tager man sgu lidt den nemme vej nogle gange og lader være [...], ja, og det lyder jo ... det er jo virkelig pinligt [...]. Måske tænker vi ikke over i den daglige trummerum, hvilken positiv betydning for det barn det kunne have at invitere skolen med til møde."*

Familiebehandleren beskriver, hvordan vedkommende selv og vedkommendes kolleger nogle gange vælger at undgå yderligere samarbejde på tværs, fordi det er det nemmeste. Familiebehandleren beskriver retrospektivt det nemme valg som værende pinligt, hvilket måske kan tolkes som en afstandtagen til egen praksis. Altså kan det at undlade visse handlinger være en coping-mekanisme på spil i hverdagen, fordi det er nemmere.

### Diskussion og konklusion

Vi har identificeret tre coping-mekanismer på spil ved samarbejder på tværs. To af mekanismerne (sende aben videre og forberedelse) er mere aktive, hvor den tredje (undladelse) er mere passiv (Lazarus, 1966). Vores studie er eksplorativt, og vores fund skal derfor betragtes som mulige eksempler på coping-mekanismer i samarbejder på tværs. På basis af vores empiri kan vi ikke sige noget om udbredelsen eller hyppigheden af disse coping-mekanismer. Særligt professio-

nelle fra Kommune A, D og G beskriver coping-mekanismer, og derfor er det i høj grad de tre kommuner, der tegner billedet af coping-mekanismerne.

Afslutningsvist fremhæver vi tre ting, som vi tænker kan være interessante for fremtidig forskning:

### 1. Hvilke coping-mekanismer ser vi?

Eftersom vi kigger på coping i samarbejder, er klienten, i det her tilfælde barnet og forældrene, mindre tydelig end i de studier af coping, vi har taget afsæt i (Zacka, 2017; Tummers et al., 2015). Både Zacka (2017) og Tummers et al. (2015) skildrer tydeligt, hvordan én coping-mekanisme er til fordel for klienten (caregiving/moving towards the client), en anden er præget af ligegyldighed (indifference/moving away from the client), og den sidste er direkte fjendtlig (enforcement/moving against clients). Hvis vi skal spekulere over konsekvenserne for barnet af de coping-mekanismer, som vi ser i samarbejder, er det nok ikke sandsynligt, at coping-mekanismerne om at sende aben videre og undladelse bidrager positivt til at forbedre barnets trivsel. Mekanismen om forberedelse har som sådan ikke noget normativt fortegn, da forberedelsen både kan øge tempoet på samarbejdsprocesser, som kan gavne barnet, og samtidig kan flytte opgaven til andre professionelle.

### 2. Er coping-mekanismer et symptom på dysfunktionalitet i samarbejdet?

Når man kigger på individers adfærd, som vi gør her med fokus på coping, rejser det spørgsmålet, hvilket niveau adfærden skal tolkes på: På individniveau, som individets håndtering af oplevet krydspres? På mesoniveau,

som afspejlinger af dysfunktionalitet i samarbejdet? Coping-mekanismen om at sende aben videre ligner f.eks. den dysfunktionalitet, Ejrnæs (2020) kalder 'ansvarsforflygtigelse'. Eller er adfærden udtryk for mangel på relationel koordinering (Gittell, 2016)? Coping kan også tolkes på et mere strukturelt niveau ved at spørge, hvad årsagerne til krydspreset er? Hvad angår årsagerne til krydspres er der ingen grund til at betvivle, at professionelle har mange opgaver at prioritere deres tid imellem. For bare at nævne tre opgaver, der konkurrerer om den professionelle tid og opmærksom, er der aktiviteter med børnegruppen eller klassen, aktiviteter med ét enkelt barn eller særlige hensyn og kommunikation med forældre. Fundene i vores analyse lægger op til, at den enkelte professionelles individuelle handlinger i samarbejder på tværs varierer og ikke kun kan forklares af krydspres, og hvordan samarbejder på tværs er strukturelt organiseret. Som nævnt tidligere er det nok heller ikke lige gyldigt hvilken af de tre coping-mekanismer, der er på spil. Det vil være vigtigt i fremtidige studier at undersøge hvilken adfærd i samarbejder på tværs, der bidrager positivt til børns trivsel.

Hvorvidt fraværet eller tilstedeværelsen af de forskellige coping-mekanismer hænger sammen med organiseringen i de involverede kommuner er svært at sige noget om. Der er indikationer på det i Kommune F, hvor de professionelle fortæller om en ny organiseringsmodel, der har reduceret arbejdspresset. En hypotese til fremtidig forskning kan derfor være, at krydspres og derved coping-mekanismer i samarbejdsrelationer afhænger af grænsefladerne mellem de enheder, der skal samarbejde (Brown, 1983). En underorganiseret grænseflade er defineret ved at være porøs og udefineret, hvorimod en overorganiseret grænseflade er præget af en høj grad af detailregulering og formaliserede procedurer (Kjeldsen, 2020). Vi antager, at både over- og underorganiserede grænseflader vil kunne aktivere coping-mekanismer blandt de involverede professionelle, men dette kunne være genstand for videre forskning.

### 3. Hvilke implikationer er der for tværprofessionelt arbejde omkring børn i mistrivsel?

Slutteligt en bemærkning om hvilke implikationer vores fund har for samarbejdet omkring børn i mistrivsel. Når danske kommuner generelt er organiseret, så ansvaret for at sikre børns trivsel er fordelt på flere orga-

nisatoriske enheder, vil det kræve et vellykket samarbejde på tværs for at lykkes med opgaven. Det betyder, at nogle af de involverede skal overskride deres egne opgaver og beføjelser. For de involverede professionelle lader det til, at ansvarsfordelingen er uklar – og det må den måske også nødvendigvis være for at imødekomme komplekse behov forstået således, at det ikke på forhånd kan vides hvilke indsatser eller kompetencer, der er nødvendige for at løse opgaven. Hvis den enkelte professionelle copes med krydspreset i arbejdet ved at sende aben videre eller ved undladelse, finder overskridelsen ikke sted. Her er spørgsmålet dog, om ansvaret for en sådan overskridelse skal ligge hos den individuelle professionelle, eller om det i højere grad skal ligge på et ledelsesmæssigt og kollektivt niveau? Her er der også indikationer på, at budgetopdelingen mellem forskellige afdelinger spiller ind, så samarbejds møder også bliver til et spørgsmål om hvilke kommunale afdelinger, der skal finansiere indsatsen. Denne organisering giver associationer til en bestille-udfører-model med skoler og daginstitutioner som bestillere og tilkaldte professionelle som udførere, hvor skoler og daginstitutioner dog ikke nødvendigvis har råderet over budgettet til det, de gerne vil bestille.

Når børn mistrives: Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs?

## REFERENCER

Brown, L.D. (1983). *Managing conflict at organizational interfaces*. Addison-Wesley Publishing Company.

Christensen, A.B. (2021). *Socialrådgiveren i frontlinjen: en introduktion til street-level bureaucracy i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Ejrnæs, N.M. (2020). Tværprofessionelt samarbejdes formål, funktioner og dysfunktioner. I: A.M. Matthiessen, S.F. Gersholt, A.M. Møller & S. Zeeberg (red.), *Bedre møder på tværs: Facilitering, processer og beslutninger* (s. 31-52). Samfundslitteratur.

Gittell, J.H. (2016). *Relationernes betydning for høj effektivitet – styrken ved relationel koordinering*. Dansk Psykologisk Forlag.

Granhøj, C. (2024). *En praksisnær vending i skolepsykologien? Udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.

Hansen, J.H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C.R., Kristensen, R.M., Christiansen, A.M. & Sommer, L. (2021). *På tværs: en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*.

Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge. <https://www.nubu.dk/wp-content/uploads/sites/40/2021/06/paa-tvaers-rapport-enkeltider.pdf?x85613>

Jensen, C.R., Hansen, J.H., Molbæk, M. & Schmidt, M.C.S. (2023). Cross-professional collaboration and inclusive school development in Denmark. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965800>.

Kamsteen, K. (2023). *Mastering the alienating forces of street-level bureaucracy: A relational account of practices creating meaningfulness in the Danish child welfare services*. Ph.d.-afhandling. Politica.

Kjeldsen, L. (2020). Jobcentrenes koordinering med interne og eksterne aktører. I: T. Bredgaard, F. Amby, H. Holt & F. Thuesen (red.), *Handicap og beskæftigelse: fra barrierer til broer* (s. 309-331). Djøf Forlag.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.

Lipsky, M. (2010). *Street level bureaucracy, 30th Annual Edition: Dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation.

Majgaard, K. (2011). Inklusionens arkitekter. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 48(3), 216-232.

Mardahl-Hansen, T. (2019). Udvikling af børns og unges deltagelsesbetingelser i folkeskolen: et spørgsmål om læreres relationskompetencer eller betingelser for samarbejde? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 54-68.

Mardahl-Hansen, T. & Schwartz, I. (2017). Samarbejde som handlebetingelse. I: C.K. Moesby-Jensen (red.), *Når professioner samarbejder: praksis med udsatte børn og unge* (s. 145-161). Samfundslitteratur.

Morin, A. (2021). PPR-faglig ekspertise i tidlige tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejder og interventioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58 (2).

Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 16(1), 145-179. <https://doi.org/10.2307/258610>

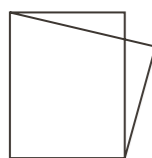
Tummers, L. (2017). The Relationship Between Coping and Job Performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 27(1), 150-162. <http://www.jstor.org/stable/44165269>

Tummers, L., Bekkers, V., Vink, E. & Musheno, M. (2015). Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the Literature. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(4), 1099-1126. <https://doi.org/10.1093/jopart/muu056>

Winter, S. & Lehmann Nielsen, V. (2008). *Implementering af politik*. Hans Reitzels Forlag.

Zacka, B. (2017). *When the State Meets the Street. Public Service and Moral Agency*. Harvard University Press.

# En overset professionsteoretiker: Charles Taylor



Johannes Adamsen,  
lektor, ph.d., Lærer-  
uddannelsen i Aarhus,  
VIA University College

Den canadiske filosof Charles Taylor, f. 1931, har brugt mere end 60 år på at undersøge den moderne identitets tilblivelse, som den udtrykker sig i individet, samfundet og i dets institutioner. Hvad ser vi, og hvad ser vi ikke, fordi vi er blinde for den måde, vores selvforståelse – også kollektivt – udelukker noget? Konkret anvendt, hvorfor har en professionsuddannelse det og det indhold og ikke et andet? Hvad kan tænkes og siges og gøres til genstand for alvorlige overvejelser i offentligheden, fx med henblik på et samfunds uddannelsessystem? Hvordan kan det være, at nogle forslag uden videre er "seriøse", medens andre er urealistiske eller latterlige? Hvad vil det sige, at noget er realistisk eller urealistisk? Hvorfor er det fx urealistisk og/eller latterligt at foreslå et obligatorisk kursus i digtningens historie på samtlige

professionsuddannelser? Er det givet på forhånd, én gang for alle og uden at kunne ændres? Eller er det helt tilfældigt, historisk kontingent, som det hedder? Eller er det en del af en baggrundsforståelse, vi trækker på, men ikke uden videre kan lave om?

Charles Taylors store værk fra 1989, *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, fokuserer på selvet, men netop herigennem kan han vise, ikke bare hvordan selvet fremstilles fra de gamle grækere (især Platon) til nutiden, men også hvordan dette selv er situeret i en mere omfattende sammenhæng, kosmos og siden den moderne verden; tillige kan han vise, hvordan 'selvet' forstås som en del af det sociale osv., og især hvorfra kilden til at forstå selvet som 'selv' kommer. Fx er overgangen fra Platon til

En overset professionsteoretiker: Charles Taylor

Augustin også et skift i 'lokalisering' af selvet, fra et kun delvist indre selv, hvor fornuften har – bør have – fuld autoritet, til et egentlig indre reflektivt selv hos Augustin, men dog et selv, hvis egentlige stabilitet ikke kan komme fra det selv, men fra Gud.

Men ser man på argumentation og dybde i undersøgelsen af det moderne selvs tilblivelse – og dermed på modernitetens tilblivelse, så er Taylor i særdeleshed interessant, fordi han på omfattende måde prøver at vise, at moderniteten har vildskud. Charles Taylor argumenterer ikke – konservativt eller endda reaktionært – for, at moderniteten eo ipso fører til samfundsopløsning, egoisme, moralsk tomrum, traditionsforkastelse, ja, krige, naturdestruktion og almindeligt og generelt forfald, og han er heller ikke på nogen måder imod moderne naturvidenskab; omvendt fremgår det allerede af ovenstående, at han ser moderniteten som en sammensat periode/epoke, som skal forstås for at kunne korrigeres og forandres i en bedre retning.

Taylor opleder nu i mange forskellige områder og med mange indfaldsvinkler kompleksitet og følger i modernitetens udvikling siden 1600-tallet. Fx viser han allerede i sine to bøger fra 1985, *Philosophical Papers*, hvordan menneskets som aktivt handlende må agere ud fra sprogligt artikulerede selvforståelser, som er kulturelt bundne og etisk forpligtende. Forestillingen om en neutral verden – en afledning fra naturvidenskab – som vi så at sige 'projicerer' vores meninger og holdninger på, forudsætter, at vi kan stå et neutralt sted uden for kulturen, forudsætter, at vi som mennesker kan erkende en 'egentlig' verden, der kan måles, vejes og beregnes, og en modsvarende sub-

jektiv verden, med religion, etik, filosofi, kunst, litteratur, som 'dybest set' er tilfældigheder, ikke rigtig en del af verden, og alt det, som foregår der, er subjektivistisk og uden reel erkendelse.

Til denne epistemologi, altså en ren erkendende, objektiv tilgang til 'verden', svarer en holdning, hvor menneskets kultur i sin fulde bredde, igen: 'dybest set', er fluktuationer på randen af verden. Denne epistemologiske holdning vinder sin 'selvfølgelighed' ved at forestille sig, at man i afgørende forstand 'rensner' kulturen for infantiliteter, illusioner og dumheder; mennesket bliver voksent ved nøgternt at erkende verdens faktisk tilstand, som er en barsk, kausal fysik og en darwinistisk biologi – det er i den optik ikke til at forstå, hvorfra videnskaben henter sin etiske praksis. Bemærk, at det ikke er naturvidenskab, som i sig selv fejler noget, det er en epistemologi, som tror at kunne forstå mennesker og kultur på samme objektive facon som naturvidenskaben tilgår naturen.

I sin *The Malaise of Modernity*, 1991 (baseret på forelæsninger), søger Charles Taylor at vise, at etik, som den viser sig i moderniteten, nok er baseret på følelser og ærlighed, autenticitet, men at denne selv ikke derfor er ugyldigt eller uden for argumentation. I *Sources of the Self* fremanalyserer Taylor en etik og et dermed sammenhørende selv, som er ret sammensat – hvilket også forklarer, hvorfor hans analyse af den historiske baggrund er så kompleks. I etikken indgår ifølge Taylor tre "ingredienser", han kalder dem akser (axes), nemlig 1. en sans og respekt for, og forpligtelser over for, andre; 2. en interesse i at leve et 'fuldt' liv; og 3. optagethed af vores "dignity", værdighed/selvagtelse, det, som vi "skal

leve op til (moralsk)", og måden, hvorpå det sker. 1. er vigtig, fordi vores moral som sådan ikke udspringer af hverken beregning, kalkulation eller principielle fornuftsslutninger (de være sig deontologiske eller utilitaristiske), men den udspringer af de fordringer, som andre mennesker så at sige 'har på' en; 2. har sin rod i en lang proces, som Taylor sporer tilbage til Luther, nemlig hverdagslivets prioritet (mod fx ærefuld krigsdeltagelse eller klosterets helliggørelse); det er her legitimt at søge en livsfylde af en art i dagligdagen, uddannelse, arbejde, familie og fritid. 3. handler om det, han kalder 'stærk evaluering', nemlig det, som vi beundrer (og derfor vil leve op til) eller foragter, ikke bare hvad vi ønsker og har lyst til, likes eller ikke-likes. Med andre ord, nok har mennesker drifter og følelser, men de indgår i en fortolket sammenhæng, fremstår altså ikke som drifter i sig selv. Et fænomen som beundring (eller foragt) og det, det beundrede rejser i en, er med til at forme os – vores identitet beror på en stærk evaluering.

Når Taylor i ovennævnte *The Malaise of Modernity* fokuserer på autenticitetsbegrebet, jf. genudgivelsen samme år på Harvard University Press under titlen *The Ethics of Authenticity*, skyldes det, at han vil finde en placering mellem udskriften af den moderne etik som egoisme og selvoptagethed på den ene side, og på den anden en lovprisning af alle former for følelser og selvvirkeliggørelse.

Taylor vil tre ting med sin undersøgelse af autenticitetsetikken (og -kulturen), nemlig 1. vise, at denne for så vidt har krav på at karakteriseres som gyldig (og ikke forkastes som en moralsk deroute), 2. vise, at man med rimelighed – trods afsættet i følelser – kan diskutere idealernes



validitet og egne praksisformers overensstemmelse eller mangel på samme i relation til disse, og 3. argumentere for, at en sådan diskussion kan føre til noget.

Jeg skal kort antyde hans argumentationstræk. For det første peger han på, at skønt vi i moderniteten lever med brudte horisonter, lever vi ikke derfor, jf. diskussionen ovenfor om objektiv erkendelse, uden horisonter; faktisk gives der ikke et menneskeliv uden uomgængelige betydningshorisonter. Dvs. at når vi i vores kultur i det store og hele antager videnskabelig erkendelse som gyldig – jorden er stadig ikke flad – så er det en del af vores kulturelle betydningshorisont. Ligeledes vil et liv med hånden løftet mod himlen, til armen visner, i vores kultur i udpræget grad stemples som vanvid (men ikke nødvendigvis i hinduismen). Med andre ord, selv om vi antager, at alt er vigtigt, bare vi føler det, så vil vi have orienteringer fra vores kultur, som skiller vigtigt fra ikke-vigtigt. Skulle én påberåbe sig originalitet ved som den eneste at have 3.732 hovedhår, ville det være en opgave at forklare, hvorfor det skulle være interessant endsige vigtigt.

Disse betydningshorisonter, senere kalder han dem "modern social imaginaries", er ikke bare kultur, lidt overfladisk tænkt, men er dybt rodfæstet i vores sprog og i vores opvækst og møde med andre. Det fører Taylor til at vise, hvordan vores følelser og individualitet ikke kan stå alene, vi er simpelt hen afhængige af andre, de betydningsfulde andre. Her fremdrager Taylor sproget i dens særlige grundkarakter af dialog, vi er dialogiske væsener, jf. den russiske filosof og litterat Mikhail Bakhtin, vi lever i og af "dialogi-

citet". Det indebærer ikke bare samtale som ordskifte, men samtale i den grundbetydning, hvor vi anerkendes i vores menneskelighed – og hermed viser Taylor, at vores autenticitet nok kan have en basal gyldighed, men den er ikke atomistisk. (For øvrigt vedgår både Axel Honneth sin gæld til Taylor ang. autenticitetsbegrebet, lige som Hartmut Rosa også anerkender sin gæld ang. resonansbegrebet, som Taylor også fremdrager i *The Malaise of Modernity*). Grundprojektet i Taylors bog her er at vise, at autenticitet nok er et gyldigt kulturelt og etisk ideal, men at den er truet af udglidninger netop i de retninger, som kritikerne påpeger. Taylor vil forsvare idealet, men vendt mod idealets dyrkere: kun ved ikke at fejltolke sig selv kan et autenticitetsideal få fylde og berige individ og kultur. Nok er følelsen vigtig, men den kan forstås, korrigeres og vejledes.

Taylors rige forfatterskab gør det, filosofi skal, nemlig forstyrrer freden, analyserer dybt og bedre og give os en større (selv-) forståelse. Selv om ingeniører skal kunne bygge og beregne, skal de også forstå sammenhængen til dem, de beregner for. Sygeplejersker skal måske se sig selv i en vigtig position som plejere og ikke bare underordnet lægens (videnskabelige) primærviden, pædagogen skal stole på sin erfaring, men også kunne lade sig dialogisk korrigeres, lige så vel som læreren skal forholde sig til videnskab og test, men også og især have et sprog og en menneskeforståelse, som forstår kultur og mennesker på en rigere facon end den, som ofte tilbydes. Og lærere på professionsuddannelserne skal forstå vores moderne kultur, hvis vi vil forstå vores studerende.

Nok svækker Taylors analyser mange videnskabelige postulater, men i anden omgang åbner han for en rigere argumentation, som faktisk tager samtalepartneren alvorligt og ikke reducerer ham/hende til en, som skal belæres. Professionsuddannelse består af professioner, som ofte er spaltet mellem teknologier og mennesker, og af studerende, som faktisk gerne vil, men som føler, at deres følelsesliv ignoreres. Videnskabeliggørelsen af professionsuddannelser kan have flere sider; og skal de negative imødegås, må typen af videnskabelighed og argumentation forstås i forhold til menneskets kultur og selvforståelse, så professionalisering ikke ender med at være implicit tab af erfaring og mening. Abstraktioner – som når læger imødegår vaccineskepsis med nedlædning og ikke tager bekymringen alvorligt – er kontra-produktive. Sagt på en anden måde: Hvis vi forstår vores kultur i hele sin bredde, og ikke kun som en fortyndet videnskabelighed, ville et forslag om kunst og litteratur som indsatsområde i UC'er være ikke bare mindre latterlig, men måske ligefrem dybt meningsfuld.

En overset professionsteoretiker: Charles Taylor

## REFERENCER (ALLE BØGER AF CHARLES TAYLOR)

Dansk:

*Modernitetens ubehag. Autenticitetens etik.* Philosophia, 2002 (eng. orig. 1991). Bogen er med en fremragende introduktion af Morten Raffnsøe-Møller, s. 9-58. Morten (1961-2018) var en fin filosof og et vidunderligt menneske – som denne artikel er skrevet til minde om.

*Slagmark*, nr. 49, 2007, temanummer om Charles Taylor.

Engelsk:

*Human Agency and Language. Philosophical Papers I.* Cambridge UP, 1985.

*Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers II.* Cambridge UP, 1985.

*Sources of the Self. The Making of the Modern Identity.* Cambridge UP, 1989.

*Philosophical Arguments.* Cambridge UP, 1995.

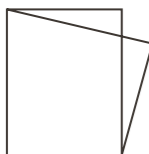
*Modern Social Imaginaries.* Duke UP, 2004.

*Dilemmas and Connections. Selected Essays.* The Belknap Press of Harvard UP, 2011.

*The Language Animal. The Full Shape of the Human Linguistic Capacity.* The Belknap Press of Harvard University, 2016.

# Kulturens byrde

## Sigmund Freud



Brian Benjamin Hansen,  
docent, Center for  
Professionsstudier,  
VIA University College

Det er sigende, at Freud ændrede titlen på det værk, vi i dag kender som *Kulturens byrde* (1930), flere gange undervejs frem mod dens udgivelse. Først hed bogen *Das Glück und die Kultur*, hvilket så blev til *Das Unglück in der Kultur*, før Freud til sidst bestemte sig for *Das Unbehagen in der Kultur*.<sup>1</sup> Den første titel antyder en form for åben undersøgelse af forholdet mellem to størrelser, lykken og kulturen, men Freud opgiver, som det fremgår, overhovedet at have lykken med på forsiden og bestemmer sig i stedet for at melde klart ud, at det handler om ubehag.

Freuds titel er kantet og modig. Som så mange gange før i sit forfatterskab sætter Freud fingeren et ømt sted, i dette tilfælde på fornemmelsen af et ubehag, et mishag, en utilfredsstillelse, og han peger på et ubehag det sted, hvor man mindst skulle vente det, nemlig i kulturen, den højt besungne menneskelige

civilisation (Freud skelner ikke mellem kultur og civilisation), hvilket er et dristigt greb. Man kunne påstå, at det netop var på dét tidspunkt i historien, i mellemkrigstiden, på baggrund af en økonomisk krise og en spirende antisemitisme, at man skulle forsvare den menneskelige kultur i betydningen af det, som hæver menneskeheden over barbariet. Men her påstår Freud altså, på baggrund af sit kliniske arbejde, at der er et ubehag i kulturen. At mennesket ikke har hjemme i kulturen, også selvom løsningen ikke er, som Freud ligeledes gør klart i bogen, at søge ud af kulturen, hvad det end skulle betyde.

### Kulturkritiske professioner?

Det er netop på grund af dristigheden i *Kulturens byrde*, at vi skal genlæse den i dag, som den klassiker, den er. Mange ting må genovervejes i lyset af det, Freud fremfører, ikke mindst i forhold til lykken, som Freud ikke mener er mulig for men-

nesket. Som han konstaterer det allerede ved bogens begyndelse: "Den tilværelse, der bydes os, er for vanskelig for os, den bringer os for mange smerter, for mange skuffelser og uløselige opgaver" (Freud, 1999, s. 26).

Hvis vi gennem forskellige tiltag kan gøre livet en smule lettere, er der ét problem, som ikke lader sig udrydde, nemlig at kultur handler om at leve sammen med andre, hvilket aldrig forløber uden traumer og konflikter. Kulturen er for Freud et slags tvetydigt knudepunkt. I bogen diskuteres en lang række kulturelle eller civilisatoriske fænomener, fra teknik og videnskab over skønhed, renlighed og orden til religiøse, filosofiske og ideologiske overbygninger. Og guderne skal vide, at Freud selv var "a man of culture". Men det står tilbage, at kultur betyder problemer.

I den forstand er bogen interessant i professionsoptik, hvis man betænker, at professioner ganske ofte, enten eksplicit eller implicit, arbejder med antagelsen om at medvirke til "det gode liv", om det er gennem tekniske løsninger, terapeutiske hjælpepraksisser eller dannelsesprocesser. For professionerne findes det gode liv, et liv medieret af læring, trivsel, sundhed osv. Eller sagt mere moderat, så er professionelle en form for hjælpere, som assisterer andre i at realisere deres liv, og ofte med baggrund i en række mere eller mindre ekspliciterede værdier. Professionerne er på kulturens side. Findes der professioner, som ikke er det? Barbariske professioner? Kulturkritiske professioner? Hvis professionerne entydigt er på kulturens side (og det er de måske ikke altid, skal det siges), går

de ifølge Freud på en måde for langt, og slet ikke langt nok. De går for langt i deres hjælpeiver. I deres iver efter at lappe, reparere, trøste, lindre, facilitere, opbygge, opdrage, uddanne osv. kommer de til kort over for lidelsen og ubehaget. Man kunne også sige det på den måde, at Freuds arbejde krydser professionerne i et interessant skæringspunkt, så der selv for den forvissede professionelle, der har styr på sine værdier og sit "kulturarbejde", er noget interessant i den modstilling, Freuds projekt giver mulighed for. Freud begynder ganske enkelt et andet sted, *ikke* ved antagelsen om lykken og det gode liv, men ved antagelsen om lidelsen, og *ikke* ved antagelsen om kulturens lysaligheder, men ved ubehaget i den.

Jeg skal nedenfor fremhæve et par aspekter af *Kulturens byrde*, som er interessante for den, der ønsker et sådant modsat perspektiv, samtidig med at jeg også kort vil ridse op, hvordan Freuds bog skriver sig ind i helt grundlæggende psykoanalytiske diskussioner, som stadig i dag er pågående, særligt i forhold til spørgsmålet om drift.

### Lystprincippet

I de første dele af *Kulturens byrde* leger Freud med forskellige måder, hvorpå vi kan forstå mennesket ud fra den allerede omtalte optik, at lidelsen er grundvilkåret. Hvis lidelsen er et grundvilkår, er forskellige menneskelige praksisser og livsteknikker at forstå som lindrende i en eller anden forstand. De er en slags hjælpekonstruktioner.

Freud opremser forskellige strategier. Man kan dyrke sin have eller sysle med

videnskabelig virksomhed. Man kan interessere sig for kunstens "milde narkotika". Man kan også indtage rusmidler, som ændrer kemiske balancer i kroppen. Listen er ikke fuldstændig, som Freud også selv bemærker, og her må det i parentes bemærkes, hvilke sublim muligheder et digitaliseret underholdningssamfund giver for eskapistisk flugt. Men det bemærkelsesværdige ved Freuds liste er, hvordan alt det gode i menneskelivet ryger med ned, fra havedyrkning til intellektuelle aktiviteter, inklusive religiøse praksisser. De mange menneskelige praksisser skal ses som afledninger og erstatningstilfredsstillelser. Vi bliver ikke lykkelige af yoga og kunst, men vi undgår måske at blive alt for ulykkelige.

Freuds causerier trækker på en mere grundlæggende begrebsdannelse, der skelner mellem lystprincippet og realitetsprincippet. Mennesket stræber efter lykke, hævder Freud, og det skal vi forstå som lystprincippets program. I sin positive variant handler lystprincippet om oplevelsen af stærke lystfølelser og i sin mere moderate om at undgå ulyst. Selvom det er lystprincippet, der bestemmer menneskets livsformål, er der naturligvis malurt i bægeret, for: "Det er overhovedet ikke gennemførligt, hele Altets indretning stritter imod over for det; man kunne føle sig fristet til at sige, at der i planen for 'skabelsen' ikke indgår den hensigt, at mennesket skal være 'lykkelig'" (s. 28). Kunne man ikke oversætte den udmelding til, at det menneske, der ville leve i en helt gnidningsløs verden, ville opleve det som forkert eller måske endda utilstrækkeligt?<sup>2</sup>

Fra tre sider truer lidelsen eller realitetsprincippet: fra kroppen, der truer med at gå i opløsning; fra omverdenen, som raser mod os med sine vældige kræfter; og fra forholdet til andre mennesker. Kroppen og omverdenen kan vi ikke stille så meget op med, kan man sige, eller rettere kan vi forholde os teknisk til dem og forbedre vores vilkår, hvilket dog også altid indebærer muligheden for tilbageslag (Freud slutter *Kulturens byrde* af med en slet skjult kommentar til atombombens opfindelse). Men forholdet til andre mennesker burde kunne løses. Det burde stå i vores magt at ændre sociale og politiske forhold på måder, som tjener os bedre. Alligevel er der netop her noget grundlæggende problematisk, som det er ærindet i *Kulturens byrde* at afdække.

### Drift og kultur

Spørgsmålet er nu, hvor dybt problemerne med kulturen stikker. Fra begyndelsen af *Kulturens byrde* er der en form for dualistisk tænkning på spil: På den ene side har vi lystprincippet, og mere generelt menneskets driftsliv, på den anden side har vi kulturen, som presser sig ned over det. I en særligt interessant passage lyder det, at det er "... umuligt at overse, i hvilken udstrækning kulturen er bygget op på driftsafkald, i hvor høj grad den netop har netop ikke-tilfredsstillelse (undertrykkelse, fortrængning eller hvad man vil kalde det) af stærke drifter til forudsætning" (s. 50). Det er for så vidt en dyster pointe, for vi slipper aldrig ud af kampen mellem kultur og drifter, som Freud også senere i bogen, og på et højere abstraktionsniveau, udlægger som kampen mellem livsdrift og dødsdrift, Eros og Thanatos. Eros handler om at opretholde livet, den udspringer af

opretholdelsen af jeget, og – som Freud spekulativt udlægger det i *Kulturens byrde* – handler den også om at slutte det levende sammen til stadig større enheder, fra familier til stammer, folkeslag, nationer osv. Over for det står nu den dødsdrift, som Freud allerede havde tegnet konturerne af i "Hinsides lystprincippet" (1920). Dødsdriften angår i *Kulturens byrde* en aggressiv, destruktiv, ødelæggende tendens, som angriber alt liv og søger at opløse det, som er knyttet sammen. Den ene drift vil den ene vej, den anden den modsatte. Det kan jo ikke andet end gå galt.<sup>3</sup>

Opstillingen mellem drift og kultur gennem begreberne om Thanatos og Eros har noget kosmologisk over sig, som imidlertid, som jeg læser det, ikke lever op til Freuds vanlige standarder. Det er en dyster opstilling, men den er samtidig for simpel, ikke radikal nok. Freud foreslår på den ene side en drift, der sætter sig igennem, men som til gengæld er ødelæggende, dødsdriften, mens han på den anden side tilbyder en kulturfremmende drift, som dog stadig skal tænkes på baggrund af kulturens målhæmninger og indskrænkninger. Netop her er et af de steder, hvor Freud kan udfordres, og bestemt også er blevet det – og endda med baggrund i hans eget værk.

Sagen er, at det freudianske begreb om drift bliver interessant der, hvor *driften finder tilfredsstillelse netop på grundlag af en ikke-tilfredsstillelse*. Den måde at formulere det på er naturligvis temmelig kondenseret og kræver en længere udredning, men her er det blot mit ærinde at pege på, at det interessante i Freuds driftsbegreb netop ligger i diskussionerne af, hvad der sker, når driften

opfører sig anderledes, end man ville forvente, når den *ikke* finder sit objekt og når sit mål, men udspiller sig og finder tilfredsstillelse på andre og mere aparte måder.

Som Freud udlægger det i *Tre afhandlinger om seksualteorien* (1905), findes der i seksuallivet afvigelser i forhold til objektet (som normalt er en person af det modsatte køn) og i forhold til målet (som normalt er genitalt samleje), og netop gennem disse afvigelser diskuterer Freud driftsbegrebet, som *var* afvigelserne normalen (Freud, 1973, s. 11-32). Driften opfører sig, som om den aldrig kan gå direkte til hverken objektet eller målet, hvilket betyder, at afvigelserne peger på noget fundamentalt forstyrret i driften. Freud nævner det i *Kulturens byrde*, når han i en slags sidebemærkning kommer med den udmelding om seksualdriften, at der synes at være "noget i denne funktions eget væsen, der nægter os den fulde tilfredsstillelse og tvinger os ind på andre veje" (s. 57). At driften "tvinger os ind på andre veje" er en god formulering, og man kunne næsten sige, at den tvinger os på afveje.<sup>4</sup> Drift angår tilfredsstillelse, men på den før omtalte aparte måde, at den sætter sig i selve ikke-tilfredsstillelsen og forvandler den til tilfredsstillelse. Den findes i afvigelser og omveje, klinisk betragtet i symptomer, der i psykoanalysen forstås som mere mindre velfungerende patologiske løsninger på grundlæggende libidinøse konflikter.

### Et interface

Begrebet om drift er helt centralt i psykoanalysen, men det er også et af de begreber, der stadig i dag er til diskussion og under ombygning i

psykoanalytisk teori. Er driften grundlæggende noget, som står uden for kulturen, som et slags "instinkt", sådan så kulturen må arbejde på at forme noget ud af denne prækulturelle kraft? Svaret på det spørgsmål må være nej, for driften er afvigende og forstyrret, den har ikke instinktets karakter af forudsigelighed. Men hvad er drift så? Det er, som om et bagvedliggende spørgsmål om driftens ontologi flere steder produktivt forstyrrer argumentationen i *Kulturens byrde*. Kulturen synes ikke at kunne rumme driften, men alligevel opstår spørgsmålet om drift konstant i kulturen, og ikke bare på den måde, at kulturen må forme noget prægivet, men på måder, som er afgørende for driften selv.

Den slovenske filosof Mladen Dolar har foreslået, at drift og kultur altid fungerer i et "interface", altså i kontakt med hinanden. Vi har ikke to områder, som er adskilte fra hinanden, men snarere et felt af spændinger og overlap, og "den nemme modsætning mellem natur og kultur, drifter og kultur, er netop en måde, hvorpå man kan undgå dette paradoks, eller fortrænge det eller omgå det eller sløre det." (Dolar, 2021, s. 81). Ser vi spørgsmålet om driften fra kulturens side, med kulturfilosofiske briller, handler det ikke om, at kulturen står i modsætning til driften, snarere er den altid også sæde for driften og medimpliceret i den. Mennesket er altid indskrevet i et socialt felt, og dets driftsliv er udleveret til dette sociale felt, uden at det går restløst op med det. Her kan det være nyttigt at skelne mellem begær og drift, som Lacan gør det. "Begæret er den Andens begær", siger Lacan (1998, s. 38), der findes ikke begær, som ikke er formet af det sociale felt, og i sidste ende af et spørgsmål,

som kommer til subjektet udefra, fra den enigmatiske Anden: Hvad er værd at begære? Begæret er evigt utilfredsstillet, det er kastreret, det er hysterisk, men driften finder tilfredsstillelse på trods af kastrationen. Den finder en sprække i den Anden, den finder noget at cirkulere omkring.

Når subjektet har fundet en måde at strukturere sit begær på, hvilket for psykoanalysen altid er patologisk på den ene eller den anden måde, er driften det, som holder subjektet fast i patologien. Som bliver ved med at cirkulere om den "løsning", subjektet har opfundet. Det ubehagelige er ikke, at driften støder mod kulturen, men næsten omvendt, at den låser sig til en bestemt kulturel (social og sproglig) formation, også kaldet et symptom. Da Freud var i færd med at opfinde psykoanalysen, undrede han sig over, hvorfor det forholdt sig sådan, at når han havde udlagt et bestemt neurotisk symptom for en patient, ville symptomet stadig bestå.<sup>5</sup> En af forklaringerne er netop, at han her rammer driftens niveau. Udlægningen af symptomet er ikke nok, kan ikke trumfe den drift, som har sat sig i det. Selvom psykoanalysen arbejder gennem kulturen (f.eks. gennem talen), er hele humlen netop at ramme det sted, hvor driften er legeret med kulturen i et symptom. Når det sted er afdækket, er det op til analysanden selv at tage livtag med driften.

Driften synes at gå på tværs af natur og kultur. Den er ikke et instinkt, men den er heller ikke kun et socialt produkt. Den findes på kanten af den Anden. Alligevel er det i kulturen, at vi kan arbejde med driften. Hvis psykoanalysen er en "umulig profession", som Freud berømt skrev,<sup>6</sup>

så er det måske også, fordi den angår driften, der kun kan tilgås indirekte.

### Talen og tavsheden

Ubehaget i kulturen stammer ikke fra spændingen mellem drift og kultur (som to separate størrelser). Den opstilling ville sige, at mennesket føler et ubehag ved at være indskrænket i sit driftsliv. Og spørgsmålet ville være, hvordan man slipper af med sit ubehag. Det kunne være opgaven for en driftsemancipatorisk bevægelse, der ville arbejde på at kaste kulturens spændetrøje af sig.<sup>7</sup> Når kulturen med dens indskrænkninger er skrællet væk, står et frigjort menneske tilbage. Det er dog ikke Freuds projekt. Man kunne sige det på den måde, at i psykoanalysen er problemet ikke bare driftslivet (versus kulturen), men driftslivet som vævet sammen med kulturen. Det betyder, at opgaven bliver en anden. Først og fremmest at give plads til analyser af driftsskæbner i kulturen. Psykoanalysen arbejder f.eks. ved hjælp af talen, som vi nok ville skrive på kulturens side. Den er en "talekur", en særlig diskurs, som understøttes af en række kulturelle praksisser og institutionelle faktorer, der tilsammen gør den psykoanalytiske klinik mulig. Psykoanalysen skaber et rum, hvor det ubevidste, symptomerne og den drift, der animerer dem, bringes i tale. Men hvordan kan det lade sig gøre?

Igen er Mladen Dolars begreb om et paradoksalt "interface" relevant. Psykoanalysens briks er interfacet mellem talen og driften. Her bringes symptomer med ind i talen, hvor de får lov til at rumstere og danne baggrund for alle tænkelige associationer, mens de undersøges. Det gælder også, selvom

man ikke kan tale (direkte) med driften – som Freud siger i “Jeg’et og det’et”, så er driften stum (Freud, 1983, s. 187). Men kunsten er ikke at forklare symptomet, at give det en meningsfuld plads i talen (og kulturen), snarere at udtømme dets betydning, i sidste ende vriste det fri fra en bestemt betydende konstellation for netop at fremprovokere den drift, der arbejder i det. Gennem denne fremgangsmåde kan man gøre noget andet med sin drift. Kan den gives en ny form.

Her er igen et af de inspirerende paradokser i psykoanalysen. Talekuren er i sidste ende også en “hold kæft”-kur, hvor det først er analytikeren, der holder kæft og lytter, mens det senere er analysanden, der må forsøge at blotlægge sit “tavse” forhold til driften som sådan.

Kulturens byrde Sigmund Freud

## REFERENCER

Dolar, M. (2020). Of Drives and Culture. I: L.M. Rösing, H.J. Bjerre, B.B. Hansen, K. Hyldgaard & J. Rosendal (red.), *Analysing the Cultural Unconscious: Science of the Signifier*. Bloomsbury.

Freud, S. (1973). *Tre afhandlinger om seksualteorien* (3. udg.). Hans Reitzel.

Freud, S. (1983). Hinsides lystprincippet. I: *Metapsykologi II* (2. udg.). Hans Reitzel.

Freud, S. (1983). Jeg’et og det’et. I: *Metapsykologi II* (2. udg.). Hans Reitzel.

Freud, S. (1985). *Drømmetydning* (4. udg.). Hans Reitzel.

Freud, S. (1999). *Kulturens byrde*. Hans Reitzel.

Grubrich-Simitis, I. (1993). *Zurück zu Freuds Texten. Stumme Fragmente sprechen machen*. S. Fischer.

Hansen, B.B. (2020). Anvendt forskning i umulige professioner. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31).

Hansen, B.B. (2024). En oversat professionsteoretiker: Sigmund Freud. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(37).

Lacan, J. (1998). *The four fundamental concepts of psychoanalysis: The seminar of Jacques Lacan*, Book XI. Norton.

Mau, S.M. (2016). Freudomarxisme: Hvad var det og hvad gik galt? *Lamella – tidsskrift for teoretisk psykoanalyse*, 1(1).

Olsen, O.A., Kjær, B., Køppe, S. (1983). “Indledning”. I: Freud, S. (red. Olsen, O.A., Kjær, B., Køppe, S.), *Metapsykologi I* (2. udg.). Hans Reitzel.

Schuster, A. (2017). Impossible Professions, and How to Defend Them. I: D. Mangano & M. Van Rooy (red.), *Homestead of Dilution*. Onomatopée.

## NOTER

<sup>1</sup> For en gennemgang af dette, se Grubrich-Simitis, 1993, s. 214.

<sup>2</sup> I sci-fi-blockbusteren *The Matrix* (1999) har maskinerne overtaget herredømmet med kloden, og menneskene lever i en computerskabt illusion, kaldet the matrix. Den første version af the matrix havde dog den fejl, at den var for perfekt, som en maskine forklarer til filmens menneskelige protagonist, Neo: “Did you know that the first Matrix was designed to be a perfect human world? Where none suffered, where everyone would be happy. It was a disaster. No one would accept the program. Entire crops were lost. Some believed we lacked the programming language to describe your perfect world. But I believe that, as a species, human beings define their reality through suffering and misery. The perfect world was a dream that your primitive cerebrum kept trying to wake up from. Which is why the Matrix was redesigned to this: the peak of your civilization.”

<sup>3</sup> Freuds måde at klassificere drifterne på undergår betydelige forandringer gennem hele hans virke. Ovenstående afsnit fokuserer på måden, hvorpå Freuds dualistiske tænkning omkring drifterne udfolder sig i *Kulturens byrde*. For en gennemgang, der sætter udviklingen i Freuds driftsteori ind i en større ramme, se Olsen, Kjær & Køppe, 1983.

<sup>4</sup> Freuds franske arvtager, Jacques Lacan, har heldigt formuleret det sådan, at driften finder vej, selvom den ikke når sit mål (Lacan, 1998, s. 179).

<sup>5</sup> For Freuds egen diskussion af tilfældet Irma, se Freud, 1985, s. 96.

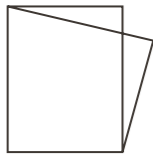
<sup>6</sup> For mere om psykoanalysen som umulig profession, se Hansen, 2020 og Hansen, 2024, se også Schuster, 2017.

<sup>7</sup> En sådan bevægelse har f.eks. eksisteret i form af freudomarxismen. For en grundig gennemgang af freudomarxismens potentialer, se Mau, 2016.

# Leif Tøfting Kongsgaard og Birgit Raundahl Koldsø:

## Multiteoretisk praksis i arbejdet med børn og unge

Samfundslitteratur, 2024, 418 sider



Anmeldt af Anne Marie Villumsen, seniorforsker, VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

### Indhold i og formålet med *Multiteoretisk praksis i arbejdet med børn og unge*

Bogen *Multiteoretisk praksis i arbejdet med børn og unge* er en omfattende bog på 418 sider rettet primært mod fagprofessionelle, ledere, konsulenter og studerende, der arbejder med børn og unge i udsatte positioner. Bogens ærinde er at anviser en vej for multiteoretisk fagprofessionel praksis. Børn og unge er unikke, og der eksisterer ikke enkle lineære årsag-virknings-forståelser i udsathed, hvorfor arbejdet med at hjælpe børn og unge må modsvares af helhedsorienterede og integrerede metoder – frem for enkle og standardiserede metoder. Argumentet er, at velfærdsprofessionerne løbende bør kvalificeres til at håndtere den uforudsigelige og komplekse praksis, som er i arbejdet med

børn og unge i udsatte positioner, og at en multiteoretisk tilgang er en mulig vej hertil. En del af at være i dette felt er også et metodeansvar indlejret i en etisk forpligtigelse, hvilket vil sige, at den fagprofessionelle skal kunne reflektere over og formulere overvejelser over egen praksis og alternative handlemuligheder.

Bogen præsenteres i fire dele. Der er løbende fokus på korte præcise præsentationer af forskellige tilgange eller blikke, der kobles med cases, således at den præsenterede viden løbende omsættes. De præsenterede metoder og tilgange har primært socialkonstruktionismen og pragmatismen som videnskabsteoretisk ophav. Det er ikke bogens ærinde at forholde sig til hverken strukturelle eller organisatoriske

Leif Tøfting Kongsgaard og Birgit Raundahl Koldsø: Multiteoretisk praksis i arbejdet med børn og unge

aspekter. Bogen fungerer både som opslagsværk, hvor man som læser kan udvælge bestemte kapitler, og den kan med fordel læses i sin helhed. Del 1 præsenterer rammen. Det vil sige, at her sættes scenen til, hvordan børn og unge forstås i en kontekst og med et fokus på inddragelse af børn og unge i det fagprofessionelle arbejde. Del 2 gennemgår syv centrale tilgange, hvor der løbende er såvel et analytisk som et metodisk spor, som fremhæver, hvad den enkelte tilgang bevirker, at man som fagprofessionel får øje på, og hvordan man så kan omsætte dette i sin praksis. Del 3 præsenterer forskellige modeller eller metoder, som er tænkt som en række handleværktøjer til den fagprofessionelle. Endelig er der en opsamling i del 4.

### Originalitet, kvalitet og relevans

Der er flere væsentlige styrker at fremhæve ved bogen. For det første ses der i bogens del 2 og 3 fine og velunderbyggede præsentationer af de udvalgte tilgange. Dette er i sig selv en præstation, da det alle er tilgange eller metoder, som hver især og i egen ret er relativt omfattende. Samtidigt går de enkelte kapitler også på tværs og laver analysen for læseren af forskelle inden for den enkelte tilgang. Det kan fx ses i kapitel 5 (tabel 5.9), hvor der præsenteres et fint overblik over forskellene i anerkendelse, alt efter om man ser det som 'anerkendelse af det unikke individ', 'anerkendelse som grundindstilling' eller anerkendelse som 'værdisættende og anerkendende undersøgelser'.

Der ligger meget arbejde bag en bog som denne. Det at gøre mange forskellige tilgange og metoder lettilgængelige

og sprogligt og formidlingsmæssigt er i sig selv en bedrift. Som studerende er det en meget let tilgængelig bog, som giver en et godt udgangspunkt for at udvælge tilgange at dykke mere detaljeret ned i. I den opsamlende del 4 i bogen ses fx på side 358 en samlende tabel (19.1), hvor alle tilgange og metoder sættes op skematisk. Dette giver et hurtigt overblik over væsentlige elementer, som fx hvad den enkelte tilgang giver den fagprofessionelle mulighed for at få øje på, eller hvad tilgangen er særligt god til. En tabel, jeg tror, mange studerende drømmer om på alle felter.

Der er i og for sig ikke rent indholdsmæssigt noget nyt i bogen forstået på den måde, at de præsenterede tilgange og metoder alle er velkendte. Det nye er dog, at de i denne bog er samlet i et let tilgængeligt format og med fokus på omsætning. Bogens ærinde er på den måde sympatisk, og jeg kan let se for mig, at mange både praktikere og studerende vil finde den nyttig.

### Andre blikke på bogen

Alle valg, der træffes, når man skriver så omfattende en bog som denne, bevirker også nogle fravalg eller ting, man måske som forfatter ikke har så meget øje for. Nogle af de ting vil jeg fremhæve her. For det første kan man bemærke, at valget af tilgange, og hvordan de indplaceres videnskabsteoretisk, altid kan diskuteres. Det vil jeg ikke gå ind i her, da det ikke er tid og sted for det, men jeg vil gerne pege på sammensætningen, som jeg finder lidt pudsigt. De fleste af de tilgange, der præsenteres i bogen, er helt tydeligt socialkonstruktionistiske i deres ophav, men de blandes så med kognitive

og eksistentielle tilgange også, som jeg går ud fra, forfatterne har kategoriseret som mere pragmatiske i ophav. Her kunne jeg godt have ønsket en lidt tydeligere rammesætning af, hvorfor det lige er de to tilgange, som fremhæves i bogen og med hvilket formål set i forhold til de meget "klassiske" socialkonstruktionistiske tilgange. I forlængelse heraf er det ikke altid helt tydeligt, hvilke redskaber eller metoder der knytter sig specifikt til de konkrete tilgange – og det er lidt ærgerligt, da det godt kan forvirre læseren – og måske særligt den læser, som ikke har det forkromede overblik over tilgange, metoder og deres videnskabsteoretiske ophav. Sidstnævnte er måske min primære anke ved måden, bogen er formidlet på, idet den her 'risikerer', at en given studerende eller fagprofessionel agerer i praksis med børn og unge på et måske misforstået grundlag. Forfatterne skriver følgende på side 353: "*Hun [den fagprofessionelle] er ikke optaget af at 'forstå det hele', men af at undersøge, hvad et perspektiv kan bibringe en konkret situation. Næste skridt er at omsætte handlemulighederne til praksis*". Her vil min påstand være, at når man fremstiller tilgange og metoder uden en helt tydelig videnskabsteoretisk afsender på hver enkelt tilgang, så er der risiko for, at den fagprofessionelle tager et sæt briller på, som man slet ikke kan bruge til at se på det, den fagprofessionelle kigger på eller efter.

For det andet savner jeg nogle få kritiske vinkler på de enkelte tilgange. Det kunne i øvrigt fint være koblet til begrænsninger i det videnskabsteoretiske ståsted eller ophav for hver metode. Jeg er med på, at det er et helt bevidst valg fra forfat-

ternes side ikke at være kritiske. Men når ønsket med bogen er at understøtte, at den fagprofessionelle insisterer *“på at kende forskellene mellem dem [teorier og metoder], for ellers mister hun muligheden for at ‘aftvinge’ tilgangene nye og forskellige indsigter”* (s. 353-354), så er og bliver det at kunne indtage et kritisk blik på tilgangen og dens ophav – med forfatterens hjælp – også et afgørende element. Og den refleksivitet kunne jeg godt ønske, at bogen havde hjulpet læseren med.

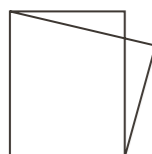
Endelig og for det tredje så rejser denne bog ikke eksplicit men mere implicit og ved sin blotte eksistens det gode

spørgsmål om, hvorvidt man som fagprofessionel – ofte med en 3,5-årig professionsuddannelse – er i stand til (og har tid til) at lave en kritisk velovervejet sammensætning af tilgange og metoder til hvert barn og familie. Også al den stund, at mange af tilgangene kommer fra terapeutiske sammenhænge, som mange fagprofessionelle ikke har forudsætninger i deres grunduddannelser til at varetage eller til at omsætte til en anden ikke-terapeutisk praksis som fx en myndighedsrolle. Forfatterne har et virkeligt sympatisk ærinde med bogen. De skriver følgende i det opsamlende kapitel: *“At kunne dette kræver, at den fagprofessionelle kan se forskel på de*

*valgte teoretiske og metodiske tilgange, og at hun kan omsætte tilgangene til forskellige veje at gå. Hun må besinde sig på en vis loyalitet over for den valgte tilgang for at ‘aftvinge’ den så mange nye indsigter som muligt i den konkrete praksiskontekst”* (s. 353). Jeg kan her godt blive i tvivl om, hvorvidt bogen reelt kan komme til at understøtte dette, eller om man mere skal tænke bogens ærinde om den multiteoretiske fagprofessionelle som en fantastisk vision for fagprofessionelt arbejde med børn og unge i udsatte situationer. Altså noget, vi alle må stræbe efter hele tiden ...

# Toril S. Jensen og Trine Sonne: Fakta og myter om børns udvikling

Akademisk Forlag, 2023, 167 sider



Anmeldt af Hanne  
Værum Sørensen, lektor,  
Pædagoguddannelsen i  
Aarhus, VIA University College

Med et kritisk og grundigt blik har de to psykologer Toril S. Jensen og Trine Sonne gennemgået troværdigheden af nogle af de myter og historier, som småbørnsforældre og alle andre, som arbejder med små børn, skal navigere imellem. De er begge uddannede psykologer fra Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, og har også begge en ph.d. i udviklingspsykologi. De kan derfor anses for at have en høj grad af faglig viden og troværdighed. Toril S. Jensen har i sin forskning haft et særligt fokus på små børns hukommelsesudvikling og har desuden erfaring med at arbejde med angst hos børn. Toril er ansat på Socialrådgiveruddannelsen i VIA som underviser og forsker.

Trine Sonne har også forsket i børns udvikling af hukommelse og i vidnepsykologi. Hun er en aktiv formidler om spædbørns og børns hukommelse og andre temaer vedrørende børns udvikling. Trine er ansat på Psykologisk Institut som seniorforsker.

Der er en nærmest uendelig strøm af information og sommetider misinformation i forskellige medier rettet mod forældre til små børn. I bogen problematiserer Jensen og Sonne den deterministiske forståelse af opdragelse og børns udvikling, der gør småbørnsforældre nervøse for at gøre noget forkert, fordi det så vil være deres skyld, hvis barnet ikke udvikler sig normalt eller måske mistrives.

Måske fordi det efterhånden er længe siden, jeg var småbarnsmor, så er det gået min næse fuldstændig forbi, at der eksisterer et fænomen i børns udvikling, der kaldes *tigerspring*. Men det kan jeg læse om i bogens første kapitel: 'Tigerspring og børns udvikling', hvor jeg indser, at det er en (ny) måde at beskrive det, der foregår, når barnet er pylret og ikke vil samarbejde i nogle dage for derefter at komme over det, og alt er godt igen. Moderne forældre har måske brug for at blive bekræftet i, at der ikke er

Toril S. Jensen og Trine Sonne: Fakta og myter om børns udvikling

noget galt, at de ikke gør noget forkert, hvis der er lidt modstand fra barnet. Hun er bare lige midt i et tigerspring. Det går over. Alt er godt. Lige til næste 'problem' dukker op. Her præsenteres den begrænsede forskning, der er foretaget på fænomenet. Noget bekræfter hypotesen om tigerspring, og meget gør ikke. Konklusionen er, at det kan være en hjælp for forældre, at man taler med dem om, hvad det vil sige at være 'gode nok' forældre, fremfor at stræbe mod at være perfekte.

Bogens andet kapitel: 'Middagslur og søvnpolitik' handler om børns søvn, og hvordan det er bedst at forholde sig til det. Barnet falder i søvn i cykel-limousinen på vej hjem fra vuggestuen eller dagplejen, sover tungt på turen hjem, og så har vi balladen med et pylret barn, som vil have sin mor eller far, lige imens der skal laves mad, ryddes op og smøres madpakker til dagen efter. Det må være, fordi barnet har sovet for meget – eller for lidt – i vuggestuen ... Kapitlets konklusion er, at søvn er vigtig, men om der bør være en bestemt søvnpolitik for små børn, giver videnskaben ikke noget entydigt svar på.

I det tredje kapitel behandles temaerne 'Motorik og kognitiv udvikling' – og her beskrives og diskuteres forskning, som viser, hvordan forskellige kulturer og miljøer giver forskellige vilkår for børns motoriske udvikling, og det derfor ikke er relevant at fokusere på, hvornår børn når forskellige milepæle i den motoriske udvikling. Der synes at være en sammenhæng mellem den motoriske og kognitive udvikling, men det er ikke helt klart, hvordan forholdet skal forstås, så trods Piagets teori om, at barnet går gennem en senso-motorisk fase, hvor

det er gennem sanser og bevægelser, at barnet udvikler sig kognitivt, så er det ikke helt entydigt, at der er en sådan sammenhæng. Myten om, at man skal kravle, før man kan gå, afvises af videnskaben, men der er evidens for, at øvelse gør mester. Der er rigtigt, at børn, der får meget erfaring med motorisk udfoldelse, udvikler bedre motoriske kompetencer, men den rigtige opskrift på omfang og type af træning findes ikke, så her får vi ikke noget klart facit.

Indholdet i fjerde kapitel: 'Skærmenes betydning for børns udvikling' skaber virkelig basis for forvirring og måske endda dårlig samvittighed, alt efter hvilke anbefalinger man prøver at følge, for der er mange, og de stritter i flere retninger. "Den typiske opfattelse i den almene befolkning og i mange tilfælde også blandt fagpersoner er, at et højt forbrug af skærme er negativt," blandt andet fordi det tager tid fra børnenes leg og samvær med andre børn, men modsat er der også en opfattelse af, at skærmene kan være med til at fremme børns udvikling, når det er læringsprogrammer, der bruges. Fordi der er så mange holdninger til, om det er godt eller skadeligt, at børn har adgang til at bruge skærme, så er det kærkomment med en belysning af området. Det er netop brugen af skærmen, man bør se på, snarere end at fokusere udelukkende på den tid, som børn bruger med en skærm. Der er nogle faktorer, som det anbefales, at man tager højde for; det er indholdet, det er konteksten og tidspunktet, og det er spørgsmålet, om barnet er alene, når det ser på skærmen, eller om der er voksne, som ser det sammen med barnet. Forfatterne minder også om, at voksne, forældre og pædagoger er rollemodeller,

når det handler om brug af skærme. Kapitel fem handler om 'Hukommelse og tidlige erindringer' og gennemgår den historiske opfattelse af børns hukommelse – fra en forældet antagelse om, at spædbørn ikke kan danne erindringer, til forskning, der med forskellige metoder har påvist, at selv ganske små børn kan huske noget eller nogen, de har set tidligere, og altså udmærket kan danne erindringer. I kapitlet giver forfatterne også gode råd til, hvordan man kan tale med børn om deres oplevelser og dermed hjælpe dem med at holde fast i erindringer om noget, de har oplevet. Det anbefales, at man bruger åbne spørgsmål, kommer med støttende kommentarer og tager barnets følelsesudtryk med i samtalen, fx "kan du huske at du blev lidt bange for løven?", i stedet for at stille lukkede spørgsmål for at få barnet til at svare på noget bestemt, fx "kan du huske at vi kørte i metroen derhen?" Med ledetråde, som fx fotos, kan pædagoger og forældre støtte børn i at kunne huske og at kunne tale om, hvad de har oplevet, henholdsvis hjemme i weekenden eller i daginstitutionen.

I kapitel seks behandles 'Begrebet tosprogethed', og her nuanceres den lidt negative betoning, der ligger i at være defineret som et tosproget barn. Man kan være tosproget på flere måder, forklarer Jensen og Sonne. At være *simultant tosproget* betyder, at man fra fødslen, eller fra meget tidlig alder, præsenteres for to forskellige sprog, som man skal tilegne sig, på samme tid. At være *sekventielt tosproget* betyder, at man tilegner sig et andet sprog senere, typisk i treårsalderen. Forskning viser, at det kan være en fordel at være tosproget, fordi det kan give adgang til at forstå

mere end én kultur og dermed give større mulighed for at begå sig i verden, men der kan være andre vilkår, der gør, at det ikke er en fordel. Der kan være tale om forsinket sprogudvikling på begge sprog, som bør give anledning til særlig fokus fra daginstitutionens side, i samarbejde med forældrene.

Bogens syvende og sidste kapitel handler om 'Leg, læring og voksne' – og det påpeges, at der aktuelt ofte er en læringsdiskurs forbundet med legen og et stigende fokus på, at selv vuggestuebørn skal tilbydes læringsmiljøer og skematilrettelagte aktiviteter, og at fagpersoner skal følge de gældende læreplaner i deres tilrettelæggelse af dagen. Her er et fokus på, om det konstante fokus på læring kan gå hen og true børnenes leg. Jensen og Sonne henviser til nyere forskning, der viser, at miljøet omkring barnet og legen kan være med til henholdsvis at aktivere eller pacificere specifikke gener. Et rigt miljø og et legende barn kan således aktivere gener, der fører til ændringer i hjernen og dermed læringspotentiale.

Der er altså ingen tvivl om, at legen spiller en stor rolle for barnets udvikling. En opfattelse af udvikling på dén måde er vigtig, ikke bare for at forstå legens betydning, men også som en kontrast til den forældredeterministiske tankegang, hvor alt i sidste ende udelukkende ses som et resultat af forældrenes adfærd. Konklusionen her er, at mens børnene i dag måske er i mindre risiko for at komme til skade, når de leger, går de til gengæld glip af muligheden for at gøre sig gode erfaringer med noget, der kan være farligt. Børnene frarøves dermed muligheden for at teste grænser af og opøve tolerance for angst over for det ukendte.

Bogen tager fat i ganske komplekse emner. Den er velskrevet, og indholdet er meget relevant, både for fagpersoner og for forældre, der søger solid viden og ikke lomme filosofiske betragtninger.

Afslutningsvist vil jeg erklære mig helt enig i det, som professor i udviklingspsykologi Peter Krøjgaard skriver i bogens forord (s. 13), nemlig at bogen er

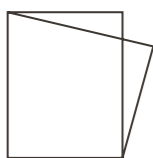
med til at bygge en vigtig og velkommen bro mellem forskning og praksis. Toril S. Jensen og Trine Sonne formår at oversætte komplicerede spørgsmål til svar, som dels kan være helt entydige – nej, man behøver ikke kravle, før man kan gå – og dels mere komplicerede, at det med betydningen af, at børn bruger skærme, ikke er noget, der kan svares enkelt på. Dertil er der mange faktorer, udover den konkrete tid med skærmen, der har betydning.

Jeg vil anbefale bogen *Fakta og myter om børns udvikling*, fordi jeg vurderer, at det er en bog, som vil være nyttig for både fagpersoner og studerende inden for det pædagogiske, det sociale og det sundhedsmæssige område, hvor de vil kunne møde forældre, der gerne vil sikre sig, at de gør det rigtige og det bedste for deres barn, men er usikre på, hvad der er det rigtige og det bedste.



# Tine Nørgaard: Når livet kommer på arbejde – kunsten at skabe balance i en grænseløs tid

Akademisk Forlag, 2023, 215 sider



Anmeldt af Nina Hauge Jensen, lektor, Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College

Der udkommer mange bøger i disse år, som behandler vores ofte problematiske forhold til arbejdslivet. Usunde arbejdsvilkår og baggrunde for stigningen i antallet af stresssygemeldinger har været genstand for udmærkede bøger det seneste årti fra dygtige folk som overlæge Bo Netterstrøm, arbejdsmiljørådgiver Thomas Milsted og erhvervspsykolog Malene Friis-Andersen for bare at nævne et udvalg af dem, jeg selv har haft fingrene i.

Erhvervspsykolog Tine Nørgaards bog *Når livet kommer på arbejde* fra 2023, som denne anmeldelse skal handle om, adskiller sig fra flertallet af de bøger, som undertegnede har læst. Nørgaard skriver selv i forordet, at bogen har til formål at rokke ved den traditionelle forståelse af *balance* mellem arbejdsliv og privatliv. Hun gør allerede i forordet op

med "work-life-balance"-begrebet som et begreb, der italesætter en dikotomi uden mening i det liv, vi lever i dag. Titlen på bogen signalerer derfor fint, at denne bog bestræber sig på at forholde sig langt mere holistisk til grænsefladerne mellem privatliv og arbejdsliv, nemlig som flader, der er komplekst sammenflettede. Undertitlen er da også *Kunsten at skabe balance i en grænseløs tid*.

## Ingen vandtætte skotter mellem arbejds- og privatliv i et grænseløst arbejdsliv

Særligt for de af os, som arbejder i professioner præget af stor grad af selvledelse, som så mange akademikere lever med, er denne bog relevant. Som ansat i en professionshøjskole er undertegnede på 25. år i gang med øvelse i selvledelse i et arbejdsliv præget af stor udskiftning i ledelseslaget. Læg dertil, at selvledelsen

Tine Nørgaard: Når livet kommer på arbejde – kunsten at skabe balance i en grænseløs tid

skal forvaltes i et grænseløst arbejdsliv, som på ingen måder har vandtætte skotter til mere private dele af vores liv. Det er en meget central pointe i Tine Nørgaards bog.

De første kapitler i bogen er præget af et velargumenteret opgør med et forældet syn på den før omtalte dikotomiske opfattelse af "work-life-balance". Bl.a. med referencer til netop nu bogaktuelle Christian Hjortkær, teologen og højskolelæreren, som har lært os at have blik for, hvilken grænseløs præstationskultur unge mennesker skal navigere i, og senest i hvordan psykisk sygdom måske nok er kommet på dagsordenen, men at skammen over ikke at leve op til egne og andres forventninger stadig er tabuiseret (fx interview i *Politiken* 18. 5. 2024: "Mange af mine elever skammer sig helt enormt"). Nørgaard citerer fra Hjortkærs bog *Utilstrækkelig* (2020): "Hvis der er noget der kendetegner vor tid, så er det netop kravet om at være lidenskabeligt engageret i stort set alt. I vores studie, vores arbejde, vores parforhold, vores børn, i nyhederne, i klimaet og i kampen mod uretfærdighed". Det er en anden af Nørgaards centrale pointer: Lidenskabeligt engagement i alt er den direkte vej til mistrivsel, for som hun skriver: "Når privatliv og arbejdsliv bliver betragtet som hinandens modsætninger, bliver magtesløshed, mistrivsel, stress – og i sidste ende sygemeldinger – den yderste konsekvens".

Hun påpeger, at arbejdet nemt får rollen som skurk eller syndebug, når vi oplever mistrivsel og måske sygemeldes med stress. Men arbejdet opfylder jo, påpeger hun, netop mange vigtige behov, herunder sociale behov, behov for anerkendelse m.m. Undertegnede er

selv en akademiker, for hvem arbejdet i en professionshøjskole giver rigtig meget meningsfuldhed, anerkendelse og adgang til et fællesskab af værdier og fælles interesser. Måske endda kilde til personlig udvikling, som Nørgaard også nævner ofte er tilfældet.

Løbende gennem bogen er der en masse cases fra Nørgaards arbejde med klienter, som både er privatpersoner og virksomheder/organisationer, med analyser, der trækker på en række amerikanske forskere samt vores egne danske forskere sociolog Maria Ørskov Akselvoll (forfatter til *Det grænseløse forældreskab*) og professor Svend Brinkmann. Sidstnævnte får en lille velvalgt ørefigen af Tine Nørgaard med henvisning til hans advarsler mod for meget navlepilleri i hans tre populære bøger *Stå fast*, *Ståsteder* og *Gå glip*. Tine Nørgaards holdning er, at vi har rigtig meget gevinst af at vende blikket indad og blive bevidste om, hvordan vi selv forholder os i grænsefladerne mellem arbejds- og privatliv.

## Uanset behov for strukturændringer er målgruppen her den enkelte

Bogen har det enkelte individ som målgruppe. Hun vil med andre ord gerne give os brugbare konkrete anvisninger og guidning til navigation i eget liv. Nørgaard peger ikke fingre af nogen, og man får ikke på noget tidspunkt indtryk af, at forfatteren har villet skrive et manifest eller er ude i et politisk ærinde.

Hun gør det klart, at hendes bog handler om, hvordan den enkelte kan handle uanset arbejdsvilkår, som hun skriver, "uanset behov for strukturændringer på makroniveau", som hun anerkender gør det rigtig vanskeligt for den enkelte at trives i et moderne arbejdsliv. Hun

forklarer sit fokus på individet med, at de fleste kun er på arbejdsmarkedet en begrænset del af deres liv og ikke kan vente årtier på, at ændringer indfinder sig(!).

Organisationer og ledelser kan ikke desto mindre finde mange guldgruber i denne bog. Alene øvelsen i perspektivskifte fra arbejdsgiver til ansat (og omvendt) kan næppe gøres for tit.

Nørgaards cases indeholder gode relaterbare eksempler på, hvordan vi mennesker kan være begrænsede af vores forestillinger om, hvilke individuelle hensyn det er acceptabelt, at vores arbejdsplads tager. Fx efter sygdom eller barsel med henblik på at kunne finde bedre balance i en periode. Eller hvis fx privatlivet er i krise. Vi er tilbøjelige til, if. Nørgaard, at holde skotterne mellem privatliv og arbejdsliv tætte, så vi fx heller ikke involverer arbejdsgiveren i overvejelser om karriereskift. For har vi fx overvejet, om det handler om uindfriede ønsker på den nuværende arbejdsplads eller hensyn, der kunne tages, hvis man spurgte sin arbejdsgiver?

Det er if. Nørgaard altid en helt individuel vurdering, hvad der virker. Hun refererer til forsøgene med 4-dages arbejdsuge eller den udbredte brug af hjemmearbejdsdage og forklarer, at disse tiltag eller opfordringer fra arbejdsgivere kan opleves meget forskelligt, og at det skal der være plads til.

Her må jeg tøjle min pen og trangen til at remse eksempler fra egen arbejdsplads op. Jeg nøjes med at nævne den meget almindelige tendens på egen professionshøjskole til at kaste nyansatte ud i fuldt skema, hvor der ofte skal under-

vises i stof, den nye kollega ikke før har undervist i. Der er jo rift om at få job i vores sektor, så hvis man ikke kan klare mosten, kan ledelsen jo altid finde andre, mere "robuste" medarbejdere. Nyansatte ved jo alligevel ikke, hvilke opgaver eller hold de garvede helst vil være fri for. Sværere er det måske faktisk at forstå, hvorfor kolleger på vej tilbage fra sygdom eller stresssygemelding ikke skånes efter psykologens, lægens eller sagsbehandlernes anbefaling for at give den enkelte en mere bæredygtig start tilbage på jobbet. Desværre en erfaring undertegnede selv har haft efter en stresssygemelding for to år siden. Det er sjældent den ramte, der orker at argumentere for, hvorfor man skal skånes. Det er jo det samlede liv, man har, med diverse ar og pletter, der kommer (tilbage) på arbejde. Jeg tror, min arbejdsplads synes, de gør, hvad de kan for at tage individuelle hensyn, men ledelse er også et presset folkefærd. Og så er vi tilbage ved behovet for langt bedre strukturelle vilkår og økonomi.

#### Guidede øvelser hjælper til nye perspektiver og erkendelser

I den sidste halvdel af bogen introducerer Tine Nørgaard sin egen balance-model, som følges af en række øvelser til læseren. Hendes model gør op med førnævnte silotænkning, hvor arbejde og privatliv står over for hinanden i en form for konkurrence. Hun inviterer os til at "tage forskerkasketten på" og forklarer detaljeret om sine inspirationskilder til modellen. Heriblandt den tyske sociolog og filosof Axel Honneth og hans tre anerkendelsessfærer: privatsfæren, den retslige sfære og den solidariske sfære, som ligesom Nørgaards opdelte sfærer er nøje forbundet og påvirker hinanden. Hendes tre livsdomæner

kalder hun *personlige forhold, karriere og fællesskaber*. Under hver af dem er der under-sfærer eller underdomæner som nuancerer og detaljerer de tre livsdomæner. Hvert af de tre domæner efterfølges af refleksionsspørgsmål til læseren. Skemaet er en videreudvikling af Friedman og Westrings *Four Way View* og udfyldes til sidst med, hvor mange procent de forskellige domæner betyder i ens liv, og hvor tilfreds man er med, at det er sådan. Målet er at handle på disse guidede overvejelser. Jeg fulgte naturligvis opfordringen og brugte tid på at overveje, hvordan mit privatliv påvirkes positivt og negativt af mit arbejde, og hvordan min karriere fx har gavnet mig på andre af livets områder, eller hvilken betydning forskellige former for fællesskaber har for mig, og hvilke typer fællesskab jeg selv opsøger og hvorfor.

Med det privilegerede arbejdsliv som en ansættelse på professionshøjskoler giver, følger ofte et fantastisk interessefællesskab, som nogle af os er meget lidenskabeligt engageret i. Nørgaards refleksionsopgaver var medvirkende til personlige overvejelser om, hvor tit jeg egentlig når grænsen for, hvor meget af min energi jeg kan lægge i dette grænseløse arbejdsliv, uden det har omkostninger, og om det er i tråd med værdier i mit liv i øvrigt. Der kan – tænker jeg – måske ligge noget dovenskab i at læne sig ind i sit interessante arbejdsliv med den konsekvens, at der ikke er energi til andet ... Nu har jeg jo fx skrevet en anmeldelse i min fritid. Så bliver der ikke energi til haven i disse dage, og bunken af eksamensopgaver må vente til i morgen. Var det o.k.? Skulle jeg have sagt nej til skriveopgaven? Jeg kan trods alt komme på mindre meningsfulde opgaver

at sidde ved skærmen med. Så foreløbigt er konklusionen, at anmeldelsen var værd at bruge tid og energi på.

Nørgaard skriver om tid som en konstant mangelvare og henviser til Pia Søltofts bog *10 ting ledere kan lære af Kierkegaard*, hvor denne citeres for at have sagt, at "Det at tage en beslutning kan være midlet til at få magt over tiden". Så tør vi tage magten over tiden og dermed balancen i vores liv? Der er mange odds imod, skriver Nørgaard med henvisning til bl.a. Hartmut Rosas begreb "accelerationssamfundet" og Maria Ørskov Aksel-volls fem tendenser i tiden (*Det grænse-læse forældreskab, 2022*), hvoriblandt tendenser mod stigende digitalisering og mere usikre fremtidsmuligheder gør det vanskeligt for os at turde stole på, at vi skal følge egne værdier.

Nørgaard peger også på betydningen af selvomsorg og henviser til, at "medfølelse begge veje er en god hjælp". Hun citerer den norske psykolog Per Isdal fra hans bog *Medfølelsens pris* fra 2018, hvor han skriver om nødvendigheden af ikke bare selv at kunne være empatisk, over for sig selv og over for andre, men også at mærke empati fra omgivelserne. Per Isdal bruger begrebet *compassion*, som kan defineres som evnen til at kunne rumme ubehagelige følelser, svære situationer og vanskelige interaktioner med andre mennesker med et ønske om at kunne lindre. Et ideal, som sikkert kunne gøre det lettere for os alle at stå ved værdier og ønsker i vores samlede liv! Det er tydeligt, at Nørgaard har haft en ambition om at få alle relevante perspektiver på banen. Med fare for at man som læser kan risikere at drukne i de mange begreber.

Tine Nørgaard: Når livet kommer på arbejde – kunsten at skabe balance i en grænseløs tid

I bund og grund står bogens centrale pointer klart frem: At kunne stoppe op, søge at blive mere bevidst og ikke mindst kunne tage pauser undervejs i sit arbejdsliv, kan have kolossal betydning for chancerne for ikke bare at lade sig rive med og dermed chancerne for at tage mere styring selv.

"Al forandring begynder i dig selv", som sidste kapitel hedder. Det kan lyde banalt, men øvelserne her lægger ikke desto mindre op til en så grundig forskning i eget værdigrundlag, at nye perspektiver uvægerligt dukker op. Jeg fik personligt ubehageligt tydelige vink med en vognstang undervejs i øvelserne om, at jeg stadig er parat til at overskride egne grænser – og risikere mit mentale helbred – for en spændende forskningsopgave.

Øvelserne i vurdering af, hvilke værdier man sætter højt og ikke mindst, om man formår at leve efter dem, er spændende, for det bliver meget konkret, når man bliver bedt om at vælge tre værdier ud blandt 71 og formulere, hvorfor og på hvilken måde disse kommer til udtryk i ens liv. Jeg fik tryktestet min store trang til samhörighed (én af værdierne) og fællesskaber (en anden værdi), som jeg prioriterede højere end de 69 andre. Men skal og kan de udledes i et arbejdsliv med korte deadlines og tidspres? Det kan godt gøre lidt ondt – nok ikke bare på mig – at konstatere, at der er mange benspænd på vejen mod udlevelse af ens værdier. Men så mindes man af Tine Nørgaard om, at man selvfølgelig bør dele sine tanker og værdier med andre, for så bliver de lettere pejlemærker set i et længere perspektiv.

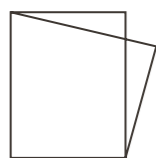
En vigtig pointe mod bogens slutning er, at det ikke er farligt eller skidt at miste balancen af og til. Målet er ikke så meget balance, som det er *trivsel*. Tine Nørgaard citerer her professor Per Schultz-Jørgensen for sin udlægning af trivsel som "udtryk for velbefindende, der giver det enkelte menneske følelsen af overskud, handlekraft og glæde ved livet". For det vil ske, at vi mister balancen. Men vi kan løbende være nysgerrige på, i hvor høj grad trivlsen balancerer i de tre livsdomæner, og hvad vi selv kan gøre for at sikre, at vi lever efter vores værdier.

## REFERENCER

Hjortkjær, Christian (2024). "Mange af mine elever skammer sig helt enormt". *Politiken*, 18. 5. 2024. <https://politiken.dk/debat/art9893098/%C2%BBMange-af-mine-elever-skammer-sig-helt-enormt.-Det-er-hjertes%C3%A6rende%C2%AB>

# Kim Jerg, Kaare W. Nielsen og Lærke Nørgaard Pallesen: Når små børn leger – og den voksne leger med

Dafolo, 2024, 138 sider



Anmeldt af Sofie Holm Egense, lektor, Pædagoguddannelsen i Randers, VIA University College

*Thi, for nu endelig at sige det ganske kort, mennesket leger kun, når det i ordets fulde betydning er menneske, og kun når det leger, er det helt og fuldt menneske.*

Sådan skriver Freidrich Schiller i værket *Menneskets æstetiske opdragelse*, 1793. Det gamle citat randt mig i hu, da jeg læste Kim Jerg, Kaare W. Nielsen og Lærke Nørgaard Pallesen's bog om leg hos de mindste børn i dagtilbud. Om end citatet efterhånden er lidt tyndslidt, og der i Schillers tekster hverken er børn eller konkrete beskrivelser af, hvordan mennesket leger, rumsterer det alligevel i mit baghoved, når jeg læser bogen. Med udgangspunkt i en kritik af et manglende fokus på legens rolle og betydning hos de mindste børn i både lovgivning

og forskning sætter forfatterne sig for at bidrage til den faglige viden og handlemuligheder hos de personer, der dagligt arbejder med de mindste. Hvis vi skal tage Schillers ord alvorligt og gøre det til en del af det pædagogiske værdigrundlag, må vi forsøge at bringe de filosofiske tanker tættere på de pædagogiske handlinger og fællesskaber. Det giver forfatterne mange kvalificerede, inspirerende og håndgribelige bud på gennem bogens 130 sider.

**Legen som fundament i menneskelivet**  
Med en forståelse af legen som en grundlæggende menneskelig aktivitet bygger forfatterne bogen op omkring fem grundlæggende pointer.

Kim Jerg, Kaare W. Nielsen og Lærke Nørgaard Pallesen: Når små børn leger – og den voksne leger med

- At den professionelle omsorgsperson er afgørende for børns liv, og omsorgspersonens evne til at indgå i et samvær, der er meningsfuldt for barnet som centralt for kvaliteten af det pædagogiske miljø og relationer.
- At dette ikke sker af sig selv, men kræver refleksion og tilrettelæggelse.
- At legen er en beskæftigelse i sin egen ret – børn leger for at lege.
- At barnet skal lære færdigheder for at kunne lege.
- At leg læres ved at lege sammen med kompetente andre.

Med dette afsæt henvender bogen sig til det pædagogiske personale og beskriver, i en direkte tiltaleform, hvordan de kan forstå, arbejde med og udvikle på deres egne kompetencer, de pædagogiske tilgange og institutionelle rammer for legen i dagtilbud.

Med Den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 blev legen skrevet tydeligt frem som et grundlæggende element i børns liv og udvikling, og dermed i dagtilbuds-pædagogikken. Forfatterne laver i kapitel 1 en analyse af udfordringerne ved at skrive leg tydeligt frem i lovtæst, men samtidig ikke definere hvad der forstås ved begrebet, og hvordan de fagprofessionelle kan arbejde med at støtte, guide og rammesætte legen. De går videre med en, efter min mening berettiget, kritisk stillingtagen til læringsbegrebets indtog i og betydning for, hvordan pædagoger møder børn i dagtilbuddets hverdag, og hvilke værdier der bliver fremherskende i de pædagogiske miljøer. Forfatterne placerer legen centralt i de pædagogiske praksisser og sætter dermed et vigtigt fokus på de mange mere uformelle,

legende, kreative, æstetiske og kropslige læreprocesser.

### Legen skal erfares og beherskes

Forfatterne definerer i kapitel 1 og 2 leg som et kulturelt fænomen og en æstetisk-performativ udtryksform. Legen er en aktivitetsform, der skal læres, og som optræder på en særlig måde. En spontan, frivillig og lystbetonet handling, der kræver et intentionelt, kropsligt og kommunikativt modsvar fra de professionelle omsorgsgivere. De må kende legens udtryksformer for at kunne understøtte børnenes udvikling som legende væsener. Nok er legen spontan og frivillig, men forudsætningerne for, at børnene kan deltage i legen, er, at de har gjort sig erfaringer med leg, kropslige erfaringer med at lege og besidder en række færdigheder.

Forfatterne beskriver i kapitel 3 socialt samspil som grundlag for at lære at lege, og netop derfor bliver pædagoger og andre voksne i dagtilbud helt afgørende for børnenes muligheder for at tilegne sig denne kompetence. I kapitel 4 giver forfatterne en karakteristik af små børns lege, som efterfølges af redskaber til, hvordan der kan etableres rammer for leg i det pædagogiske miljø, og hvordan de professionelle kan arbejde systematisk med udvikling af deres praksis omkring leg. I de næste to kapitler giver forfatterne råd og inspiration til, hvordan den voksne kan deltage i og igangsætte lege for børn, hele tiden med udgangspunkt i børneperspektivet.

### Legens betydning på særlige områder

Bogens sidste fire kapitler har hver deres særlige fokus. Kapitel 9 beskæftiger sig

med symbolske lege hos de ældste børn i vuggestuen. Musik som en aktivitet, der kan have et særligt potentiale i forhold til deltagelsesmuligheder for alle børn og relationsdannelse, beskriver forfatterne i kapitel 10. De risikobetonede leges trange kår i den moderne tilgang til børn i såvel familier som dagtilbud tages under kærlig behandling i kapitel 11, hvor forfatterne understreger vigtigheden af, at børn får mulighed for at eksperimentere i deres møde med verden. Den professionelle omsorgsgivers bevidsthed om betydning af kulturelle forskelle og aktive arbejde for at skabe lige muligheder for alle børn uanset kulturel baggrund er fokus i kapitel 12. Leg kan, ifølge forfatterne, danne ramme om interkulturelle møder og åbne for nye forståelser af og blikke på hinanden i legens fællesskab. Bogen afsluttes med et kapitel, der beskriver en af de tre forfatters personlige erfaring med leg og pædagogik gennem et langt professionelt engagement i pædagogikken, samt forfatterens fælles forskningsprojekter, der har givet anledning til bogen.

### Den gode og svære balance mellem praksis og refleksion

Bogen er meget direkte og praksisnær i sin formidlingsform, hvilket fungerer rigtig godt. Den opfordrer læseren til at engagere sig i legen og tage ansvar for den. Ligesom vi skal hjælpe børnene med at lære at gå og tale, så skal vi også lære dem at lege. Legens kreative potentiale forløser sig ikke på magisk vis, der skal, som med al anden læring, være nogen, der vil noget med nogen – nogen, der inspirerer og inviterer ind i et fællesskab omkring leg.

Det er altid en udfordring at give konkrete, håndtérbare redskaber til at arbejde med et fænomen som leg uden at nærme sig en instrumentalisering af selv samme fænomen. Forfatterne gør en dyd ud af at klæde læseren på med faglige perspektiver og indsigter som værn mod netop dette. De formår at være tro mod legens egenart samtidig med at gøre deres bog relevant og

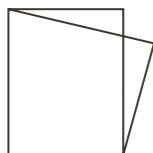
anvendelig i en pædagogisk hverdag på de præmisser, der kendetegner denne i et moderne, dansk dagtilbud.

De seneste år har vi set en udvikling inden for pædagoguddannelsen i retning af et større fokus på legende og æstetiske udtryksformer og tilgange i pædagogisk praksis. Bogen er et kærkomment og meget anvendeligt bidrag til udvikling

af praksis i denne forbindelse. Den giver stof til eftertanke i forhold til, hvordan vi bedriver god pædagoguddannelse. Hvis vi tager forfatternes ord for pålydende, og legen er en grundlæggende menneskelig aktivitet, må vi spørge os selv om, hvordan vi skaber mulighed for at genopdage legen som voksne.

# Ny ph.d.-afhandling: Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen

Ph.d.-forsvar: februar 2024



Karina Kiær, lektor på UC SYD og postdoc på Forskningscenter for Naturvidenskabelig Uddannelse og Formidling (FNUG), SDU

Når man spørger læsevejledere, hvilken vejledning deres lærerkolleger ønsker, lyder et svar: *“Det er det samme; helt konkrete råd, ikke sådan en hel masse. Jo, altså jeg har da holdt nogle oplæg, som vi snakkede om før om faglig læsning osv. Og nogle ved jeg også har været ude at prøve det af, men der er jo også nogle, der sådan. ... Ja. Nu har vi hørt det og så ja, og der giver det så meget mere, hvis man er ude i klasserne og være der og måske siger: Skal jeg prøve lige at starte den her time op, skal jeg prøve at vise, hvordan jeg kunne gribe det her an med at læse den her fagtekst? Så kan læreren stå og observere, hvordan gør du egentlig. Det giver meget mere, end der sidder 10 lærere og lytter på, at nu fortæller man lidt om faglig læsning. Så er der måske tre, der går ud og prøver det og resten, ja. ...”* (Interview læsevejleder).

## Læseudfordringen i folkeskolen

I dagspressen diskuteres folkeskolens læseudfordring jævnlige, og nationale samt internationale undersøgelser konkluderer, at der er et problem med læsning i folkeskolen. Læsevejlederne udgør en særlig gruppe af professionelle i folkeskolen, som har til opgave at gøre noget ved folkeskolens læseproblematik, og den opgave fik de i 2007 i kølvandet på dårlige PISA-læseresultater. Læsevejledning kan anses som en mulig løsning på denne udfordring, og derfor har jeg været interesseret i at forstå dens praksis bedre. I afhandlingen rejser jeg følgende forskningsspørgsmål: *Hvordan praktiseres læsevejledningsrutiner med data i den danske folkeskole?*

Nationalt er der få undersøgelser af læsevejledning. Internationale undersøgelser konkluderer, at læsevejledere har

Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen

afgørende betydning for læreres professionelle udvikling samt udvikling af læreres undervisning. Læsevejledere har til opgave at bruge data til at informere didaktiske beslutninger. Læsevejledere er blandt de faglige vejledere, der især understøtter databrug i uddannelse. Forskning viser, at databrug indebærer forskellige faser og processer (indsamle, lagre, bearbejde), og at databrug forudsætter dataliteracy, dvs. en særlig evne til at kunne læse og forstå data, og denne dataliteracy har læsevejledere udviklet. Forskning konkluderer, at lærere kan have svært ved at bruge data, ligesom de også kan have en tendens til at bruge data til at bekræfte eksisterende overbevisninger og holdninger i højere grad end at udfordre dem (Kiær, 2020). Imidlertid viser forskning, at når lærere bruger data med en læsevejleder, har databrug et potentiale til at forandre undervisningen. Hvis læsevejledning og databrug skal opretholdes og være vedvarende over tid samt føre til forandringer, så kræver det, at der er rutiner for det.

Lovgivningsmæssigt er der en forventning om, at læsevejledere bruger data jf. studieordningen til den pædagogiske diplomuddannelse, hvori der står formuleret, at en læsevejleder skal *“kunne vejlede i formativ anvendelse af test- og evalueringresultater”* (Den Pædagogiske Diplomuddannelse Studieordning 2023, s. 50). Hvordan dette arbejde finder sted i praksis, mangler der viden om.

## Databrug og læsevejledningsrutiner

I folkeskolen og i samfundet i det hele taget er der en forventning og forhåbning om, at databrug gør en forskel. Der er en stigende bevidsthed om betydningen af data til at informere beslutninger.

Data kan både være kvalitative og kvantitative, og de har det til fælles, at de er indsamlet systematisk og indgår som led i undersøgelsen af en problemstilling. *Databrug* består af en proces, der starter med en problemstilling, hertil anvendes data, som analyseres og fortolkes. Denne proces fører til, at dataene transformeres til information i form af didaktisk viden, og disse analyserede og fortolkede data kan så være med til at informere didaktiske beslutninger i praksis. En sådan proces tjener formålet om at hjælpe med beslutningstagning i forhold til undervisningen (didaktikken). Derfor ansøger afhandlingen også databrug som didaktisk og med didaktiske formål som sit primære ærinde. Det knytter an til en forståelse af, at bredere professionel viden, fx kendskabet til eleverne i klassen, det faglige indhold, indsigt i læreplaner samt fagdidaktisk viden, alt sammen spiller en rolle, og det omtales også som *didaktisk dataliteracy* (Kiær & Albrechtsen, 2021). Rutiner handler om at se noget, der er en vedvarende praksis i folkeskolen. For at databrug og læsevejledning kan finde sted, forudsætter det, at der er rutiner, som gør det muligt at løse denne opgave. I afhandlingen arbejder jeg med et rutinedynamisk afsæt og ud fra definitionen, at *“en organisatorisk rutine er et gentagende, genkendeligt mønster af gensidigt afhængige handlinger, der involverer flere aktører.”*

Organisatoriske rutiner er dynamiske (Kiær & Albrechtsen, 2024). Selve ideen og beskrivelsen af en rutine udgør rutinens ostensive aspekt, men en rutine udføres eller praktiseres også, og dette forstås som rutinens performative aspekt. Der er tale om en konstant-igangværende proces, hvor henholdsvis

det ostensive og performative *skaber og genskaber* men også *begrænser og muliggør* hinanden. Dette arbejde påvirkes og repræsenteres af de artefakter, som indgår i rutinen. I min afhandling identificerer jeg en række gentagende og genkendelige mønstre i læsevejledningsrutinen: a) testning og samling af data, b) læsekonferencer, c) vejledning, d) valg af læremidler, e) elevkurser, men der er også en række aktører, som går igen, nemlig lærere, skoleledelse, elever, forældre, datavisualiseringer, test, læremidler, oversigtsark m.fl. (Kiær & Albrechtsen, 2020).

## Afhandlingens metodologi og teori

Nøglecasen, som jeg har undersøgt i afhandlingen, er læsevejledning og databrug, og dertil har jeg primært benyttet metoden skygning (shadowing). I alt har jeg skygget fem læsevejledere i 151 timer på skolerne, i deres hjem og online via skærm grundet covid-19. Det empiriske materiale består af 414 sideres feltnoter samt en række forskellige materialiteter som PowerPoint, mails, billeder og dokumenter. Desuden har jeg gennemført seminstrukturerede interviews af læsevejlederne og deres skoleledere og løbende haft uformelle samtaler med dem.

I afhandlingen benytter jeg mig både af kulturhistorisk virksomhedsteori og aktør-netværksteori, som begge kan karakteriseres som sociomaterielle teorier, og i begge teorier spiller det relationelle – forbindelser mellem aktører, både de humane (læsevejledere, lærere, ledelse, forældre, elever) og de non-humane (test, data, læremidler, dokumenter osv.) – en central rolle. I analyserne har jeg benyttet mig af begreber

som aktiviteter, aktivitetssystemer, mediering, spændinger, translationer, inskriptioner, enactment og flydende teknologier. Udover disse teorier trækker jeg i afhandlingens analyser på databrugsteorier, dataliteracy-teorier og teorier om organisatoriske rutiner.

#### Læsevejlederens interaktioner med data og datavisualiseringer

Mine skygninger har vist, hvordan læsevejlederne er forbundet til en række andre aktører – både forældre, ledelse, lærerkolleger, elever og test, andre data, læremidler, computere, systemer osv. Læsevejlederen er et aktør-netværk, og forbindelser mellem humane og non-humane aktører er afgørende for at bruge data. Læsevejlederen er en helt central datafigur i folkeskolen. I folkeskolen er læsevejlederne med til at undersøge problemstillinger vedrørende eleveres skriftsproglige tilegnelse, skriftsproglige udvikling og skriftsproglige vanskeligheder i alle fag, på alle klassetrin i folkeskolen, hvilket også adskiller dem fra andre faglige vejledere i folkeskolen. De har en forpligtelse til at sætte forskningsbaseret viden om undervisning og læring i spil. Læsevejlederen både indsamler og producerer data. Data indsamles forskellige steder fra, både fra test, som indgår som led i nationale eller kommunale testrutiner, og data i form af elevopgaver, ligesom data også kan komme fra forældre eller lærere, der bemærker, at der er et pro-

påbegyndes. Læsevejledere indsamler og samler disse data i skemaer, oversigter, og de forbindes til handleplaner, så data kan bruges til fx læsekonferencer og i vejledningssituationer. De har ansvar for noget (Kiær & Albrechtsen, 2023; Kiær & Albrechtsen, 2024). Samling af data får læsevejlederen til at bemærke noget, men muliggør også at andre, fx kollegaer, skoleledelse og forældre, kan bemærke noget. Elevens stemme bliver til data i de dialoger, læsevejlederen har med elever. Læsevejledere samler trådene, og disse samlinger gør det muligt at iagttage mønsterdannelser.

Læsevejlederen analyserer og fortolker data. I dette arbejde bruger læsevejlederne deres viden og ekspertise om læsning og skrivning, og derfor er det også afgørende at holde denne viden ved lige. Både testteknologier og læsevejlederen laver inskriptioner (Kiær, 2024). Det er et arbejde, som er tidskrævende og ofte usynligt, og som muliggøres af, at der er læsevejledningsrutiner i folkeskolen. Netop forbindelsen mellem data, datavisualiseringer og læsevejlederens inskriptioner er afgørende for, at data bliver til didaktik, at data kan blive brugt til at udvikle undervisningspraksisser. Dette forudsætter på den ene side, at læsevejledere har en veludviklet dataliteracy, og på den anden side forudsætter det, at der er rutiner, som muliggør arbejdet med læsevejledning og data i folkeskolen.

blem – en systematisk indsamling af data

Læsevejledningsrutiner er også begræn-

sende for måder at udføre læsevejledningen på. Læsevejlederne giver udtryk for, at der er rigeligt at se til, der er ikke tid til at følge op på indsatser, de foreslår med udgangspunkt i data. Læsevejlederne selv ønsker, at læsevejledningsrutinen var anderledes. De ønsker at kunne følge op på foreslåede indsatser, og de ønsker også komme mere ud i klasserne. Det ser jeg nogle ansatser til, hvor læsevejlederne prøver at gøre noget ved det (Kiær, 2023). Det rejser også spørgsmålet om, hvordan vi kan forstå fænomenet vejledning i læsevejledning. Samtidig er det værd at tænke over, hvordan læsning i læsevejledning kan forstås og fortsat udvikles.

#### Fremtidens forskning i læsevejledning

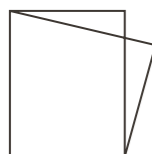
Undersøgelser peger stadig på en læseudfordring i den danske folkeskole, og derfor kan spørgsmålet rejses, hvorvidt folkeskolen får udnyttet potentialet, der er i læsevejlederfunktionen. Hvordan står det til med læsevejledningsrutinen i den danske folkeskole?

Et af mine fund var, at ikke kun test laver inskriptioner, men også læsevejledere laver inskriptioner, og derfor er det afgørende at få mere viden om, hvordan læsevejlederes viden vedligeholdes. Derfor undersøger jeg med kollegaer, hvordan viden deles og samles i netværk for læsevejledere.

*Se referencer i selve afhandlingen eller på [www.ucviden.dk](http://www.ucviden.dk).*

# Ny ph.d.-afhandling: Den pædagogiske dobbeltbevægelse – en empirisk undersøgelse af, hvordan spændingsfeltet mellem elevernes frigørelse og tilpasning viser sig i grundskolelæreres pædagogiske praksis

Ph.d.-forsvar: februar 2024



Niels Bjerre  
Tange, lektor,  
Læreruddannelsen i  
Aarhus, VIA University  
College

## Afhandlingens teoretiske grundlag

I en dansk-nordisk tradition er der særlig fokus på, at pædagogisk praksis ikke alene skal tilpasse eleven til samfundet, men ligeledes skal understøtte elevens myndighed og frihed. Dette forhold kommer f.eks. til udtryk i begrebet om *skolens* eller *pædagogikkens dobbelte formål*. Dette dobbelte formål skrives f.eks. frem i folkeskolens formålsformuleringer gennem tiden som et hensyn til både at gøre barnet *nyttigt*, så det kan bidrage til samfundet, og på den anden side at understøtte dets menneskelige udvikling i retning af et blive et *myndigt, etisk og godt menneske*. Dobbelttheden er ligeledes tematiseret i ofte anvendte begrebspar som *dannelse-uddannelse* eller *dannelse-kompetence* og i øvrigt i den debat om skolens formål, der har præget skoleforskningen særligt siden den danske folkeskolereform af 2014 blev indført.

I afhandlingens teoretiske artikel analyseres og præciseres denne dobbelttheden gennem læsninger af J.J. Rousseau, S. Kierkegaard, T.W. Adorno og M. Horkheimer, O.F. Bollnow og G.J.J. Biesta. Disse læsninger peger på, at mennesket på den ene side er et socialt og kulturelt væsen, der skal socialiseres, kultiveres og kvalificeres, og samtidig – og i modsætning hertil – er et eksistentielt væsen, der står i et frit forhold til sig selv. Som det teoretiske grundlag for afhandlingen bestemmes pædagogikkens dobbelte formål dermed som *spændingsforholdet mellem dygtig- og nyttig-gørelse over for myndigblivelse*.

## Forskningsspørgsmål

Dette teoretiske grundlag peger konkret på, at læreren i mødet med eleven har en dobbelt opgave. På den ene side skal hun tilpasse eleven til samfundet ved at dygtiggøre, socialisere og kultivere eleven,

Den pædagogiske dobbeltbevægelse – en empirisk undersøgelse af, hvordan spændingsfeltet mellem elevernes frigørelse og tilpasning viser sig i grundskolelæreres pædagogiske praksis

og samtidig skal hun understøtte elevens myndighed og frihed.

Disse to hensigter med undervisningen – tilpasningen og friheden – bliver således afhandlingens tema. Temaet er behandlet tidligere i teoretiske og begrebslige studier, men et review gennemført som en del af afhandlingen viser, at der ikke kan identificeres studier, der har undersøgt dobbelttheden empirisk.

Derfor udformes ph.d.-projektet som et empirisk studie af pædagogisk praksis i lyset af begrebet om det dobbelte formål. Dette gøres ved at spørge: *Hvordan viser spændingsfeltet mellem elevernes frigørelse og tilpasning sig i grundskolelæreres pædagogiske praksis?*

Hensigten med afhandlingen bliver således at bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis ved at undersøge, hvordan opgaven med både at skulle frigøre og tilpasse eleverne viser sig for lærere i skolen.

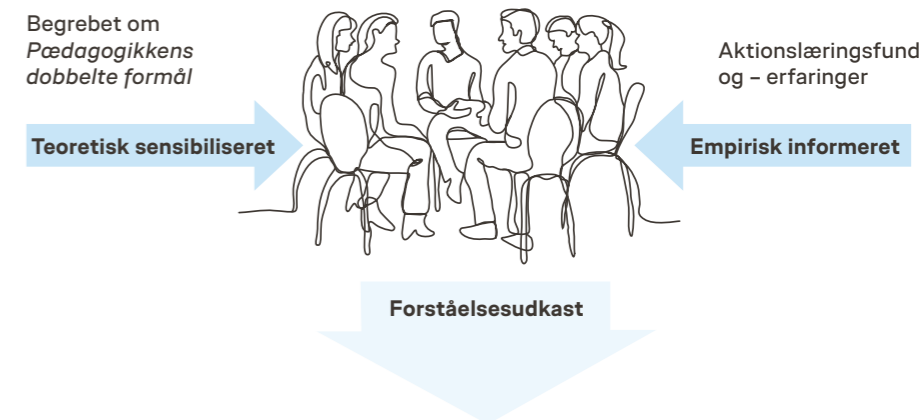
## Metode

Undersøgelsens videnskabsteoretiske grundlag findes i en kombination af *den hermeneutiske fænomenologi*, der giver mulighed for at undersøge pædagogisk praksis gennem lærerens levede erfaring af undervisning, og *almenpædagogikken*, der holder undersøgelsen fast på, at det er pædagogisk praksis som en særegen praksis, der undersøges.

Metoden som udvikles på baggrund af dette videnskabsteoretiske grundlag benævnes i afhandlingen *teoretisk sensibiliserede, empirisk informerede forskningscirkler*. Cirklerne udmøntes ved, at jeg, som forsker, mødes med tre

lærerteams en gang om måneden igennem et år. Sensibiliserede af begrebet om *pædagogikkens dobbelte formål* går lærerne ud og gør sig selvvalgte aktionslærings erfaringer for at blive klogere på deres egen praksis i lyset af den tematiserede dobbelttheden. På forskningscirkelmøderne fortæller lærerne med baggrund i deres undersøgelser, 1) hvad de ville, 2) hvad de gjorde, og 3) hvad de lærte. Dernæst drøftes i fællesskab, hvordan disse fortællinger som forståelsesudkast bidrager til at gøre os klogere på den pædagogiske praksis som en dobbelt praksis. Endelig afsluttes møderne med, at lærerne vælger et nyt fokus til undersøgelse i egen praksis frem mod næste møde.

På den måde er der tale om deltagende forskning, hvor lærerne indgår som medundersøgere, der frit vælger fokus i egen praksis. Cirklerne kan afbildes på denne måde:



Forskningscirkelmøderne videofilmes, nogle af aktionerne observeres, og tilsammen udgør videooptagelserne og observationerne det empiriske materiale, der analyseres.

## Fund

En af de medundersøgere, jeg samarbejdede med – vi kan kalde hende Else – oplevede jeg som en meget dygtig lærer, der var særdeles vellidt blandt eleverne, var tydelig i sin ledelse, velfunderet fagligt og meget struktureret. I løbet af projektperioden begynder hun imidlertid at sætte spørgsmålstegn ved sin egen undervisningspraksis, fordi hun opdager, at hun bestræber sig på at have styr på alt i undervisningen og derved mangler frigørelsesaspektet. På den baggrund begynder Else at ændre sin undervisningspraksis i en mere frigørende retning, så hun både styrer eleverne, og ligeledes trækker sig tilbage for at give plads til, at eleverne i højere grad kan gøre sig erfaringer med undervisningens indhold på egen hånd.

Gennem analyserne af samtalerne med Else og de andre lærere når jeg frem til, at pædagogisk praksis er særegen derved, at den rummer *to modstridende momenter*. Det ene moment bestemmer jeg som *det objektiverende*. Det er den del af undervisningen, hvor læreren planlægger, forelæser, instruerer, irettesætter osv. Her er eleven objekt for lærerens handlinger i den forstand, at læreren fører eller styrer eleven hen mod undervisningens indhold.

Det andet moment er mere usynligt, fordi det ikke i almindelig forstand vedrører lærerens handlinger, men rettere 'ikke-handlinger'. Dette moment kalder jeg for *det subjektiverende*, og det vedrører lærerens trække sig tilbage som styrende for at give plads til, at eleven kan gøre sig erfaringer med at være subjekt i undervisningen. Dette kan f.eks. være, når læreren stiller eleverne åbne eller autentiske spørgsmål, når læreren lader eleverne træffe valg, når eleverne selv løser problemer, lærerne lader dem følge deres motivation eller på andre måder trækker sig, med den hensigt at give eleverne mulighed for selvstændigt at arbejde med undervisningens indhold.

Analyserne peger derudover på, at disse to momenter forvaltes af læreren gennem en stadig *vekselvirkning*, hvor læreren styrer, dernæst trækker sig for derefter at gribe styrende ind igen og så fremdeles. Lærerens opgave er til stadighed at vurdere, hvornår han skal veksle, og denne vurdering kalder således på lærerens dømmekraft.

Ydermere peger analyserne på, at der altid i pædagogisk praksis er risiko for, at vekselvirkningen stopper, og undervisningen bliver ensidig. Dette bestemmes som enten *overobjektivering*, hvor læreren alene styrer, eller *oversubjektivering*, hvor læreren helt og fuldt overlader eleven til sig selv. Begge er pædagogisk set u hensigtsmæssige og bestemmes således i afhandlingen som slet og ret upædagogiske.

Det fund, at pædagogisk praksis kan forstås som en stadig vekselvirkning mellem objektiverende og subjektiverende handlinger fra læreren, bestemmes i sin helhed som *den pædagogiske dobbeltbevægelse*, og i afhandlingen illustreres den på følgende måde (se figur nederst):

Udover dette mere grundlæggende fund viser der sig i analyserne ligeledes et andet mere samtidskritisk fund. I samtalen med lærerne bliver det klart, at de i deres praksis ønsker sig at arbejde inden for dobbeltbevægelsen, men må konstatere, at de har tendens til *ensidig fokus på det objektiverende*. Lærerne overstyrer og overstrukturerer i et omfang, der kan karakteriseres som en tendens til overobjektivering.

I det empiriske materiale finder jeg særligt fire begrundelser herfor: Skolens hverdag er fyldt med aktiviteter og krav, som er bestemt af strukturer og udefrakommende interesser som hyppige fagskift, 45 minutters lektioner, test, læsebånd, bevægelsesbånd, ven-skabsklasser osv. Dette kalder på, at lærerne styrer eleverne stramt gennem skoledagen. Strukturerne levner således ikke plads til, at læreren kan trække sig og give plads til elevernes subjektivitet. Dermed begrundes tendensen til overobjektivering i, hvad jeg i afhandlingen betegner som *et strukturelt og interesse-mæssigt overload* i skolen.

Ydermere oplever lærerne, at ledelse, forældre og samfund er meget optaget af, at alle elever og undervisningen som sådan *skal* lykkes. Der er – med et begreb hentet fra Biesta – tendens til *risikoaversion* i tiden. Det subjektiverende som lærerens trække sig tilbage indebærer, at læreren har modet til at tage den chance, at undervisningen kan gå i en uventet retning, og at eleven fejler, eller undervisningen slet og ret bryder sammen. På den måde undergraver kravet om at lykkes muligheden for at gennemføre undervisning, der også er subjektiverende.



Den pædagogiske dobbeltbevægelse – en empirisk undersøgelse af, hvordan spændingsfeltet mellem elevernes frigørelse og tilpasning viser sig i grundskolelæreres pædagogiske praksis

Derudover viser det empiriske materiale, at eleverne særligt i mellemtrin og udskoling har modstand mod undervisning, der indebærer friere opgaver og stiller krav til elevernes subjektivitet. Lærerne oplever, at eleverne ønsker objektrollen og efterspørger meget tydelig styring og kriterier for opgaveløsning i undervisningen.

Endelig peger medundersøgerne på, at tendensen til overobjektivering skal findes i, at det simpelthen er langt lettere og mageligere for læreren at styre det hele. Undervisning, der inddrager elevernes subjektivitet, er bøvlet, tager tid, er usikker og stiller højere krav til læreren og eleverne.

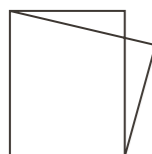
På den måde peger afhandlingen – med begrebet om den pædagogiske dobbeltbevægelse som 'blik' – på en alvorlig tendens til ensidig fokus på styring i skolen. Alvorlig er tendensen, fordi ensidigheden er udtryk for en tilside-sættelse af elevens udvikling af subjektivitet og myndighed.

Se referencer i selve afhandlingen.



# Ny ph.d.-afhandling: "Styr på tiden". En kulturanalytisk undersøgelse af de upåagtede tidsligheder i skolen

Ph.d.-forsvar: februar 2024



Stine Karen Nissen,  
ekstern lektor, Afdeling  
for Pædagogisk  
Antropologi og  
Pædagogisk Psykologi,  
DPU, Aarhus Universitet

"Husk det nu. Jo ældre I bliver, jo mere skal I have styr på tiden." Citatet her stammer fra feltarbejdet i en 6. klasse på en sjællandsk folkeskole. Lærerens påmindelse illustrerer nogle af de sociale normer for tid, der knytter an til at skulle navigere i uddannelsessystemet som elev. Idealet om at have styr på tiden afspejler kulturelle forestillinger, der rækker langt ud over skolen specifikt. Dét, der imidlertid gør skolen særligt interessant her, er, at den ikke alene er en institution, hvis daglige virke, drift og autoritet på flere måder hviler på håndhævelsen af bestemte tidsorganiseringer, men at den som en af statens mest centrale samfundsinstitutioner også varetager en betydelig opdragelse og socialisering i henhold til bl.a. tidsopfattelser.

Afhandlingen handler kort sagt om folkeskolens sociale og kulturelle dimensioner

af tid – rationalerne bag og effekterne af dem. Her viser jeg, hvordan denne mangfoldighed af tidsligheder ikke blot udgør en værdineutral ramme for det pædagogiske arbejde, men snarere skal ses som en del af selve det pædagogiske arbejdes indhold og de aftryk, det sætter. I analyserne bliver det tydeligt, at skolens tidsligheder udgør et vidt forgrenet net, som virker ind på dét, der opfattes som muligt, rigtigt og vigtigt i hverdagen, men at det i høj grad fungerer upåagtet. Ved at undersøge folkeskolen med tid som prisme er det således et ærinde med afhandlingen at pege på forhold, som på den ene side kan fremstå velkendte og indlysende for skolens aktører, men hvis gennemslagskraft ikke desto mindre, og netop derfor, ofte kan være naturaliseret og overset. Til trods for at mennesker i og uden for skolen mærker vigtigheden af det, vi kalder tid, kan emnet og begrebet tid typisk virke diffust, abstrakt og

"Styr på tiden". En kulturanalytisk undersøgelse af de upåagtede tidsligheder i skolen

uden for det pædagogiske fagsprog. Derfor har det også været en ambition med afhandlingen at udforske, kortlægge, nuancere og begrebsliggøre skolens tid konkret, empirisk og praksisfunderet.

## Undersøgelingsdesign og forskningsspørgsmål

Undersøgelsen er sammensat med adresseringen af følgende overordnede forskningsspørgsmål: *Hvilke sociale og kulturelle dimensioner af tid karakteriserer elevernes skoleliv og folkeskolen som institution, og hvordan har de betydning for skolens indre og ydre virke?* I arbejdet med at besvare dette spørgsmål har jeg oparbejdet analyser i et samspil mellem primært tre grundpiller: 1) etnografisk materiale, 2) teoretiske perspektiver og 3) kulturhistoriske kilder og nedslag.

Det empiriske grundlag for afhandlingen stammer fra et 3,5 måneders etnografisk feltarbejde i 2017 på to folkeskoler, fordelt på tre klassetrin: En 1. klasse, 6. klasse og 9. klasse. Med børn og unges socialiseringsprocesser som en gennemgående forskningsinteresse var feltarbejdet centreret omkring at følge elevernes veje igennem skoledagene. Det empiriske materiale spænder over feltnoter fra deltagerobservationer, uformelle samtaler og interviews, elevproducerede ugediagrammer, fotos samt en form for kvalitative spørgeskemaer. Projektets blik på skolens tidsligheder er informeret af en række teoretiske perspektiver på især *tid*, *habitus* og *institution*. Gennemgående for afhandlingen er inspirationen fra forskellige sociologiske og antropologiske bidrag, især Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Orvar Löfgren, Eviatar Zerubavel, Erving Goffman samt

Michael Flaherty, Sarah Sharma og Muriel Darmon, hvilket er udmøntet i et kvalitativt tidsbegreb.

Afhandlingen er en monografi struktureret omkring fire analysekapitler, der hver især udfolder forskellige dimensioner af skolens tid. Herigennem arbejder jeg med og udvikler en række nøglebegreber: *tidsarkitektur*, *tidsmoral*, *tidsnormer*, *tidsocialisering*, *tidssans*, *tidsarbejde*, *tidstaktikker*, *tidskampe* og *tidsinstru-menter*. Jeg opsummerer i det følgende tre af hovedanalyserne:

## Skolens tidsarkitektur

Ved at optegne dét, jeg kalder skolens *tidsarkitektur*, viser jeg de dominerende tidsstrukturer, tidsopfattelser og rationaler, som børns skolegang i Danmark er organiseret efter. Disse er her kortlagt som henholdsvis lineære og cirkulære tidsstrukturer: Hvor de lineære strukturer henviser til opdelingen efter alder, klassetrin og med en standardiseret progression, curriculum m.m., henviser de cirkulære strukturer til de rytmiske opdelinger og gentagelser af lektioner/pause, skoledage, skemaugen, skoleåret m.m. Igennem analyserne bliver det tydeligt, at tidsarkitekturen ikke blot handler om de tilsyneladende mest praktiske måder at organisere institutionen på, men at den også rummer en række symbolske effekter. Jeg argumenterer her bl.a. for, at disse overvejende arbitrære tidslige skillelinjer for *hvornår*, *hvor længe*, *i hvilken rækkefølge* og *med hvem* aktiviteterne finder sted, skaber et institutionelt behov for synkronitet og timing, som tilsvarende danner baggrund for kategoriseringer af eleverne som værende fx *bagud/foran*, *langsomme/hurtige* m.m. Derudover peger jeg her

på, at skolens tidsarkitektur udmærker sig ved en påfaldende stabilitet gennem tiden, hvilket også spiller ind i den pædagogiske autoritet og legitimitet – indadtil i hverdagen såvel som udadtil i samfundet.

## Skolens tidsmoral

Ved at sætte fokus på, hvad det er for sociale normer og moral omkring tid, som præger skolehverdagens praksisser og den opdragelse og socialisering, der finder sted, peger afhandlingen på, at der dyrkes en bestemt moralsk orden for, hvilke handle- og tænke måder i forholdet til tid der anskues som gode og dårlige. Dette ses på tværs af de tre klassetrin, men dog med forskellig vægtning. Dét, jeg med et samlet begreb kalder skolens *tidsmoral*, rummer således en lang række idealer, som ikke nødvendigvis bliver efterlevet i praksis, men en central pointe her er, at tidsmoralen danner afsæt for lærerne og pædagogernes vurderinger af eleverne samt elevernes vurderinger af hinanden og sig selv. Tidsmoralens komponenter handler bl.a. om normer for behovsudskyldelse, udholdenhed, kropslig selvkontrol, at være på forkant og foregribe begivenhederne, tjekke og optimere tiden – både med en sensitivitet og fleksibilitet i forhold til akutte ændringer og med en planlæggende, nytteorienteret og fremtidsorienteret indstilling til hverdagen og livsbanen. På tværs af disse tidsmoraliske normer går særligt to kulturelle tidsopfattelser igen; dels tid anskuet som en kollektiv ressource og dels tid anskuet som en individuel ressource. Det at 'spilde' andres tid forekommer i skolens regi at være mere problematisk end at 'spilde' sin egen.

### Tidskampe og tidstaktikker i klasserummet

Hvor analyserne af tidsarkitekturen og tidsmoralen belyser nogle overvejende uomgængelige forhold ved skolen, som de færreste går fri af, handler andre dele af afhandlingen om de forskellige fortolkninger og forvaltninger af skolens tidsligheder. Gennem et mere mikrosocialt blik med fokus på klasserummet viser jeg, hvordan lærere og elever kontinuerligt strides om, hvem der bestemmer over tiden, og hvordan den bruges. En af afhandlingens pointer her er, at selvom eleverne gør modstand mod skolens tid på mere eller mindre subtile måder, så støtter de grundlæggende op om, bekræfter og viderefører tidsopfattelserne. Eleverne beskriver kropslige erfaringer og følelser af især kedsomhed og rastløshed, og både lærere og elever benytter sig af det, jeg kalder *tidstaktikker*, i forsøg på at ændre på elevernes individuelle tidsoplevelser og det kollektive tidsmiljø i undervisningen. Fælles for de forskelligartede tidstaktikker er, at de også fungerer som institutionelle tilpasningsstrategier, der bl.a. hjælper til, at tidsstrukturerne bliver overholdt. Her ses ikke alene den indsats, som eleverne lægger for dagen i forhold til at leve op til skolens forventninger, men i høj grad også det omfattende og ofte *upåagtede tidsarbejde*, som lærere og pædagoger

udfører for at få skolens hverdag og multiple tidskrav til at hænge sammen. Ved at sætte fokus på disse tidslige tovtrækkerier mellem lærere og elever, og eleverne imellem i deres indbyrdes sociale afhængighed af hinanden, bliver det også tydeligt, at ingen af skolens aktører ejer definitionsretten over skolens tid fuldt ud, men at tid derimod konstant skifter værdi og i høj grad afhængigt af, hvem der venter på hvem.

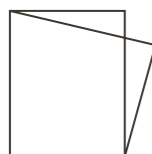
### Otte overordnede pointer fra afhandlingen

- Tid handler ikke blot om rammerne for skolens pædagogiske arbejde, men skal ses som en del af selve det pædagogiske arbejde.
- Tid fungerer på ingen måde som en neutral faktor, men spiller en værdibærende og værdiproducerende rolle i skolen, bl.a. i forhold til vurderinger og kategoriseringer af eleverne. Dette optræder dels eksplicit med kategorier som fx *langsom*, *hurtig*, *bagud* og *foran*, men oftest under dækbegreber såsom fx *modenhed*, *selvstændighed*, *socialt kompetent* m.m.
- Ingen børn undgår at blive ramt af skolens tid, men implikationerne synes at ramme *nogle* børn og unge hårdere end andre. Skolens tidsarkitektur og tidsmoral privilegerer således nogle mere end andre.
- Skolens samfundsmæssige betydning og rolle indbefatter en betydelig tids-socialisering, der rummer kollektive såvel som differentierede og differentierende erfaringer med skolen.
- Skolens tidsmoral er muligvis blevet mere omfattende og kompleks, når man ser på de forventninger og krav, som stilles til børn og unge i dag. Herunder gennem udbredelsen af digitaliserede tidsinstrumenter og medier såsom ugeplanen og sociale medier.
- Kedsomhed, konflikter og kampe om tiden kan ses som en indbygget og uomgængelig dimension af selve skolen som institution.
- Lærerne og pædagogerne varetager et omfattende, men ofte upåagtet tidsarbejde, som bidrager til at få skolen som organisation til at hænge sammen.
- Skolens professionelle synes at stå i et krydspres mellem pædagogiske idealer om at tilgodese den individuelle elevs trivsel og læring på den ene side, og mindre pædagogisk legitime bestræbelser på at varetage den kollektive institutionelle orden, synkronitet og opdragelse på den anden.

*Se referencer i selve afhandlingen.*

# Ny ph.d.-afhandling: At riste og råde runerne. En udlægning af mediering, interaktion og datalogiske kompetencer i ukonventionelle programmeringskonfigurationer

Ph.d.-forsvar: oktober 2023



Bjarke Vognstrup Fog, studieadjunkt, Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet

I de senere år har det uddannelsespolitiske landskab i både Danmark og udlandet adresseret digitale kompetencer og dannelse. Sidste års etablering af det tværinstitutionelle, nationale Videnscenter for Digital Teknologiforståelse<sup>1</sup> er et tydeligt eksempel på dette. Dette spejler en stigende politisk erkendelse af, at digitale og datalogiske kompetencer er centrale i vores samtid. Men hvordan opleves og optræder disse kompetencer hos de "utilsigtede" programmører, og hvilken betydning har nye medier herpå?

Denne afhandlings titel refererer ikke, som man kunne foranlediges til at tro, til runestudier. Derimod refererer den til den visdom og handleevne, der blev tillagt de særligt computerkyndige i tidlige AI-forskningsmiljøer i 70'erne. At være i stand til at riste (skrive) og råde (tolke) runerne var at besidde det, jeg i denne afhandling har kaldt datalogiske

kompetencer<sup>2</sup>. Et oplagt eksempel på datalogiske kompetencer er evnen til at programmere, men det er mere end bare at skrive kode. Filsystemer, softwareforståelse, styresystemer og netværk er andre fænomener, som falder ind under emnet.

Ph.d.-projektets formål har været at undersøge, hvordan sociale, materielle og kognitive omstændigheder påvirker udviklingen af datalogiske kompetencer blandt ikke-programmører. Der er tale om en trebenet undersøgelse af hhv. *literacy*, softwaremediering og nye datalogiske medier, som tilsammen udpeger indsigter om softwarevisioner, afmagt, programmering som håndværk og strategier til at overvinde udfordringer. Denne brede undersøgelsesramme er baseret på en række studier med udgangspunkt i felterne *human-computer interaction* (HCI), softwarestudier og *literacy*-

At riste og råde runerne. En udlægning af mediering, interaktion og datalogiske kompetencer i ukonventionelle programmeringskonfigurationer

studier. Derudover inddrages teknologifilosofiske og psykologiske perspektiver om bl.a. mediering og selvopfattelse. Ph.d.-afhandlingen trækker dels på en række empiriske studier af computationale kompetencer i praksis og dels på teoretiske udredninger af *literacy*, softwaremediering og "datalogisk selvopfattelse"<sup>3</sup>, der rammesætter og kvalificerer de empiriske studier. De empiriske studier består af kvalitative, etnografisk inspirerede undersøgelser af det, jeg har benævnt ukonventionelle programmeringskonfigurationer: Dette betyder, at enten menneskene eller det, de handler gennem (softwaren), er atypisk.

En gruppe undersøgelser fandt sted blandt højtuddannede forskere, erfarne strikkere samt humaniorastuderende, der alle har det til fælles, at de er "utilsigtede" programmører. De har ingen formel programmeringsbaggrund, men er af forskellige årsager nødsaget til at lære det. Dette suppleredes med et studie af erfarne programmører, der blev givet nye værktøjer til deres programmeringspraksis.

**Datalogiske kompetencer og *literacy***  
Som nævnt trækker afhandlingen på et *literacy*-begreb, som i en dansk kontekst bl.a. er præsenteret af Dirckinck-Holmfeld et al. (1988), der skelner mellem hhv. tilpassende og frigørende *literacy*. Begrebet digital dannelse, der tit bruges i samtidige diskussioner om bl.a. grundskolens forpligtelser, tager ofte et tilpassende perspektiv: At uddanne folk til at bruge og forstå digital teknologi. I modsætning hertil er den frigørende *literacy* et perspektiv, hvor igennem folk sættes fri til at forandre sig selv og verden. Dette teoretiske perspektiv

understøttes af diSessa (2000), der kalder disse kompetencer for material intelligens; det materielle (fx software) er ikke bare redskaber til at udføre handlinger, men centrale kognitive betingelser for eksempelvis programmering. Vee (2017) supplerer *literacy*-begrebet med sit fokus på, at kompetencer bliver til *literacy*, når de er nødvendige for folk til at engagere sig i deres livsverdener.

Datalogisk *literacy* er altså mere end blot digital dannelse og *computational thinking*, der ellers har været genstand for stort politisk fokus herhjemme og i udlandet. Sluttelig argumenterer jeg for, at *literacy* er tæt koblet med kultur, identitet og selvbilleder, og at den udvikles gennem løbende erfaringsdannelse.

## Softwaremediering er mere end bare interaktion

Et andet centralt argument i afhandlingen trækker på teknologifilosofien, særligt Verbeek (2005) og Kirans (2015) medieringsbegreber. I dette perspektiv forstås interaktionen mellem menneske og computer som mere end bare værktøjsbrug og interaktion – brugen af fx programmeringssoftware medierer mellem mennesker og programkode og har bl.a. semiotiske, etiske og transformativ konsekvenser. Kort fortalt betyder dette, at computeren og dens software både virker på den programkode, der udvikles, og virker tilbage på de mennesker, som bruger den. Et eksempel på etiske konsekvenser er fremmedgørelse fra eller tillid til softwaren, mens den transformativ tilbagevirkning kan tilstedekomme som udviklingen af *literacy* og handleevne.

## Nye medier giver nye udfordringer

Med udgangspunkt i en ny medieform kaldet *computational media* har jeg undersøgt medieringsperspektivet i historiske programmeringskontekster, eksempelvis hulkort, mainframes og moderne programmeringssprog. I den forskningsgruppe, jeg har været en del af, har *computational media* haft stor interesse som en softwaregenre, der potentielt kan understøtte udviklingen af *literacy*. Af denne grund har jeg undersøgt, hvordan en gruppe erfarne programmører forholder sig til det materielle, når de introduceres for nye programmeringsmedier.

Centralt i spørgsmålet om nye medier står visionerne. LOGO (Papert 1993), Boxer (diSessa 2000) og Webstrates<sup>4</sup> baserer sig alle på en gennemgående vision, der sigter på, at *literacy* og læring understøttes bedre af bestemte medier. Disse visioner driver altså både udviklingen af nye medier og lover nye handleum for de mennesker, der bruger dem.

## Visioner, praksis og nedbrud

At software er bygget med bestemte visioner i mente, kan også være en udfordring. Interviews med erfarne programmører fremhæver, hvordan softwarens iboende "løfte" kan skabe urealistiske forestillinger om, hvad det faktisk kan gøre. Omvendt kan brugen af velkendte metaforer bevirke, at erfarne brugere får svært ved at skabe mening i brugergænsefladen: Det ligner det velkendte, men opfører sig anderledes. Disse er blot et par eksempler på tilfælde, hvor deltagerne oplevede nedbrud i deres interaktion med softwaren og i visse tilfælde i deres forståelse af egne kompetencer. Der var aldrig tale om

nedbrud, hvor softwaren ophørte med at virke, men nedbrud i deres forståelse af og tillid til softwaren. Dette fænomen betegner jeg med begrebet "datalogisk krise," og det viste sig at være et gennemgående element blandt alle brugergrupper. Oplevelsen af disse kriser og måden at håndtere dem på er et centralt fund i mine studier. Nogle mennesker oplevede krisen som et personligt anliggende ("det er nok bare fordi jeg er mega dum"), mens særligt de erfarne programmører rettede skylden mod softwaren og dens brudte løfter.

#### Redningsstrategier

I mødet med datalogiske kriser benytter folk sig af en lang række strategier for at overvinde deres udfordringer. Disse strategier omfatter bl.a. at inddrage en "more capable peer"; læse dokumentation; starte forfra og gentage trin for trin; brug af supplerende artefakter (fx andet software eller USB-drev); manuelt udføre det arbejde, som computeren skulle have gjort; give op; eller simpelthen bare ignorere problemet.

Et andet centralt tema er den tætte forbindelse mellem selvbillede, identitet og faktiske kompetencer. Når deltagerne oplevede, at deres kompetencer stemte overens med deres selvbillede, udtrykte mange glæde og sammenlignede deres

programmeringsevner med et håndværk. Introduktionen af computerens tekstbaserede terminal i undervisningen var desuden for flere af de studerende et vendepunkt, hvor de begyndte at se sig selv som "rigtige" programmører.

#### Et grundlag for udvikling af datalogisk literacy

Mine studier understøtter diSessas (2000) ideer, der i høj grad stadig er aktuelle i dag. For at folk kan udvikle datalogiske kompetencer og *literacy*, kræver det ikke blot, at de udvikler viden og evner. De rigtige materielle betingelser skal være til stede i form af softwaremedier, som holder deres implicite løfter. Der skal skabes plads til passende selvbilleder; eksempelvis nævnte både de studerende og forskerne, at de ikke så sig selv som programmører, så dette fordrer identitetsrum, hvor folk kan se sig selv som programmører-men-ikke-helt. I forlængelse af dette står nødvendigheden i, at folk får bekræftelse i deres kompetencer; det er denne bekræftelse, som driver den fortsatte udvikling af kompetencer. Desuden kræver denne udvikling, at passende sociale og kulturelle betingelser er til stede. Eksempelvis i form af "more capable peers" (Vygotski & Cole 1978) og sociale fællesskaber. Min afhandling bidrager især til (ud-)dannelsesforskningen og under-

streger, at det materielle er vigtigt. Det er ikke tilstrækkeligt at lære folk at "tænke" som dataloger; de skal også sættes i stand til at "gøre", og dette gøres bl.a. ved at give dem software, som de kan tænke og handle gennem. Nye, datalogiske medier er en mulig vej at gå. Derudover skal der skabes identitetsrum, som tillader folk at se sig selv på en passende måde. Til HCI-feltet bidrager afhandlingen i særdeleshed med et fornyet fokus på softwaremediering. I HCI betragtes relationen mellem menneske og computer ofte som interaktion, men interaktion er blot ét aspekt af mediering. De etiske og transformative aspekter er også essentielle.

#### Overvejelser

Skulle jeg være begyndt forfra nu, ville jeg i særlig grad have været mere bevidst om tværfagligheden i mine undersøgelser. Den brede fundering i flere fagfelter har været både interessant og givet mulighed for at bygge nye broer mellem discipliner, men den har også gjort det udfordrende at samle de forskellige undersøgelser under ét. Derudover ville jeg have suppleret studierne af studerende med en interventionsbaseret undersøgelse bestående af flere grupper.

*Se referencer i selve afhandlingen.*

## NOTER

<sup>1</sup> <https://tekforstaa.dk/>

<sup>2</sup> Computational literacy

<sup>3</sup> Computational self-concept

<sup>4</sup> Udviklet af forskningsgruppen: <https://webstrates.net/>

<b>INTRODUKTION</b> .....	5
<b>INDENFOR TEMA</b>	
Hvad kan indstillinger til Politikens Pædagogpris fortælle om udvikling af pædagogers faglighed? – to analytiske blikke .....	6
Christian Aabro & Peter Østergaard Andersen	
“Mange af de ting, jeg glæder mig til, er også mange af de ting, der skræmmer mig” Professionstanker hos jordemoderstuderende i Danmark .....	16
Anne-Louise Karstoft Klein, Anne-Lisbeth Nyvang & Christina Prinds	
Kompetencetilegnelse af klinisk lederskab i sygepleje - modsætninger og forskelle .....	26
Camilla Bernild, Louise Støier, Vibeke Røn Noer & Mari Holen	
Verdensmestre i tværsektorielle overgange eller <i>lost in translation</i> ? Policy-practice-gabet i 2016-revisionen af professionsbacheloruddannelserne i sundhed .....	38
Sine Lehn, Karin Højbjerg, Cathrine Sand Nielsen & Elise Bromann Bukhave	
Fremtidens sygepleje i den kommunale sygepleje – faglighed eller styret funktion? .....	50
Janne Bryde Laugesen	
Fremtidens socialpædagogik – fra stiltiende accept til samfundskritik med fornyet faglig mening? .....	60
Hanne Meyer-Johansen	
Praksis- eller metode-orienterede ‘forandrings-agenter’? En undersøgelse af diskurser i to forskellige bachelorforløb på sygeplejeuddannelsen .....	70
Camilla Bernild, Karin Vallgren Seyfarth, Anne Mørup Møllgaard, Juliane Marie Centrets, Anette Lykke Hindhede & Niels Sandholm	
Når børn mistrives: Hvilke coping-mekanismer er på spil i samarbejder på tværs? .....	84
Emma Borup Jørgensen, Rosa Birkelund & Matilde Høybye-Mortensen	
<b>EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?</b>	
En overset professionsteoretiker: Charles Taylor .....	94
Johannes Adamsen	
<b>EN KLASSIKER GENLÆST</b>	
Kulturens byrde: Sigmund Freud .....	98
Brian Benjamin Hansen	
<b>ANMELDELSER</b>	
Leif Tøfting Kongsgaard og Birgit Raundahl Koldsø: Multiteoretisk praksis i arbejdet med børn og unge .....	104
Anne Marie Villumsen	
Toril S. Jensen og Trine Sonne: Fakta og myter om børns udvikling .....	108
Hanne Værum Sørensen	
Tine Nørgaard: Når livet kommer på arbejde – kunsten at skabe balance i en grænseløs tid .....	112
Nina Hauge Jensen	
Kim Jørg, Kaare W. Nielsen og Lærke Nørgaard Pallesen: Når små børn leger – og den voksne leger med .....	116
Sofie Holm Egense	
<b>PH.D.-PRÆSENTATIONER</b>	
Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen .....	120
Karina Kiær	
Den pædagogiske dobbeltbevægelse – en empirisk undersøgelse af, hvordan spændingsfeltet mellem elevernes frigørelse og tilpasning viser sig i grundskolelæreres pædagogiske praksis .....	124
Niels Bjerre Tange	
“Styr på tiden”. En kulturanalytisk undersøgelse af de upåagtede tidsligheder i skolen .....	128
Stine Karen Nissen	
At riste og råde runerne. En udlægning af mediering, interaktion og datalogiske kompetencer i ukonventionelle programmeringskonfigurationer .....	132
Bjarke Vognstrup Fog	