

Nr. 40

Tidsskrift for Professionsstudier

Professions- horisonter

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER
Nr. 40, 2025

UDGIVET AF
Professionshøjskolen VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

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

LAYOUT
Inge Lynggaard Hansen

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

INDHOLD 40

INTRODUKTION	5
INDENFOR TEMA	
Usynligt? Det professionelle blik på køn og kropslig materialitet i daginstitutioner Jo Krøjer	6
Moralsk stress som daginstitutionelt fænomen – en begyndende indkredsning Maja Plum, Eva Pallesen, Lene S.K. Schmidt & Martin Gylling	18
Ny forståelse af velfærdsprofessionelle? Henning Jørgensen UCN	30
”Villi, sæt dig lige op og lyt til din sten!” Børneperspektiver og resonans Hjørdis Brandrup Kortbek & Morten Huusfeldt	44
Pædagogiske ventepositioner – i socialpædagogisk praksis Sabine Ellung Jørgensen, Britt Frik Mauritzen, Lisbeth Larsen, Brian Cramon Dam, Peter Hegelund & Jonas Elbæk Karlsmose	54
”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det” – en undersøgelse af minoritetsetniske studerendes trivsel på jordemoder- og sygeplejerskeuddannelsen Annegrethe Nielsen, Annemette Vibeke Rasmussen & Kathrine Hoffmann Pii	68
Dagtilbudsledelse – en profession in spe? Jakob Ditlev Bøje & Finn Wiedemann	80
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
En overset professionsteoretiker: Hannah Arendt Morten Timmermann	90
EN KLASSIKER GENLÆST	
After Virtue – Alasdair MacIntyre Anders Buch	94
ANMELDELSER	
Mathias Lasgaard & Heidi Krumhardt Mortensen: Ensom ungdom Rasmus Lund	98
Anders Skriver Jensen & Thorleif Frøkjær (red.): Småbørnspædagogiske tænkere Sofie Holm Egense	102
Joachim Meier: En ny forståelse af unges mistrivsel – modspil til sygeliggørelsen af unges liv Lasse Skjærlund Nielsen	106
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Mere end en skole – et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv Nadia Raphael Rathje	110
Navigering af sprogpolitikker: Internationale medarbejderes andetsprogssocialisation i en dansk styrelse Charlotte Sun Jensen	114
Vurdere(n)de Elevkroppe. Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen Katrine Vraa Justenborg	118

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 40

I dette nummer af *Tidsskrift for Professionsstudier* retter vi blikket mod professionshorisonter – de mangeartede forestillinger, retninger og muligheder, der tegner sig i og omkring professionsfeltet.

Hvor tidligere temanumre har haft fokus på specifikke udfordringer eller udviklingstendenser, samler vi her en række bidrag, der på forskellig vis undersøger, hvordan professioner og professionsuddannelser formes, udfordres og udvides i mødet med samtidens krav og fremtidens muligheder. Professionshorisonter skal således forstås som de forestillinger, der styrer og inspirerer professionsudøvere, uddannelsesinstitutioner og politiske aktører i deres arbejde med at udvikle og positionere professionerne. Det handler om, hvordan professioner tænkes og tales om – og om de praksisser, der konkret udspiller sig i mødet med og mellem politikere og administratorer, borgere, patienter og

pårørende, studerende og kolleger, teknologiske systemer og digitale platforme, faglige organisationer og fagforeninger og så videre og så videre... Horisonterne er ikke entydige: De er præget af både tradition og fornyelse, af lokale erfaringer og globale strømninger, af faglighed og styringslogikker.

Temanummeret rummer bidrag, der på forskellig vis belyser disse horisonter. Nogle artikler undersøger, hvordan professionsidentitet formes i praksis, andre ser på uddannelsespolitiske rammer og deres betydning for professionsudøvelse. Der er tekster, der diskuterer nye metodiske tilgange, og der er tekster, der stiller skarpt på professionsetik, samarbejde og tværfaglighed. Fælles for dem er en nysgerrighed over for, hvordan professioner udvikler sig – og hvilke horisonter der åbner sig i takt med, at samfundet, teknologien og velfærdsinstitutionerne forandres.

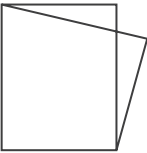
Med temanummeret har vi haft en samlet ambition om at skabe et rum for refleksion over professionsudviklingens mange spor. Artiklerne står ikke nødvendigvis i direkte dialog med hinanden, men tilsammen tegner de et billede af et felt i bevægelse – hvor horisonterne er åbne, og hvor nye spørgsmål hele tiden opstår.

Temanummeret indeholder i alt 15 tekster: syv forskningsartikler, tre præsentationer af aktuelle ph.d.-projekter, tre anmeldelser af nyere bøger med relevans for professionsfeltet, samt "En klassiker genlæst", der denne gang tager fat på Alasdair MacIntyres *After Virtue*, og "En oversat professions-teoretiker", hvor vi præsenterer den tyske politolog, filosof og tænker Hannah Arendt.

God læselyst!

Usynligt?

Det professionelle blik på køn og kropslig materialitet i daginstitutioner



Jo Krøjer, lektor,
forskningsleder, IMT,
Roskilde Universitet

Artiklen adresserer spørgsmålet om, hvordan køn som kropslig materialitet indgår i den professionelle praksis i danske daginstitutioner, ved at tilføje et materialitets- og kropsperspektiv til tidligere forskning i diskursive og performative perspektiver på køn. Afsættet er konstateringen af, at de professionelle er forpligtet på at inkludere kønsmæssig ligestilling og lige muligheder for alle børn uanset køn i den daglige praksis i daginstitutionerne. På baggrund af et flermethodisk, empirisk studie bestående af observationer og forskningsværksteder undersøger artiklen det professionelle blik, som indgår i det pædagogiske personales konkrete interaktioner med børnene i deres daginstitutioner. Undersøgelsen viser, at de professionelle blik på børnene har en paradoksal, partiel

blindhed, der gør børns køn delvist usynligt i den professionelle praksis. Denne usynlighed bliver en barriere for de professionelle arbejde med at sikre lige udfoldelsesmuligheder for alle børn. Imidlertid viser analysen også, hvordan kollektive refleksioner kan udvide det professionelle blik, så konkrete kønsforskelle bliver synlige for de professionelle blik og dermed kan integreres i den professionelle praksis på en måde, der bedre sikrer reelt lige muligheder for alle børn.

Køn som forskelssættende kategori er allestedsnærværende i sociale sammenhænge såvel som i politiske, økonomiske og andre samfundsmæssige sammenhænge. Vi opfatter verden gennem en binær kønsdiskurs (Butler, 1993), hvilket

Usynligt? Det professionelle blik på køn og kropslig materialitet i daginstitutioner

Det pædagogiske personale ser det som vigtigt, at deres **hverdagspraksis bidrager til, at alle børn oplever lige (gode) muligheder uanset køn** for at udtrykke og udvikle sig i daginstitutionen – og i livet i øvrigt.



også gennemtrænger velfærdsinstitutionerne og de professionelle, der arbejder der (Krøjer, 2014, 2003, 2000). Køn er med andre ord noget, vi er vant til at lægge mærke til og orientere os efter i sociale relationer.

Samtidig er det danske samfunds velfærdsinstitutioner forpligtede til at undgå forskelsbehandling og i stedet fremme kønsmæssig ligestilling (Ligestillingsloven, 2022). I tråd hermed viser ny forskning, at de professionelle i offentlige dagtilbud – dvs. det pædagogiske personale – opfatter lige muligheder for alle børn og voksne uanset køn som en væsentlig værdi, både pædagogisk og samfundsmæssigt (Padovan-Özdemir

& Hamilton, 2024). Og ligeledes ser det pædagogiske personale det som en vigtig opgave at bidrage til, at alle børn uanset køn oplever lige (gode) muligheder uanset køn for at udtrykke og udvikle sig i daginstitutionen – og i livet i øvrigt. Det er derfor relevant at vide, hvordan de professionelle i fx daginstitutioner opfatter køn. Det er da også undersøgt i flere studier (Kofoed & Søndergaard, 2008; Hamilton & Padovan-Özdemir, 2020; Thorsen, 2022). Disse undersøgelser undersøger primært de professionelle sprog og holdninger til køn, ligestilling og mangfoldighed og anlægger et diskursivt og performativt perspektiv herpå. Dette perspektiv belyser med afsæt i Butlers performativitetstænkning (1990) og

Davies’ teori om diskursiv positionering (2003), hvordan daginstitutionspersonalets sprog medvirker både direkte og indirekte til at forme børns kønnede tilblivelser. Christensen et al. (2023) undersøger ud over de professionelle forståelser af køn i deres praksis til lige køns betydning i børns samvær og indbyrdes relationer i daginstitutioner. De nævnte danske studier viser, at en binær kønsforståelse samt en traditionel, heteronormativ kategorisering af børn er fremherskende i de professionelle sproglige hverdagspraksis i daginstitutionerne.

At undersøge køn, krop og materialitet i professionel praksis

Selvom diskursivt og performativt funderede undersøgelser af kønnede tilblivelser implicerer et perspektiv på kroppe, efterlader det stadig en del af den praktiske og konkrete kropslighed og materialitet i den professionelle praksis underbelyst. Det er netop i fokus i denne artikel, der har afsæt i et empirisk forskningsprojekt, jeg gennemførte i 2021-23. Forskningsprojektet sigter mod at udvikle ny viden om kønnede subjektiveringsprocesser i daginstitutioner ved blandt andet at undersøge:

- Hvad kroppe og anden materialitet betyder for skabelsen af køn i daginstitutioner
- Hvordan daginstitutioners organisering af aktiviteter samvirker med disse materialiteter
- Om krop og anden materialitet har en kønsspecifik betydning i den professionelle praksis

I artiklen her undersøger jeg, hvordan køn, krop og materialitet optræder i hverdagslivet i daginstitutioner, og hvordan de indgår i de professionelle praksis, dvs. den praksis, som ledere samt uddannet og ikke-uddannet personale udfolder, når de er på arbejde i daginstitutionen. Som det vil fremgå senere, bliver det specifikke omdrejningspunkt for undersøgelsen den konstituerende del af praksis, som jeg betegner 'det professionelle blik'.

Forskningsprojektet er et flermetodisk, empirisk studie bestående af observationer og forskningsværksteder. Metodedesignet åbner for, at eksempler fra forskerens observationer af daginstitutionshverdagen efterfølgende anvendes til at igangsætte fælles

refleksioner over den professionelle praksis. Således er designet dels deskriptivt og dels intervenserende. Det empiriske grundlag omfatter dermed både kvalitativt materiale, der beskriver praksis i daginstitutionerne, og samtidig et forandringsorienteret, socialt betydningssskabende element, der på samme tid beskriver og manifesterer de professionelle kollektive forståelser af egen praksis (Krøjer & Jensen, 2012; Jensen et al., 2010). Observationsdelen omfatter 60 timers observationer fordelt på 13 dage i integrerede institutioner i hhv. storby og provins. Observationerne blev gennemført i tre vuggestuegrupper og syv børnehavegrupper samt i blandede grupper tidligt og sent på dagen, og når alle aldersgrupper var på legeplads sammen. I forlængelse heraf omfatter empirien to forskningsværksteder med hele personalegruppen i de respektive institutioner (samlet fire værksteder). Al empiri er dokumenteret på skrift.

Derudover omfattede projektet tre indledende og et afsluttende møde med ledere og personale fra institutionerne. På disse møder fremgik det ift. køn, at det professionelle udgangspunkt for ledere og det øvrige personale på tværs af institutioner og børnegrupper er, at det pædagogiske personale opfatter lige muligheder for alle børn og voksne uanset køn som en væsentlig værdi, både pædagogisk og samfundsmæssigt. Samt at det pædagogiske personale ser det som vigtigt, at deres hverdagspraksis bidrager til, at alle børn oplever lige (gode) muligheder uanset køn for at udtrykke og udvikle sig i daginstitutionen – og i livet i øvrigt. Dette professionelle grundlag stemmer overens med fagets etiske retningslinjer (BUPL, udat.) og

offentlige institutioners forpligtelse på kønsligestilling jf. dansk lov om ligestilling (Ligestillingsloven, 2022).

Dette udgør således et professionelt grundlag, som medvirker til at konstituere den daglige, professionelle praksis i daginstitutionerne, som forskningsprojektet og denne artikel undersøger kropslige og materielle aspekter af. Begrebet 'praksis' er informeret af Michel Foucaults praksisbegreb (Foucault, 1991) og indeholder både de professionelle ageren/adfærd og det pædagogiske og juridiske regelgrundlag, som omfatter den konkrete, institutionelle og professionelle praksis. Det er en pointe i denne begrebssætning, at kroppe ligesom al anden materialitet aldrig eksisterer eller kan begribes a priori, dvs. uafhængig af de praksisser, de indgår i. Tværtimod er materialitet både et udtryk for og en indvævet del af praksis (Foucault, 1995).

Tilsynekomsten af krop og materialitet
Som nævnt centrerede mine observationer sig om kroppe, genstande og aktiviteter i børn og professionelle fælles daginstitutionsliv, hvor hensigten var at undersøge, hvorledes krop og anden materialitet – herunder aktiviteter – bliver medkonstituerende for køn i daginstitutioner. Det, der fra første færd sprang mig i øjnene, når jeg observerede i daginstitutionerne, var den æstetiske materialitet, som kroppe kommer til syne med. Det blev derfor et dominerende element i mine observationer at beskrive alle kroppe som konkret og specificeret materialitet. Det kan typisk tage sig således ud:

Det er morgen, børnene i børnehaven er så småt ved at ankomme. Solen skinner

ind ad vinduerne, og på det store bord i rummet, hvor børnene fra flere forskellige stuer afleveres, har de voksne stillet seks bøger op på højkant. Der er en rar og rolig stemning. Peter er en af de faste pædagoger på Persillestuen, hvor jeg skal være i dag. Peter har en stribet poloshirt på i blå, hvid og rød, beigefarvede lærredsbukser, sorte sokker og brune sandaler. Han er kortklippet og har hverken neglelak eller smykker på. Peter har taget imod et korthåret barn, der har grønne bukser, lyseblå T-shirt på. Nu sidder de begge ved bordet, og Peter læser for barnet, som spiser sin medbragte morgenmad.

3 børn i kjoler og langt hår er på stuen sammen med Pia, pædagogen på stuen. Pia har sort lang kjole på, hestehale i sit lange hår, små guldørestikker i øreflipperne, bare fødder i sandalerne og rød neglelak på fingre og tæer. [...] Jeg sætter mig ved det store bord. Et barn, Peggy, kommer hen til mig, hun har en

sort kjole på med pailletter og strutskort. Hun viser mig, at hun har neglelak på fingerneglene i forskellige farver. Hun lægger mærke til mit ene sølvarmbånd og rører ved det. Det er blankt og sølvskinnende med ornamenter i kanten. 'Ååh, hvor er det fint' siger Peggy. *Persillestuen (Børnehave, 3-6 år), juni 2021*

Som det fremgår, præsenterer observationsempirien et særligt blik på børn og professionelle hverdag og praksis i daginstitutionerne, der lader et bestemt træk heraf træde tydeligt frem; nemlig den del af materialiteten, jeg betegner *kroppes udtryk*. Kroppes udtryk omfatter den måde, hvorpå børns og professionelle kroppe materialiseres i kraft af en række genstande som tøj, sko, smykker, frisurer, farvesætning, sminke. Kroppenes udtryk var ganske iøjnefaldende i den forstand, at udtrykket domineres af en traditionel, kønsstereotyp æstetik. Dominansen af

en så kønsstereotyp materialisering af kroppene var overraskende, for så vidt som den var mere markant end det, jeg som køns- og arbejdslivsforsker kender fra andre professionelle sammenhænge. Det er heller ikke beskrevet indgående i den begrænsede forskningslitteratur, der beskæftiger sig med kroppe som kønnet materialitet i daginstitutioner. Rossholt (2012a, 2012b) har i stedet fokus på tids- og rumlige aspekter af børnekroppes materialitet, mens Thorsen (2022) ganske vist kort omhandler børnekroppes æstetiserende materialitet, men retter opmærksomheden mod legetøj som materialitet, der fremmer bestemte, kønnede aktiviteter og positioner. Christensen et al. (2023) inkluderer i et større studie både de professionelle forståelser og praksis i relation til køn i daginstitutioner, og daginstitutioners materialitet i form af steder og materialer. Kroppenes materialitet inddrages imidlertid ikke.

Kroppes udtryk, maskulint <i>Hår:</i> kort, [voksne:] Evt. skæg <i>Tøj, type:</i> jeans, joggingbukser, bluser, skjorter, gamacher, kasket, sokker, overtøj, fodtøj <i>Tøj, farver:</i> blå, grøn, grå, sort, [voksne også:] beige, rød, pink <i>Tøj, mønstre:</i> fodboldbrands, militær-camouflage, striber <i>Tøj, billedmotiver:</i> superhelte, soldater, køretøjer, vilde rovdyr, dinosaurer <i>Smykker:</i> [voksne:] ur, vielsesring, solbriller <i>Makeup:</i> ingen <i>Hårpynt:</i> ingen	Kroppes udtryk, feminint <i>Hår:</i> langt, fletninger, hestehale, [voksne også:] sat op i knold <i>Tøj, type:</i> kjoler, nederdel, bluser, strømpebukser, gamacher, jeans, cykelshorts, sokker, overtøj, fodtøj <i>Tøj, farver:</i> rød, orange, pink, lilla, gul, [voksne også:] sort, blå, grå, beige <i>Tøj, mønstre:</i> blomster, prikker, (striber), glimmer og pailletter <i>Tøj, billedmotiver:</i> prinsesser, kæledyr, vilde smådyr (fx sommerfugle, hjortekid) <i>Smykker:</i> armbånd, [voksne også:] ringe, halskæder, ankelkæder, øreringe, ur, solbriller <i>Makeup:</i> neglelak, [voksne også:] øjenskygge, mascara, foundation, øjenbrynsstift, eyeliner <i>Hårpynt:</i> hårspænder evt. m pynt, hårelastikker evt. m pynt, hårbøjle evt. m pynt, fx blomster, glimmer, sommerfugle, perler
--	--

Skema 1. Professionelles og børns kroppes udtryk i de observerede daginstitutioner

På tidspunktet for mine observationer (2021) var der således ikke beskrevet noget tilsvarende i den øvrige forskning inden for daginstitutionsfeltet. Jeg var derfor interesseret i at høre de professionelles overvejelser over dette materielle aspekt af deres praksis. Det skal understreges, at når det gælder børn i daginstitutionerne, er det, jeg her begrebsætter som kroppes udtryk (tøj, frisurer, pyntegenstande mv.), ikke en direkte effekt af de professionelles praksis. Imidlertid udgør børnenes kroppe og deres udtryk en væsentlig del af den professionelle praksis, da kroppene er den konkrete materialitet, som de professionelles praksis er rettet imod. Dermed har mit studie opmærksomheden på et aspekt af professionel pædagogisk praksis, som altid er til stede i daginstitutionslivet, men ikke hidtil er omhandlet i daginstitutionsforskningen og heller ikke lader til at være omfattet af professional opmærksomhed i praksis.

For at bekræfte det umiddelbare indtryk af kroppenes udtryk systematiserede jeg de kvalitative observationer i en matrice, der systematisk viser særtrækkene ved kroppenes udtryk. Her kom en stærkt kønsopdelt materialisering af kroppene yderligere til syne:

I skemaet betegnes de forskellige æstetikker i kroppes udtryk som hhv. maskulint og feminint. Betegnelserne er begrundet i to forhold. Dels at disse æstetikker entydigt konformerer til gængse normer for maskuline hhv. feminine kroppes æstetisering, og dels fordi disse æstetiseringer næsten uden undtagelse bliver udtrykt af kroppe, der også mht. navn og øvrige kendetegn konformerer til den gængse, binære kønsnorm. Undtaget her-

fra er 1 person i hver daginstitution (hhv. et barn og en professionel).

Genstandes betydning i den professionelle praksis

Men hvordan skal vi mere præcist forstå den måde, kroppenes materialisering får betydning i den professionelle praksis? Latour påpeger, at materialiteter ikke blot former og påvirker, men også som genstande har handlende effekter i menneskers interaktion med dem (Latour, 1992). Begrebet *script* betegner genstandes evne til at tilskynde mennesker til særlige handlinger frem for andre. Genstandenes måde at se ud og virke på tilskynder til bestemte handlemåder (og deri en bestemt etik og moral), der er blevet distribueret til den pågældende genstand i kraft af dens design, ligesom manuskriptet til et teaterstykke fortæller skuespillerne, hvad de skal gøre (Latour, 1992, s. 157). Det betyder, at genstande, der er involveret i professionelles praksis, hverken indgår på tilfældige måder eller alene indgår på en måde, der udelukkende afgøres af de professionelle. Derimod påvirker genstandenes konkrete materialitet og design den måde, som de professionelle handler på i de professionelle praksisser, der inkluderer genstande (Krøjer & Dupret, 2014). I en undersøgelse af daginstitutioners fysiske rums betydning for børns leg konkluderer Børve & Børve (2017), at omgivelsernes konkrete materialitet 'har en strukturel magt over børns legepraksis' (s. 1). I forlængelse af disse studiers iværksættelse af Latours script-begreb forstår jeg genstande som materialiteter, der kan tilskynde til bestemte handlemåder og således indvirke bestemmende på praksisser. Fænomenet er beskrevet i et svensk studie, der ikke anvender script-begrebet, men tydeligt

viser genstandes bestemmende betydning for kønnet praksis i daginstitutioner (Berg & Nelson, 2006). Her dokumenteres det, at hvis drenge leger med hunkønsdukker i stedet for hankønsdukker, handler legen nu om at klæde dukkerne af og på. Det forklares med, at hunkønsdukkers hænder i reglen ikke kan holde andre genstande, såsom våben eller redskaber.

I undersøgelsen af krop og køn i daginstitutionerne er det særligt det æstetiske aspekt af designet af de genstande, som kroppe bærer, der viser sig relevant. Dette fordi det æstetiske udtryk i de forskellige kategorier af tøjdesign får de professionelle til at handle på forskellige måder i relationerne til de børn, der bærer tøjet:

Nu ankommer et meget korthåret barn, som har blå shorts, blå trøje og blå sko. Vibeke (pædagog) rejser sig og går hen og siger: 'Godmorgen!' Hun smiler og bøjer sig ned mod barnet. 'Hvem skal kanøfles i dag?' siger hun smilende, og barnet smiler tilbage. 'Hvem skal ha' bøllebark?' fortsætter Vibeke muntert. Barnet ser glad ud, og så afbrydes de af endnu et barn, der ankommer. Det er et lille barn med blomstret kjole i røde farver, lyserød solhat og hvide sandaler. Vibeke vender sig mod den nyankomne og siger: 'Godmorgen Vilma! Med solhat på! Og sandaler!' Vilmas mor vinker farvel og Vilma går hen til bordet og finder en stol.

Chimpansestuen (vuggestue 0-3 år), juni 2021

Ovenstående er et eksempel på en praksis, jeg så ofte. Det ligger i tråd med, hvad andre studier af professionel praksis opfanger, blandt andet finder Odenbring

Genstande, der er involveret i professionelles praksis, hverken indgår på tilfældige måder eller alene indgår på en måde, der udelukkende afgøres af de professionelle. Derimod påvirker genstandenes konkrete materialitet og design den måde, som de professionelle handler på i de professionelle praksisser.



& Lappaleinen, at pædagoger ofte møder piger(s kroppe) med udsagn om, at de er pæne, har fint hår eller flotte kjoler, hvor drenge får kommentarer om, at de er seje og stærke (2013). Et andet eksempel fra en morgenankomst illustrerer, at den kønsspecifikke æstetisering af børnenes kropsmaterialitet kalder på flere kønnede, professionelle praksisser:

Et barn ankommer, som har langt lyst hår, gul kjole med blomster og grå bluse med et billede af et lille dådyr med store øjne. Lige efter kommer to søskende, de er helt korthårede begge to. Den største har mørkeblå bluse med et motiv med legokrigere med våben og visir samt blå bukser. Den mindste har grå T-shirt og mørkeblå bukser. Peter har rejst sig og

siger til dem: 'Hej med jer to. Vil I med ind ved siden af og lege med biler?' De to korthårede nikker og går med ham. *Persillestuen (Børnehave, 3-6 år), juni 2021*

Jeg observerede ofte, at der så ud til at være en sammenhæng mellem børnekroppenes kønsspecifikke, materielle æstetisering og de aktiviteter, de blev inviteret til eller involveret i af de professionelle. Ovenstående følger et mønster her for, som er beskrevet i andre studier: Det ser ud til, at piger i højere grad inviteres til at deltage disciplineret og veltilpasset, mens drenge involveres i aktiviteter, hvor de udfolder sig og 'fylder' i rummet (Emilson & Johansen, 2013).

De professionelle udtrykker i diskussionerne i værkstederne, at de ikke tidligere har drøftet den kønsstereotype karakter af de genstande, kroppene bærer ind i daginstitutionen. De udtrykker desuden, at de synes, det traditionelle og stereotype kropsudtryk virkede overvældende, når de så det i observationerne – men til gengæld ikke oplever den kønsstereotype kropsmaterialisering som overvældende eller påfaldende i deres professionelle hverdag i institutionen. Og mens langt de fleste mener, at kroppenes udtryk har en relevans for den professionelle praksis, er de tøvende og afprøvende i diskussionen om, præcis hvilken betydning det kan eller bør have for deres praksis:

Det æstetiske udtryk i de to forskellige kategorier af tøjdesign får de professionelle til at handle på forskellige måder i relationerne til de børn, der bærer tøjet.



” ... ude i samfundet der er jo meget fokus på, at kjoler er til piger, og når man går i tøjbutikker, er alting farveopdelt. Så selvom vi egentlig behandler dem lige og ens og prøver at fremhæve deres kompetencer og deres interesser og alle de her ting, kan det være, at de måske alligevel visuelt afkoder nogle ting. [...] Jeg synes ikke, at vi nogensinde går op i, om man har det ene eller det andet på. Men så kom Nilaus i kjole her den anden dag, og den havde han selv valgt, og den var mørkegrøn, men det bliver alligevel sådan, at der var et par børn, der sagde, ‘han har kjole på’ [...] Der var jo en bevidsthed for dem om, at en kjole er en pigeting, og Nilaus er en dreng. Så der er jo ikke noget fordømmende, men man kan godt høre, at de har visuelt afkodet, at noget hører til én ting og noget hører til en anden.”
(Forskningsværksted, institution II)

De professionelle har således ikke aktivt overvejet, hvorledes kroppenes materialisering og æstetik involveres i deres professionalitet ved at tilskynde bestemte praksisser. Det er på sin vis paradoksalt, idet de professionelle samtidig hver dag er helt tætte på og forholder sig på mange forskellige måder, herunder også kropsligt til netop krop-pes udtryk. For eksempel ved at hjælpe børn med at få tøj, sko, hårdimser mv. af og på. Eller i interaktioner, hvor design såsom tøjfarver, neglelak og tøjmotiver afstedkommer bestemte samtaler og interaktioner.

Det institutionelle og professionelle blik
Hvordan forstår vi bedst det forhold, at der er aspekter af daginstitutioners kønnede materialitet, nemlig kroppenes udtryk, som de professionelle på den ene side er i tæt interaktion med hver

dag og på den anden side tilsyneladende ikke forholder sig til som noget, der har en relevans for deres professionelle praksis? Det fremstod som en på sin vis paradoksal form for manglende fokusering. En oplagt hjælp til en at forstå dette tilsyneladende paradoks er Foucaults arbejde med at begrebssætte blikke og blikkes fokus, sådan som han udfolder det i arbejdet med hhv. det panoptiske og det kliniske blik (Foucault, 1995, 1977). Foucault påpeger i udviklingen af sit begreb om (institutionel) praksis, hvordan fængselsarkitekturen er en materialisering af en specifik og nødvendig del af praksis, nemlig institutionaliseringen af det panoptiske blik på de indsatte; et blik, der handler på de indsattes kroppe og subjektiverer dem som værende forpligtede på deres egen selvforbedring (Foucault, 1995). Forpligtelsen af fangerne på egen forbedring er

netop det, som det panoptiske blik kan, og dermed dets bidrag til fængslet som institutionel praksis. I forlængelse heraf kan de professionelles manglende blik for børnenes (og egne) kroppes udtryk forstås som en slags omvendt panoptikon: Modsat et institutionaliseret blik, der ser og overvåger alt, virker de professionelle blik til at være partielt blindt. Det er et blik, der ser og overvåger kroppe, og hvad kroppene laver og har brug for fra de professionelle, men som ikke har øje for betydningen af kroppenes æstetiske udtryk som en del af den materialitet, de omgås hver dag. Dermed bliver det relevant at undersøge, hvad det er, dette partielt blinde blik kan. Hvad bidrager det partielt blinde blik med til den professionelle praksis i daginstitutionerne?

Forståelsen heraf kan hjælpes yderligere af Foucaults begrebssætning af det kliniske blik (Foucault, 1977, kap. 7). Her er der ligeledes tale om blikket som en uundværlig og konstituerende del af praksis (s. 135), men modsat det panoptiske blik er det kliniske blik funderende for en praksis, der i første instans er ikke-intervenerende. Det kliniske blik er netop en måde at se og observere kroppe på, som udelader en ganske omfattende del af det, et almindeligt blik vil få øje på, for i stedet at fokusere på noget specifikt ved kroppen. I hospitalernes kliniske praksis er dette fokus alene sygdoms-tegn. Ethvert andet tegn, der måtte være synligt, når kroppen betragtes, udelades af det kliniske blik. Det er ifølge Foucault (ibid.) i en vis forstand evnen til at tilegne og udøve det kliniske blik, der markerer, at en elev i klinikken er blevet professionel udøver af denne profession. For min undersøgelse her er det væsentligt at understrege, at Foucaults begreb om det

kliniske blik ikke handler om den fysiske eller praktiske evne til at se, men derimod om en specifik, institutionel viden, der former blikkets partielle fokusering (Foucault, 1977, s. 135ff.). Det er med andre ord en del af en bestemt professionalitet og som sådan også et blik, der tilegnes qua den professionelle praksis.

I forskningsprojektets empiri fra forskningsværkstederne præsenterer de professionelle fælles diskussioner om kroppes udtryk, hvordan det professionelle blik på kroppe og deres udtryk konstitueres institutionelt, dvs. som en del af den praksis, de professionelle udøver i daginstitutionerne:

- ” Det her med at kommentere på børnenes påklædning, der er noget i det med, hvad er det så egentlig, vi får øje på? Det her med at give noget opmærksomhed til et barns tøj, jamen er det det, vi skal?
- Altså vi skal jo helst bare se barnet og så ikke påklædningen, men det synes jeg jo egentlig også, at vi gør. Altså langt henad vejen, ikke.
- Jeg tror ikke, jeg ser farver. Jeg tror ikke, jeg ser lyserød eller blå eller sort eller.”
Forskningsværksted, institution II

Det fremgår her, at det professionelle blik grundlæggende skal kunne to ting på samme tid. Dels skal det etablere en indifferens over for børnekroppes udtryk ved at have øje for barnet uden at se barnets krops udtryk i form af tøj og farver. Samtidig skal det professionelle blik være i stand til at opfange præcis, hvad hvert enkelt barn har brug for, at den professionelle gør i relation til barnet. Og her bliver påklædning et relevant element

for det professionelle blik, da denne del af kroppens materialisering bidrager til en omsorgspraksis, som skal sikre, at børn føler sig velkomne og inkluderede i daginstitutionen:

- ” Altså, når jeg gør det, så er det for at gøre barnet attraktivt. Fordi hvis der kommer en ind om morgenen og har en fin kjole eller en sej trøje på, og jeg kommenterer på det, så er det for at vække de andre børn, ‘hov nu kommer ...’. Barnet kan godt have brug for, at der er nogen, der siger, ‘Hey, kom og leg med os’. Så det er uagtet, om det er en dreng eller en pige, det kommer an på min vurdering af, hvad har barnet brug for.
- Vi kan jo se på dem, når de kommer ind ad døren, okay der er noget, jeg skal kommentere på her. Og så er de jo bare pæstolte, især hvis vi får andre børn med, ‘Ah, prøv lige at se hans seje trøje, den kan jo skifte farve’ eller ‘Er der nogen, der kender den dinosaur?’”
Forskningsværksted, institution I

Effekter af partiel, professionel blindhed
Det ser altså ud til, at det professionelle blik ser kroppenes genstande, og at genstandene tilskynder de professionelle til en særlig omsorgspraksis. Men paradoksalt nok ser det samtidig ud til, at det professionelle blik er partielt blindt over for genstandene, når det gælder den ellers tydelige, kønsspecifikke æstetik. De professionelle manifesterer denne partielle blindhed, når de i deres fælles diskussioner (som fx ovenfor) udtrykker, at barnets køn er irrelevant for deres blik for og vurdering af, hvad barnet har brug i en hvilken som helst situation.

Paradokset i det professionelle blik

partielle blindhed er, at en del af daginstitutionens materialitet, nemlig **kroppenes udtryk og deres særlige, kønsspecifikke æstetik ifølge de professionelle selv ikke er – og ikke bør være – en del af deres fokus.** Men at det samtidig er netop den del af den kønnede materialitet, der tilskynder de professionelle til handlinger, der ser ud til at tilbyde ganske forskellige muligheder for børnene.



Når det professionelle blik er partielt blindt, foregår noget af praksis i en professionel upåagtethed. Men i observationsempirien kan det ses, hvordan genstandene handler i denne upåagtethed – den blinde del af det professionelle blik. Som når kort hår og blåt tøj ansporer pædagogen Vibeke i eksemplet ovenfor til at byde et barn velkommen på en måde, hvor hun etablerer en personlig

kontakt imellem dem, der lover en sjov interaktion imellem de to. Mens en lyserød solhat og blomstret kjole i stedet tilskynder den samme pædagog til blot at byde velkommen med en kommentar om denne påklædning og i øvrigt overlade barnet til sig selv. Paradokset i det professionelle blik

partielle blindhed er, at en del af daginstitutionens materialitet, nemlig kroppenes udtryk og deres

særlige, kønsspecifikke æstetik ifølge de professionelle selv ikke er – og ikke bør være – en del af deres fokus. Men at det samtidig er netop den del af den kønnede materialitet, der tilskynder de professionelle til handlinger, der ser ud til at tilbyde ganske forskellige muligheder for børnene. Både når det gælder, hvordan – dvs. med hvilken type og grad af interaktion – de bydes velkommen, og

Usynligt? Det professionelle blik på køn og kropslig materialitet i daginstitutioner

når det gælder, hvilke aktiviteter børnene inviteres til at deltage i. Og da disse forskelle etableres af børnenes traditionelt kønsspecifikke kropsudtryk, etableres de som kønnede forskelle. Paradokset er, at de professionelle opfatter den partielle blindhed som en garanti imod forskelsbehandling, men samtidig ser det ud til, at den partielle blindhed forhindrer de professionelle i at identificere de kønnede forskelle i deres praksis, som dette blik muliggør.

Der eksisterer således en væsentlig modsætning mellem på den ene side de professionelle partielle blindhed for kroppes kønsspecifikke udtryk og på den anden side den professionelle forpligtelse på ligestilling og herunder lige udfoldelsesmuligheder, som nævnes i indledningen.

Udvidelse af det professionelle blik

I lyset af dette paradoks i det professionelle blik og dets partielle blindhed er det interessant, at flere former for forskelsbehandling ser ud til at blive synlige for det professionelle blik, når de indgår i forskningsværkstederne. Her fremkalder den kollektive læsning af eksempler på kønnet forskelsbehandling fra de to institutioner nye diskussioner, hvor sammenhængen mellem kønsspecifikke kropsudtryk og forskelsgørende handlinger

ger gøres relevant for den professionelle praksis:

- Det var det med at kommentere på børnenes tøj. I det her tilfælde er det en fin balletkjole og en rigtig dansekjole. Men så sker der ikke rigtig mere. Så bliver det sådan en konstatering, at 'det har du så på'. Det kunne være lidt skægt at prøve at være lige så begejstret, man kunne være i 'nej en fin kjole du har på', som når det er 'nej en fin dinosaurbluse' du har på.
- Der var en dreng hos os, som sagde, 'min far siger, at drenge ikke kan have nederdele eller kjoler på'.
- Jeg har haft en far, der kom og så, at drengen var i klæd-ud-tøj, prinsessekjole, og det ville han ikke have. Og jeg sagde, 'men det er nu, han skal gennemleve det, for det er nemmere nu, end når han bliver 13 år [andre: griner], det er jo en fase, han skal igennem.
- Men det er jo ikke sikkert, det er en fase [kollega: nej nej]. Det kan man jo ikke vide.

Forskningsværksted, institution I

Det er således den kollektive og reflekterede diskussion af konkrete eksempler fra de professionelle daglige interaktioner med børnene i deres daginstitution, der ser ud til at få de kønsspecifikke

kropsudtryk til at indgå i de professionelle opfattelser af, hvad der er på færde i deres interaktioner i daginstitutionen. Her bliver den del af praksis, som ellers var usynlig i det professionelle synsfelt, genstand for refleksioner blandt de professionelle, og denne synliggørelse betyder, at de kønsspecifikke og æstetiske aspekter af børnenes kroppe kan blive en del af det professionelle blik. En sådan kvalificering af det professionelle blik er nødvendig, hvis de professionelle skal kunne omfatte børnenes kønsspecifikt forskellige kroppe af en praksis, der både har øje for, hvad alle børn har brug for, og samtidig forholder sig til børn på måder, der ikke upåagtet udelukker dem fra bestemte aktiviteter og relationer. Prins et al. (2024) fremhæver nødvendigheden af sådanne fælles, kritiske refleksioner som måden at undgå reproduktionen af kønnet ulighed i daginstitutioner. Det professionelle blik har med andre ord brug for en udvidelse af synsfeltet. Sådan kan de professionelle få blik for, at de skal give alle børn muligheder for at indgå i relationer og aktiviteter, der ikke bare ligger i direkte forlængelse af det, som deres kønsspecifikke kropsudtryk umiddelbart tilskynder til. På den måde kan det professionelle blik i højere grad sikre den ligestilling og ligebehandling, som professionelles praksis er forpligtet på.

REFERENCER

BUPL (udateret). *Etisk grundlag for pædagoger*. <https://bupl.dk/sites/default/files/2024-05/Det%20etiske%20grundlag%20for%20paedagoger.pdf>

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. New York: Routledge.

Børve, H.E. & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>

Christensen, K.S., Prins, K.M., Thingstrup, S. & Aabro, C.M. (2023). *Køn i børnehaven: en forskningsrapport*. Københavns Professionshøjskole. https://bupl.dk/sites/default/files/2023-09/K%C3%B8n%20i%20b%C3%B8rnehaven%20-%20en%20forskningsrapport_2023_Forsk%2069.pdf

Emilson, A. & Johansen, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56-69.

Foucault, M. (1977). *The Birth of the Clinic: an archaeology of medical perception*. Routledge.

Foucault, M. (1991). Questions of method. I: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (red.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (s. 73-86). Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.

Hamilton, S.D.P. & Padovan-Özdemir, M. (2020). *Mangfoldighed og ligestilling i dagtilbud. Omfang – forståelser – holdninger – tilgange*. Forskningsrapport. Århus: VIA University College; Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund.

Jensen, T., Krøjer, J. & Hansen, K.G. (2010). *Inklusion i interaktiv deltagelse i folkeskolen: Et forskningsprojekt om køn, teknologi og læring*. Roskilde Universitet.

Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2008). Blandt kønsvogtere og -udfordrere: Camouflagekaptajner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 56(2), 46-56.

Krøjer, J. & Dupret, K. (2014). Moral Literacy in Technological Care Work. *Ethics and Social Welfare*, 9(1), 50-63. <https://doi-org.ep.fjernadgang.kb.dk/10.1080/17496535.2014.938672>

Krøjer, J. (2014). Omsorgsfulde drenge og urolige piger: Køn og mangfoldighed i skolen. I: O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers læring og udvikling: – også i komplicerede læringssituationer* (s. 98-120). Akademisk Forlag.

Krøjer, J. & Jensen, T. (2012). Teknologi – et kønnet skoleeksempel. I: Køn, Krop og Hverdagsliv (red.), *Er der spor?: Feminisme, aktivisme og kønsforskning gennem et halvt århundrede* (s. 181-198). Frydenlund Academic.

Krøjer, J. (2003). Når Farmand kommer hjem: om kønsarbejdsdelingen på de socialpædagogiske institutioner. I: K. Hjort & S.B. Nielsen, *Mænd og omsorg*. Det socialpædagogiske bibliotek, Hans Reitzel.

Krøjer, J. (2000). Kønnen i arbejdslivet – et subjektivt eller diskursivt produkt? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 2(4), 29. <https://doi.org/10.7146/tfa.v2i4.108325>

Latour, B. (1992). “Where are the Missing Masses? Sociology of a Few Mundane Artefacts”. I: W. Bijker & J. Law (red.), *Shaping Technology – Building Society. Studies in Socio-technical Change* (s. 225-259). Cambridge, MA: MIT Press.

Ligestillingsloven (2022). LBK 1575 af 19. december 2022. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1575>

Odenbring, Y. & Lappaleinen, S. (2013). In ‘the Educational Twilight Zone’ – Gendered pedagogy and constructions of the ideal pupil in the transition from pre-primary education to compulsory schooling in Finland and Sweden. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 329-343.

Padovan-Özdemir, M. & Hamilton, S.D.P. (2024). Normkritiske perspektiver i pædagogisk praksis. I: D.T. Gravesen (red.), *Pædagogik – Introduktion til pædagogens grundfaglighed* (2. udg., s. 437-451). København: Hans Reitzel.

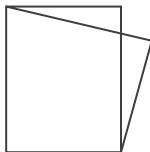
Prins, K., Christensen, K.S., Thingstrup, S.H. & Aabro, C. (2024). Lighedsskabende arbejde i daginstitutionen – dilemmaer og blinde vinkler. *Barn*, 42 (3-4), 44-60. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6081>

Rossholt, N. (2012a). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.

Rossholt, N. (2012b). Children’s bodies in time and place; an onto- epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(2). <https://doi.org/10.7577/term.487>

Thorsen, G.E. (2022). *Mellem genkendelighed og forandring: En etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven*. Roskilde Universitet. Afhandling fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi.

Moralsk stress som daginstitutionelt fænomen – en begyndende indkredsning



Maja Plum, lektor, Professionshøjskolen Absalon; Eva Pallesen, post.doc., Syddansk Universitet; Lene S.K. Schmidt, docent, Professionshøjskolen Absalon & Martin Gylling, lektor, Professionshøjskolen Absalon

Studier inden for politi, ældrepleje, hospitalsvæsen og skoleverden peger på moralsk stress som (noget af) forklaringen på den aktuelle rekrutterings- og fastholdelseskrise i velfærdsprofessionerne. Moralsk stress betegner den belastning, der opstår, når arbejdets rammer spænder ben for at udleve det, man fagprofessionelt vurderer, er det rigtige at gøre, og hvor oplevelser af svigt og magtesløshed er involveret. På baggrund af et igangværende studie søger vi i denne artikel at forstå moralsk stress som fænomen i en daginstitutionel kontekst. Vi argumenterer for, at moralsk stress som daginstitutionelt fænomen må medtænke rammevilkårene som mere end blot rammer, men noget, der væver sig sammen med og ind i de professionelles oplevelser og følelser af at være faglig. Fra en

følelssociologisk indgangsvinkel viser vi, hvordan forskellige moralske imperativer og følelsesmæssige krav trækker i pædagoger og pædagogiske ledere og spænder dem ud i forskellige ambivalenser.

Introduktion
Den aktuelle rekrutterings- og fastholdelseskrise i de store velfærdsprofessioner har øget interessen for fænomener som udbrændthed, omsorgstræthed og moralsk stress (Netterstrøm & Milsted, 2022; Sohn Jensen, 2023; Sparre et al., 2023; Steen Pedersen, 2021; Olesen Gylling et al., 2023). For hvad er det egentlig, der får professionelle til at blive syge i stor stil? Og hvordan kan det være, at så mange oplever meningsløshed og overvejer at forlade deres fag?

Moralsk stress som daginstitutionelt fænomen – en begyndende indkredsning

Når vi henviser til følelser, så taler vi ikke om det som biologiske eller psykologiske indre sansninger.



Moralsk stress betegner den belastning, der opstår, når arbejdets rammer spænder ben for at udleve det, man fagprofessionelt vurderer, er det rigtige at gøre. Moralsk stress involverer herved fagligt-etiske dilemmaer, der ikke alene står uforløst, men af den fagprofessionelle opleves som en overtrædelse eller en form for svigt i forhold til egne faglige forpligtelser og værdier. Og hvor den fagprofessionelle oplever sig magtesløs i forhold til at ændre på tingenes tilstand (Batho & Pitton, 2018; Campbell et al., 2016; Hamric & Epstein, 2017). Mens moralsk stress har fået stor bevågenhed inden for sygepleje (Hamric & Epstein, 2017; Lamiani et al., 2017) og senest er forskningsmæssigt belyst i forhold til politi, ældreområdet og folkeskoleområdet (Olesen Gylling et al., 2023), er det ikke undersøgt empirisk i en daginstitu-

tionskontekst. Det søger vi at belyse med et igangværende forskningsstudie (Plum et al., in press).

I denne artikel stammer empirien fra den tidlige fase af dette studie. To workshops med 45 pædagoger og pædagogiske ledere fra i alt 27 daginstitutioner er afsat for vores indkredsning af, hvordan moralsk stress kan forstås i en daginstitutionel kontekst. Et centralt omdrejningspunkt i forhold til begrebet om moralsk stress er oplevelser knyttet til fagidentiteten, hvorfor det konkrete fag og dets kendetegn må forstås som afgørende for, hvordan moralsk stress tager sig ud.

I det følgende går vi i første omgang tættere på begrebet moralsk stress og dets opblomstring inden for de senere år.

Herefter har vi fokus på pædagogen som velfærdsprofessionel og de ændringer, der er sket med denne rolle relateret til ændringer i statens måder at styre på. Ud fra følelssociologiske perspektiver drøfter vi to kendetegn ved det pædagogiske arbejde i daginstitutioner, nemlig hhv. en dobbelttydig følelsesdimension og det kollektive som karakteristika ved arbejdet.

Moralsk stress, hvad er det?
Stress er en folkesygdom, siges det, og tallene for, hvor mange danskere der oplever sig stressede, er stigende (Sundhedsstyrelsen, 2022, s. 40). Oversigter over stress opgjort på fag viser, at pædagoger udgør den gruppe af offentligt ansatte, hvor der er størst stigning i oplevelsen af stress (Netterstrøm & Milsted, 2022, s. 88). I medicinsk

forstand er stress dog ikke en sygdom, men langvarig stress kan føre til forskellige typer af sygdomme, herunder den belastningsreaktion, der betegnes som udbændthed (Sundhedsstyrelsen, 2022). Studier i arbejdsmiljø udforsker stress som en belastningstilstand, der bunder i en uligevægt mellem de krav, individet står over for, og de ressourcer, han eller hun har til rådighed (Kingston & Andersen, 2019).

Inden for stressforskningen synes der imidlertid de senere år at være sket en bevægelse, hvor denne forståelse ikke helt rækker eller tilbyder nok forklaringskraft i forhold til de psykiske arbejdsmiljøproblemer, der kendetegner et moderne arbejdsliv. Begreber som 'skam' (Steen Pedersen, 2021), 'krænkelse af selvet' (Sørensen, 2008) og betydningen af 'mening' (Hein, 2023) dukker op som tæt relateret til stress. Der er tale om perspektiver, som fremhæver selvoplevelsen som helt central i forhold til stress: Hvem er jeg? Kan jeg genkendes som et fuldgyldigt medlem af et arbejdsfællesskab? Har det, jeg laver, en værdi, der rækker ud over mig selv? Det er perspektiver, der fremfor alene at se individet som et, der har en vis mængde ressourcer, der støder imod eksterne krav, i stedet søger at forstå, hvorledes vores oplevelse af, hvad vi kan, hvad vi gør, og hvem vi er rent fagligt, hele tiden må ses i sammenhæng med den sociale kontekst. Selvom det ikke udgør en del af stressforskningen, kan det øgede fokus på 'forråelse' (Birkmose, 2023) og 'psykologisk tryghed' (Edmondson, 2023) forstås som en del af samme tendens. Tendensen er en opmærksomhed på, at vores fagidentitet – oplevelsen af, hvem vi er som professionelle – kan skabes, skrumpe og styrkes afhængigt af de

sociale og strukturelle forhold, hvorunder den udleveres.

Som del af denne tendens er sket en opblomstring af begrebet moralsk stress mere generelt og i særdeleshed i forhold til forskning, der retter sig mod arbejdet inden for de store velfærdsområder (Ekman, 2022; Hein, 2023; Sparre et al., 2023; Olesen Gylling et al., 2023). Moralsk stress er en oversættelse af det engelske 'moral distress', der som begreb opstod inden for sygeplejeforskningen i 1980'erne. Her henviste det til det, der sker: "når man ved, hvad der er det rigtige at gøre, men institutionelle barrierer gør det næsten umuligt at udøve den rigtige handling." (Jameton, 1984, s. 6, egen oversættelse). Siden er begrebet videreudviklet inden for dette vidensfelt. Et dansk studie om moralsk stress inden for politi, folkeskole og ældrepleje tager udgangspunkt i disse videreudviklinger (Olesen Gylling et al., 2023). Her påpeges det, at stress for så vidt er misvisende i den danske oversættelse. Distress betyder, at man er foruroliget, bekymret eller plaget. Og moralsk stress kan som sådan ikke forstås som en tilstand af belastning eller som sygdom. Olesen Gylling, Gylling og Vaaben argumenterer for, at moralsk stress må forstås som situationer:

"[...] hvor den fagprofessionelle oplever bekymringer og ubehag, fordi vedkommende må gå på kompromis med sine værdier og derfor ikke kan leve op til det samfunds- og borgeransvar, vedkommende har valgt sit fag for at påtage sig" (Olesen Gylling et al., s. 26).

Pointen er imidlertid, at mens enkeltstående tilfælde kan give anledning til etiske refleksioner over egne handlinger, og som sådan ikke er farlige, så inde-

bærer tilbagevendende hændelser af denne karakter en følelsesmæssig belastning i form af svigt, skyld og skam. Over tid kan det netop true ens moralske integritet som fagprofessionel og til sidst ende i sygdom eller i, at man forlader sit fag (Olesen Gylling et al., 2023).

To udviklinger af begrebet moralsk stress står centralt i Olesen Gylling, Gylling og Vaabens arbejde. Nemlig dels en opmærksomhed mod oplevelsen af svigt i forhold til *nogle*. Dvs. der er ikke alene tale om at gå på kompromis med faglige standarder, men om at svigte et samfundsansvar eller konkrete borgere. En udvikling af begrebet, der er knyttet tæt til pointen om, at offentligt ansatte må forstås som public service-motiverede, dvs. de arbejder for at gøre en forskel for nogle (Olesen Gylling et al., s. 21ff.). Dels en opmærksomhed mod det følelsesmæssige aspekt i moralsk stress, der knyttes tæt til kropslige vibrationer. Det handler om, hvordan noget trækker i en, at man bliver tung i kroppen eller andre konkrete udtryk for, at noget føles forkert, som svigt, at gå på kompromis eller angerfuldt (Olesen Gylling et al., 2023).

I vores artikel er det denne forståelse af moralsk stress, der er vores afsæt, dog med en stærkere understregning af en følelsessociologisk optik. Vestlige samfund trækker historisk set på et modsætningsforhold mellem rationalitet (fornuft) og følelser (irrationalitet), som har præget videnskab, institutioner og mennesker siden de første filosoffer frem til i dag (Glavind & Jacobsen, 2017). Det rationelle forbindes i den sammenhæng med det offentlige og professionelle liv, mens følelserne anskues som noget, der hører den private sfære til. Følelsessociologien udfordrer og nuancerer en

Hvor juristen er sat til at følge landets love, og lægen sat til at redde liv, så er udviklingen af 'gode liv' en langt mindre stabil størrelse.



sådan kategorisering og viser, hvordan udvisningen af 'rigtige' følelser og det kontinuerlige arbejde med at forstå og bearbejde egne følelsesimpulser udgør et omdrejningspunkt i den professionelles liv (Hochschild, 2012; Illouz, 2008). På denne måde kan en følelsessociologisk optik hjælpe os med at få øje på de dimensioner af faglighed, der ikke alene handler om viden og uddannelse, men om de faglige værdier, der er knyttet til udvisningen af bestemte slags følelser, samt de oplevelser af 'overtrædelse' og 'forkerthed', der kan være forbundet med eget arbejde som pædagog. Det betyder, at når vi henviser til følelser, så taler vi ikke om det som biologiske eller psykologiske indre sansninger, der knytter sig til den enkeltes historie eller vores evolutionshistorie. Vi udforsker følelser som kropslige rørelser, der ikke lader sig adskille fra de sociale interaktioner og kulturelle normer, hvorigennem de opstår og tager form (Bo & Jacobsen, 2017).

Moralsk stress er ikke undersøgt i en daginstitutionel kontekst i dansk sammenhæng. Rasmus Willigs (2017) studier om umyndiggørelse er baseret på bl.a. interview med pædagoger og rejser problematikker om rammer for arbejdet og oplevelsen af afmagt. Men relativt få studier beskæftiger sig med pædagogers psykiske arbejdsmiljø i daginstitutioner: Et tidligere studie sætter fokus på sammenhængen mellem arbejdet med inklusion og psykisk arbejdsmiljø (Albertsen et al., 2015), mens et nyere studie undersøger sammenhænge mellem pædagogers trivsel og børns trivsel (Lind, 2019). Hertil kommer undersøgelser og udviklinger, der søger at arbejde med pædagogers egenomsorg i forhold til stress og følelsesmæssig udmattelse (Petersen, 2021; Sohn Jensen, 2023). I det følgende funderes vores analyser i empiri fra to halvdags workshops med i alt 45 pædagoger og pædagogiske ledere fra 27 daginstitutioner. Vi tematiserede moralsk stress som en overordnet for-

ståelse på workshops via korte oplæg, oplæsning af noveller og rammesatte drøftelser, ligesom deltagerne skubbede til de rammer med deres oplevelser og tanker. Der er taget feltnoter, og alt lyd blev optaget og senere tematisk udskrevet. Vores formål med disse to workshops var ikke en udtømmende udforskning af moralsk stress, men en begyndende indkredsning af, hvordan det som fænomen kan forstås i en daginstitutionel kontekst. Heriblandt hvilke dimensioner vi skulle have øje for i det videre feltarbejde i to daginstitutioner. Det er en sådan indkredsning, vi i det følgende vil belyse.

Forandringer i den velfærdsstatslige logik
Forandringerne i måden at styre den offentlige sektor, og ikke mindst konsekvenserne heraf, er blevet analyseret i talrige studier. På daginstitutionsområdet kan forandringerne forstås som en bevægelse, hvor indholdet i det pædago-

Hvordan pædagoger kan tabe ansigt (miste legitimitet), hvis de ikke lever op til fagets mangetydige moralske orienteringspunkter.



giske arbejde er blevet stadig mere interessant som politisk og styringsmæssigt fænomen, hvorfor adskillige forvaltningsmæssige tiltag siden slut 90'erne har rettet sig mod at kvalitetsudvikle det pædagogiske arbejde gennem forskellige former for dokumentation og evalueringer, ofte præget af målrationelle forståelser af det pædagogiske fag (Plum, 2014; Schmidt, 2014; Togsverd, 2015). I begge de to workshops med pædagogerne og de pædagogiske ledere tog de disse forandringer op som et tema. Følgende er fra den ene workshop:

Pædagog: "Ja altså nu har jeg været pædagog i 28 år eller noget, og når jeg tænker på, hvordan det egentlig bare handlede om at komme ind ad døren og sådan. Nå men vi vil gerne bage boller, eller vi vil gerne dit eller dat – det er godt vejr, skal vi ikke gå i skoven? Altså den der *fuldstændige* umiddelbarhed." En anden pædagog stemmer i: "Ja!" Den første pædagog fortsætter: "Hvad har vi lyst til, hvad brænder vi for i dag? [...]"

Men altså i dag, man kan jo ikke slå en prut den forkerte vej, uden at man skal have den dokumenteret – og hvorfor gør du det? Og det er ved at tage livet af mig, at det skal være sådan med små børn, altså, det er ikke i orden." En tredje pædagog: "Det er blevet voldsomt, altså". Den første pædagog: "Ja, og jeg er alene pædagog på stuen – det er mig, der skal sikre sig, at alle børn har det godt, det er *mig*, der skal tjekke, at børns øjne ser glade ud, det er mig, der skal lave alle de der forbandede sprogvurderinger og ressourcevurderinger og whatever you name it. Det er mig. Altså". (Workshop).

Pædagogen udtrykker her en længsel efter en umiddelbarhed, som genkendes af de andre, der sidder i gruppen. Man kan forstå udsagnene som modstand mod en udefrakommende styring, hvor alting skal målsættes og dokumenteres, dvs. som udtryk for en fagprofessionel grænsedragning, hvor andre ikke skal blande sig i det, man laver. Men udsagnene kan også læses som udtryk for et

savn: At pædagogen her synes at have mistet noget i relationen mellem hende og børnene, når hun ikke kan bruge det 'drive', der opstår i mødet med børnene om morgenen ("hvad brænder vi for", "når man kommer ind ad døren"). Og tabet af dette 'noget' hviler på hende som et tungt ansvar (jf. "det er *mig*"). I relation til begrebet om moralsk stress peger udsagnene i retning af de to forhold, der ligger i definitionen heraf. Nemlig for det første, at der er følelser i form af ubehag (det er "voldsomt, altså" og "ved at tage livet af mig", de "forbandede" tiltag), som knytter sig til at gå på kompromis med nogle faglige værdier (det umiddelbare ved at bage boller, gå i skoven, gøre det der er energi i denne dag). For det andet, at de følelser, der er knyttet til det voldsomme og forbandede, peger i retning af noget, der "ikke [er] i orden" i forhold til nogle andre, nemlig "små børn". Empiriuddraget viser umiddelbart nogle klassiske tegn ved moralsk stress i form af et følelsesmæssigt ubehag knyttet til at måtte gå på

kompromis med egne faglige værdier over for en borgergruppe. Og dette står netop ikke til at ændre: Vurderingerne skal laves, aktiviteter skal målsættes og fremlægges, dokumentationen skal opgøres, og flere pædagoger hænger ikke på træerne. Der er med andre ord tale om en situation, hvor pædagogen oplever sig magtesløs. Og dog ansvarlig.

Det kan være nemt at forfalde til at se empiriuddraget som bevis for kolde hænders jerngreb om varme (pædagog)hjerter, dvs. som udtryk for en oprindelig faglighed, der er blevet underlagt et statsligt styringsregime. Med udgangspunkt i Brantes professionsteori argumenterer Jan Thorhauge Fredriksen (2019) imidlertid for, at man må forstå velfærdsprofessionerne som nogle, der, i modsætning til de klassiske professioner (læger, jurister, ingeniører mv.), er født i og af velfærdsstaten. Sagt anderledes, der er ingen oprindelig ude om statslig styring at vende tilbage til. Idehistorisk kan man anfægte en sådan forståelse, i og med at store børnehavepædagogiske tænkere, såsom Fröbel og Montessori, blev en del af de videns-strømninger, der florerede blandt danske børnehavepionerer i overgangen til det tyvende århundrede og frem; ligesom de første konkrete institutioner (asyler og børnehaver) samt den første uddannelse til småbørnslærere indtog form i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet (Bayer & Kristensen, 2015; Plum 2024). Thorhauges analyser er ikke en underkendelse af denne historiske dimension, men en pointering af, at pædagogen, som andre velfærdsprofessionelle, først med udbygningen af velfærdsstaten får et egentligt statsligt mandat, der giver dem den formelle autoritet (og heri muligheder for professionsmæssige grænsedragninger)

til at praktisere. Thorhauge viser således, hvordan velfærdsprofessionerne tager form som del af efterkrigstidens udbygning af en velfærdsstat, der skal skabe 'gode liv' – en ambition, der vel at mærke kan ses som forlængelse af det børnehavepædagogiske projekt (Plum 2024). Pædagogens autoritet er altså på den ene side indlemmet i statens ambition om at tage vare på og udvikle børn ind i 'gode liv', men på den anden side (og som en indbygget del heraf) sat til at kontrollere og afrette dét, der falder uden for et fremherskende ideal om, hvad det gode er. Vores pointe er i denne sammenhæng, at hvor juristen er sat til at følge landets love, og lægen sat til at redde liv, så er udviklingen af 'gode liv' en langt mindre stabil størrelse. Hvad der samfundsmæssigt gør sig gældende som 'rigtige' eller 'gode' måder at være menneske og leve et liv på er foranderligt, og sådanne forandringer afspejles ikke alene i politikker, men også i de måder, hvorpå staten styrer (Hultqvist 2004). I det, der kan forstås som statens udvikling til konkurrencestat – en statsform, hvor styring centrerer sig om at generere afkast, der skal sikre nationen i den globale konkurrence (Pedersen, 2016) – sker der en forskydning i selve måden, staten styrer, men heri også en forskydning i forhold til, hvad der styres efter, dvs. hvad det 'gode liv', som børn skal udvikles ind i, er for noget. Der udvikles en intensivering af styringens mikrofysik (i empiriuddraget: sprogvurderinger, ressourcevurderinger og dokumentation), der netop skal sikre udviklingen (afkast) af det humane potentiale. Og som en indbygget del af disse mikrostyringer ligger en forandring i, hvad det 'gode liv' er. Eksempelvis som barn at kunne bestemte ord og fonetiske udtalelser i en særlig alder (jf. sprogvurdering) eller at vurderes i forhold til en

række forskellige kompetenceområder og deres progression (jf. ressourcevurdering). Der er tale om en værdimæssig forandring, der ikke er udtryk for et decideret skifte, men mere en nyorientering, hvor noget får større vægt. En sådan nyorientering lader sig næppe indfange entydigt, men kan ses som forskydninger, hvor udvikling og læring rettet mod fremtidig skolegang og arbejdsliv får en større rolle end de mere velfærdsstatlige pædagogiske idealer, der har med social lighed, omsorg og det umiddelbare levede børneliv at gøre. Og som det ses i empiriuddraget, kan sådanne værdimæssige forskydninger indebære pædagogiske oplevelser af længsel, savn, harme og afmægtighed.

I dette lys kan man forstå moralsk stress på daginstitutionsområdet som noget, der ikke alene handler om, at rammerne spænder ben for at udleve det, man ved, er moralsk rigtigt at gøre (jf. Jametons definition), men at de værdier, man praktiserer sit fag ud fra, hører en anden statsform til. Altså er det ikke alene en kamp mellem institutionelle rammer og moral, men en kamp om at finde fodfæste i en skiftende moral for, hvad der udgør et godt børneliv og det gode liv på sigt. Og hvordan man som pædagog skal arbejde for at fremme det.

Men hverken værdierne eller følelserne knyttet til udfoldelsen af faget er entydige. Til forskel fra det første empiriuddrag er der i begge workshop pædagoger, som taler det fornemmeste ved pædagogisk arbejde frem som noget, der relaterer sig til det, der i uddraget omtales som "forbandet". En pædagogisk leder siger, da hun skal forklare, hvordan faglighed ser ud:

Som sådan kan rammerne ikke adskilles fra den moralske etos, der subtilt antager nye former og binder sig ind i fagligheden på nye ambivalente måder.



”Jeg havde en plan, da jeg kom. Jeg går forsætligt ind ad døren. Jeg havde forventet det her, og så skete der det her, det blev jeg virkelig optaget af. Fremfor, det var skide hyggeligt.” En anden leder supplerer med, at det handler om ”at blive fagligt skarpe”, og til det bruger de dansk psykologisk udviklingsbeskrivelse [et dokumentationsredskab, red.]. (Workshop).

Vi ser her, hvordan dels faglig skarphed sættes lig dokumentationsredskaber (dvs. ikke som forhindringer eller ”forbandede”), dels at faglighed tales frem som det modsatte af en umiddelbarhed. Det pædagogiske ’drive’, følelsen af fremdrift og faglig optagethed, er her knyttet til at have et forsæt, noget, der kan fortolkes som at have et mål og at kunne evaluere på, om man kom i mål, eller hvorfor man ikke gjorde. I den forstand er den faglige etos en anden end i det første uddrag – den indebærer en anden tidslogik, herunder vigtigheden af systematisk

forbedring og progression. En tidslogik, der er indlejret i konkurrencestatens måder at styre på. En anden måde at forstå udsagnet: ”Jeg havde forventet det her, og så skete det her, det blev jeg virkelig optaget af” er at se det som en anden type fortolkning af umiddelbarheden i relationen til børnene, dvs. se det som en fastholdelse af den faglige værdi, der ligger i at stå i en åbenhed over for det, der viser sig i samspillet med børn. Fra et følelsessociologisk perspektiv kan man forstå det som ikke alene vores forskellige læsninger, men som udtryk for at pædagoger praktiserer deres fag i en samfundsmæssig kontekst, der ikke er entydig, men hvori forskellige (nogle gange modsatrettede) krav, værdier og fortolkninger eksisterer og følelsesmæssigt ’hiver’ i de involverede på forskellige måder. Sagt anderledes, at pædagoger – qua professionens relation til staten – står i et landskab af såvel ældre som nyere moralske orienteringspunkter, når staten transformeres. Og at et sådant

landskab af moralske orienteringspunkter dels producerer følelsesmæssige idealer om, hvordan man ’bør’ føle som faglig pædagog, dels producerer forskellige følelsesmæssige ambivalenser hos den enkelte pædagog, der søger at leve og praktisere en faglighed.

Følelser som del af det pædagogiske arbejde
Det pædagogiske arbejde handler på mange måder om at arbejde med følelser. Pædagoger forventes at kunne følelsesregulere børn, få dem til at tale om og forstå egne og andres følelser som en del af det at gøre dem ’sociale’ (Andersen, 2018; Gilliam et al., 2012). Til dette arbejde forventes pædagogen at bruge sig selv. En pædagog fra workshoppen taler eksempelvis om sig selv som et ”kropsligt instrument”, der afstemmer sig i forhold til de små signaler, der udsendes. Pædagogen skal altså på den ene side fungere som en klangbund af følelsesmæssig afstemning, men på den

anden side bliver det tydeligt i begge workshops, at pædagoger ikke må føle for meget eller føle på ’forkerte’ måder. En pædagogisk leder fortæller eksempelvis om medarbejdere, der kommer til hende med bekymringer om, hvordan et barn har det i forhold til ting, der foregår i hjemmet; hertil siger hun, at så længe der ikke er tale om en underretning, så må man ”ikke tage det på sig”. En anden leder supplerer og siger, ”Ja, man skal være menneske på nogle områder, men man skal være fag-faglige på andre.” Det menneskelige, der ellers afkræves som en del af fagligheden, kan på denne måde stille sig hindrende i vejen for det, der her betegnes som fag-fagligt, nemlig en vurdering af, om barnet i forhold til opsatte kriterier falder under en juridisk bekymring. Denne dualisme mellem det faglige eller professionelle og det følelsesmæssige går igen, når en pædagog i anden sammenhæng siger, at hun som professionel kan være i tvivl om, ”hvor meget jeg skal føle?”

Igennem de to workshops kan vi således identificere en dobbelthed omkring dette følelsesmæssige arbejde, der synes at bølge frem og tilbage. På den ene side følelseskulturer knyttet til kropslige reaktioner og oplevelsen af ikke at løse sine opgaver forsvarligt. Reaktioner, som man typisk forventes at gemme væk, eller som står i vejen. Som en leder siger: ”Jeg er begyndt at sige, at det [højt sygefravær, manglende ressourcer] er desværre et vilkår. Jeg er begyndt at presse det væk fra mig.” På den anden side, hvis man lukker ned for følelser, ikke hengiver sig til opgaven (børnene), så tilsiger normen for denne type arbejde, at man bør finde noget andet at lave. Som en pædagog formulerer det:

”Der kan være rigtig mange årsager [til at kulturen bliver hård i en institution], men vi har stadig selv ansvar for, om vi har lyst til at ændre det syn. Særligt med det job vi har, der har med mennesker at gøre. Så er vi nødt til at lave noget andet, hvis ikke man har lyst til at ændre det.” (Workshop).

På paradoksalt vis bliver arbejdets menneskelige karakter både noget, der afkræver særlige former for ”ansvar” og ”lyst til at ændre”, dvs. det afkræver en følelsesmæssig indstilling af åbenhed og villighed. Omvendt kræver det at kunne indstille sig på, acceptere og ikke gøre vrøvl over det, der ”desværre er et vilkår.” Dvs. det kræver at kunne lukke ned, acceptere status quo og leve med, at dele af opgaven ikke gøres, som man mener, at den burde. En leder taler om det som en teknokratisk forandringsfælde. Hun siger:

”Men der er ingen tvivl om, at man kan få det så usandsynligt dårligt over, at forældrene, børnene og medarbejdere har det rigtigt dårligt over, at de føler sig pressede. Forældrene på baggrund af, at de måske ikke får den fornødne hjælp til deres barn, børn, fordi de er pressede i deres dagligdag, og det bare kan være hårdt at være barn i den givne situation. Og så er der pædagogerne, som synes, det er hårdt at se på. Og så sidder lederen der i sidste ende og siger ’ja, det er et vilkår’. Det er meget karikeret, men vi sidder i den teknokratiske forandringsfælde. Det er sgu svært at være i.” (Workshop).

Vi er her fremme ved centrale elementer i, hvad der sker, når moralsk stress ikke alene er situationel, men udvikler sig som en vedvarende tilstand i en social

og kulturel kontekst. Nemlig oplevelsen af magtesløshed – af på den ene side at stå med ansvaret og på den anden side ikke kunne leve op til de forventninger, der er indlejret i arbejdet (hvad enten de i konkret form kommer fra børn, forældre, lovgivning eller en selv som fagperson).

Ud fra et følelsessociologisk ståsted kobler Thomas Scheff (1990) oplevelsen af at miste legitimitet til skam. Scheffs udgangspunkt er, at vi i det moderne, urbaniserede samfund mister nogle af de sociale bånd, der tidligere holdt vores sociale eksistens fast. Og at vi i vores løbende interaktioner med mennesker således har brug for en forsikring om vores egen sociale legitimitet. Det gør menneskeligt samspil til et skrøbeligt foretagende, hvor vi hele tiden er i risiko for at miste vores ret til at ’være nogen’ i det eksisterende fællesskab. Og den risiko er forbundet med skam: Vi skammer os over at tabe ansigt i en sådan grad, at vi hellere tilpasser os normer, som vi i andre sammenhænge ville anfægte, end at stå udstillet på måder, der kan illustrere en utilstrækkelighed inden for det gældende sociale fællesskab. Men ikke alene skammer vi os, skammen er i et moderne samfund så skamfuld, at vi løber fra den, dækker over den eller vender den udad som vrede. En sådan følelsessociologisk optik kan hjælpe til at forstå nogle af de dynamikker, der er på spil i moralsk stress blandt pædagoger. Set fra dette perspektiv fremtræder det, hvordan pædagoger kan tabe ansigt (miste legitimitet), hvis de ikke lever op til fagets mangetydige moralske orienteringspunkter om at ”være menneske” og ”faglig” med alle de forskellige værdi-tillæggelser, der – jf. transformationen i statslige styreformer – bor i en sådan faglighed. De føler sig

utilstrækkelige. Og i frygten for at blive afsløret i denne utilstrækkelighed bor følelsen af skam. Men omvendt må de dække over skammen ved at skubbe den væk fra sig som en følelsesmæssig distancering af ”et vilkår”, en irritation over krævende børn, forældre, der fylder for meget (som også går igen i vores materiale) eller ved at ’løbe’. Dvs. som en pædagog udtrykker det at tænke ”fuck, jeg skal finde mig et andet job!”

Det kollektive som særligt kendetegn for pædagogisk arbejde i daginstitutioner

Det emotionelle pres, som Scheff peger på som en del af en social interaktionel orden, bliver særligt centralt, når ens selvstændige arbejde er svært afgrænset fra kollektivet. Dette er netop tilfældet for det pædagogiske arbejde i daginstitutioner (Ahrenkiel, 2013; Lind, 2019; Monrad, 2012). I sit studie af det kollektive følelsesarbejde blandt pædagoger viser Merethe Monrad (2012), hvordan samarbejdet mellem pædagoger er helt centralt for den enkelte pædagogs oplevelse af arbejdsmæssig tilfredshed og følelsesmæssig trivsel. Det er det følelsesmæssige arbejde med børnene, som er meningsgivende for pædagogerne; og derfor er det også uenigheder i forhold til, hvordan man går til denne opgave, der kan tære på den enkelte.

Monrads beskrivelser af pædagoger, der får ondt i maven eller på andre måder oplever fysisk ubehag, når en kollega handler på måder over for børn, som han eller hun ikke kan stå inde for, er genkendelige i vores empiri. Eksempelvis fortæller en pædagog, at hun er kommet for at høre mere om moralsk stress, for hun arbejder sammen med en kollega, der for et år siden var ”en dygtig pædagog, men

som nu er så presset”, at hun tit tangerer at tale hårdt til børnene. Og det kan hun næsten ikke bære at være i. Pædagogen, der egentlig er bekymret for sin kollega, italesætter således en situation, hun selv er havnet i, der kan betragtes som moralsk stressende. Nemlig at hun synes, noget andet (end at tale hårdt til børn) er det moralsk rigtige at gøre; men at hun er forhindret i at udleve sin opfattelse af det moralsk rigtige ved fx at korrigere kollegaen, fordi hun herved vil udstille sin kollega og bryde, hvad der med Scheffs perspektiv kan forstås som den sociale interaktionelle orden, der tildeler dem begge legitimitet. Hun oplever sig med andre ord ansvarlig for den fælles pædagogiske indsats over for børnene, men samtidig magtesløs i forhold til at udleve sine faglige værdier.

På linje med Olesen Gylling, Gylling og Vaaben vil vi argumentere for, at moralsk stress i velfærdsfagene indebærer en oplevelse af svigt i forhold til nogle (borgeren/barnet), og at dette i daginstitutionel sammenhæng hænger uløseligt sammen med det kollegiale samarbejde. Opretholdelsen af en social interaktionel orden spiller her en afgørende rolle i form af et emotionelt pres i retning af ikke at bryde med normen og fratage andre legitimitet. Omvendt kan det at opretholde en norm, der bryder med ens faglige værdier, opleves som et svigt. Det kan stille pædagogen i en klassisk double bind-situation, hvori man er bundet af både det ene og det andet og dermed gør noget forkert (her forstået som taber legitimitet), ligegyldigt hvad man vælger.

Afrunding

Moralsk stress kan forstås som typer af kropsligt ubehag forbundet med at gå på kompromis med faglige værdier og

således svigte sin faglige forpligtelse over for nogle. Og at opleve sig magtesløs i forhold til at ændre på denne tingenes tilstand qua de rammer, man agerer under.

Ved at udforske moralsk stress som fænomen i en daginstitutionel kontekst har vi fundet, at (minimum) tre dimensioner er væsentlige at indtænke: For det første, at det, der oprindeligt (da begrebet opstod) blev forstået som ydre rammer for udøvelse af faglighed, på daginstitutionsfeltet snarere må forstås som et skifte i styreformer, der rører ved faglige forståelser af, hvad et godt børneliv er. Som sådan kan rammerne ikke adskilles fra den moralske etos, der subtilt antager nye former og binder sig ind i fagligheden på nye ambivalente måder. For det andet, at det pædagogiske arbejde indebærer dobbeltheder i sine moralske orienteringspunkter, der skaber rum for latente følelser af skam, som igen kan manifestere sig som irritation (”de krævende forældre” eller ”de urolige børn”), distancering (”det er bare et vilkår”) eller som deciderede sygdomsmeldinger eller exitstrategier i form af at finde et nyt job. For det tredje, at arbejdets kollektive karakter omfatter en moralsk forpligtelse på andres vegne, der nemt sætter den enkelte pædagog i en double bind-situation, hvor man enten kan opretholde den sociale orden og gå på kompromis med egne faglige værdier eller bryde den sociale orden gennem diskussioner med kollegaer, der kan indebære tab af egen legitimitet.

På linje med situationen i andre velfærdsprofessioner kan rekrutterings- og fastholdelseskrisen på daginstitutionsområdet ses gennem moralsk stress som prisme. I vores empiri ser vi også

mennesker, der bliver syge, som vil finde et nyt job eller ”aldrig anbefale det til andre”. Imidlertid har vi også søgt at vise, at begrebet ikke blot ukritisk kan bruges som generel forklaring på rekrut-

terings- og fastholdelsesproblemer, men at moralsk stress må forstås og videreudvikles ud fra den enkelte professions særlige kendetegn og kontekst, hvis vi skal forstå noget af det, der er på spil,

når de velfærdsprofessionelle vælger at gå eller aldrig at træde inden for døren.

REFERENCER

Ahrenkiel, A. (2013). *Daginstitutionen til hverdag: den upåagtede faglighed*. Frydenlund.

Albertsen, K., Limborg, H.J. & Kjær, B. (2015). *Inklusion mellem pædagogik og arbejdsmiljø, erfaringer og inspiration fra et forskningsprojekt*.

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

Batho, D. & Pitton, C. (2018). *What Is Moral Distress? Experiences and Responses*.

Bayer, S. & Kristensen, J.E. (red.) (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*. U Press.

Birkmose, Dorthe (2023). *Når gode mennesker handler ondt: mulige løsninger på et vildt problem*. Syddansk Universitetsforlag.

Bo, I.G. & Jacobsen, M.H. (2017). Følelser og sociologi – følelssesociologiens ophav, udviklingsspor og anvendelsesmuligheder. I: I.G. Bo & M.H. Jacobsen (red.), *Følelsernes sociologi* (s. 15-54). Hans Reitzel.

Campbell, S.M., Ulrich, C.M. & Grady, C. (2016). A Broader Understanding of Moral Distress. *American Journal of Bioethics*, 16(12), 2-9. <https://doi.org/10.1080/15265161.2016.1239782>

Edmondson, A.C. (2023). *Den rigtige slags forkert: psykologisk tryghed og teorien om at fejle på den gode måde*. Dafolo.

Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd: om udpiningen af den offentlige sektor og gældens destruktive dynamik*. Hans Reitzel.

Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D. & Olwig, K.F. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus University Press.

Hamric, A.B. & Epstein, E.G. (2017). A Health System-wide Moral Distress Consultation Service: Development and Evaluation. *HEC Forum*, 29(2), 127-143. <https://doi.org/10.1007/s10730-016-9315-y>

Hein, H.H. (2023). *En giftig stresscocktail: når stress skyldes mangel på mening*. Hein.

Hochschild, A.R. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling*. University of California Press.

Hultqvist, K. (2004). The travelling State, the Nation, and the Subject of Education. I: B. Baker (red.), *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. Peter Lang Publishing.

Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: therapy, emotions, and the culture of self-help*. University of California Press.

Jameton, A. (1984). *Nursing practice: the ethical issues*. Prentice-Hall.

Kingston, M. & Andersen, M.F. (2019). *Stop stress: håndbog for ledere*. Klim.

Lamiani, G., Borghi, L. & Argentero, P. (2017). When healthcare professionals cannot do the right thing: A systematic review of moral distress and its correlates. *Journal of Health Psychology*, 22(1), 51-67. <https://doi.org/10.1177/1359105315595120>

Lind, U. (2019). *Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv: et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konflikтуelle*. RUC.

Monrad, M. (2012). *Caring with coworkers*. Aalborg Universitet.

Netterstrøm, B. & Milsted, T. (2022). *Stress i professionsfagene: hvorfor rammer det så mange så hårdt, og hvad kan vi gøre ved det?* Pressto.

Olesen Gylling, K., Gylling, M. & Vaaben, N. (2023). *Med samvittigheden på arbejde – acceleration, moralsk stress og bedre koordination i velfærdsprofessionelt arbejde*.

Pedersen, O.K. (2016). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel.

Petersen, F.F. (2021). Hvordan oplever pædagoger professionel egenomsorg i institutionslivet? *Psyke & Logos*, 41, 177-194.

Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*. Dafolo.

Plum, M. (2024). Legen som alternativ til en neoliberal læringsdagsorden? *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk & Kritik*, 10(5).

Plum, M., Schmidt, L.S.K, Gylling, M. & Pallesen, E. (in press). *Moralsk stress blandt pædagoger i daginstitutioner*.

Scheff, T.J. (1990). *Microsociology: discourse, emotion, and social structure*. University of Chicago Press.

Schmidt, L.S.K. (2014). *Sprogtest – når ord får betydning?* Københavns Universitet.

Sohn Jensen, A.-M. (2023). *Omsorgstræthed: syv forebyggende principper*. Akademisk.

Sparre, S.L., Winkler, A., Andersen, L.S. & Jensen, M.F. (2023). *Når arbejdet udmatter: En litteraturbaseret og kvalitativ undersøgelse af omsorgstræthed som fænomen i den danske ældrepleje*.

Steen Pedersen, P. (2021). *Stress og skam i arbejdslivet: en guide til fælles forebyggelse*. Samfundslitteratur.

Sundhedsstyrelsen (2022). *Danskernes sundhed – den nationale sundhedsprofil 2021*.

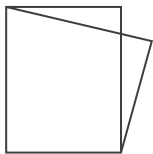
Sørensen, O.H. (2008). Stress som krænkelse af selvet – illegitime stressorer eller legitim ledelsesret. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10(4), 76-91. <https://doi.org/10.7146/tfa.v10i4.108736>

Thorhauge Frederiksen, J. (2019). *Den velfærdsprofessionelle: mellem omsorg, ansvar og kontrol*. Akademisk Forlag.

Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne*. Roskilde Universitetscenter.

Willig, R. (2017). *Umyndiggørelse: et essay om kritikkens infrastruktur*. Hans Reitzel.

Ny forståelse af velfærdsprofessionelle?



Henning Jørgensen,
forskningsansvarlig,
UCN act2learn

Fagprofessionelle i den offentlige sektor har været udsat for flere slags pres gennem flere årtier, som især New Public Management har iscenesat. Velfærds- og forvaltningsudviklinger har svækket tidligere bastioner for disse professionsgrupper på både mikro-, meso- og makroniveau, ligesom der er sket differentieringer og kommet øget heterogenitet i grupperne. Artiklen påpeger en ny økologi for velfærdsprofessionelle, ændrede krav og forventninger til disse – herunder om tværpro-

fessionelt arbejde – samt ændringer i identiteter og identifikationer. I forlængelse heraf argumenteres for en revision af den analytiske forståelse af fagprofessionelle. Begreber fra sidste århundredes teoretisering er ikke længere tidssvarende i forhold til dagens virkelighed med ekstern regulering. Der optegnes nyere teoretiske positioner, og der tegnes konturer af en ”forbindende professionalismisme”, som diskuteres som en mulig vej til at give ekspertise, ansvarlighed og autoritet nyt indhold.

Ny forståelse af velfærdsprofessionelle?

Der kan tegnes et billede af en bevægelse fra en tidligere ”heroisk” individuel professionel til **stærkere samarbejdende velfærdsprofessionelle**.



1. Fagprofession som forståelseskategori

Vi forlader os vedblivende på fagprofessionelles ekspertise og færdigheder – fra vugge til grav. (Fag)professionelle hjælper os alle i velfærdsstaten til at kunne nå politisk satte mål om at håndtere risici. Nok er der også mange privatansatte fagprofessionelle, men det er den intime relation mellem velfærdsstaten og de fagprofessionelle, der er mest udtalt for en dansk og skandinavisk sammenhæng (Svensson & Evetts, 2010; Olesen & Johansen, 2011; Hansen, 2023). Det er de offentligt ansatte *velfærdsprofessionelle* (lærere, pædagoger, sygeplejersker, socialrådgivere m.fl.), der er sat i centrum for interessen her. De dyrker selv et ideal om professionalismisme ud fra et image med viden, ekspertise, integritet, motivation og høj etik i centrum.

De velfærdsprofessionelle anklages dog også for at forfølge egeninteresser ved at beskytte egne revirer omkring job, status og indflydelse, for at konkurrere indbyrdes og for at modarbejde moderniseringsplaner (Evetts, 2013; Dent et al.; 2016). De er så søgt kontrolleret og styret i forvaltningerne, og grupperne har måttet tilpasse sig nye krav og konditioner. Styling, ledelse og målinger har undergået store forandringer gennem flere årtier, hvor offentlig ansatte har måttet acceptere større ekstern regulering.

De skal mediere mellem private problemer og offentlige ”issues”. Og ansatte skal stå til regnskab for resultaterne. Effektiviseringer og normerings- og lønforhold giver dog utilfredshed (Noordegraaf & Steijn, 2013; Høgedahl,

2019). De fagprofessionelle er velorganiserede, og de er skarpe kritikere af især udviklingerne med New Public Management (NPM) som opfattet hovedmodstander. Det ekkoes nu i litteraturen i udsagn om deciderede ”angreb” på de velfærdsprofessionelle (Gleeson & Knights, 2006; Noordegraaf & Steijn, 2013; Saks, 2016; Ekman, 2022; Andersen, 2023). Anklagen mod NPM går på videnstab, overudnyttelse og nedslidning af de ansatte. Det er dog forskellige typer af reaktioner blandt grupperne.

Velfærdsprofessionelle fører flere slags kampe. Deres autonomi, vaner, traditionelle definitionsmagt og indflydelse er imidlertid eroderet noget. Og brugerindflydelse giver tryk nedefra. Gamle bastioner svækkes. Viden og ekspertise får nye udformninger og brug. Meget er

ikke, som det var i "guldalderen" for fagprofessionelle i sidste halvdel af sidste århundrede.

Fagprofessionelle tilskrives i litteraturen generelle træk som fast vidensbasis, autonomi i arbejdsprocesser, særlig etik og kontrol over uddannelse og efteruddannelse samt kontrol med jobområder. Det er der rykket ved gennem flere årtier. Så det er på tide at genoverveje definition og forståelse af fagprofessionelle. Problemstillingen i artiklen er spørgsmålet, om der – set i lyset af ny økologi for velfærdsprofessionelle, velfærds- og forvaltningsudviklinger og stigende krav om grænsekrydsende arbejde – er brug for en ændret eller udvidet forståelse af "fagprofession"? Den bagvedliggende vurdering er, at forståelsen af fagprofessionelle stadig er bundet til begreber og udsagn fra forrige århundrede.

Her argumenteres for en ny forståelse. Hverken mere eller mindre. Der kan tegnes et billede af en bevægelse fra en tidligere "heroisk" individuel professionel til stærkere samarbejdende velfærdsprofessionelle. Hvad indebærer det analytisk med afsæt i forskningslitteraturen? Tesen er, at centrale udsagn om fagprofessionelles ekspertise, autonomi og autoritet ikke kan påberåbe sig gyldighed i det 21. århundrede.

2. Den traditionelle bestemmelse af fagprofessionelle

En kerneforståelse i litteraturen af (fag)professionelle kan nemt identificeres, da centrale udsagn er udledt af nøglebegreberne monopolisering, social lukning og professionsprojekter. Heri ligger en række udsagn om personer, der udfører bestemte samfundsmæssige funktioner på kendte og anerkendte måder med

særskilt kompleks viden og færdigheder, som andre ikke har adkomst til (Thorstendahl & Burrage, 1990; Freidson, 1994; Evetts, 2003; Dent, 2024). Integritet, motivation, viden og ekspertise skal være stor hos den enkelte (fag)professionelle. Forståelsen af professioner har især været hæftet op på individuelle bestræbelser på vidensmonopol, egenkontrol og faglig autonomi (Larson, 1977; Abbott, 1988; Macdonald, 1999; Freidson, 1994). Disse almene træk følges organisatorisk op af interessevaretagelse. Forskningslitteraturens nøglebegreber er:

A) "Jurisdiktion", der er statsligt sanktioneret virke (Abbott, 1988), som organisatorisk omsættes til monopolistisk kontrol af adgang til professionen og magt til at holde andre ude.

B) "Social closure": protektionisme og beskyttelse af eget fag gennem social lukning (Larson, 1977; Macdonald, 1999; Saks, 1995; Saks & Adams, 2019), der styrker egenkontrol med adgangen til gruppen, eksklusion herfra og kontrol med indplacering og arbejdsudførelse, inklusive sikring af faglig autonomi.

C) "Professionsprojekter": strid og indbyrdes konkurrence mellem grupperne om jobs, ressourcer, status og kompetencer, hvor hver gruppe forfølger egne interesser (Larson, 1977; Macdonald, 1999).

Professionalisme er endog blevet omtalt som en "tredje logik" (Freidson, 2001) for organisering af arbejdsmarkedet – modsat markedsformidling og bureaukrati. Et generelt og tidløst professionsbegreb er tegnet. Den logik skulle også omfatte nye grupper af fagprofessionelle (Evetts, 2009). Der er imidlertid sket meget med

velfærdsstat, forvaltningsstyring og professionsmedlemmer, som må påvirke teoretiseringer.

I Europa var det tidligt de offentlige institutioner, som gav professionerne status og virkebetingelser – altså kontrollerede – mens det i anglo-saksiske lande blev mere markedsbestemt (Svensson & Evetts, 2010). Professionerne skulle hjælpe mennesker mod risici, og til det fordredes ifølge dem selv en vis egenkontrol med arbejdet, jobområdet og klienterne. Og med vækst i offentlige funktioner kom behov for at udvikle nye særskilte uddannelser, så flere kunne virke som velfærdsprofessionelle. Voksende budgetter gjorde det muligt.

Den enkelte professionelle, personen, har været afsæt for teoretiseringer i sidste århundrede, hvor arbejdet, som udføres, kobles til personen med grundkategorierne. Anerkendelse af staten har været vejen til mulige privilegier og legitimitet. Det er visualiseret i figur 1.

Personen	Arbejdet
VIDEN	MONOPOL
KUNNEN	AUTONOMI
VILJE	LEGITIMITET

Figur 1: Grundtræk ved fagprofessionelle i professionslitteraturen

En hovedsondring blev lavet mellem "traditionelle" professionelle med akademisk uddannelse og "nye" fagprofessionelle. De sidste er blevet set og teoretiseret ud fra forhold, som tegner en gruppe af personer med mellemlang videregående uddannelse, særlig viden og ekspertise,

og hvis faglighed og organiserede virke har betydning for relationelt velfærdsarbejde og forholdet grupper imellem (Saks, 2016).

De mange nye velfærdsprofessionelle, der kom til fra 1960'erne, skulle alle arbejde i større bureaukratier. Grupperne voksede sig store med velfærdsstaten, og de fik langt hen ad vejen lov til at definere kvalitet og udvikling på sektorområderne (Björk & Tengblad, 2023), ligesom de udviklede en egen institutionel identitet (Järvinen & Mik-Meyer, 2012).

Der blev tale om traditionelle kvindefag. Identitetsmæssige aspekter må med i en forståelse. Meget er affektivt arbejde (Hjort, 2012), og kvinders "særlige" kvalifikationer blev tilskrevet en kønsvariabel og dermed vurderet til mindre videns- og ekspertisetungde. Disse grupper fik dog forstærket deres uddannelse fra sidste del af det 20. århundrede, og de søgte selv mod stærkere professionalisering som vej mod større autonomi.

NPM, som grundfæstedes i Danmark fra 1990'erne, var en slags reaktion mod udviklingerne, hvor de neoliberale budskaber var, at den egenprofessionelle kontrol skulle erstattes med ledelsesstyring (Pollitt & Bouckaert, 2017). Det er søgt gennemført systematisk gennem de seneste årtier. "Accountability" sættes i stedet for "responsibility". Staten handler aktivt. De nordiske lande var nogle af de første til at tilegne sig de neo-liberale styringsbudskaber. Mange ansatte oplevede, at de fik skizofrene styrings- og virkebetingelser, og at deres faglige skøn blev stærkt begrænset. Hertil er kommet, at "brugerne" har skullet have mere indflydelse i samspil.

Dermed blev skismaet mellem fagorganisationerne og statens nye "governance"-styring (Hansen & Høybye-Mortensen, 2019; Torfing, 2023) trukket skarpt op. De velfærdsprofessionelle fik ikke lov til at lede sig selv.

De nævnte definitoriske kendetegn for (fag)professionelle er for snævert bestemte. Der ses primært på jobs og arbejdsopgaver, som har statsligt sanktioneret monopol bag sig (Harrits et al., 2014); ligesom strid mellem professionerne let reduceres til spørgsmål om ren magtudøvelse (Brante, 2011). Social lukning som begreb kan næppe reddes ved at erstatte en snæver juridisk forståelse af statslig anerkendelse med status og symboler (Harrits & Larsen, 2014), der er flygtige størrelser. I arbejdsprocesser er ressourcer vigtige, men arbejds- og vidensformer integreres. Statens licens- og akkrediteringspraksis har ændret sig, og "jurisdiktion" er ikke længere et suverænt professionsanliggende.

I modsætning til de traditionelle professionelle grupper som læger, advokater m.v., som påberåber sig en særskilt akademisk og specialiseret vidensbasis, har de fagprofessionelle en mere sammentænkt sådan, ligesom de har vanskeligt med at sikre adgang til og kontrol med stillingsbesættelser og jobindhold (Evetts, 2003; Dalsgaard 2013, Alvehus, 2022). Det afspejles i etiketten "semi-professionelle" (Macdonald, 1999). Den er dog problematisk, da der forudsættes en hierarkisering, som ikke behøver at være reel. "Semi"-betegnelsen er kun en diskrediteret "træk"-teori eller tilgang. Ikke desto mindre er den stadig udbredt (Evetts, 2013). Det kan også ses som en patriarkalsk opfattelse af kvindelige fagprofessionelle som mindre værd – intel-

lektuelt, organisatorisk og emotionelt – end mænd. Altså som sekundære. Det afspejler aflønning fx stadig. Der er vedblivende status- og magtforskelle mellem "gamle" og "nye" professioner, hvor de sidste er blevet stærkt afhængige af de første (fx sygeplejersker af læger på sygehusene).

Hvis vi ikke længere har autonome velfærdsprofessionelle og selvregulerende grupper som i "guldalderen", er der vægtige argumenter for at revurdere den teoretiske forståelse.

3. Behov for fornyet professionsforståelse og grundlag herfor

Revision af den analytiske forståelse af fagprofessionelle forudsætter, at der kan påvises forandringer i forhold til både monopolisering, social lukning, autonomi og professionsprojekter. De ændringer kan deles op i nogle hovedtyper. De dækker strukturelle, organisatorisk-forvaltningsmæssige og interaktionelle forhold, hvor de sidste indbefatter nye identiteter i grupperne af velfærdsprofessionelle. Flere forskere taler nu også for nye bestemmelser (Saks, 2016; Glückler et al., 2023; Maestripieri & Bellini, 2023; Dent, 2024). Væsentlige ændringer er:

a) Arbejdsstyrken er blevet meget stærkere kvalificeret, mere heterogen og mere stratificeret. Velfærdsprofessionelle erfarer, at viden tæller anderledes end før med efterspørgsel af andre vidensformer, begrundelser og behandlinger. De mødes også med en anden indstilling fra borgerside, og de må tilpasse deres adfærd til andre krav og situationer. Ekspertviden skal kunne opbevares, kontrolleres og beskyttes vedvarende. Her har mange grupper fået problemer som fx socialrådgiverne.

Arbejde og stillingsbesættelser nydefineres, og vidensformer integreres. Nye rollesæt vokser frem, som også tegner omfattende *professionsglidninger*.

Samtidig er der sket stærkere *differentiering* af grupperne. Og nye er kommet til. Disse går fra nye sundhedsprofessioner over administrativ professionelle til back-office personer som bl.a. controllers, it- og kommunikationsfolk, HR-ansatte, ledelseskonsulenter og projektledere. Hybride organiseringer og hybride professionelle er blevet gængse (Evetts, 2016). Teamarbejde og fleksible arbejdsorganiseringer vinder frem. Og der udvikles nu kollaborative og grænsekrydsende praksisser. Anerkendte faggrænser og monopoler oplødes. Hybridisering (Harsløf et al. 2025) og ny stratificering ses både i horisontale og vertikale dimensioner: den første som differentiering, den sidste som flere former for lederskab.

Sammensætningen af fagprofessionelle har således ændret sig, og det har den kognitive og sociale basis for institutionalisering af ekspertmagt ligeledes. Der er sket ændringer med velfærdsfagenes status, arbejdsopgaver og privilegier (Susskind & Susskind, 2015; Wilkinson et al., 2016). Faggrupperne må reorganisere sig selv, hvis de vil bibeholde jobfunktioner og indflydelse.

B) Sociale lukningsstrategier forudsætter, at der ikke sker stærk ekstern indblanding og regulering. Den situation er ikke længere en realitet. Jobmonopoler bliver vanskelige at opretholde af både materielle grunde og på grund af ændrede strategier i stat, regioner og kommuner i arbejdsdeling og organisationsvirke. Med den neoliberale bølge

og NPM kom der et *skifte i styrings- og ledelsesstrategierne*, der også blev rettet mod at stække de velfærdsprofessionelles styrkepositioner og indflydelse. Praksisarbejde og etik udfordres (Dalsgaard & Jørgensen, 2016). Velfærdsarbejdet blev omlagt og kontrolleret, overvåget, målt og vejet i et væk. Ansatte har fået at vide ikke kun, hvad de skulle lave, men også hvordan. Rationaliseringer og ledelsestiltag har gjort det vanskeligere for professionelle grupper at opretholde deres autonomi og omdømme. Det ændrer et skifte i overskrifter for styring fra NPM til NPG (New Public Governance) ikke meget på. Fagene må tilpasse sig eller mutere (Adler & Kwon, 2013).

Forholdet til staten er blevet dobbeltbundet i grupperne. Det offentlige er både arbejdsgiver, som ansætter og kontrollerer medlemmerne, og den, der validerer arbejde inden for faget. Ud over jura. Det er set tydeligt under udvikling af NPM gennem de seneste årtier. NPM-bølgen har mindsket betydningen af en individualiseret fagprofessionalisme ganske meget og sat regulative modeller i stedet (Møller, 2018). Teamarbejde, fleksible arbejdsarrangementer og tværgående virke tegner de nyeste udviklinger. Der er sket meget i forhold til arbejdet og tilhørende monopol-, autonomi- og legitimitetselementer, og det samme er tilfældet med personbundne videns- og færdighedskrav.

Et problem for traditionelt forståede professionsprojekter er, at arbejdsgivere, politikere og administratorer bruger *nye personalestrategier* og forventer, at der fast organiseres arbejde på tværs af faggrupper og organisationer (Reformkommissionen, 2023; KL et al., 2025). Professionsprojekter modarbej-

des af organisatorisk professionalismisme (Evetts, 2016). Der kommer konflikter. Også internt i grupperne. Det afspejles i aktuelle modstillinger som ”kolde og varme hænder”, ”regneark og ildsjæle” og ”generalister og fagfolk”. Professionsidentitet er ofte forbundet med stereotypificeringer, ”hyggehadning” eller ”andetgørelse” af andre ved at fremstille dem som væsensforskellige fra én selv (Tidsskrift for Professionsstudier, 2023). Det, der skiller, betones ofte over det, der kunne fællesgøre.

Både indholdsmæssige og operationelle reformer har påvirket de fagprofessionelle (Evetts, 2009; De Bruijn, 2010; Hansen & Høybye-Mortensen, 2019). Mange professionelle grupper har så søgt at forsvare tildelte roller og indflydelseskanaler, mens andre har søgt at koble sig på reformer. Coping-strategier har vekslet. Nogle har vendt sig mod klienter/borgere, andre væk fra dem. Kun at vende sig mod sig selv duer ikke. Flere kollaborative elementer vil komme ind (Jørgensen, 2022). Det er især *metakompetencer*, som kan udfylde nogle af de hybride rollekrav, der stilles. Koblingskompetencer er et kvalificerings- og udviklingsperspektiv herfor (Jørgensen et al., 2023). Samtidig er problemerne, der skal løses, blevet mere komplekse, flygtige og sammensatte. Helhedstænkning og tværprofessionelle samarbejder er i vækst som modsvar til de komplekse problemer, borgerne vikles ind i (Hendrikx et al., 2024). Kendskab til og integration med nye videnskilder og forståelser uden for egen base bliver en helt nødvendig ingrediens heri. Problemet er, at de velfærdsprofessionelle ikke har fået megen træning eller uddannelse hidtil til at kunne udfylde nye samarbejdende roller på tværs.

Velfærdsprofessionelle er sat anderledes sammen, virker på tværs sammen med andre, og **de er underlagt anderledes styrings- og ledelsesregimer**, end tilfældet var i sidste århundrede.



C) de kollegiale styringsmekanismer for de traditionelle velfærdsprofessionelle er svækket – og dermed professionsprojekterne – så glider jobkontrol og autonome reguleringer over på andre hænder. *Arbejdsgiversiden privilegeres magtmæssigt*. NPM-udviklingerne har endog gjort nogle fagprofessionelle til kontrolagenter for arbejdsgiverne over for ”egne” professionsudøvere. Internt splitter det nemt identifikationer. Nogle søger at udnytte muligheder i reformprogrammer og tilpasser sig arbejdsgiverstrategier. Andre – fx sygeplejerskerne – markerer stærkere modstand. Samlet er den organisatoriske indflydelse mindsket lokalt, men dog bibeholdt i aftalesystemet (Høgedahl & Jørgensen, 2017). Egenkontrol er blevet meget mere besværlig.

Stigende offentlig og politisk utilfredshed med leveringen af offentlig service og hjælp har også ligget bag presset og skiftet i arbejdsgiverstrategier. En anden måde at sætte de velfærdsprofessionelle under pres på har været at ”mægtiggøre” brugerne gennem *samskabelse*, altså give dem stemme og indflydelse i forvaltningsarbejdet (Tortzen, 2019). Autonomien er blevet indskrænket for de fleste velfærdsprofessionelle. Nye ledelsesstrategier rokker ved de velfærdsprofessionelles opfattede privilegier og plads i løn- og statushierarkierne.

D) *Professionelle identiteter skifter* også på den måde, at de fra at være bundet til én uddannelsesbaggrund langsomt bredes ud til flere referencegrupper og nye konstruktioner af identiteter (Casa & Creary, 2016). Der sættes pres på ”faget”

for at mutere. Hertil skal så lægges, at der bliver flere organisatorisk definerede velfærdsfunktioner, som udfyldes med personer, der har udviklet andre identifikationer og identiteter end de ”gamle” velfærdsprofessionelles (Alamaa et al., 2024). Subjektiveringen, selvforståelsen og måder at ræsonnere på skifter med aktiviteter, symboler og placering, hvad der også får betydning for velfærdsprofessionelle faglige og etiske udblik (Harrits & Møller, 2016). Professionelle værdier og normer er ikke længere selvfølgeligheder.

E) Flere og flere fagprofessionelle *orienterer sig nu selv mod ledelse*. Både formelle og uformelle ledelsesposter besættes af velfærdsprofessionelle. Tidligere modsætningsforhold mellem ansatte og ledelser udviskes tendentielt,

og der arbejdes på at finde nye magt-balancer i systemerne, og at "ansvarlig" ledelse udvikles af organisationerne på et professionelt grundlag. Ledelse og fagprofessioner integreres mere i stedet for at være adskilt (Dent, 2024). Tværprofessionalitet målsættes. Bevægelsen fra ledelse til lederskab har også velfærdsprofessionelles aftryk.

Samlet vurdering er, at autonome grupper af offentligt ansatte med unik viden næppe findes længere. Velfærdsprofessionelle er sat anderledes sammen, virker på tværs sammen med andre, og de er underlagt anderledes styrings- og ledelsesregimer, end tilfældet var i sidste århundrede (Klenk et al., 2024). Nu ønsker mange professionsudøvere også selv at kvalificere sig ledelsesmæssigt. De fagprofessionelle er dog socialiseret ind i særlige professionelle kulturer, der tildeler værdi til medlemmernes tid og bestræbelser (Evans, 2021), så det kan tage tid at bryde med de centrale kulturelle "sandheder" og identitetsfølelsen (Kellogg, 2014).

Fra at have fokuseret på de enkelte professioner kom deres indbyrdes relationer i centrum for forskningsinteressen ved årtusindskiftet. Nu er interessen også vendt mod deres relationer til omgivelserne. Det er både i de enkelte faggrupper, men specielt mellem dem og ud over disse, at vi finder måder, som sidste århundredes forståelser og begreber revideres på.

Analytisk er definitionsspørgsmålet udvidet med nye linser i undersøgelser af praksis. Analytisk er der sket senere udviklinger i retning af henholdsvis (a) en institutionel-normativ og (b) en sociologisk-organisatorisk tilgang som

dominerende. De tegner teoriudviklinger efter århundredskiftet.

A) Den *institutionel-normative* tilgang lægger vægt på, at omgivelserne lægger pres på institutioner og professionsgrupper, og at de må respondere ved at tilpasse sig eksterne og politiske påvirkninger (Saks, 2016; Adams & Saks, 2018; Alvehus, 2023). Det kan fx ske gennem former for isomorfisme (DiMaggio & Powell, 1991): normativ, tvangsmæssig og mimetisk, eller ved at professionsudøverne langsomt tilpasser værdier og professionelle identiteter til ny vilkår (Dent & Whitehead, 2002; Evetts, 2006; Dent, 2024). Det behøver ikke at føre til stort statustab. Hvis handlemulighederne for fagprofessionelle bliver stærkt indskrænkede, kan de-professionalisering og de-kvalificeringer dog sætte ind over tid. Det kan true den kendte faglige professionalisme. Julia Evetts (2013) taler om afstanden fra en sådan ("occupational professionalism"), som har et uddannelsesmæssigt og moralsk fællesskab i sig, til en "organizational" professionalisme, der er klarere ledelsesdefineret. Den sidste har vundet dominans under NPM.

B) Den *sociologisk-organisatoriske* tilgang betoner stærkere de professionelle og organisatoriske svar på udfordringer og bliver dermed igen mere neo-weberiansk i grundsyn kombineret med nyere franske habitus- og magtbegreber hentet hos Foucault og Bourdieu. Fagprofessionelle ses som del af middelklassen, der i nogen grad har accepteret en ansvarliggørelse eller selvdisciplinering (Fournier, 1999). Der ses på nye diskursive felter (Foucault) med ekspertmagt eller "pastoralmagt" og udfordringer hertil. Brugerindflydelse,

markedsgørelse og konkurrence fra store private konsulenthuse sætter ligeledes pres på de fagprofessionelle og får mange til at acceptere professionelle hybridiseringer og fornyede identiteter (Wilkinson et al., 2016; Dent, 2024). Men ikke alle. Der er modstandsformer. Ulighed tegnes af køn, klasse og etnicitet i forskningen. Her får symbolske forhold og måder at tackle hverdagsproblemer på deres plads i studier, som dog ikke tildeler de fagprofessionelle samme magtbastioner som før. Pres og krydspres kommer både ovenfra, nedefra og fra siden, og de kan føre til nye subjektiveringer.

I stedet for gruppernes selvstyring er sat ledelsernes styring med protokoller, manualer, performancemålinger og andre former for kontrol (Evetts, 2009) tilsat øget brugermagt. Tilliden er udfordret (Svensson, 2016). Det samme er skønsbeføjelser (Møller, 2018). Men betydningen af øget heterogenitet og differentiering af den offentlige arbejdsstyrke tæller kraftigt, for det betyder interne delinger og mere flygtige identiteter.

Den taksonomiske fremgangsmåde i teoretisering er således blevet overhalet af forståelse på et ikke-funktionalistisk grundlag, fordi beskæftigelsessystem, den sociale orden og forvaltningsvirkeligheden samt subjektdannelse tilsiger noget nyt. Det er ikke intern kontrol i faggrupperne, social lukning og monopoliseringsforsøg, der er det primære længere. Der lægges mere vægt på dynamiske elementer og praksisformer og dilemmaer indbygget i udviklingerne.

Udviklingerne rummer dog også nye muligheder for velfærdsprofessionelle. Især i mulighederne for at byde sig til for

Det bliver relationerne frem for specifik viden og "jurisdiktion" til et bestemt område, der vil være et egnet grundlag for nytænkning af velfærdsprofessionalisme.



at varetage mange af de nye tværgående koordinations- og praksisopgaver, som fordrer en mere sammensat professionalitet. Tværgående opgaveløsninger og arbejde med udfyldelse af "mellemrum" (Andersen et al., 2023) er oplagte at kvalificere sig til at kunne varetage.

Selv om velfærdsprofessionelle har tilpasset sig nye validerings- og akkrediteringskrav, nye arbejdsgiverstrategier og legitimeringsbehov, kan nye potentialer også udnyttes. Det er påfaldende, at der i forskningen længe har været så eksklusiv interesse for lukningsstrategier, at samarbejdsstrategier næsten har været glemt. De sidste kan tegne en reformvej.

4. Forbindende professionalisme som alternativ forståelsesramme
Gode forudsætninger for at håndtere komplekse problemer skabes ikke i enkeltprofessioner fremover, men i at lade flere professionsperspektiver komme i clinch med hinanden og få

udviklet nye koblede udsyn og kompetencer. Monofaglighed må ikke blive en hindring for reformer og forvaltningsfornyelser (KL et al., 2025). Man kan "dele verden" mere og dyrke en kollektiv rationalitet (Jørgensen, 2022). Fragmenteringen af den offentlige sektor overvindes ikke hurtigt, men de distancer, der er skabt, mindskes, og det sker, ved at aktører fra forskellige fag og organisationer samarbejder mere forpligtende om helhedsorienterede og kreative løsninger på problemer. Tværgående professionalitet, metakompetencer, kan udvikles. Men når det kommer til fagpolitiske beslutninger, er det ofte egne medlemsinteresser, der stadig dyrkes, som i krav om mere efter- og videreuddannelse inden for faget. Altså endnu stærkere specialisering og dybere monofaglighed.

Den nyeste diskussion af professionalisme og professionsprojekter er startet af især den hollandske forvaltningsforsker Mirko Noordegraaf (2011), der først

talte om "*hybrid*" professionalisme som tilpasninger til reorganiseringer og nye statushierarkier. Senere (Noordegraaf, 2020) har han dog erkendt det lidet aktive heri, og hans nye forslag går på en "*connective*" professionalisme. De ideer har bredt sig til en livlig diskussion af professionalisme i det offentlige (Noordegraaf & Steijn, 2013; Noordegraaf & Borch, 2021; Alvehus et al., 2021; Faulconbridge et al., 2021; Kemmis & Hopwood, 2022; Kanon & Andersson, 2023).

"*Forbindende professionalisme*" er sat i modsætning til forsat specialisering og "social closure" for professionsgrupperne. Hos Noordegraaf bliver det formuleret som en slags "boundary spanner"-aktivitet, hvor der samarbejdes tillidsfuldt på ekspertbasis i stedet for at konkurreres mellem grupperne. Det lyder meget konfliktfrit og ideelt. Og er det også. Forbindende professionalisme er dog mere end at krydse grænser; det er at involvere sig helt i nye kollektive

arbejdsprocesser, som viser hen til en særskilt *fællesgjort* professionalismisme, der kan pilotere forpligtende samarbejder.

Forskelle mellem professionalismeforståelser kan stilles op som i figur 2.

Kritik af Noordegraafs analyser og forslag er omfattende. De sidste ligner en binær opsætning, som kan føles som en ”gammelt mod nyt”-modsætning (Alvehus et al., 2021). Omvendt er valget mellem at styrke faggrænser, at konservere, og opbløde og innovere reelt. Indsigelser går videre på, at der allerede samarbejdes meget mellem forskellige faggrupper i hverdagen, så den bevægelse er reelt startet. Han har også tendens til at sammenblande idealtyper og empiriske beskrivelser. Det var bedre at tale om

professionelle handlinger, hvor forbindelser og beskyttelser går sammen, end om professionalismisme som ideal størrelse og fagforeningsforståelse (Faulconbridge et al., 2021).

Det anerkendelsesværdige er, at det er en relations- og procesorienteret professionalismisme, der tegnes konturer af. Professionalisme er ikke noget givet. Faglighed defineres i processer, udvekslinger – og ikke af personer.

Professionalisme vil også fremover være en af de styrende logikker i den offentlige sektor, men den vil spændingsfuldt blandes med andre, hvor koblinger involverer ledelses- og organiseringslogikker. Tillidskæder bliver afgørende for, hvem og hvad de professionelle får indflydelse på og ansvar for (Björk & Tengblad,

2023). Samspeilet mellem ledelse og fagprofessionelle er i en dansk sammenhæng privilegeret af en i forvejen lav magtdistance. Dialoger er vejen frem (Jørgensen & Madsen, 2025).

Det bliver relationerne frem for specifik viden og ”jurisdiktion” til et bestemt område, der vil være et egnet grundlag for nytænkning af velfærdsprofessionalisme. Relationer vil kunne beskytte den professionelle position, ved at andre aktører har behov for at koble monomed metafaglighed. Men det er ikke øget autonomi til de enkelte grupper, som skal fremmes; derimod at få fællesgjort faglige og organisatoriske kompetencer (jf. figur 2). De fælles aktiviteter vil kunne beskytte gennem det forbindende.

Ny forståelse af velfærdsprofessionelle?

5. Ny professionalisering og ny teoretisering

Artiklens sigte var at drøfte ud fra forskningslitteraturen, om der skulle gives et nyt indhold til begrebet fagprofessionalisme med afsæt i diskussion af velfærdsprofessionernes nye økologi, forvaltningsstyring og ændrede identiteter. Flere slags argumenter er givet for et forståelseskifte fra en fast og generel kategori til en nutidig dynamisk og hybrid forståelse.

Teoretiseringen af en (fag)professionel hviler stadig på begreber udviklet i sidste århundrede om privilegerede grupper, der søger at ”mele egen kage” i konkurrence med andre, og som kun har interne referencepunkter og fast identitet. De organiserende begreber som ”jurisdiktion”, ”social closure” og professionsprojekter giver ikke længere brugbar begrundelse og forståelse:

Det er ikke muligt at praktisere (statslig sanktioneret) monopolistisk kontrol, protektionisme og lukningsstrategier med aggressive professionsprojekter omkring jobs, løn og efter- og videreuddannelse som tidligere. Med hjælp fra professionsanalyser kan tegnes en anden nutidsprofil af velfærdsarbejde og professionsudøvelse. Men professionelle normer er en magtfuld erfaring, hvor man omfavner egen faggruppes forestillinger og ideologi, og så sker forandring af praksis og fagpolitisk udsyn ikke momentant (Maestriperi & Bellini, 2023).

”Professionalisme” forekommer bedre som begreb end profession, fordi der er sket ændringer i brug af ekspertviden og i fagprofessionelles egne kontroller og identifikationer. Velfærdsprofessioner skal ikke forstås som statiske størrelser. *Profession bør gå fra at være et navneord til at blive et adjektiv.* Og teoretiseres herudfra.

Som kongehuse må de velfærdsprofessionelle forny sig. Nye hybride rollesæt er udviklet, og samarbejds- og kvalificeringsprojekter bliver formuleret og udviklet. Der er en ny økologi af praksisformer og nye professionelle identiteter og identifikationer. Aktive handlinger har en kontekst, kultur og identitet knyttet til sig. Den danske tradition med fag, uddannelse, som enekriterie for faglig organisering og virke, er revisionsbehøvende, og det samme er kvalificerings- og udviklingsstrategier. Analytisk er tiden moden til fornyelse af fagprofessionsforståelsen, og gerne med sociologisk-organisatorisk afsæt. *Professionalisme eksisterer ikke i fagprofessionelle, men i udøvernes relationer og handlinger i forhold til andre aktører.* Derfor kan man heller ikke restaurere det 20. århundredes professionsideal. Fag og fremtid kommer bedst til at dække hinanden, når velfærdsgrupper lærer at ”dele verden” mere.

	Forbindende professionalismisme	Traditionel professionalismisme
Ekspertise	Komplekse tværgående problemer Interpersonelt forbundne kompetencer Distribueret ekspertise Meta-kompetencer, dialog-etik	Case-orienteret (individuelle cases) Vidensbaseret (fast videns- og kompetencebase) Faglige standarder Faste koder, professions-etik
Autonomi	Dialogiske beslutningsprocesser Gensidige afhængigheder Delt ansvarlighed Støttende betingelser	Individuelle beslutninger Uafhængighed Diskretion Ingen intervention
Autoritet	Professionelle relationer til borgere og interessenter samt andre grupper af ansatte Kritisk opmærksomhed Usikkerheder, dilemmaer	Professionel gruppe (med selvstændig professionsstrategi – beskyttelse af jobområder centralt element heri) Status og tillid Faste positioner

Egen opstilling, inspireret af Noordegraaf (2020)
Figur 2: Idealtypiske forskelle mellem traditionel og forbindende professionalismisme

REFERENCER

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Adams, T.L. & Saks, M. (2018). "Neo-Weberianism and changing state-profession relations: The case of Canadian health care". *Sociologia, Problemas E Praticas*, 88, 61-77.

Adler, P.S. & Kwon, S.W. (2013). "The mutation of professionalism as a contested diffusion process: Clinical guidelines as carriers of institutional change in medicine". *Journal of Management*, 50(5), 81-119.

Alamaa, Linda et al. (2024). "Why are organizational professionals expanding in the Swedish public sector? The role of accountability". *Public Policy and Administration*, 1-20, doi.10.1177/09520767241227068

Alvehus, Johan (2022). *The Logic of Professionalism: Work and Management in Professional Service Organization*. Bristol: Bristol University Press.

Alvehus, J. et al. (2021). "It's Complicated: Professional Opacity, Duality, and Ambiguity – A Response to Noordegraaf". *Journal of Professions and Organization*, 8, 200-213.

Andersen, E. et al. (2023). *Ledelse i mellemrum – Et humanistisk perspektiv på offentligt lederskab*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Andersen, Malene Friis (2023). *Det kunne være så godt*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Björk, L. & Tengblad, S. (red.) (2023). *Tillförlitlig styrning och organisering av välfärden*. Stockholm: SNS Forlag.

Brante, Thomas (2011). "Professions as Science-based Occupations". *Professions and Professionalism*, 1(1), 4-20.

Casa, B.B. & Creary, S. (2016). "The construction of professional identity". I: Wilkinson et al. (red.), *Perspectives in contemporary professional work – Challenges and Experiences* (s. 259-285). Cheltenham: Edward Elgar.

Dalsgaard, Lene (2013). Fagprofessionelle i nyere forvaltningslitteratur. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 1, 40-57.

Dalsgaard. L. & Jørgensen, H. (2016). "Forvaltningsmoderniseringer og offentlig ansattes etikproblemer". I: Kurt Duaer Keller (red.), *Organisatorisk dannelse – Ethiske perspektiver på organisatorisk læring* (s. 81-119). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

De Bruijn, J.A. (2010). *Managing Professionals*. London: Routledge.

Dent, Mark (2024). *Professions and Professionalism: A Research Overview*. Oxon: Routledge.

Dent, M. et al. (red.) (2016). *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*. London: Routledge.

Dent, M. & Whitehead (2002). *Managing Professional Identities: Knowledge, Performativity and the "New" Professional*. London: Routledge.

DiMaggio, P. & Powell, W.W. (red.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Ekman, Susanne (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd – Om udpiningen af den offentlige sektor og gældens destruktive dynamik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Evans, Joelle (2021). "How Professionals Construct Moral Authority: Expanding Boundaries of Expert Authority to Stem Cell Science". *Administrative Science Quarterly*, 66(4), 989-1036.

Evetts, J. (2003). "The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world". *International Sociology*, 18(20), 395-415.

Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences". *Comparative Sociology*, 8, 147-266.

Evetts, J. (2013). "Professionalism: Values and ideology". *Current Sociology*, 61(5-6), 779-796.

Evetts, J. (2016). "Hybrid organizations and hybrid professionalism: changes, continuities and challenges". I: Wilkinson, A. et al. (red.), *Perspectives on contemporary professional work – Challenges and Experiences* (s. 16-34). Cheltenham: Edward Elgar.

Faulconbridge, James et al. (2021). "How Professional Actions Connect and Protect". *Journal of Professions and Organization*, 8(2), 214-227.

Fournier, V. (1999). "The Appeal to "Professionalism" as a Disciplinary Mechanism". *The Sociological Review*, 47(2), 199-217.

Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Policy.

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Gleeson, D. & Knights, D. (2006). "Challenging dualism: Public professionalism in "Troubled" times", *Sociology*, 40(2), 177-295.

Glückler, Johannes et al. (2023). "Professions, Proficiency, and Place: An Introduction". I: Glückler, J. et al. (red.), *Professions and Proficiency* (s. 1-12). Knowledge and Space 18, Springer.

Hansen, S.J. (red.) (2023). *Professionelle i velfærdsstaten* (4. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, S.J. & Høybye-Mortensen, M. (red.) (2019). *Styring og ledelse af professionelle i den offentlige sektor*. København: Hans Reitzels Forlag.

Harrits, G.S. & Larsen, Lars T. (2014). "Social lukning og professioner. Fra juridiske monopoler til symbolske mekanismer for professionel lukning". I: Harrits et al. (red.), *Professioner under pres – Status, viden og styring* (s. 11-29). Aarhus: VIA Systime.

Harrits, G.S. & Møller, M.Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Harrits, Gitte S. et al. (red.) (2014). *Professioner under pres – Status, viden og styring*. Aarhus: VIA Systime.

Harsløf, Ivan et al. (red.) (2025). *Hybrid Social Work*. Cheltenham: Edward Elgar.

Hendrikx, Wiljan et al. (2024). "Engaging professionals in the strategic renewal of public services: A literature review and research agenda". *Public Policy and Administration*, 39(1), 1-24.

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

Høgedahl, Laust (2019). *Den danske model i den offentlige sektor*. København: Djøf Forlag.

Høgedahl, L. & Jørgensen, H. (2017). "Udviklingen i regulering af løn- og arbejdsvilkår set i et lønmodtagersperspektiv". *Samfundsøkonomen*, nr. 1, 18-24.

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

Jørgensen, Henning (2022). *Kollektiv rationalitet – Om det fælles i samfundsforståelse og -styring*, Frederiksberg: Frydenlund.

Jørgensen, H. & Madsen, O. (2025). "Dialogiske samtaler som vej til kollektiv læring – koblingskompetencer og udvekslingszoner". I: Marlene B. Thomsen & Charlotte Ø. Madsen (red.), *Professionelle samtaler* (s. 32-57). Frederikshavn: Dafolo.

Jørgensen, H., Madsen, O. & Nørlev, L.B. (2023). *Koblingskompetencer – Kvalificering til arbejdet på tværs*. Aalborg: UCN act2learn.

Kanon, M. & Andersson, T. (2023). "Working on connective professionalism: What cross-sector strategists in Swedish public organizations do to develop connectivity in addressing "wicked" policy problems". *Journal of Professions and Organization*, 10, 50-64.

Kellogg, K.C. (2019). "Subordinate activation tactics: Semi-professionals and micro-level institutional change in professional organizations". *Administrative Science Quarterly*, 64(4), 928-975.

Kemmis, S. & Hopwood, N. (2022). "Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices". *Professionalism and Professions*, 12(3), 1-16.

KL & faglige organisationer (2025). *Reformer – Handlerum – Faglig Ledelse*. København: KL.

Klenk, Tanja et al. (red.) (2024). *Societal Values of Welfare Politics, Policies, and Services*. Palgrave, Cham.

Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.

Macdonald, Keith M. (1999). *The Sociology of the Professions*. London: Sage.

Maestripieri, L. & Bellini, A. (red.) (2023). *Professionalism and Social Change – Processes of Differentiation Within, Between and Beyond Professions*. Palgrave Macmillan, Cham.

Møller, Marie Østergaard (2018). “Styring, professionel dømmekraft og faldgruber for fagprofessionel værdiskabelse”. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(26), 86-97.

Noordegraaf, Mirko (2011). “Remaking professionals? How associations and professional education connect professionalism and organizations”. *Current Sociology*, 39(4), 465-488.

Noordegraaf, Mirko (2020). “Protective or Connective Professionalism? How Connected Professionals Can (Still) Act as Autonomous and Authoritative Experts”. *Journal of Professions and Organization*, 7, 205-223.

Noordegraaf, M. & Brock, D.M. (2021). “Protective and Connective Professionalism: What We Have Learned and What We Still Would Like to Learn”. *Journal of Professions and Organization*, 8, 228-236.

Noordegraaf, M. & Steijn, B. (red.) (2013). *Professionals under Pressure*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Olesen, S.G. & Johansen, M.B. (red.) (2011). *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: Systime.

Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2017). *Public Management Reform: A Comparative Analysis – into the age of Austerity*. Oxford: Oxford University Press.

Reformkommissionen (2023). *Nye reformveje 3*. København.

Saks, Mike (2016). “A review of theories of professions, organizations and society: The case of neo-Weberianism, neo-institutionalism and eclecticism”. *Journal of Professions and organization*, 2, 1-18.

Saks, M. & Adams, T.L. (2019). “Neo-Weberianism, professional formation and the state: Inside the Black box”. *Professions & Professionalism*, 9(2), 1-14.

Susskind, R. & Susskind, D. (2015). *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*. Oxford: Oxford University Press.

Svensson, Lennart G. (2016). “Professionelles status og tillid”. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 12(22), 54-69.

Svensson, L. & Evetts, J. (red.) (2010). *Sociology of Professions – Continental and Anglo-Saxon Traditions*. Borås: Daidalos.

Thorstendahl, R. & Burrage, M. (red.) (1990). *The Formation of Professions, Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.

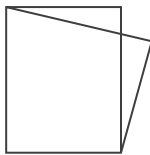
Tidsskrift for Professionsstudier (2023). Temanummer om professionsidentitet, 19(36).

Torring, Jacob (2023). *Rethinking Public Governance*. Cheltenham: Edward Elgar.

Tortzen, A. (2019). *Samskabelse af velfærd: muligheder og faldgruber*. København: Hans Reitzels Forlag.

"Villi, sæt dig lige op og lyt til din sten!"

Børneperspektiver og resonans



Hjørdis Brandrup
Kortbek, lektor & Morten
Huusfeldt, lektor. Begge
UCL – Erhvervsakademi og
Professionshøjskole

Formålet med artiklen er at diskutere det pædagogiske arbejde med børneperspektiver med afsæt i begrebet resonans. Artiklen tager afsæt i en analyse af en undervisningsaktivitet i en dansk folkekirke tilrettelagt af en folkekirkelig skoletjeneste henvendt til børn i indskolingen. Undervisningen i kirken søger at skabe en relationsmodus mellem børnenes oplevelsesverden og lydbilledet "Stenen" samt aktiviteter, som de voksne har tilrettelagt. På den ene side skaber de voksne med lydbillede og aktiviteter en styret og kontrollerbar ramme om undervisningen, hvor børnene forventes at agere på bestemte måder, men på den anden side kommer børneperspektiver til udtryk i børnenes ukontrollerbare oplevelser af, at noget eller nogen taler til dem, og at de kan svare med afsæt i deres perspek-

tiver på og oplevelser af verden. Med resonans kan vi få øje på betydningen af det ukontrollerbare i det pædagogiske arbejde med børneperspektiver og nuancere det at skabe rum for børneperspektiver – her med afsæt i undervisningsaktiviteter i kirken.

Indledning

Syatten børn fra 2. klasse er sammen med deres lærer på besøg i en dansk folkekirke. De deltager i en undervisningsaktivitet kaldet "Stenen", tilrettelagt af en folkekirkelig skoletjeneste. Børnene har medbragt hver sin sten, som de holder i hånden. De sidder tæt sammen på et rundt tæppe midt i kirken. Malene, der er underviser i skoletjenesten, siger: "Prøv at lytte til jeres sten. I kan spørge den, hvor den kommer fra". Børnene snakker med hinanden, og få tager deres

"Villi, sæt dig lige op og lyt til din sten!" Børneperspektiver og resonans

Dermed er resonans ikke udtryk for tilegnelse af verden, hvor vi lærer noget bestemt, men vi oplever meningsfuldhed i og med vores oplevelse af resonans, fordi **nogen eller noget vækker genklang hos os – og vi svarer tilbage.**



sten op til øret. Mange børn sidder uroligt, og et barn lægger sig ned. Læreren udbryder bestemt: "Villi, sæt dig lige op og lyt til din sten!"

Observationen stammer fra en undervisningsaktivitet i en kirke, hvor underviser og lærer er optaget af, hvordan de kan skabe rum for børnenes perspektiver, udtryk og oplevelser. I forlængelse af FN's børnekonvention (1989) er der i de senere år kommet fokus på børneperspektiver inden for såvel forskning som pædagogisk praksis (Alminde, 2021; Koch, 2020; Poulsen, 2019; Rasmussen & Schmidt, 2024; Schwartz & Clark, 2017; Warming, 2019). Begrebet børneperspektiv tager udgangspunkt i et etisk-demokratisk argument, der handler om at styrke børns demokratiske deltagelse, medbestemmelse og agency i en verden

styret af voksne (Bergnehr, 2019; Warming, 2019). Barndomsforsker Hanne Warming (2019) definerer børneperspektiv som de voksnes forsøg på at forstå (og formidle) børns perspektiver i "et tilstræbt indefra-perspektiv" på børns væren i verden. Børn kan give udtryk for aspekter af deres livsverden gennem ord og non-verbal kommunikation, som bliver fortolket af de voksne – og dermed er tilstræbt.

På trods af tidens fokus på børneperspektiver peger forskning på, at børn fortsat indtager en ikke-privilegeret position, hvor deres stemme i mange sammenhænge ikke høres (Warming, 2018). På den ene side er de voksne optaget af børneperspektiver, men på den anden side har de voksne en bestemt opfattelse af, hvad der er

vigtigt og har betydning i en konkret situation, og kan dermed have vanskeligt ved at få øje på og inddrage børns perspektiver (Alminde, 2021, 2024; Kortbek & Schmidt, 2025; Rasmussen & Schmidt, 2024). Der opstår dermed et spændingsforhold mellem voksenstyring og børneperspektiver, som kalder på analyse af, hvordan vi kan forstå børneperspektiver i relation til de kontekster, de er en del af – med henblik på at reflektere over og arbejde med børneperspektiver i praksis.

I denne artikel argumenterer vi for, at vi kan nuancere det pædagogiske arbejde med børneperspektiver med afsæt i begrebet *resonans*. Den tyske sociolog Hartmut Rosa (2020, 2021) definerer resonans som noget, der vækker genklang i en relationsmodus mellem subjekt og objekt, hvor nogen eller noget så

at sige taler til os. Dermed er resonans ikke udtryk for tilegnelse af verden, hvor vi lærer noget bestemt, men vi oplever meningsfuldhed i og med vores oplevelse af resonans, fordi nogen eller noget vækker genklang hos os – og vi svarer tilbage (Clausen, 2022). Vi argumenterer for, at det pædagogiske arbejde med børneperspektiver ligesom resonans er ukontrollerbart og fordrer, at voksne forholder sig åbent til børnenes oplevelsesverden.

Artiklen tager udgangspunkt i en analyse af en undervisningsaktivitet i et kirkerum henvendt til børn i indskoling, hvor underviseren søger at skabe en relationsmodus mellem børnenes oplevelsesverden og undervisningens rum, fortællinger og aktiviteter. I situationen med Villi forsøger underviseren på den ene side at skabe rum for børnenes fantasi og tanker om sten med afsæt i deres perspektiver og ideer, at skabe en samtale, der vækker genklang hos børnene. På den anden side har læreren bestemte forventninger til, at børnene tager imod underviserens opfordring. Det betyder, at læreren beder barnet om ”at lytte til sin sten” i en paradoksalt styring af resonanserfaringer og børneperspektiver, som ikke lader sig styre.

I forlængelse heraf er artiklens forskningsspørgsmål: *Hvordan kan begrebet resonans bidrage til forståelser af børneperspektiver?*

Børnekulturelle universer
Artiklen tager afsæt i forsknings- og udviklingskonceptet Faglige Udviklingsinstitutioner (FUI) og projektet ”Børnekulturelle universer” (2023). Projektet havde til hensigt at udvikle praksis i et samarbejde mellem undervisere fra pædagoguddannelsen, lærere og pæda-

goger i skole og daginstitutioner, undervisere fra lokale kulturinstitutioner og barndomspædagogiske forskere (UCL, 2023). I det konkrete projekt samarbejdede Morten, der er underviser på pædagoguddannelsen, med Malene Agerholm, der er underviser i den folkekirkelige skoletjeneste. Formålet med den folkekirkelige skoletjeneste er ”at bidrage til god og spændende undervisning i faget kristendomskundskab i grundskolen og at styrke skole-kirke-samarbejdet” (SYMF, 2023) og ”åbne kirkens rum for oplevelser, læring, samtale, kunst, musik, fortælling og teater” (Fyens Stift, 2023). Skoletjenesten tager med andre ord afsæt i en skoledidaktisk kontekst, som handler om at undervise elever med afsæt i folkeskolens faglige mål (Berndsen, 2024; Olesen, 2018). Formidlingen i skoletjenesten ”arbejder ud fra oplysning og ikke forkyndelse, så alle elever i en klasse kan deltage i projekterne, uanset tro” (SYMF, 2023). Når Malene interesserer sig for begrebet børneperspektiv, så vender hun sig mod et pædagogfagligt begreb, som ikke er knyttet til børnenes læring, men til demokratisk dannelse i form af medbestemmelse og agency (Bergnehr, 2019; Warming, 2019). På den måde udfordrer hun den læringskonstekst, som skoletjenestens undervisningsaktiviteter indskrives i, hvor børnene forventes at lære noget bestemt i relation til kristendomskundskab.

Den konkrete undervisningsaktivitet blev tilrettelagt af Malene og Morten i samarbejde med to lærere fra to lokale folkeskoler. Undervisningen tog udgangspunkt i et såkaldt lydbillede, udviklet af Teater Carte Blanche i samarbejde med en række folkekirkelige skoletjenester. Lydbilledet har titlen ”Stenen” og henvender sig til børn fra

2. til 3. klasse. Da projektet finder sted, er der endnu ikke tilrettelagt et undervisningsforløb til lydbilledet. Malene beskriver i en mail, hvorfor hun er optaget af, at netop ”Stenen” danner afsæt for FUI: ”Det er derfor jeg har valgt at spille det på banen i FUI, da jeg selv ikke har gjort mig for mange didaktiske overvejelser med det på forhånd. Derved er det mere åbent for eleverne at spille ind i”. Malene benytter her den *demokratiske begrundelse* for børneperspektiv, som peger på, at det er et demokratisk problem, at børn indtager en upriviligeret (magt)position, hvor deres stemme ofte ikke bliver hørt (Warming, 2019). Når undervisningsaktiviteten er mere åben for børnenes indspil, så får børnene magt til at bestemme indholdet af aktiviteten og dermed gøre deres stemme gældende.

Vi, artiklens to forfattere, deltog i skoletjenestens aktiviteter i relation til lydbilledet to formiddage i to forskellige kirker i provinsen, til efterfølgende refleksionsmøde samt analyseworkshop med Malene og de to deltagende lærere. I aktiviteterne deltog vi desuden sammen med en pædagog samt børn fra en lokal 3. og 2. klasse. Det empiriske materiale, som artiklen baserer sig på, består af lydbilledet, observationsnoter, mails, fotos, lydklip fra de to skoleklassers besøg i de to kirker samt fra refleksionsmøde og analyseworkshop og lærernes nedskrevne evaluering af besøget sammen med børnene (Emerson et al., 2020). Under og efter aktiviteterne tog vi noter, hvor vi beskrev, hvordan vi oplevede børn og voksnes måde at agere under aktiviteten samt deres udsagn i forbindelse med aktiviteterne. Under afspilningen af lydbilledet lyttede og iagttog vi sammen med børnene. I starten af børnenes aktiviteter iagttog vi aktiviteterne,

hvorefter vi selv satte os sammen med børnene og deltog i aktiviteterne. På den måde gik vi ind og ud af aktiviteterne og havde således mulighed for både at iagttage aktiviteterne udefra og sammen med børnene (Gulløv & Højlund, 2006).

Inden børnenes besøg i kirken har Malene bedt børnene om at medbringe en sten, som de har fundet, og som de kan lide som ”deres sten”. Formen omkring undervisningen i de to kirker er den samme: Malene tager imod børnene ved indgangen til kirken og inviterer dem ind i våbenhuset, hvor de bliver bedt om at sætte sig på gulvet med deres sten i hånden. I våbenhuset ligger en bunke grå strikkede sokker, stabler med hynder og en kasse med headsets. Efter Malene har budt velkommen og introduceret temaet om sten, bliver børnene bedt om at tage skoene af og et par sokker på samt tage hver en hynde og et headset med ind i kirken. Inde i kirken har Malene indrettet to steder i rummet: et neden for prædikestolen og et foran alteret. På de to steder er et petroleumsfarvet rundt velourtæppe lagt ud på gulvet. Midt på tæppet brænder tre levende lys på en sølvbakke. Rundt om lysene er en sølvskål med sand, to sølvkander med

låg, en mindre sølvkande uden låg og sten i forskellige størrelser.

Da børnene er kommet ind i kirken, fortæller Malene, at børnene må sætte sig, lige hvor de vil – undtagen oppe ved orglet. Børnene sætter sig til rette med deres hynde, deres sten i hænderne og headsets på, og herefter starter Malene lydbilledet, som børnene og de voksne lytter til. Lydbilledet varer få minutter og består af rolig musik og en stemme, som fortæller i meditativ, lyrisk form om forbindelsen med den enkelte, stenen, luften og livet. Følgende er uddrag af lydbilledet (Carte Blanche, 2023):

”Godt.
Du har fundet et sted.
Helt alene.
Et gemmested.
Det er måske ikke perfekt
– men det er godt nok.
I hvert fald et sted, hvor du er alene.
Og du sidder lige her – alene – og trækker vejret – med en sten i hånden.
Du trækker vejret
stenen i hånden
luften i lungerne”.

Lydbilledet henvender sig ikke til børnene som gruppe, men til det enkelte barn. På den måde relaterer lydbilledet sig til *den etiske begrundelse* for børneperspektiv, som er knyttet til fordringen om atanskue det enkelte menneske som enestående. Warming (2019) argumenterer for, at den etiske fordring i ethvert menneskeligt møde er at møde den anden, voksen eller barn, med anerkendelse og interesse i at forstå den andens væren-i-verden, så den anden ikke reduceres til noget alment menneskeligt eller en kategori, men netop er særegen.

I lydbilledet inviteres det enkelte barn til at tænke over sig selv i relation til sin omverden:

”Du kigger på stenen i din hånd.
Og nu begynder du at tænke over hvor mange ting
hvor utroligt mange – mange
milliarder af ting
der gør, at du overhovedet kan
være her, nu
med en sten i hånden
med luft i lungerne”.

På den måde skaber lydbilledet en mulig relation mellem barnet og dets omgivelser – konkret materialiseret i stenen i barnets hånd:

”Du løfter stenen.
Med lukkede øjne løfter du stenen
op til din mund.
Du fylder lungerne med luft.
Og nu forestiller du dig, at du kan puste
stenen fuld af varme, fuld af liv.
Kold sten mod varm luft”.

Lydbilledet skaber ikke kun en mulig relation mellem barnet og stenen i barnets hånd, men åbner barnets bevidsthed mod en større verden i en taknemlighed over at være til:

”Og hvert pust er som et Tak.
Tak lunger.
Tak luften.
Tak livet.
Tak milliarder af ting
der gør, at jeg er her nu
med luften i lungerne
stenen i hånd”.

Da lydbilledet er slut, inviterer Malene børnene til at sætte sig i en rundkreds



Opstilling i kirken for børnenes leg (foto: forfatterne).

Med sin leg gør han sin stemme gældende og taler så at sige med hynden – og med børnene omkring sig, når han viser, at hynden er forvandlet til en hat.



på tæppet neden for prædikestolen. Her taler de kort om lydbilledet, inden Malene deler børnene i to grupper, som fordeler sig på de to tæpper. Børnene får nu lov til at lege med sand og sten, uden Malene formulerer konkrete mål med eller opgaver relateret til legen. Sandet i skålen er fugtigt og tilsat bindemiddel, så børnene kan modellere det, imens der i kanderne er fint løst sand, som børnene kan hælde ud og eventuelt tegne i. Det er også muligt for børnene at tegne på papir med fedtfarver eller farveblyanter. Da børnene har leget med materialerne i et stykke tid, samler Malene igen børnene på tæppet ved prædikestolen, og de taler om børnenes oplevelser med og tanker om aktiviteterne om sten. Herefter siger Malene farvel, og børnene går tilbage til våbenhuset efter deres overtøj og sko.

Rum for resonans
Undervisningen i kirken illustrerer et spændingsforhold mellem voksenstyrede læringsrum og intentioner om at skabe rum for børneperspektiver (Rasmussen

& Schmidt, 2024). På den ene side forventes børnene at agere på bestemte måder, hvor de skal lytte og deltage i samtaler med de voksne, men samtidig inviteres børnene til at reflektere over og indgå i samtaler og aktiviteter med afsæt i børnenes perspektiver. Børnene bliver inviteret ind i et rum, de så at sige kan indgå i relation til – i en mulig oplevelse af resonans (Rosa & Endres, 2017). Rosa (2020) argumenterer for, at *resonans* kan defineres ud fra fire kendetegn: For det første punktet, hvor subjektet bliver *påvirket* eller bevæget af noget andet i fx natur, kunst eller religion. For det andet punktet med *selvvirksomhed*, hvor subjektet svarer på den påvirkning, som det oplever fx i form af blikke, samtaler eller kropslige fornemmelser. For det tredje punktet med *forvandling* eller transformation, hvor subjekt og verden forandrer sig i mødet med hinanden. Hvor oplevelsen af meningsfuldhed i *påvirkningen* og *selvvirksomheden* transformerer subjektets væren-i-verden. For det fjerde punktet med

det *ukontrollerbare*; resonans kan ikke frembringes instrumentelt eller bringes under kontrol. Det betyder, at resonans hverken kan sikkert fremtvinges eller garanteret forhindres; resonans er *konstitutiv ukontrollerbar*; vi bliver forvandlede, men vi ved ikke, hvornår og i hvilken retning vi bliver forvandlet.

Den første skoleklasse, der besøger kirken i projektet, er en 3. klasse med tolv børn, der deltager sammen med deres lærer og en pædagog. Da de kommer ind i våbenhuset, beder Malene dem om at tage sko og jakker af og sætte sig på gulvet. Børnene gør, som de bliver bedt om, og sætter sig roligt på gulvet. Herefter starter Malene en samtale med børnene om sten, hvor hun fx spørger, hvad børnene kan få øje på i våbenhuset, der er lavet af sten, hvad sten er, og hvor gamle sten kan være. Børnene markerer ved at række hånden op, og imens et barn taler, så lytter de andre børn. Undervisningen om sten gør på den ene side stenen kontrollerbar; børnene får

mulighed for at erkende, hvad sten er, og de opnår ny viden om sten. På den anden side så åbner de med deres nye viden om sten mulighed for at blive *påvirket* til at interessere sig for deres verden (af sten) i en ukontrollerbar relationsmodus mellem samtalen, våbenhuset og deres egen oplevelsesverden. Da børnene bliver ledt fra våbenhuset og ind i kirken, går de fleste børn roligt med deres hynde og tæppe i favnen, men en af børnene, som vi kalder Martin, leger med sin hynde. Han prøver at lægge sin hynde på hovedet: ”Hov, min hat falder af”, siger Martin. Pædagogen beder ham om at lade være med at lægge hynden på hovedet. Da børnene kommer ind i kirken, sætter Martin sig alene på en bænkerække lidt tilbage i rummet. Pædagogen sætter sig ved siden af ham, som om han vil passe på, hvordan Martin opfører sig. De andre drenge sætter sig spredt, især på bænkerækkerne. De fleste af pigerne sætter sig i små grupper på gulvet tættere ved alteret.

I situationen ”svarer” Martin på den *påvirkning*, han oplever fra hynden – og foranlediger ham til at lege med den. Med sin leg gør han sin stemme gældende og taler så at sige med hynden – og med børnene omkring sig, når han viser, at hynden er forvandlet til en hat. Martins *selvvirksomhed* er *ukontrollerbar* i den forstand, at den ikke handler om at indordne sig efter kontrollerede koder for adfærd. Når pædagogen styrer legen med hynden, så kontrollerer han Martins adfærd uden blik for Martins perspektiv i situationen eller den relationsmodus, som kan opstå mellem Martin og hynden. Pædagogen konstituerer en magtbalance mellem pædagogen og barnet, hvor den voksne tager det styrende ansvar på sig. Denne tilgang til

barnet relaterer sig ikke umiddelbart til børneperspektivets etiske begrundelse med fokus på anerkendelse og interesse i at forstå barnets væren-i-verden, der diskursivt udfolder sig i lydbilledet.

I kirken sætter Martin sig ligesom flere af de andre børn på de lukkede bænkerækker, og her understøttes oplevelsen af styring sig materielt. Bænkene er på den ene side skabt til at sidde på, men børnene bliver også lukket inde i den forstand, at der ikke er mulighed for, at de kan gå væk. Andre børn sætter sig på kirkegulvet, som ikke er skabt til at sidde på, og hvor børnene både udfordrer materialitetens kode om gulvet som et sted, vi går på fremfor at sidde på, men også tager imod underviserens åbne invitation til, at børnene ”må sidde lige hvor de vil i kirken”. Den nye måde at indtage rummet – med bløde sokker på fødderne og muligheder for at sidde hvor og hvordan de vil – kan understøtte den *påvirkning* af de enkelte børn, som også i kropslig forstand er i (kirkens) verden på en ny og anden måde (Clausen, 2022). På trods af underviserens intentioner om at skabe rum for børneperspektiver er der på den ene side en række kontrollerede normer for børnenes adfærd og muligheder for at få en stemme, som vanskeliggør børnenes muligheder for oplevelse af resonans. På den anden side inviterer den anderledes brug af rummet og børnenes lydhørhed til, at de måske kan blive *påvirket*, svare og *forvandles* af den nye måde at opleve kirke og sten på.

Med resonans får vi øje på, at forudsætningerne for at arbejde med børneperspektiver er, at børnene kan indgå i relationsmodus med nogen eller noget – og svare (verbalt eller non-verbalt) med afsæt i deres perspektiver. Denne rela-

tionsmodus er ukontrollerbar og lader sig ikke styre af de voksnes forestillinger om, hvad der har betydning i (undervisnings)situationen.

Ukontrollerbare børneperspektiver
Det ukontrollerbare i det pædagogiske arbejde med børneperspektiver kan nuancere vores forståelse af de udfordringer, der kan opstå, når voksne søger at skabe rum for børneperspektiver. Disse udfordringer kom til udtryk, da børnene i 2. klasse, som vi introducerede i artiklens indledning, besøgte kirken. Da børnene kommer ind i våbenhuset, taler de i munden på hinanden, mange bruger store armbevægelser, og Malene har svært ved at komme i dialog med børnene. Inde i kirken har flere af børnene svært ved at finde ro og sidde stille. Da lydbilledet er slut, inviterer Malene børnene op i en rundkreds foran prædikestolen. Børnene bevæger sig i små ryk og har svært ved at finde plads ved siden af hinanden. Da børnene endelig har sat sig, spørger Malene: ”Kunne I mærke stenen blive varm?” Børnene svarer ikke, men sidder i stedet og leger med deres sten eller kigger på hinanden. Malene spørger: ”Var der noget, I kom til at tænke på, da I lyttede?” Barn svarer: ”Min høretelefon knasede, så jeg ikke kunne høre det hele”. Et andet barn svarer: ”To ting: Jeg var ved at falde i søvn, og jeg lagde mærke til, at kirken er ved at knække”.

Malene inviterer børnene ind i et muligt resonansrum, hvor børneperspektiver kan opstå – forstået som børnenes egne stemmer i relation til resonansobjektet lydbillede, sten og kirkerum. Men børnene udfordrer rummet – og det ene barn relaterer det til sig selv, der ”var ved at falde i søvn”, og kirkerummet, der ”er ved at knække”. På den ene side lytter

børnene og oplever støj og ”knasen”, men de gør samtidig modstand mod den kontrollerede præmis for deres oplevelse: at de skal forholde sig i ro og lytte til lydbilledet. Et barn lægger mærke til en revne i muren og tænker, at ”kirken er ved at knække” – et symbolsk brud ikke kun i kirkens materialitet men også i oplevelsen af den diskursive forbindelse med stenen og det enkelte barns liv. Der blev med andre ord skabt en revne mellem underviserens intention om at skabe rum for resonans og børneperspektiver – og barnets ønske om at tage kontrollen tilbage i rummet ved at udfordre præmisserne for barnets deltagelse. Børneperspektivets etiske fordring om at møde barnet med anerkendelse og interesse i at forstå barnets væren-i-verden kom med andre ord til at stå i modsætning til det resonansrum, som underviseren ønskede at skabe.

Med deres uro udfordrer børnene aktivitetens præmisser om kontrollerbar lydhørhed over for rammesætningen – at de skal lytte, roligt med henblik på at indgå i et rum, hvor de både kan opnå nye erkendelser og udtrykke deres egne perspektiver på verden. Rosa (2020) peger på, at det ukontrollerbare på subjektssiden implicerer, at subjektet må være parat til at lade sig berøre og forandre på en måde, der ikke kan forudsiges; resonans indebærer sårbarhed og beredvillighed til at blotte sig – og i dette tilfælde til de voksnes forventning om, at de lytter til ”Stenen” og underviserens spørgsmål. På objektsiden betyder det ukontrollerbare, at den modpart, man står over for, vil sige en noget. I den pågældende situation er kirkerum, sten, lydbillede potentielle resonansobjekter, som kan sige børnene noget – og som de kan opleve med afsæt i deres væren-i-verden. De måder, hvorpå

børnene går i dialog med Malene og lydbilledet, viser, at såvel resonans som børneperspektiver er konstitutivt ukontrollerbare i den forstand, at det ikke er muligt at forudsige, hvorvidt og hvordan det enkelte barn oplever, at noget vinder genklang – og foranlediger barnet til at udtrykke sine oplevelser.

Forhold mellem kontrollerbart og ukontrollerbart i de to børnegruppers aktivitet i kirken kom ikke kun til udtryk i måden, de gik i dialog med lydbillede og underviser, men også i den måde, de legede med de præsenterede materialer: sten og løst og modellerbart sand. 3. klassens børn legede stille og koncentreret med materialerne, og børnene talte sagte eller var stille. 2. klassens børn legede voldsomt



Tæppet med materialer efter henholdsvis 3. klassens og 2. klassens aktiviteter i kirken (fotos: forfatterne).

med materialerne, lavede bolde af det modellerbare sand, som de kastede til hinanden, blandede materialerne, slukkede stearinlysene med sand, gik oven i sandet eller hoppede på det, imens de talte højtlydt sammen. Malene stoppede 2. klassens aktiviteter før planlagt og forsøgte at skabe en mere rolig stemning i den fælles afsluttende dialog på tæppet.

Efter 2. klassens besøg i kirken sagde Malene: ”Jeg havde godt nok svært ved at være i det i dag, som I nok kunne fornemme. Jeg kunne slet ikke fange børnene”. Malene oplevede børnegruppens deltagelse i kirken som kaotisk, og hun var i tvivl om, hvad de overhovedet havde fået ud af aktiviteterne ud over at lege med sand, som var de i en sandkasse. Rosa (2020) argumenterer for, at resonans kræver afkald på kontrol over modparten og processen i mødet, men samtidig også (tiltroen til) evnen til at kunne nå den anden side og tilvejebringe en responsiv kontakt. Malene giver udtryk for, at det åbne rum for børnenes deltagelse ikke skabte det resonansfyldte rum for refleksion og eftertanke, som var intentionen, men samtidig skabte afgivelsen af kontrol i aktiviteterne mulighed for andre former for responsiv kontakt i børnenes leg med materialerne og hinanden.

Når vi stræber efter at have kontrol over verden, møder verden, ifølge Rosa (2020), os som *aggressionspunkt* eller som en række af aggressionspunkter, det vil sige som fænomener, som det gælder om at kende, at nå, at erobre, at beherske, at benytte. Malene forsøgte at skabe et rum, ”som er åbent for eleverne at spille ind i” – og dermed præge med afsæt i børnenes egne perspektiver, men rummet blev oplevet forskelligt af børn

og voksne; Malene gav udtryk for frustration over ikke at kunne ”fange børnene” og skabe responsiv kontakt. Børnene lod sig ikke fange af samtalerne i aktiviteten, men blev grebet af materialer og hinanden i deres leg med sandet. Malene oplevede situationen som et aggressionspunkt, fordi børnene udfordrede den kontrol i form af forventninger til deres adfærd, som var i ”det åbne rum”. Men det betyder ikke, at de deltagende børn oplevede situationen som aggressionspunkt. Det kom til udtryk efter besøget i kirken, hvor læreren spørger børnene, hvad de kan huske fra lydbilledet. Få børn kan ifølge læreren huske noget fra lydbilledet. Læreren spørger også, hvad børnene synes om besøget i kirken. Alle svar er positive som fx: ”Det hele var sjovt”. ”Det var godt, fordi man måtte lege med alle ting”. Læreren spørger også, hvad børnene kom til at tænke på under lydbilledet, og et af børnene svarer: ”Jeg var sikker på, at min sten blev min ven”.

Børnene giver udtryk for, at aktiviteten var ”god”, fordi den var ”sjov”, men lydbilledets poetiske univers kunne de ikke verbalt relatere til. Ifølge Rosa opleves

resonans kun i forhold til en modpart, der samtidig ”taler med sin egen stemme”, der har en egen vilje eller en indre logik, der bliver ved med at være det ukontrollerbare – en stemme, der taler *til mig* og dermed er responsiv (Rosa, 2020, s. 44). Den responsive kontakt er uforudsigelig – og kan ligesom børneperspektiver opstå, når nogen eller noget taler til det enkelte barn og foranlediger barnet til at fortælle om en ny ven eller svare i vild eller rolig leg.

Konklusion

I artiklen viser vi, hvordan resonans kan bidrage til forståelser af børneperspektiver – og de vanskeligheder, der kan opstå, når voksne ønsker at skabe rum for børneperspektiver. Hverken resonans eller børneperspektiver er noget, der er, men de er konstitutivt ukontrollerbare i den forstand, at de kan opstå, og det er ikke muligt at forudsige, hvorvidt og hvordan det enkelte barn oplever, at noget vinder genklang – og foranlediger barnet til at udtrykke sine oplevelser. I undervisningsaktiviteten i kirken inviteres børnene på den ene side ind i et ukontrollerbart rum for børne-

perspektiver og resonans, men på den anden side forventes børnene at agere på bestemte og kontrollerede måder. Lydbillede, dialoger, materialer og deltagernes ageren skaber mulighedsrum for børneperspektiver mellem en kontrollerbar ramme, som er skabt af de voksne, og børnenes ukontrollerbare oplevelse af, at noget eller nogen taler til dem, og de kan svare med afsæt i deres perspektiver på og oplevelser af verden. Når vi kontrollerer børns oplevelser ved at styre, hvordan de agerer – når de tager en hynde på hovedet eller leger med sand eller har svært ved at lytte til en sten, så mister vi blikket for børnenes perspektiver, men vi forhindrer også børnenes muligheder for at opleve resonans. Det betyder ikke, at resonans og børneperspektiver kun kan komme til udtryk, når de voksne ikke sætter en ramme – men snarere at det er uforudsigeligt, hvordan rammesætningen i form af rum, materialer, sansninger, samtaler og deltagere taler til børnene – og hvordan børnene foranlediges til at svare og få en stemme. Måske lytter Villi ikke til sin sten, men til noget helt andet – og ganske uforudsigeligt, ukontrollerbart og meningsfuldt.

REFERENCER

Alminde, S. (2021). *Børneperspektiver i familieretlige sager: Tilblivelse, positionering og inddragelse*. Roskilde Universitet.

Alminde, S. (2024). Listening to Children: A Childist Analysis of Children’s Participation in Family Law Cases. *Social Sciences*, 13(3). <<https://doi.org/10.3390/socsci13030133>>

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 49-61.

Berndsen, M. (2024). Kirkerummet som æstetisk dannelsesrum. *Unge Pædagoger*, 2, 1-18.

Carte Blanche 2.0. (2023). *Stenen*. Lydbillede.

Clausen, J. (2022). Hartmut Rosa. I: Hansen, M.B. et al. (red), *Fritidspædagogiske tænkere* (s. 219-233). Akademisk Forlag.

Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2020). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2.udg.). University of Chicago Press.

Fyens Stift (2023). *Folkekirkens skoletjeneste*. <<https://www.fyensstift.dk/praester/netvaerk-og-funktions-praester/institutions-og-funktionspraester/folkekirkens-skoletjeneste>>

Koch, A.B. (2020). *Hvad synes børnene?Børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.

Kortbek, H.B. & Schmidt, C.H. (2025). Børns dobbeltkodede deltagelsesmuligheder. *Barn*, 1-2.

Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children’s Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>

Olesen, M.B. (2018). Skoletjenestefænomen og skole-kultur-samarbejde i Danmark. *RADAR – Historiedidaktisk Tidsskrift*, 5(2), 95-102. <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/111338>

Poulsen, C.H. (2019). Børneperspektiver. En vinkel på praksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 44-53. <https://doi.org/10.7146/tfp.v15i29.116404>

Rasmussen, A.B. & Schmidt, C.H. (2024). Access to Children’s Perspectives? *Social Sciences*, 13, 163. <https://doi.org/10.3390/socsci13030163>

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

Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.

Rosa, H. (2021). *Resonans – en sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.

Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

Schwartz, P. & Clark, A. (2017). Småbørnsperspektiver – en tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 54(2).

SYMF. (2023). *Folkekirkens skoletjeneste på Syd- og Midtfyn*. <<https://www.symf.dk/>>

UCL. (2023). *Faglige udviklings-institutioner (FUI)*. Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund. <<https://www.ucl.dk/forskning/anvendt-forskning-i-paedagogik-og-samfund/faglige-udviklingsinstitutioner>>

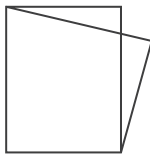
Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Warming, H. (2018). Children’s Citizenship in Globalised Societies. I: Baraldi, C., Cockburn, T. (red.), *Theorising Childhood. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72673-1_2>

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 5, 62-76.

Pædagogiske ventepositioner

– i socialpædagogisk praksis



Sabine Ellung Jørgensen, lektor; Britt Friik Mauritzen, lektor; Lisbeth Larsen; lektor Brian Cramon Dam. Alle fire fra UC SYD. Peter Hegelund og Jonas Elbæk Karlsmose. Begge socialpædagoger ved Farupvej 8C

I denne artikel undersøges begrebet **pædagogiske ventepositioner** som en central, men ofte overset del af socialpædagogisk praksis. Artiklen udfordrer opfattelsen af ventetid som en passiv praksis og viser i stedet, hvordan pædagogisk venten, defineret som kortere eller længere tidsrum, hvor pædagogen forholder sig afventende i samspillet med en borger, rummer et væsentligt pædagogisk potentiale. I artiklen skelner vi mellem aktivitetsin-terne ventepositioner, der understøtter fortsættelsen eller genoptagelsen af en igangværende aktivitet, og aktivitets-eksterne ventepositioner, der opstår i overgangen mellem afslutningen af én pædagogisk aktivitet og begyndelsen på en ny. Vi viser, hvordan begge typer ventepositioner fordrer en aktiv

og reflektiv vekselvirkning mellem observation, analyse og handleparat-hed. Baseret på praksisfortællinger, interviews og videoobservationer fra et praksisforskningsprojekt på et botilbud for mennesker med omfattende fysiske og psykiske funktionsnedsættelser viser vi, hvordan forskellige orienteringer i en ventende position fordrer både mental, følelsesmæssig og kropslig bevidsthed. Artiklen konkluderer, at synliggørelsen af pædagogisk venten som en faglig kompetence er afgørende for at fremme anerkendelse af socialpædagogisk arbejde. Artiklen fremhæver desuden behovet for ledelsesmæssig og kollegial opbakning, der legitimerer venteposi-tioner som en central del af den pædago-giske faglighed, og som skaber rum for kritisk refleksion.

Ventepositioner

fordrer en aktiv og reflektiv vekselvirkning mellem observation, analyse og handleparathed.



“Hvis man sidder og venter, og der kommer to kolleger forbi, og man stadig sidder der efter tyve minutter, så kan det godt være, at de tænker ‘ham der, han laver bare ikke en skid, hvorfor tømmer han ikke opvaskeren’”
(pædagogisk medarbejder på Farupvej).

1. Introduktion

Ofte betragtes det at vente som noget passivt – et mellemrum mellem mere “aktiv” handlen, som tilsyneladende ikke bidrager til læring eller udvikling. For både nyuddannede og erfarne pæda-goger kan denne ventetid være frustrerende, da de kan have en forventning – ikke mindst til sig selv – om konstant aktivitet. Men hvad nu, hvis venteposi-tioner ikke er passive, men fyldt med pædagogisk potentiale?

For mennesker med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser kan helt basale dagligdags gøremål, som at komme i tøjet eller spise, tage længere tid, da tempoet ofte er bestemt af deres indivi-duelle udfordringer. I sådanne situationer må pædagogen vente, iagttage og vurdere, hvornår personen har brug for hjælp til næste skridt. Det kan være at få en arm i en trøje eller næste mundfuld mad. For udenforstående kan det se ud, som om pædagogen ikke foretager sig noget. Men i virkeligheden er alle sanser fuldt optagede af at lytte, se og følge personens bevægelser, mens handle-muligheder vurderes, og næste skridt forberedes. I denne artikel udforsker vi venten som en integreret faglig del af pædagogisk praksis med udgangspunkt i socialområdet. I socialpædagogisk praksis bliver ventetider ofte mere synlige, da borgere med forskellige typer

udviklingshandicaps kan have brug for tid til at reagere eller tage initiativ. Pædagogen må derfor kontinuerligt vurdere, om det, der kræves i situationen, er tålmodig venten eller aktiv støtte. I artiklen udfolder vi ventepositioner som en del af den socialpædagogiske praksis med henblik på at skærpe blikket for de tilsyneladende “stille” momenter i praksisudøvelsen og forstå dem som afgørende dele af socialpædagogikken. På den måde viser vi, hvordan pædago-giske intentioner om at “ville noget med nogen”, herunder fremme udvikling og læring (jf. Larsen, 2016; Abrahamsen & Anbert, 2023, s. 95), ikke altid udtrykkes gennem “på overfladen” synlige hand-linger, men også findes i de subtile øjeblikke, der opstår, når pædagogen forholder sig afventende i samspillet med borgeren.

2. Baggrund og metode

Artiklen bygger på empirisk materiale fra et praksisforskningsprojekt (Joubert & Webber, 2020), gennemført i samarbejde mellem et forskerteam fra UC SYD og pædagogisk personale fra Farupvej 8C (herefter Farupvej), som er et botilbud til voksne med omfattende og varigt nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Projektet er forankret i et overordnet samarbejde mellem UC SYD og Udviklingscenter Vest, Esbjerg Kommune, med fokus på at styrke sammenhæng mellem praksis, uddannelse og forskning. Farupvejs målgruppe omfatter personer, der er fysisk mobile, men som har et stort behov for struktur og overskuelighed i hverdagen. Flere beboere har ikke et verbalt sprog og kan udtrykke sig gennem selvskade og udadreagerende adfærd. Med afsæt i en målrettet pædagogisk indsats har tilbuddet reduceret personalets oplevelse af spyt, spark, skub, skældsord og overværelse af selvskadende episoder fra mere end 4.000 om året i 2018 til cirka 250 i 2024. Den pædagogiske tilgang bygger bl.a. på principperne i Low Arousal (jf. Hejliskov & Beier, 2012), som indebærer at handle ikke-konfronterende i svære situationer, og samtidig øge borgernes selvkontrol ved at mindske krav og forventninger. Den markante reduktion af grænseoverskridende hændelser skal ses i lyset af en systematisk indsats fra ledelse og medarbejdere, båret af en professionel overbevisning om, at socialpædagogiske indsatser kan gøre en forskel – også over for en målgruppe, der historisk set er blevet mødt med enten helt fraværende eller meget lave forventninger til deres lærings- og udviklingsmuligheder (se fx Mauritzen, 2018; Hesselbæk, 2020; Kirkebæk, 2022).

Formålet med det fælles projekt var at undersøge, hvordan medarbejderne i praksis arbejder med at reducere adfærd, der kan opleves som udfordrende, med henblik på at undersøge mønstre på tværs af praksisudøvelsen og udvikle faglige begreber for praksis.

Projektets empiriske materiale består af kvalitative interviews, videooptagelser af hverdagsinteraktioner mellem borgere og det pædagogiske personale og praksisfortællinger (jf. Mørch, 2004), udarbejdet af personalet på botilbuddet. I projektperioden blev der afholdt otte heldagsworkshops, som havde til formål at koble forskning og faglig udvikling. Her blev materialet anvendt til at skabe rum for læring og udvikling for den enkelte medarbejder og for organisationen som helhed. Dette udviklingsfællesskab skabte samtidig mulighed for, at praktikere løbende kunne bidrage til forskningsprocessen med deres unikke erfaringsviden i analysearbejdet. Under arbejdet med videooptagelser og praksisfortællinger blev det hurtigt klart, at det pædagogiske personale bruger en betydelig del af deres tid på at forholde sig afventende og ”klar” i deres samspil med borgerne, og at disse ventepositioner udgør en central del af den pædagogiske praksis på botilbuddet.

Artiklen beskriver og afgrænser på baggrund af det empiriske materiale dette praksisfænomen, som vi betegner ’pædagogiske ventepositioner’. Uddrag fra det samlede empiriske materiale inddrages i pseudonymiseret form med henblik på at vise, hvordan ventepositioner kan se ud i praksis. Billeder fra videoobservationer er blevet sløret, og navne er blevet ændret for at sikre deltagernes anonymitet. Alle deltagere har givet deres samtykke til at

deltage i projektet. For borgere under værgemål er samtykke indhentet fra værgerne.

3. Rytmen i det sociale liv

Fra vi er helt små, lærer vi at vente på vores tur – i legen, i køen til bussen og i sociale interaktioner generelt. I slutningen af 1960’erne viste den amerikanske sociolog Harvey Sacks og kolleger, hvordan også samtaler er nøje koordinerede gennem turtagning (Sacks et al., 1974). De små pauser eller stilheder, der opstår i mellemrummene mellem turtagningerne, spiller subtile, men betydningsfulde roller i det sociale liv. I samtaleforskningen skelner man mellem den type stilhed, der opstår, imens en samtaledeltager er i gang med at tale, en såkaldt turintern pause, og den type stilhed, der opstår imellem turtagningerne (Hoey, 2020). Længden på stilheden mellem turtagningerne kan variere afhængigt af situationen og deltagernes relation, men den afspejler som regel samtalens overordnede tempo og rytme på en sådan måde, at den svarer til ”et slag” (”a beat”, Jefferson, 1989). Den regularitet, hvormed samtaler afvikles, betyder, at når rytmen brydes, så er det noget, samtaledeltagere lægger mærke til. Studier på tværs af sprog viser, at samtaledeltagere orienterer sig mod en maksimal pauselængde mellem turtagninger på ca. to tredjedele af et sekund (Hoey, 2020). Når stilhed nærmer sig dette maksimum, begynder samtaledeltagere at behandle den som et problem med at høre, forstå eller svare på det, der blev ytret i den forudgående tur, fx ved at gentage, forklare eller konkludere, at der er en anden årsag til, at den anden ikke svarer med det samme. Dette hænger bl.a. sammen med, at afslag på invitationer, afvisning af anmodninger

Hvad nu, hvis ventepositioner ikke er passive, men fyldt med pædagogisk potentiale?



eller uenighed typisk udtrykkes tøvende, efterfulgt af forklaringer og begrundelser. Samtaleforskningen har vist, at mennesker generelt orienterer sig mod samarbejdende svar og enighed som de mest foretrukne responser (jf. Pomerantz & Heritage, 2013). Gennem tøven og andet interaktionelt arbejde viser samtale-deltagere hinanden, at de orienterer sig mod afvisninger og uenigheder som potentielt socialt problematiske. Hvis et sådant interaktionelt arbejde ikke foretages, kan det opfattes som fjendtligt, uforskammet eller som et tegn på noget problematisk i interaktionen eller relationen (Heritage, 1984, s. 268). Accept, imødekommelser og enighedserklæringer leveres derimod hurtigt og gerne i overlap. Forskellen på, hvordan samarbejdende og ikke-samarbejdende svar leveres i social interaktion, betyder, at når der udvikler sig en pause – fx i forlængelse af en invitation – så vil den inviterende typisk konkludere, at pausen er et tegn på, at et afslag er på vej.

Håndteringen af mellemrummet mellem turtagninger har med andre ord væsentlig betydning for de slutninger, samtale-

deltagerne drager, ikke blot om det, der siges i en samtale, men også om hinanden. Disse interaktionelle dynamikker er centrale for at forstå de udfordringer, der kan opstå i pædagogisk praksis med mennesker, der af en eller anden grund ikke følger de vanlige rytmer i det sociale liv.

3.1 Rytmen i det atypiske sociale liv

I samtaler mellem mennesker uden kommunikationsvanskeligheder arbejder samtaledeltagere løbende sammen om at ”reparere” små brud på rytmen i en samtale. Samtaleforskningen har vist, at deltagere typisk håndterer sådanne brud uden at gøre dem til et eksplicit fokus for samtalen og helst undgår at spørge direkte, om den anden har forstået det sagte (Steensig, 2003). I interaktion med mennesker med funktionsnedsættelser, der påvirker kommunikationen, udfordres denne løbende upåagtede koordinering. Ved motoriske vanskeligheder, der påvirker taleapparatet, kan det være svært at formulere ord eller producere lyde hurtigt nok til at følge samtalens tempo. Her er det samtalepartnerens udfordring at give den nødvendige tid. Ved auditive

funktionsnedsættelser kan mangel på respons skyldes vanskeligheder med at høre det sagte og kræve gentagelse eller tydeliggørelse, fx ved brug af tegn til tale. Når kognitionen er påvirket, kan det være vanskeligt at vurdere, om en længere svartid skyldes behov for mere tid til at organisere tanker og formulere et svar, eller om der er behov for støtte til at forstå det sagte (Wilkinson, 2019). I sådanne situationer kan det være vanskeligt at afgøre, om en pause, der udvikler sig i forlængelse af et spørgsmål, en invitation eller et tilbud, skal forstås som et problem med at høre, forstå eller producere et svar, eller som en begyndende afvisning, afslag eller uenighed. Dels er den løbende tavse koordinering brudt, og dels er de kommunikative ressourcer, deltagere har til rådighed, såsom at spørge ind, både socialt problematiske (fordi de udstiller en vanskelighed med at forstå) og vanskelige at benytte (fordi de er afhængige af den evne til sproglig bearbejdning og præstation, som var årsag til, at problemet opstod). Dette kan medføre misforståelser og gøre det svært at udrede, men det kan også bidrage til forståelsen af, hvorfor stilhed i

Dermed belyser vi også, hvordan social-pædagogikken kan bidrage til at skabe betingelser for deltagelse for mennesker, der orienterer sig mod og handler i tid på måder, der afviger fra generelle tidsnormer.



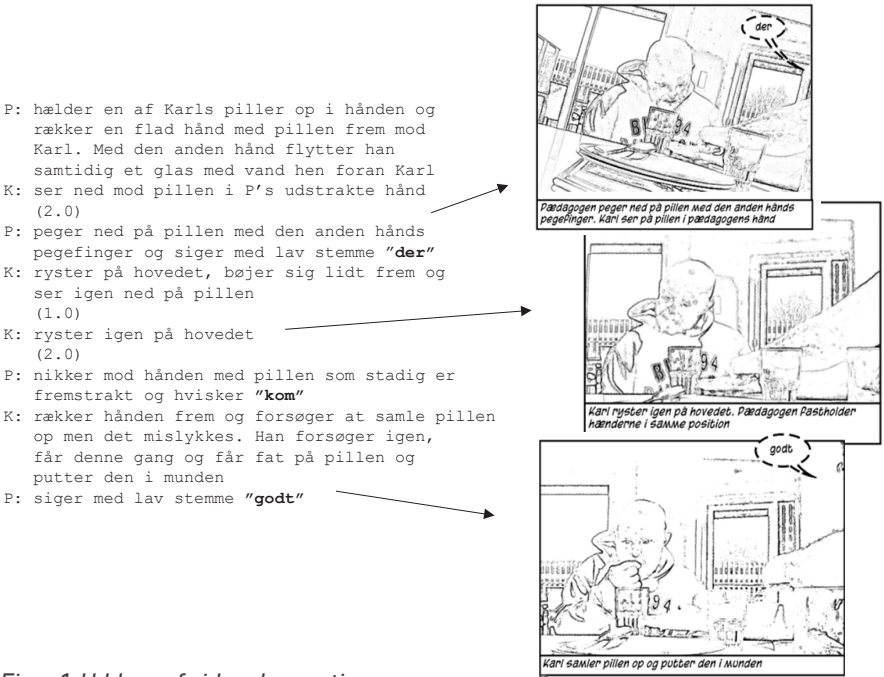
sociale samspilssituationer ofte forbindes med ubehag og understreger behovet for faglig (begræbs)dannelse.

Den ”utakt”, der kan opstå i samtaler med mennesker med kommunikative vanskeligheder som følge af begrænsninger i deres funktionsevne, er ofte direkte knyttet til de specifikke funktionsnedsættelser. I international litteratur og i handicapforskningen anvendes begrebet ”crip time” eller ”crip temporalitet” om de forskudte, uforudsigelige, langsommere – og nogle gange hurtigere – tidsrytmer, der kan præge livet med funktionsnedsættelser. Begrebet bruges til at anerkende, at mennesker med funktionsnedsættelser ofte forstår og deltager i sociale situationer i rytmer,

som afviger fra normative forestillinger om tempo og respons (Samuels, 2017; McRuer, 2006). Dette perspektiv er med til at understrege, hvordan funktionsnedsættelser kan have betydning for menneskers deltagelsesmuligheder i det sociale liv (Wilkinson, 2019).

I denne artikel anvender vi samtaleforskningens blik til at få øje på temporale aspekter i samspillet mellem mennesker med funktionsnedsættelser og de pædagoger, der er ansat til at støtte dem i deres livsførelse. Dermed belyser vi også, hvordan socialpædagogikken kan bidrage til at skabe betingelser for deltagelse for mennesker, der orienterer sig mod og handler i tid på måder, der afviger fra generelle tidsnormer. Vores

fokus er håndteringen af pauser og stilhed, og vores empiriske afsæt er samspil med mennesker med betydeligt nedsat funktionsevne, hvor venten på initiativ og respons fra borgeren kan strække sig fra få sekunder til flere timer. Før vi går videre, viser vi et eksempel fra en frokstsituation på botilbuddet, hvor Karl skal have sin medicin (se figur 1 på næste side). Karl har Downs syndrom, demens og nedsat syn. På billedserien fra videoklipet ser vi, hvordan pædagogen (P) hælder medicinen op i hånden og tilbyder den til Karl (K). Han tøver og ryster på hovedet, men pædagogen holder tilbuddet åbent ved at lade hånden forblive fremstrakt. Fra Karl bliver tilbudt medicinen, til han tager den første pille, går der ca. 15 sekunder.



Figur 1. Uddrag af videoobservation

Eksemplet illustrerer, hvordan den udstrakte hånd fungerer som en stabil invitationsramme, hvori pædagogen fastholder tilbuddet om medicin. I den tid, der går, fra tilbuddet gives, til Karl tager imod det, veksler pædagogen mellem at afvente en respons og at genaktualisere tilbuddet ved at pege, nikke og give lavmælte verbale opfordringer. Selvom Karls tøven og rysten på hovedet kunne tolkes som en afvisning af at tage medicinen, ved pædagogen, at det ikke nødvendigvis er tilfældet for Karl. Da Karl ikke udtrykker sig verbalt, må pædagogen trække på sit kendskab til ham og foretage en løbende fortolkning af hans kropslige handlinger og reaktioner. Situationen viser, hvordan det at forholde sig afventende, fastholde og genfremsætte et tilbud, i dette tilfælde fører til, at borgeren selv tager sin medicin. Den viser,

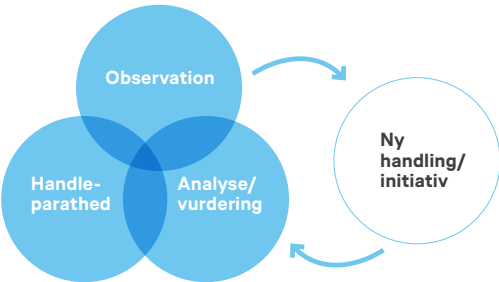
at ventetiden ikke er passiv, men rummer et betydeligt pædagogisk potentiale. Det vender vi tilbage til.

3.2 Aktivitetsinterne og aktivitets-eksterne ventepositioner
I artiklen definerer vi en venteposition som et kortere eller længere tidsrum, hvor en pædagog forholder sig afventende i eller imellem aktiviteter med en borger. Vi knytter således det pædagogiske ventepositionsbegreb til den pædagogiske opgave. Vi skelner mellem aktivitetsinterne ventepositioner, hvor aktiviteten forventes at fortsætte eller genoptages (som set i ovenstående eksempel med Karl), og aktivitets-eksterne ventepositioner, som opstår imellem ophør af og igangsættelse af en ny pædagogisk aktivitet. Forskellen mellem de to ventepositioner er ikke klart

afgrænset, idet spørgsmålet om, hvornår en aktivitet ophører, og en ny begynder, er et fortolkningsspørgsmål (jf. Aabro, 2021). Vi anvender distinktionen mellem aktivitetsinterne og aktivitets-eksterne ventepositioner for at skærpe opmærksomheden på, om ventetiden primært bruges til at understøtte fortsættelsen af en igangværende aktivitet eller til at skabe en overgang og forberede en ny.

4. Pædagogiske ventepositioner – en model
Overordnet argumenterer vi for, at pædagogiske ventepositioner består af tre forbundne elementer – observation, analyse og handleparathed.

I nedenstående model (se figur 2) er disse tre elementer illustreret som overlappende cirkler, for at fremhæve deres indbyrdes sammenhæng. Nye initiativer er vist som en separat, men forbundet cirkel, for at tydeliggøre, at ventepositionen ikke er en statisk tilstand, men en aktiv tilstedeværelse, der løbende danner grundlag for pædagogens næste skridt i samspillet. Modellen viser, hvordan pædagogen veksler mellem ventende tilstedeværelse og situationsnære initiativer, inden for eller imellem aktiviteter, i et refleksivt samspil med borgeren.



Figur 2. En model for den pædagogiske venteposition

4.1 Observation

Observation er velbeskrevet i den pædagogiske litteratur som en grundlæggende faglig kompetence (Frederiksen, 2024). Observationer er altid forankret i en konkret situation og knyttet til det perspektiv, der anlægges i aktiviteten. I en pædagogisk venteposition, hvor en pause eller stilhed opstår i forbindelse med eller imellem aktiviteter, er observationen særligt rettet mod at registrere tegn og signaler på, om borgeren er klar til næste skridt. I ventepositionen bliver observationen en aktiv proces, hvor alle sanser bringes i spil. Pædagogen er opmærksom på små og store ændringer i borgerens kropssprog, lyde eller andre udtryk, der kan indikere parathed eller behov for mere tid. I projektarbejdet erfarede vi, at kendskab til den enkelte borger er afgørende for at opdage små, men betydningsfulde ændringer i adfærden. Gennem viden om og erfaring med den konkrete borger kan pædagogen skelne mellem tilfældige variationer i adfærd og betydningsfulde tegn og signaler.

I nedenstående praksisfortælling (se figur 3) beskriver pædagogen, hvordan hun observerer små tegn og signaler fra borgeren Frida, imens de ser film.

I praksisfortællingen bliver det tydeligt, at, selvom pædagogen også sidder og ser film, er hun aktivt i gang med at observere og aflæse Fridas signaler. Det fremgår også, at registreringen af ændringer i Fridas adfærd bygger på et kendskab til hendes adfærdsmønstre og en løbende analyse og vurdering af hendes kropssprog under filmen. Det registreres, at hun først er koncentreret og rolig, men derefter gradvist mister interessen og begynder at fokusere på sine hænder. Pædagogen bruger sin viden om Frida til at opstille mulige fremtidsscenarier og vurdere risikoen ved at lade Frida sidde uforstyrret i forhold til at gribe ind og forebygge selvskadende adfærd. Det, at pædagogen tilbyder en anden aktivitet, inden Frida når til et punkt, hvor hun kunne begynde at skade sig selv, viser, hvordan observationen spiller en afgørende forebyggende rolle. Eksemplet viser desuden, hvordan observationer i

den pædagogiske venteposition, med udgangspunkt i kendskabet til borgeren, danner grundlag for refleksiv analyse og vurdering af borgerens adfærd – hvad den skal tages som udtryk for her og nu i denne situation og sammenhæng. Dette muliggør en kontinuerlig justering og kvalificering af pædagogens handlinger.

4.2 Analyse og vurdering

Det analytiske arbejde i ventepositionen består i at afkode borgerens tegn og signaler. Dette indebærer en løbende vurdering af, hvordan disse signaler skal forstås, set i relation til den viden, pædagogen har om borgeren, og de observationer, vedkommende gør sig i den aktuelle situation. Som vi så i eksemplet med Karl (se figur 1), kan tegn og signaler fra borgere med funktionsnedsættelser være tvetydige. Rysten på hovedet er ikke altid et udtryk for en afvisning, og et smil kan være et udtryk for glæde eller tilfredshed, men også signalere et uforudsigeligt tilstandsskifte. I arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser, hvor borgeren ikke selv er i stand til at udtrykke sig om, hvad der foregår (fx om smerte eller træthed), handler det analytiske arbejde om at inddrage de mønstre, der kan spores i borgerens tidligere adfærd. Dette omfatter hændelser fra den seneste uge, fra dagen før eller for blot et par øjeblikke siden. Pædagogen må med andre ord kombinere aktuelle observationer med viden om og erfaringer med den konkrete borger for at afgøre, om det er bedst at forholde sig afventende, gøre mere af det samme, justere nogle få elementer eller finde på noget helt nyt. Det analytiske element i en venteposition rummer således både et fremadskuende, prognostisk blik og et tilbageskuende blik, der løbende vurderer mulige årsager

Frida og jeg sidder stille og ser film i sofaen. Frida følger godt med i filmen og siger ikke ret meget. Jeg sidder ved siden af stille og observerer hende ud af øjenkrogen, så hun ikke opdager, at jeg kigger på hende, og dermed potentielt ødelægger den ro, hun er i. Vi sidder i ca. en halv time og ser film, hvor Frida kun stiller ganske få spørgsmål, eller kommer med korte kommentarer til den film, vi ser. Efter den halve time er gået, observerer jeg, at Frida mister koncentrationen til filmen. Hun siger stadig ingenting, men kigger mere og mere ned på sine hænder. Jeg bliver bekymret for, om hun snart begynder at pille hud af fingerspidserne, som hun ofte gør, når hun har indre uro og ikke bliver aktiveret. For at undgå at hun begynder at selvskade, vælger jeg at tilbyde at sætte hendes hår. Det vil Frida gerne, og fokus flyttes.

Figur 3. Praksisfortælling

og anledninger til den aktuelle situation. Denne analyse danner grundlag for løbende vurderinger og justeringer af handlealternativer i indsatsen over for borgeren i situationen, sådan som det fremgår af nedenstående interviewcitater (se figur 4), hvor to pædagoger drøfter deres overvejelser i forbindelse med Fridas morgenmad.

4.3 Handleparathed

At være i en pædagogisk venteposition indebærer en aktiv tilstedeværelse, hvor pædagogen hele tiden er klar til at reagere på borgerens signaler og behov, og den består således af en kontinuerlig vekselvirkning mellem observation, analyse og handleparathed. Denne vekselvirkning danner grundlag for at vælge det rette øjeblik til en handling. Timing handler om at kunne anvende observationer af borgerens adfærd til at foretage en analyse og vurdering af borgerens parathed og samtidig være klar til at gribe netop det øjeblik, hvor borgeren er klar.

En væsentlig del af ventepositionen indebærer derfor en mestring af det, der ofte betegnes som ”sidde-på-hænderne-pædagogik” – en tilbageholdenhed, hvor pædagogen på den ene side bevidst afholder sig fra at handle og forbliver observerende og afventende og på den anden side hele tiden er mentalt og følelsesmæssigt parat til at initiere, reagere og justere. At opretholde en konstant mental og følelsesmæssig parathed kræver, at man kan regulere sin tilstedeværelse gennem selvrefleksion og bevidsthed om egne tanker og følelser. Det er en proces, hvor pædagogen kontinuerligt må monitorere og justere sin indre tilstand, fx rastløshed, for at kunne reagere hensigtsmæssigt på skiftende signaler fra borgeren. Det handler om at kunne balancere mellem at være nærværende og samtidig bevare overblikket, så man på ethvert tidspunkt er klar til at handle. I det følgende citat reflekterer tre pædagoger over, hvordan det at holde sig parat kræver at kunne være skiftevis

mindst muligt og mest muligt til stede, og hvordan denne vekslen forudsætter et indgående kendskab til borgeren (se figur 5 nedenfor):

Pædagog 1: For mig er det i hvert fald en forudsætning, at du kender borgeren megagodt, så du kan være mindst mulig til stede, fordi du er klar på de tegn, der gør, at du pludselig skal være mest muligt til stede. Du kan tage en afventende position, hvor du gør dig mindst mulig, fordi du stadigvæk har øje for, hvornår skal jeg være på igen mest muligt – om et øjeblik måske eller om tyve minutter eller om en halv time (...). For mig at se så afsluttes ventepositionen måske egentlig med, at jeg pludselig skal være mest muligt til stede. Pædagog 2: Et eksempel på det der kunne være Lisas morgenrutine. Der skal du være mest mulig på for at få hende vækket, fordi hun sover enormt tungt. Og når hun så er vækket, skal hun bruge enormt lang tid på at blive klar til at komme ud på badeværelset og i bad (...). Og der skal du virkelig være på i de der kvarter-tyve minutter. Bagefter skal du gøre dig så usynlig som overhovedet muligt. Der har hun brug for recovery time. Der skal du kigge på, hvornår er hun klar, og når hun er klar, så er du bare på hundrede procent, og så forsvinder du nærmest øjeblikket derefter. Pædagog 3: Ja så skal hun have lov til at sidde på toilettet med håndklædet over hovedet, og så lige pludselig så kommer der en eller anden lyd, så er hun klar til at komme videre.

Figur 5. Interviewcitater

Pædagog 1: Man kan stille en skål morgenmad foran for eksempel Frida, og så siger hun, ”jeg er ikke sulten”, og så siger man, ”det er okay, så venter vi bare” og så bare lad skålen stå, og så kan der gå 2-3 sekunder, og så tager hun skålen, og så spiser hun morgenmad. Der kan også gå længere tid, og nogle gange kan man også være nødt til at trække sig ud af lejligheden, før hun kan finde ro til at komme i gang med det (...). Jeg tænker over, om jeg er gået for tidligt i gang med spiseaktiviteten, men jeg tænker også, at vi bare bekræfter hende i, at det er fint. Det tager vi stille og roligt, så lader vi den bare stå der og så bare, ja, afventer hende egentlig. Hvornår hun er klar. Pædagog 2: Men det er altså også det her med, hvordan man kan præsentere det på en anderledes måde. Det her med, jamen er det, fordi det ikke ser indbydende ud. Skal jeg hente rosiner i dag, eller skal det være noget helt andet, vi skal have til morgenmad (...). Så man bruger tiden til at sidde og reflektere over, hvordan kunne jeg have gjort det her anderledes. Pædagog 1: Vi ved i hvert fald med hende, at hvis man presser den med at sige, nu spiser vi morgenmad, for vi skal nå det her bagefter, så ender det med, at hun springer i luften i stedet for.

Figur 4. Interviewcitater

5. Forskellige orienteringer i ventepositionen

I det følgende udfolder vi fire forskellige orienteringer i pædagogiske ventepositioner, dvs. de aspekter ved situationen og interaktionen med borgeren, som pædagogens opmærksomhed og handlinger er rettet mod og aktivt forholder sig til i observationer, analyser og handleparathed. Formålet med gennemgangen er at nuancere forståelsen af ventepositionsbegrebet. Ved hjælp af eksempler fra interviews, praksisfortællinger og en videooptagelse illustrerer vi, hvordan orienteringerne kommer i spil i forskellige former for pædagogisk venten. På den måde viser vi forskellige måder, hvorpå ventepositionen kan udfolde sig i praksis, og fremhæver dens aktive og refleksive karakter.

5.1 Orientering mod borgerens respons

Når en pædagog initierer en handling, fx et tilbud om medicin eller et forslag om at gå en tur, skabes der en forventning om en respons fra borgeren i form af accept eller afvisning. For borgere med betydeligt nedsat fysisk og psykisk funktionsevne kan den tid, der går fra pædagogens initiativ til borgerens respons, være forlænget grundet vanskeligheder ved at afkode pædagogens initiativ, finde frem til en relevant respons og/eller udtrykke svaret. I sådanne situationer er pædagogens opmærksomhed rettet mod borgerens respons – dvs. pædagogen fokuserer på at afvente og understøtte borgerens reaktion på initiativet. Denne responsorientering indebærer, at pædagogen skaber tid og rum for borgeren til at afkode initiativet og formulere en passende reaktion. Vi så et eksempel på denne responsorientering i samspillet med Karl (jf. figur 1). I et

andet eksempel (se figur 6 på side 63 til højre herfor) har Emma været i bad og skal til at spise morgenmad. Pædagogen har lagt Emmas medicin klar til hende på bordet. Da Emma har sat sig ved bordet, tilbyder pædagogen hende medicinen. Fra det tidspunkt, hvor Emma bliver tilbudt pillerne, og til hun putter den første i munden, går der ca. 40 sekunder.

På Farupvej følger de fleste borgeres dagligdag en fast rutine, som indebærer, at planlagte aktiviteter såsom at komme ud af sengen, i bad og i tøjet, spise morgenmad mv. afvikles i en bestemt rækkefølge. Med kendskab til borgerens kommunikations- og responsmønstre er sponsorienterede ventepositioner ofte mere eller mindre forudsigelige, idet det, der ventes på, er en forventelig del af den måde, denne aktivitet typisk fuldføres på. Denne venteposition fordrer derfor en opmærksom og tålmodig tilstedeværelse, der giver borgeren mulighed for at gennemføre aktiviteten i eget tempo. Pædagogens rolle bliver at balancere mellem at støtte og afvente, som det fx ses i eksemplet med Emma, hvor pædagogen tilpasser sin tilstedeværelse til Emmas kropslige handlinger. På den måde respekteres og understøttes Emmas egen rytme og handlekraft.

5.2 Orientering mod borgerens initiativ, parathed og tilgængelighed

Når en igangværende aktivitet bryder sammen, eller når der opstår en overgang mellem aktiviteter, sker der et orienteringsskifte i ventepositionen. Det kan ske, når en aktivitet er afsluttet, i overgangen til den næste, eller hvis borgeren stopper med at deltage i den aktuelle aktivitet, mister fokus eller

bliver optaget af noget andet. Her skifter pædagogens orientering fra borgerens respons hen mod et tegn eller signal – et initiativ fra borgeren, som kan ”gribes”, når borgeren er klar til at blive inviteret tilbage i den igangværende aktivitet eller videre i en ny. Denne orientering mod borgerens initiativ og parathed illustreres i en praksisfortælling (se figur 7), hvor en timelang venteposition opstår i overgangen mellem to aktiviteter – billedlotteri og at se tv. Her afventer pædagogen et tegn fra Karl, der viser, at han er klar til en ny aktivitet. Mens de to eksempler med medicinhåndtering (se figur 1 og 6) viser en aktivitetsintern venteposition, afspejler denne praksisfortælling, hvordan ventepositioner også kan opstå i overgangen mellem aktiviteter.

5.3 Afværgeorientering

En særlig form for venteposition opstår, når pædagogen må forholde sig afventende i situationer, hvor borgeren bliver udadreagerende eller selvskadende. Her rettes orienteringen mod at afværge, at borgeren gør skade på sig selv eller andre. I interviewcitater til højre (se figur 8) ser vi, hvordan pædagogens handlinger i en situation, hvor Maja bliver selvskadende, bygger på kendskab til hendes vanlige handlemønstre. Det fremgår desuden, hvordan han observerer hendes adfærd, analyserer situationen og løbende genvurderer, om de kendte metoder skal fastholdes, eller om nye tiltag er nødvendige. Derudover viser citatet, hvordan pædagogen forbliver handleparat – mentalt, fysisk og følelsesmæssigt – og balancerer mellem at gribe ind og vurdere, hvordan interventioner kan påvirke situationen.

- P: ”Så [er der nogle piller til dig]”
P: [rækker hånden frem og peger, først på den ene af pillerne og banker derefter to gange med pegefingern ved den anden pille der ligger foran Emma på bordet]
E: ser ned på pillerne og gnider begge underarme mod bordet
P: ”åh nej, klør det” (3.0)
E: slår den ene underarm mod bordet, fastholder blikket på pillerne på bordet (10.0)
P: rækker med en rolig bevægelse hånden frem ud og rører ved den ene pille
E: fører først bagsiden af hånden op til munden, stryger sig derefter bag øret med fingrene og fører bagsiden af hånden tilbage til munden (3.0)
E: klør sig med den anden hånd ved øjet og fører bagsiden af denne hånd op til munden, fører den anden håndryg op til munden og laver pustelyde på den, vifter begge hænder hurtigt foran ansigtet og smiler stort
P: smiler og ser på E. laver en lille lavmælt grinelyd
E: trækker ærmet op på den ene arm
P: ”ka’ du ta’ pillerne”
E: rækker ud og tager den ene pille
P: ”lige [præcis]”
[rækker ud efter vandglas og placerer foran Emma]



Figur 6. Uddrag af videoobservation

Karl og jeg har netop afsluttet et spil billedlotteri, hvor han var meget lang tid om at lægge brikkerne på de rigtige felter og flere gange opgav hurtigt og bad mig om at gøre det. Det ved jeg er et tegn på, at han er træt og ikke helt er til stede i aktiviteten. Jeg rydder det derfor op og sætter mig herefter i en lænestol foran fjernsynet, inde hos ham, i håb om at han sætter sig i stolen ved siden af, og måske får en lille lur der, da det ofte hjælper ham til at være mere ”med” resten af dagen. Men Karl kommer ikke hen i stolen. I stedet kan jeg se, i reflektionen fra fjernsynsskærmen, at han tuller rundtovre ved sin reol og flytter rundt på bøger og billeder på den. Jeg vælger at blive siddende og observere ham, i stedet for at tage kontakt, for at få ham hen i stolen, da dette kan virke konfliktoptrappende for ham. Han går og dimser for sig selv i en time, uden overhovedet at tage kontakt eller kigge over på mig. Da Karl efter en times tid er færdig med at dimse med sine ting, kommer han hen mod ryglænet af den stol, jeg sidder i. Jeg rejser mig fra stolen og vender mig om mod ham, så han kan se, at det er mig, der er der. Han kommer helt tæt på mig og siger, ”der var han”, og så ved jeg, at han er ved at være med igen. Jeg kan nu guide ham til at sætte sig i stolen og vælge, hvad vi skal se i tv.

Figur 7. Praksisfortælling

Jeg tager hende med ud i fællesrummet, hvilket plejer at hjælpe lidt. Vi går en tur rundt om huset, hvilket også plejer at hjælpe lidt, og hun får tilbudt noget frugt, hvilket også plejer at hjælpe lidt. Men der ikke rigtig noget, der har nogen effekt (...) hendes ansigtsudtryk er forvredet, og hun har de her meget skingre høje lyde og er meget hektisk i sine bevægelser. Hun går hurtig rundt i rummet og går meget baglæns. Til sidst vælger jeg at gå ind i lejligheden med hende og sætter noget musik på, som hun kender. Næsten i samme sekund, jeg sætter mig ned, så eskalerer hun. Hun begynder med hænderne at slå ind på skabene og væggene, og hun slår hovedet bagud i dørkarmene. Jeg forsøger at køre gardinerne op og tænde noget lys og slukke noget lys ude på badeværelset for at ændre miljøet for hende (...) men det har ikke rigtig nogen effekt. Jeg forsøger at tænke over, hvad jeg har af andre muligheder. Nogle gange kan det være heldigt, at hun hører introsangen til en bestemt film, så stopper hun lige op, og så har man lige et vindue der til at forsøge at få det vendt. Jeg forsøger mere eller mindre alt, hvad jeg har at gi’ i rygsækken, men der er ikke noget, der virker. Jeg bliver frustreret over, at jeg forestiller mig, at adfærden skyldes et strukturbrud tidligere på dagen. På et tidspunkt bliver det så voldsomt, at jeg giver hende hjelm på, som skåner hendes hoved. Da hun får den på, stopper hun faktisk med at lave hovedbank. Nogle gange kan det godt eskalere yderligere, når hun får hjelm på, så det er en afvejning af hvornår altså, hvornår er det nu, er det hendes sikkerhed i forhold til om hun kører enten endnu mere op og smider hjelmen, og så kan jeg i hvert fald ikke få den på en gang til.

Figur 8. Interviewcitat

Selvom det ikke er tilfældet i dette eksempel, kan orienteringen mod egen sikkerhed også indgå som en del af denne venteposition. Fælles for ventepositioner med denne orientering er det særlige mentale, følelsesmæssige og kropslige arbejde, der kræves, når der er risiko for skade på én selv eller andre. Dette understreger, at en pædagogisk venteposition ikke kun indebærer mental og følelsesmæssig, men også en kropslig bevidsthed.

5.4 Rådighedsorientering

Alle ventepositioner indebærer, at pædagogen er til rådighed for borgeren, men rådigheden tager forskellige former afhængigt af borgerens særlige behov. For nogle borgere på Farupvej kræver ventepositionen en tæt fysisk tilstedeværelse, hvor pædagogen nøje aflæser og justerer sine handlinger i forhold til borgerens tegn og signaler. For andre kan pædagogens umiddelbare fysiske nærhed opleves som en kravsitu-

ation og stresse borgeren. Nogle gange må rådigheden derfor opretholdes uden for borgerens høre- og synsvidde. Fx kan pædagogen sidde uden for borgerens lejlighed og lytte efter tegn på, at vedkommende er klar til eller har brug for

Pædagog 1: ”Hun kan ikke finde ud af, hvis vi er for tæt på, hun kan ikke finde ud af, hvis vi slet ikke er der, så vi er der egentlig bare til at være klar (...). Der er et meget lille vindue. Når hun er klar og kalder på os, så skal man også være her, så der skal vi jo vente udenfor lejligheden”. Pædagog 2: ”Jeg tror, vi alle sammen har siddet næsten en hel arbejdsdag og ventet på, han skulle ringe til os, og der sidder vi bare og er til rådighed og venter og venter og venter. Men altså så kan han jo så til gengæld også ringe og høre 25 gange inden for 10 minutter, og så skal han have morgenmad eller frokost, og hvad skal vi så lave, skal vi spille ludo eller ...”.

Figur 9. Interviewcitater

noget, sådan som det fremgår af disse to interviewcitater (figur 9, nedenfor): Denne venteposition indebærer således også en orientering mod borgerens initiativ, men med rådighedsorienteringen betones det, at pædagogen er til rådighed uden nødvendigvis at være involveret i en igangværende aktivitet eller umiddelbart på vej mod en ny. Som det fremgår af citaterne, kan sådanne ventepositioner opleves som lange. Det kan være vanskeligt for udenforstående at få øje på det professionelle arbejde, der udføres, og det kan gøre venteposi-

onen skrøbelig over for ydre vurderinger og indre tvivl.

6. Diskussion

Socialpædagogikken har brug for begreber, der kan konceptualisere og operationalisere det komplekse arbejde med mennesker med omfattende fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Selvom Danmark ratificerede FN’s handicapkonvention i 2009 og har taget historiske skridt væk fra institutionalisering, bliver arbejdet med denne målgruppe fortsat ofte overset og undervurderet. En nylig ændring af servicelovens magtanvendelsesregler, der trådte i kraft henholdsvis 1. juli 2024 og 1. januar 2025, har udvidet mulighederne for at benytte magt og overvågningsteknologi over for mennesker med handicap. Disse ændringer har vakt bekymring blandt fagfolk og interesseorganisationer, der peger på risikoen for, at vi som samfund bevæger os i retning af mere magtanvendelse på bekostning af socialpædagogiske tilgange. Denne udvikling understreger behovet for at synliggøre det pædagogiske arbejde med denne målgruppe. Ved at tage udgangspunkt i arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser har vi undersøgt et aspekt af pædagogisk praksis, som bliver særligt synligt i arbejdet med denne målgruppe. Artiklen har ikke haft til hensigt at foretage en udtømmende beskrivelse af pædagogiske ventepositioner. I stedet har vi søgt at udfolde og afgrænse de tilsyneladende stille momenter i praksisudøvelsen og vise ventepositionernes potentiale i pædagogisk arbejde. Afventen i samspil med en borger, der forstår og deltager i sociale situationer i rytmer, som afviger fra normen, kan skabe rum for initiativ og deltagelse ved at understøtte borgerens mulighed for

at handle i eget tempo. Men uden den særlige timing, der skabes i samspillet mellem observation, analyse og hand-leparathed, kan ventepositionen miste sit pædagogiske potentiale og i stedet opleves som fravær, pres eller kontrol. Med begrebsliggørelsen af venten som en aktiv pædagogfaglig praksis ønsker vi at styrke bevidstheden om de professionelle kompetencer, der er i spil, og kvalificere og inspirere til faglige drøftelser af forholdet mellem venten og magtanvendelse. At integrere det pædagogiske potentiale i ventepositionen i praksis er ikke uden udfordringer. I en travl hverdag kan der opstå et pres for at prioritere de hurtige løsninger frem for at give borgeren tid og plads. Ydre pres for aktiv, synlig og målbar handling kan skabe et indre pres hos den enkelte medarbejder og følgende oplevelse af utilstrækkelighed. I projektet erfarede vi, at medarbejderne konstant navigerer et dilemma mellem på den ene side at være opgaveløsende og effektive og på den anden side at imødekomme borgerens individuelle behov.

Dilemmaet forstærkes især i situationer, hvor det pædagogiske arbejde i ventepositionen ikke anerkendes af omgivelserne. Her kan medarbejderen risikere at blive opfattet som passiv eller ineffektiv af kolleger, hvilket skaber en dobbelt belastning: følelsen af ikke at leve op til kollegiale eller organisatoriske forventninger, og samtidig behovet for mentalt og følelsesmæssigt nærvær i en venteposition. Dette kan forstærke oplevelsen af utilstrækkelighed og undergrave anerkendelsen af ventepositionens potentiale som en legitim del af den pædagogiske praksis. Realiseringen af ventepositionens potentiale forudsætter derfor ledelsesmæssig og kollegial op-

I artiklen definerer vi **en venteposition som et kortere eller længere tidsrum**, hvor en pædagog forholder sig afventende i eller imellem aktiviteter med en borger.



bakning, der understøtter, prioriterer og synliggør ventepositioner som en central del af den pædagogiske faglighed, og skaber rum for kritisk refleksiv dialog om faglige prioriteringer, udfordringer og muligheder. Desuden kræves bevidsthed om og anerkendelse af det mentale, følelsesmæssige og kropslige arbejde,

der er forbundet med at praktisere pædagogisk venten. Selvom de ventepositioner, vi har beskrevet i denne artikel, er forankret i socialpædagogisk praksis med mennesker med omfattende funktionsnedsættelser, vurderer vi, at begrebet også har relevans i bredere pædagogiske sammenhænge. Ventepositioner indgår

i mange former for pædagogisk samspil, hvor timing, responsivitet og tilbageholdenhed er centrale aspekter. Med denne artikel håber vi at bidrage til grundlaget for videre forskning, der kan kvalificere og uddybe forståelsen af ventepositioners funktion og betydning på tværs af målgrupper og pædagogiske kontekster.

NOTER

¹ I Udskriften fokuserer på rækkefølge og samspil mellem tale og kropslige handlinger. Pauser angives i sekunder for at synliggøre rytmen i interaktionen. For at bevare læsevenlighed gengives interaktionen ikke med samme præcision som i formaliserede CA-transskriptioner (se fx Jefferson, 2004). Udskriften er i stedet suppleret med stillbilleder fra videomaterialet.

REFERENCER

Abrahamsen, M. & Anbert, L.C. (2023). Interviewsamtale: Pædagogisk antropologi – det er alle de sammenhænge, hvor der er nogen, der vil noget med nogen. *Tidsskriftet Antropologi*, 87, 93-103. <https://doi.org/10.7146/ta.vi87.141364>

Frederiksen, J.T. (2024). Dokumentation og data i pædagog-arbejdet. I: D.T. Gravesen (red.), *Pædagogik: Introduktion til pædagogens grundfaglighed* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Hejlskov Elvén, B., Beier, H. & Koborg Veje, H. (2012). Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed. I: *Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed* (s. 210-231). Dansk Psykologisk Forlag.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.

Hesselbæk, B. (2020). *Befrielsen: De udviklingshæmmedes historie i Danmark*. Dansk Psykologisk Forlag.

Hoey, E.M. (2020). Silence and social interaction. I: E.M. Hoey, *When conversation lapses* (kap. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190947651.003.0001>

Jefferson, G. (1989). Preliminary notes on a possible metric which provides for a ‘standard maximum’ silence of approximately one second in conversation. I: D. Roger & P. Bull (red.), *Conversation: An interdisciplinary perspective* (s. 166-196). Multilingual Matters.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: G.H. Lerner (red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13-31). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>

Joubert, L. & Webber, M. (2020). *The Routledge handbook of social work practice research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199486>

Kirkebæk, B. (2022). *Da de åndssvage blev farlige*. Lindhardt og Ringhof.

Larsen, S.N. (2016). *At ville noget med nogen: Filosofiske tanker og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine.

Mauritzen, B.S. (2018). Historisk blik – fra indespærring til aktør i eget liv. I: L. Jönsson (red.), *Visuelle og digitale metoder – på det sociale område* (s. 42-56). Frydenlund Academic.

McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814759868.001.0001>

Mørch, S.I. (red.). (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger*. Academica.

Pomerantz, A.M. & Heritage, J. (2013). Preference. I: J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 210-228). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch11>

Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>

Samuels, E. (2017). Six ways of looking at crip time. *Disability Studies Quarterly*, 37(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5824>

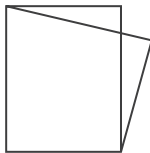
Steensig, J. (2003). Samtaleforskning og undervisning – konversationsanalyse som model og grundlag for undervisning af tegnsprogstolkestuderende i dansk. I: B. Asmuß & J. Steensig (red.), *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling* (s. 73-93). Samfundslitteratur.

Wilkinson, R. (2019). Atypical interaction: Conversation analysis and communicative impairments. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631042>

Aabro, C. (red.). (2021). *Temaer og aktiviteter i dagtilbud*. Hans Reitzels Forlag.

"Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det"

– en undersøgelse af minoritetsetniske studerendes trivsel på jordemoder- og sygeplejerskeuddannelsen



Annegrethe Nielsen, lektor; Annemette Vibeke Rasmussen, lektor & Kathrine Hoffmann Pii, lektor. Alle Københavns Professionshøjskole

Mange minoritetsetniske studerende oplever mistrivsel på deres studier. Mistrivsel påvirker den enkelte studerendes livskvalitet, læringsmotivation, faglige udbytte og gennemførelse af uddannelsen. I lyset af en generel rekrutteringskrise til velfærdsprofessionerne og et ønske om, at de professionelle skal afspejle samfundets diversitet, undersøger vi minoritetsetniske studerendes faglige og sociale trivsel på jordemoder- og sygeplejerskeuddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Vi forstår trivsel ud fra Ryan og Decis selvbestemmelsesteori, der peger på betydningen af at opleve autonomi, kompetence og samhørighed for at kunne trives og være motiveret. Dataindsamlingen består af fokusgrupper med studerende og undervisere fra jordemoder- og sygeplejerskeuddannelsen, og vi foretager en deduktiv

indholdsanalyse inspireret af selvbestemmelsesteorien. Analysen viser, at minoritetsetniske studerende på begge uddannelser oplever et manglende tilhørsforhold til det brede fællesskab på uddannelserne, underkendelse af deres faglige kompetencer samt manglende anerkendelse af autonomi ved at blive opfattet som repræsentant for en minoritetsetnisk gruppe. Minoritetsetniske studerende oplever, at uddannelserne og underviserne i lav grad håndterer de trivselstruende elementer, mens underviserne udtrykker usikkerhed omkring håndtering af etnisk forskellighed i klasserummet. Resultaterne peger på dynamikker, der truer minoritetsetniske studerendes trivsel, og som forpligter uddannelserne til at handle. Vi foreslår tiltag, der adresserer de trivselstruende elementer, og som kan øge trivsel for alle studerende.

"Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det"

Altså jeg tror, at det der med grupper, det har altså påvirket mig meget. Hvordan man ikke bliver inkluderet. Både det faglige, men også det sociale, altså det bliver lidt sådan en ond cirkel, fordi så vil de ikke inkludere dig, jamen så gider man dem heller ikke. Så stopper jeg også med at prøve.



1. Introduktion: Hvorfor behovet for en muslimsk studiegruppe?

"Men lige så snart jeg bare fik øje på dem, så var jeg sådan, vi hænger fast! Fordi vi har bare noget andet, altså det der med, at vi kan relatere til hinandens baggrunde også" (FG1).

I 2019 tog en gruppe studerende initiativ til at oprette en studiegruppe for muslimske studerende med overvejende minoritetsetnisk baggrund på jordemoderuddannelsen, Københavns Professionshøjskole (KP). Gruppen tydeliggjorde betydningen af etniske og religiøse forskelle i studiemiljøet, der sjældent adresseres i videregående uddannelse (Pii & Nielsen, 2020; Khawaja, 2023b, 2023c). Studiegruppen

vakte nysgerrighed blandt undervisere – hvorfor var der behov for at danne denne gruppe, og var det et udtryk for mistrivsel? Derfor igangsatte vi en kvalitativ undersøgelse af minoritetsetniske studerendes faglige og sociale trivsel både på jordemoder- og sygeplejerskeuddannelsen på KP.

1.1 Baggrund
Studerendes trivsel i studielivet er afgørende for deres læring og studie gennemførelse og bør derfor være et centralt opmærksomhedspunkt for alle uddannelsesinstitutioner. Studerendes følelser i forhold til at være studerende har betydning for deres faglige engagement, sociale integration og troen på egne evner, særligt for uddannelser på professionshøjskoler (Danmarks

Evalueringsinstitut, 2019). Mistrivsel har negative konsekvenser for den enkelte studerendes læring, livskvalitet og studie gennemførelse samt bredere konsekvenser for det fælles studiemiljø på uddannelserne. I en tid, hvor velfærds- og professionsuddannelserne oplever en rekrutteringskrise, er det særligt relevant at have fokus på, hvordan vi støtter studerende, som vælger denne uddannelsesvej. Undersøgelser viser, at studerende med indvandrerbaggrund og efterkommere generelt oplever mindre social tilknytning end etnisk danske studerende på deres uddannelser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020). Der ses en tæt sammenhæng mellem den studerendes sociale tilknytning, hvor ofte den studerende samarbejder med andre studerende og tilbøjeligheden til

at søge hjælp i løbet af uddannelsen, hvis der er behov for det (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020). Det er derfor relevant at undersøge minoritetsetniske studerendes sociale tilknytning til deres uddannelse og hvilke forhold, der har betydning, for bedre at kunne understøtte deres motivation til at gennemføre uddannelsen. Det er også relevant i forhold til at tiltrække flere studerende med minoritetsetnisk baggrund til bl.a. sygeplejerskeuddannelsen, hvor de på nuværende tidspunkt er underrepræsenteret i forhold til den generelle andel i befolkningen (Frederiksen, 2021). Rekruttering af minoritetsetniske studerende på de sundhedsfaglige uddannelser er en vigtig strategi for at imødegå etnisk ulighed i sundhed ved at understøtte større etnisk diversitet og repræsentativitet blandt sundhedsvæsenets professioner (Hempler et al., 2020).

I denne artikel fremlægger vi resultater fra en undersøgelse om den faglige og sociale trivsel hos jordemoder- og sygeplejerskestuderende med minoritetsetnisk baggrund. Vi har særligt fokus på de faktorer, som truer de studerendes trivsel, for at kunne foreslå tiltag, der kan forbedre trivslen på uddannelserne.

2. Teori

Vores forståelse af trivsel bygger på selvbestemmelsesteorien, der blev udviklet i 1970’erne som et opgør med datidens udbredte behavioristiske forståelse af menneskers adfærd og motivation. Selvbestemmelsesteorien anskuer menneskers selvbestemmelsestrang som afgørende for motivation og trivsel. Teorien er udviklet af de amerikanske psykologer Deci og Ryan, og i denne artikel tager vi udgangspunkt i Ravns formidling af teorien (Ravn, 2021).

Trangen til selvbestemmelse – at definere egne valg og træffe egne beslutninger – ligger dybt i ethvert menneske. Hvis ikke trangene tilgodeses, vil mennesket mistrives. De nødvendige omgivelser og vilkår, der støtter menneskers trivsel, forudsætter, at tre grundlæggende og sammenvævede behov opfyldes: autonomi, kompetence og samhørighed. Ravn beskriver, at autonomi handler om menneskers behov for at tage ejerskab og vælge det, som er i overensstemmelse med egne værdier og præferencer. Kompetence handler om oplevelsen af at kunne handle på det, man vil, og knyttes dermed ikke til objektive vurderinger af den konkrete handling. Det handler ikke om at være dygtig til noget, andre har valgt, men at man er i stand til at handle på det, der er vigtigt for en selv. Endelig handler samhørighed om at føle sig som del af et fællesskab, hvor der gives og modtages omsorg, venskab og kærlighed, og som også indebærer gensidige forpligtelser (Ravn, 2021). I en uddannelseskontekst gælder det om at tilrettelægge omgivelser og vilkår, der bedst muligt støtter de tre behov for at sikre studerendes læring og trivsel. Begreberne udfoldes i forbindelse med vores analyse (afsnit 4).

3. Metode

Data blev genereret af to af forfatterne (AN og AR), som gennemførte tre fokusgrupper med studerende fra jordemoder- og sygeplejerskeuddannelsen og en med undervisere fra de to uddannelser (se tabel 1). Fokusgrupper som metode muliggjorde drøftelse og diskussion af de studerendes trivsel. De gav indsigt i perspektiver og erfaringer på tværs af studerende og uddannelser, og hvordan minoritetsetnisk status og dens betydning forhandles i henholdsvis

studenter- og undervisergrupper (Halkier, 2016). Til første fokusgruppe inviterede vi den gruppe studerende, der havde oprettet en muslimsk studiegruppe. Til de andre fokusgrupper blev studerende rekrutteret via mails og en digital læringsplatform. Alle, der ønskede at deltage, blev inviteret. De deltagende studerende gik på 3., 5. og 7. semester og afspejlede en bred etnisk sammensætning, der inkluderede somalisk, kurdisk, irakisk, afghansk, østafrikansk og srilankansk baggrund. Undervisere blev rekrutteret via mail, og alle, der meldte sig, blev inviteret. To undervisere kunne ikke deltage i fokusgruppen og blev interviewet individuelt. Den ene underviser opsøgte vi specifikt, da hun har minoritetsetnisk baggrund, og vi ønskede hendes perspektiv som en af de meget få undervisere med minoritetsetnisk baggrund på uddannelserne. Alle deltagere gav informeret samtykke og er anonymiseret.

Emnet for fokusgruppen med studerende var trivsel på studiet og betydningen af deres minoritetsetniske baggrund for studieliv samt deres relation til medstuderende og undervisere. I fokusgruppen med undervisere blev deltagerne præsenteret for udsagn fra de studerendes fokusgrupper som udgangspunkt for deres drøftelser om betydningen af minoritetsetnisk status og grupperinger i uddannelserne.

Fokusgrupperne blev lydoptaget og transskriberet, hvorefter deduktiv indholdsanalyse (Mathar & Larsen, 2023) blev udført af alle forfatterne. De analytiske kategorier bygger på de tre grundlæggende behov: autonomi, kompetence og samhørighed, som selvbestemmelsesteorien skitserer

”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det”

Fokusgruppe 1 foretaget af AN	Fokusgruppe 2 foretaget af AR	Fokusgruppe 3 foretaget af AR	Fokusgruppe 4 foretaget af AR og AN	Individuelle interviews (2) foretaget af AN
3 jordemoder-studerende	2 sygeplejerske-studerende 1 jordemoder-studerende	2 sygeplejerske-studerende 1 jordemoder-studerende	2 undervisere fra jordemoder-uddannelsen 3 undervisere fra sygeplejerske-uddannelsen	2 undervisere fra sygeplejerske-uddannelsen

Tabel 1: Dataindsamling

er afgørende for trivsel (Ravn, 2021). Meningsbærende enheder blev kategoriseret i forhold til de tre begreber, og fortolkningen af begreberne blev drøftet og præciseret af forfatterne i fællesskab. Artiklens fokus er på resultater, hvor vi finder sammenhæng mellem trivsel og minoritetsetnisk position. Andre elementer, som kan være væsentlige for trivslen, er ikke beskrevet.

Vores undersøgelse indebærer særlige overvejelser om definitionen af målgruppen: minoritetsetniske studerende. Vores egen position er ikke neutral og har indflydelse på, hvordan data genereres og fortolkes. Med definitionen er vi med til at skelne mellem minoritetsetniske studerende og andre studerende som to distinkte kategorier, hvilket kan være med til at fastholde os kritiske over for. Vi er således opmærksomme på de processer af racialiseret andetgørelse og minorisering, som vores sprog og sproglige kategorier medfører, og som Khawaja gør opmærksom på er udbredte i en dansk uddannelseskontekst (Khawaja, 2023b, 2023c). Som Gullestad påpeger, er etnisk ulighed et svært emne at adressere i en dansk og nordisk sammenhæng, fordi det er i modstrid med vores nationale selvforståelse som et

egalitært velfærdssamfund (Gullestad, 2004). Dette kan medføre, at emnet bliver ”tavs gjort” (Khawaja, 2023c) – og dermed ikke kan handles på. Derfor har vi i denne artikel særligt fokus på at fremlægge resultater, der netop handler om sammenhængen mellem minoritetsetnisk position og trivsel.

4. Resultater og analyse
4.1 Samhørighed – når man står uden for det store fællesskab
Ifølge selvbestemmelsesteorien handler samhørighed om at opleve varme og nærende fællesskaber. Menneskets trang til at føle sig forbundet med andre bidrager helt centralt til menneskers villighed til at indoptage og godkende værdier og adfærdsreguleringer, der ses hos andre. Det fordrer, at fællesskabet opleves autentisk og støtter den enkeltes oplevelse af autonomi (Ravn, 2021).

Hos initiativtagerne til studiegruppen for muslimske jordemoderstuderende forklarede de motivationen til gruppen således: *”Vi manglede det, altså i halvandet år var vi bare sådan: Hvor er vores folk?”* (FG1).

De studerende udtrykte behov for et fællesskab, de kunne føle sig trygge i, hvor de kunne forstå og spejle sig i hinandens

erfaringer og bekymringer, fx om håndtering af ramadan og tørklæde-brug i klinikken. Det var en generel erfaring hos de studerende i undersøgelsen, at det er vanskeligt at føle sig som en del af det bredere fællesskab på studiet.

En sygeplejerskestuderende sagde: *”Man er ret hurtig til at danne grupper i sin klasse (...). Man ved sådan den og den gruppe, her sidder danskerne, her sidder dem med anden etnisk baggrund, her sidder tørklædepigerne, og det er sådan, så man føler sig lidt tvunget til at komme ind i gruppen, fordi ellers så har man ikke rigtig nogen”* (FG3).

En jordemoderstuderende sagde: *”Jeg kan huske i hver pause, der gik jeg ud på toilettet, og så plukkede jeg øjenbryn, eller (...) bare sådan sad ude på toilettet, fordi jeg bare var sådan, hvor skulle jeg ellers være. Det gjorde jeg i hver pause. Og så gik jeg ud på skolen og fandt mine andre minoritetsvenner fra andre uddannelser, hvor vi sad der, og skyndte mig tilbage, altså jeg følte det, som om jeg var fremmed”* (FG1).

I den selvoprettede studiegruppe var det ikke entydigt, hvad der var afgørende for at blive en del af gruppen. Der blev overordnet henvist til minoritetsetnisk og

muslimsk baggrund, og gruppen inkludere studerende med minoritetsetnisk baggrund født i og uden for Danmark, muslimer med/uden tørklæde og etnisk danske konvertitter. Gruppens interne heterogenitet blev ikke problematiseret, og det blev i stedet italesat, at gruppen var inkluderende for de studerende, som havde behov for et andet fællesskab. Det fællesskab, som gruppen havde behov for at danne et alternativ til, blev heller ikke beskrevet entydigt, men de mest tydelige karakteristika var, at den bestod af en majoritet af etnisk danske studerende og en fest- og druk-kultur, som de minoritetsetniske studerende ikke deltog i og derfor følte sig ekskludere fra: *”Ja præcis og så snakker de om fredagsbaren helt til onsdag, og så blev det næsten fredag igen. Altså du kunne jo aldrig komme med [i samtalen], fordi ej så var der ham her, og så var der det her, og man sad bare sådan helt kedelig”* (FG1).

De studerendes oplevelse af manglende samhørighed med det bredere fællesskab blev forstærket i forbindelse med gruppedannelse og -arbejde, som udgør en stor del af uddannelsernes studiepraksis både i forbindelse med undervisning og eksaminer. En studerende sagde: *”Altså jeg tror, at det der med grupper, det har altså påvirket mig meget. Hvordan man ikke bliver inkluderet. Både det faglige, men også det sociale, altså det bliver lidt sådan en ond cirkel, fordi så vil de ikke inkludere dig, jamen så gider man dem heller ikke. Så stopper jeg også med at prøve”* (FG2).

En studerende fortalte, at eksklusionen kom til yderligheder under covid-19-pandemien, hvor meget studieaktivitet foregik online: *”... så det var Zoom, Zoom*

hele tiden i gruppearbejde. Og nogle gange havde man kameraet tændt eller slukket. Men uanset hvad jeg sagde, der kom ikke svar. Altså jeg blev ignoreret. De svarede slet ikke på mine spørgsmål eller kommentarer. Det var, som om jeg ikke eksisterede i det der Zoom-rum. Til sidst så slukkede jeg kameraet (...) og jeg sad bare og lyttede til dem” (FG2).

Gruppedannelse og -arbejde opleves sårbart for mange studerende, men for de minoritetsetniske studerende er sårbarheden også knyttet til minoritetsstatus. De oplevede ofte at bliver valgt fra eller i hvert fald ikke valgt til. Studerende fortalte, at der i gruppedannelsesprocessen var studerende, der stod tilbage og ikke hørte til nogen steder, og som derfor blev sat sammen i, hvad en studerende omtalte som 'looser-gruppen'. En gruppe, der ofte består af minoritetsetniske studerende. En studerende, som havde oplevet det, udtrykte: *”Altså jeg kan også godt bonde [engelsk for at skabe bånd] med andre mennesker. Altså den der forudindtagethed, man har. Jeg skal ikke kun i gruppe med Fatima, jeg skal også i gruppe med en eller anden”* (FG3).

De studerende havde blandede oplevelser af, hvordan undervisere faciliterede gruppedannelsen. De oplevede, at eksklusionen fra gruppedannelse blev forstærket, når undervisere negligerede, at det var det, der skete: *”Selvom vores underviser ser, at jeg bliver fravalgt, er der ingen, der gør noget ved det.”* (FG3). Nogle undervisere italesatte problemet med gruppedannelse og eksponerede dermed, at visse studerende er uden for fællesskabet og har særlige vanskeligheder, hvilket forstærker oplevelsen af marginalisering.

Også blandt underviserne blev gruppedannelse og grupperinger drøftet. Underviserne så en tydelig tendens til, at minoritetsetniske studerende var i grupper for sig selv, og var i tvivl om, hvordan de skulle forholde sig til grupperingerne; om de aktivt skulle sørge for at fordele eller samle de minoritetsetniske studerende. Underviserne oplever, at der er meget på spil i gruppedannelsesprocesser, og diskuterede fordele og ulemper ved gruppedannelse styret af underviseren eller af de studerende selv. En underviser påpegede risikoen, når de studerende selv danner grupperne: *”... altså ligegyldigt, hvilke modeller vi sætter op, hvis de selv er med til at vælge, så vælger de efter, hvem de gerne vil være sammen med. Og så bliver der nogle ... der bliver altid en restgruppe. Om det så er dem med etnisk minoritetsbaggrund ... men de står der ofte”* (FG4).

Dette bekræfter de studerendes bekymring for at ende i 'looser-gruppen'. Undervisernes tvivl om, hvordan de skal håndtere situationen, repræsenterer et dilemma imellem enten at ignorere eksklusionen af den studerende, og dermed ikke bidrage til løsning af problemet, eller at udstille den studerendes marginaliserede position igennem italesættelse af problemet.

4.2 Kompetencer – dem, man har, og dem, der betvivles
Kompetence handler ifølge selvbestemmelsesteorien om, hvorledes individet håndterer udfordringer. Hvis de kompetencer, individet skal udvikle, er godkendt af individet selv, og desuden anses som mulige at tilegne sig, vil trivsel og motivation have de bedste betingelser (Ravn, 2021). Derfor er læringsudfordringer, som den studerende kan godkende, samt har

”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det”

Det overraskede undervisergruppen, at de minoritetsetniske studerende oplever en generel nedvurdering af deres kompetencer blandt deres etnisk danske medstuderende. Det overraskede imidlertid ikke den underviser, der selv har minoritetsetnisk baggrund, og som havde oplevet det samme igennem sin uddannelse.



mulighed for at honorere, et optimalt udgangspunkt for trivsel under uddannelse.

4.2.1 Kompetencer i en skolekontekst
Flere studerende udtrykte, at der i gruppearbejde med etnisk danske studerende ofte blev tvivlet på deres faglige kompetencer. En studerende fortalte: *”Der var bare en ekstra tvivl om mine evner eller min kunnen, fordi jeg ligesom også kom fra et andet land, eller at jeg ikke lignede dem. Det kunne jeg godt mærke, når jeg sådan rent fagligt kom og sagde noget, så blev det dobbelttjekket. Og jeg tænkte: det er der jo ikke noget behov for, fordi det, jeg siger, og det, jeg skriver, det er jo fra de samme bøger, som vi har fra pensum”* (FG2).

Den studerende valgte efterfølgende at kontakte underviseren for at validere sit skriftlige bidrag og fik opbakning. En anden studerende, som genkendte oplevelsen, handlede anderledes: *”Altså jeg føler, jeg ser mig selv i spejlet, når I taler, fordi jeg har oplevet præcis det samme. (...) det med at der skulle lige dobbelttjekkes, om jeg ved, om jeg har styr på tingene. (...) Så jeg giver meget hurtigt op og giver dem ret. Og det har jeg faktisk gjort alle semestre med alt gruppearbejdet, fordi det er meget udmattende for mig. Også fordi jeg altid er endt i studiegrupper, hvor jeg er den eneste med anden etnisk baggrund. Så det har været sådan der fire mod én. Og det bliver rigtig hårdt”* (FG2).

Denne studerende opgav kampen og lod de andre i gruppen få ret. Flere af de studerende beskrev, hvordan det at blive mødt med mistro i studiegrupper er opslidende.

En studerende havde prøvet at konfrontere en medstuderende, da hun oplevede forskelsbehandling: *”... og så var det bare, fordi han ikke forstod teorien. (...) Så da han læste bogen, så var han sådan: ’nåh okay, det er derfor, du har skrevet sådan’. (...) Men ja, så sagde han: ’du skal jo ikke blive sur, det kan jo ske for alle’. Så sagde jeg til ham: ’det passer ikke, for det er kun mig [det sker for], så det kan jo ikke ske for alle i gruppen”* (FG3).

Hvor man bare tænker, altså er jeg kommet til domstolen lige nu, har jeg begået kriminalitet, eller er jeg faktisk kommet for at være i praktik?



Det overraskede undervisergruppen, at de minoritetsetniske studerende oplever en generel nedvurdering af deres kompetencer blandt deres etnisk danske medstuderende. Det overraskede imidlertid ikke den underviser, der selv har minoritetsetnisk baggrund, og som havde oplevet det samme igennem sin uddannelse.

En underviser fortalte, at hun oplevede, at nogle stille minoritetsetniske studerende ofte ‘gled af’, når hun forsøgte at engagere dem og stille krav til dem i forhold til tilstedeværelse og aktiv deltagelse i undervisning og gruppearbejde. Dette gjorde det svært for hende at vurdere deres kompetencer, hvilket flere undervisere kunne genkende. En sagde: *”Jeg ved, at den gruppe [af minoritets-etniske studerende], som du snakker om, der er der kun én, der siger noget, fordi de andre ikke vil. Og de har aftalt, at hun*

altid siger det (...). Men der hersker jo sådan nogle kulturelle fortællinger om, tænker jeg, at når man er stille og ikke bruger sine ord og det, man lærer, så har man måske et mindre intellekt” (FG4).

Også sproglige vanskeligheder blev drøftet. En underviser fortalte: *”Der var en gruppe, og der var en med etnisk minoritetsbaggrund i den gruppe, som ikke talte særlig godt dansk (...), og det endte med, at de simpelthen blev så meget i tvivl, fordi når de sad og skrev sammen, så var det ret ubehjælpomt, det hun kunne skrive. Når de så sagde: ’Nu arbejder vi på noget hver især’, så kom hun med noget fuldstændig formfuldendt. Så de var meget sikre på, hun havde taget det fra et andet sted, hun havde fundet det, plagieret det”* (FG4).

Om den studerende plagierede eller ej, ved vi ikke, men underviserens historie

peger på, hvordan studerendes forskellige forudsætninger kan skabe mistro og frygtsomme handlinger blandt de studerende. De etnisk danske studerende frygter først, at den minoritetsetniske studerendes dårlige danskundskaber vil trække gruppeprojektet ned og derefter, at de kan blive anklaget for plagiat. For den minoritetsetniske studerende kunne plagiat være den strategi, der blev anvendt af frygt for ikke at kunne bidrage ligeværdigt til gruppeprojektet.

4.2.2 Kompetencer i en klinisk kontekst
Nogle studerende oplevede større anerkendelse af deres kompetencer i klinisk praksis: *”Ja, jeg har en erfaring, og når jeg er ude i praksis, altså jeg stråler, fordi jeg ved, at jeg er sikker på ... og jeg skal ikke være med grupper. Jeg skal ud og præsentere, hvad jeg kan”* (FG3).

”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det”

Det havde stor betydning for den studerende, at hendes kompetencer blev anerkendt i det kliniske praksisfællesskab. Men det er ikke alle kompetencer, der anerkendes. En jordemoderstuderende fortalte: *”... der var det nogle muslimer, der havde valgt navn fra koranen [til den nyfødte], og hun [den fødende kvinde] bad under fødslen (...). Så var jeg sådan: ’Nå, det hjælper for dig, hvad er det, du gør?’ (...). Det, synes hun [den kliniske vejleder], bare ikke var i orden, så hun afbrød faktisk vores samarbejde. Blandt andet på grund af, at der blev snakket for meget om kultur og religion (...). Men det var bare mærkeligt, at det blev accepteret så hurtigt fra mit uddannelsessted”* (FG3).

Den studerende, der prøvede at bruge andre kompetencer end dem, der er erhvervet i uddannelsessystemet, oplevede, at de blev underkendt både af den kliniske vejleder og af uddannelsesstedet.

4.3 Autonomi – hvem man er, og hvem man repræsenterer
Autonomi ses som individets mulighed for at tage ejerskab over eget liv og vælge i overensstemmelse med egne præferencer og værdier, så der opleves autenticitet. Det betyder ikke, at individet alene skal handle ud fra egne behov og indfald, men at individet på et højere refleksionsniveau skal kunne godkende sine handlinger for at opleve autonomi (Ravn, 2021). De studerende oplevede ofte, at de blev opfattet som repræsentant for en ‘anden’ gruppe, hvis adfærd og værdier de skulle forklare og forsvare uden nødvendigvis at føle sig som en del af den gruppe: *”Det er, som om der er sådan en opfattelse af, at fordi jeg går med tørklæde, så ser de det*

som et kæmpe skilt, hvor der står ’Bare spørg mig om alt”” (FG3).

”Hvor man bare tænker, altså er jeg kommet til domstolen lige nu, har jeg begået kriminalitet, eller er jeg faktisk kommet for at være i praktik?” (FG2).

At minoritetsetniske studerende oplever at blive set som repræsentanter for en gruppe, der er anderledes og ofte problematiseret, kan bidrage til følelsen af ikke at høre til. Deres minoritetsetniske position overskygger på den måde deres individualitet og kan gøre det vanskeligt at tage ejerskab til deres identitet og at handle autentisk ud fra deres individuelle overbevisninger.

I undervisergruppen var der konsensus om, at etnicitet ikke burde have betydning for at opnå et tilhørsforhold på uddannelserne, og der var et generelt ønske om at imødegå etnisk forskelsbehandling og diskrimination. Der var også enighed om, at betydningen af etnicitet er svær at tale om, og at forskelle mellem underviseres og studerendes etnicitet kunne være en barriere i relationsdannelsen. En underviser sagde: *”... vi mangler ligesom noget viden. Vi mangler noget i det område, vi vil gerne øge trivsel, vi vil gerne fastholde de studerende. Altså, det er bare nemmere for mig at nå nogle, der minder om mig selv”* (FG4).

Underviseren bekræftede hermed, hvad en af de studerende i fokusgruppen udtrykte meget klart: *”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det”*, som er artiklens titel.

Men nogle gange skal der ikke så meget til, for at minoritetsetniske studerende

oplever at blive set som en del af fællesskabet. En studerende fortalte om en episode fra undervisningen: *”... [der var] en underviser, hvor hun sagde, ja nu har vi et par, den ene hedder Mohammed, den anden hedder Anna. (...) Altså jeg var helt, da jeg kom hjem, sagde jeg det til min mand og til mine forældre, og de var bare sådan, ej hvor er det fantastisk, fordi jeg synes virkelig, det er meget multikulturelt”* (FG2).

Selvom etnisk ulighed i sundhed er et veletableret faktum, så fylder betydningen af etnicitet og etnisk diversitet som fagligt tema ikke meget i undervisningen på uddannelserne. Som en sygeplejeunderviser udtrykte: *”det larmer, så lidt vi snakker om det”*. Der er undervisning rettet mod diversitet, men det handler mere om køn og seksualitet. Underviserne syntes i varierende grad, at det var svært at integrere perspektiver på etnicitet i undervisningen, og udtrykte en usikkerhed om, hvordan det skulle gøres: *”Men hvad er det for nogle ord, man bruger. Jeg er hele tiden bange for at sige noget forkert og træde nogen over tæerne”* (FG4).

Eneste undtagelse var underviseren med minoritetsetnisk baggrund: *”Jeg tror, jeg kan tillade mig noget mere, fordi jeg selv er fra [land]. Jeg plejer bare at kalde dem udlændinge, og det er også det ord, de bruger over for mig. (...) Det er jo ikke for at stigmatisere eller noget, men jeg tror også godt, jeg kunne sige ’sort’ til en, uden at de ville føle sig fornærmet. Jeg tror også, at jeg selv er blevet benævnt ’sort’, uden at jeg blev fornærmet, men det ville jeg være blevet, hvis det havde været en etnisk dansker, der havde sagt det”*. (Interview 2).

På denne måde validerer den minoritets-etniske underviser, at der er grund til at være forsigtig som majoritetsetnisk underviser, når etnicitet sættes på dags-ordenen.

4.4 Opsummering

Vi har analyseret de minoritetsetniske studerendes trivsel via kategorierne samhørighed, kompetence og autonomi, som ifølge selvbestemmelsesteorien udgør de grundlæggende elementer af menneskelig trivsel. Vores analyse viser, at de minoritetsetniske studerende oplever en lav grad af samhørighed med deres etnisk danske medstuderende og undervisere på uddannelserne. Deres kompetencer bliver ofte underkendt, og særligt skaber gruppedannelse og -arbejde trivselstruende situationer. Endelig udfordres deres autonomi, når de skal repræsentere og stå til regnskab for et minoritetsetnisk perspektiv og derved positioneres uden for det store fællesskab. Selvom analysen adskiller de tre kategorier, er det vigtigt at understrege, at de er sammenvævede behov og har gensidig indvirkning på hinanden. Den lave grad af samhørighed medvirker til underkendelsen af kompetencer og udfordrer autonomien, som igen forstærker den lave oplevelse af samhørighed i det brede fællesskab. Vores resultater har særligt fokus på, hvordan de grundlæggende elementer af trivsel trues i uddannelserne og peger på et behov for at diskutere konkrete tiltag, der kan forbedre trivslen.

5. Diskussion

Vi vil diskutere tre centrale forhold, som vores resultater belyser: gruppedannelse, kompetencestøtte og dét at sætte betydningen af etnicitet på den uddannelsesmæssige dagsorden.

5.1 Gruppedannelse

I gruppedannelse og -arbejde eksponeres både de minoritetsetniske studerendes sociale udgrænsning og den udbredte underkendelse af deres kompetencer. Både de studerende og underviserne oplever, at de minoritetsetniske studerende ofte ender med at bliver skilt ud fra det brede fællesskab. Det er derfor væsentligt at diskutere, hvilke strategier der kan bruges for at undgå dette.

I en undersøgelse af fællesskaber i ungdomslivet beskrives de sociale positioner ‘for synlig’, ‘usynlig’ og ‘uforløst’ (Sørensen et al., 2023), der rammer de erfaringer, som studerende og undervisere giver udtryk for i vores undersøgelse. Minoritetsetniske studerende er næsten per definition ‘for synlige’ med deres minoritetsetniske status, særligt når de skilles fra i gruppedannelsesprocessen. For at støtte et bredere samarbejde er det hensigtsmæssigt at fremme studerendes kendskab til hinanden gennem aktiviteter og desuden støtte en forståelse af, at andre studerende end dem, man kender, kan bidrage positivt til det faglige resultat (Ravn, 2021). Sørensen et al. (2023) foreslår, at man arbejder struktureret med at facilitere gruppedannelse på tværs af eksisterende sociale grupperinger, at gruppedannelse styres af underviserne, og at de tydeligt italesætter studiegruppen som et arbejdsfællesskab med fokus på den opgave, der skal løses.

Positionen som ‘usynlig’ beskrives af flere studerende, ikke mindst i eksemplet hvor en studerende under et Zoom-møde fuldstændigt ignoreres. Sørensen et al. (2023) fraråder at italesætte de usynlige positioner som et problem og som genstand for andres inkluderende

indsats; en pointe, der også fremgår i en analyse af racialiserede praksisser på uddannelsesområdet (Khawaja, 2023b), som pointerer, at italesættelsen blot vil forværre marginaliseringen.

Positionen ‘uforløst’ beskriver oplevelsen af, at der er væsentlige sider af personen, der ikke kommer i spil i fællesskabet. Dette genkendes blandt studerende i vores undersøgelse, der oplever, at de grupper, de indgår i, ikke gør noget særligt godt for dem, men snarere betvivler deres kompetencer og bidrag. Sørensen et al. (2023) beskriver denne position som særligt svær, hvis der er institutionelle forventninger til, at gruppen skal udgøre et meget givende socialt fællesskab. I stedet bør man pege på alternative sociale muligheder i det større fællesskab samt acceptere og støtte, at de studerende finder deres sociale tilhørsforhold i andre fællesskaber. De jordemoderstuderendes selvoprettede studiegruppe er netop et eksempel på det og tilbyder et positivt socialt og fagligt rummeligt fællesskab som alternativ til det bredere fællesskab på uddannelsen.

5.2 Kompetencestøtte

Ifølge Ravn (2021) er det vigtigt for udvikling af studerendes oplevelse af kompetence, at der skabes et opgaveorienteret klima i uddannelsen, hvor det også er muligt at have det sjovt og rart sammen. At skabe fokus på opgaven, som gruppen skal løse, vil støtte studerende i såvel den ‘uforløste’, den ‘usynlige’ og den ‘for synlige’ position, hvor det sociale element træder i baggrunden. Oplevelser i faglige sammenhænge, hvor man kan se sig som en værdsat del af gruppen, er vigtige for oplevelsen af at høre til og være kompetent. Det er her

”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det”

... vi mangler ligesom noget viden. Vi mangler noget i det område, vi vil gerne øge trivsel, vi vil gerne fastholde de studerende. Altså, det er bare nemmere for mig at nå nogle, der minder om mig selv.



vigtigt at nedtone konkurrence (Ravn, 2021), hvilket jo kan være svært, når meget gruppearbejde tilsigter eksamen og har et vurderingsformål. I det videregående uddannelsessystem ses det ofte, at studerende vælger samarbejdsgrupper efter faglig ambition og niveau. De studerende i undersøgelsen har alle oplevet, at deres kompetencer drages i tvivl af de etnisk danske medstuderende. Konsekvenserne heraf er store, særligt fordi underviserne er uvidende om det og derfor ikke handler på det. Her kan det være relevant at sikre mere individualiseret stilladsering og feedback, så den enkelte studerendes progression synliggøres – for underviseren og for den studerende selv (Ravn, 2021). Det har en stor negativ effekt at blive mistroet på sin faglighed, og selv enkeltstående oplevelser kan true opfyldelsen af faglige mål (Tinto, 2017). Den generelle nedvurdering af minoritetsetniske studerendes kompetencer er et strukturelt og kul-

turelt problem, og det bør undersøges, hvordan undervisere kan validere minoritetsetniske studerendes kompetencer over for andre studerende. Her er det efter vores opfattelse kontraproduktivt, når undervisere lader minoritetsetniske studerende ‘glide af’, eller når det accepteres, at en enkelt studerende altid fremlægger gruppens arbejde i plenum. En undersøgelse af minoritetsetniske elever på SOSU-uddannelsen finder, at en overdreven hensyntagen til sprogligt udfordrede minoritetsetniske elever, hvor underviserne fx ikke italesætter fejl, opfattes af eleverne som fagligt useriøst (Brygger et al., 2022). I vores undersøgelse ser vi et eksempel på, at studerendes erfaringer og viden, der er knyttet til en muslimsk kontekst, ikke anerkendes som kompetence. Det er derfor relevant at udforske, hvad der opfattes som kompetencer i et fagligt fællesskab. I et samfund med voksende etnisk, religiøs og kulturel diversitet er det oplagt at

anerkende og udvikle disse kompetencer hos kommende sundhedsprofessionelle – hvad der betegnes som kulturelle eller interkulturelle kompetencer, og som er et internationalt anerkendt og veletableret fagligt område (Li et al., 2023).

Nogle studerende har brug for studie-støttende initiativer, hvilket uddannelserne har ansvar for at levere. Selvbestemmelsesteorien underbygger dette og peger på, at studerende, der får relevant kompetencestøtte, vil opleve øget ejerskab til egne kompetencer samt opnå evne til at udrette noget, de finder betydningsfuldt (Ravn, 2021). Det er en vigtig pointe, at alle disse tiltag kræver et fokus på den enkelte studerendes behov. Forskningen peger desuden på, at støtten gives mest effektivt i forbindelse med den eksisterende undervisning snarere end som en parallel aktivitet (Tinto, 2017; Katznelson et al., 2022).

5.3 At sætte etnicitet på dagsordenen
Det er vigtigt at sætte betydningen af etnicitet på dagsorden i en uddannelsesmæssig kontekst. Dels for at adressere den studiemæssige mistrivsel, der knytter sig til den minoritetsetniske position, og dels i forhold til uddannelsens indhold og betydningen af etnicitet i en sundhedsfaglig kontekst. Khawaja, som har belyst racialiseringsprocesser i en dansk uddannelsesmæssig kontekst, beskriver betydningen af etnicitet som et fortiet og benægtet tema (Khawaja, 2023a), hvilket kan forstærke studerendes mistrivsel. Hun inddrager begrebet minoritetsstress til at udfolde det kontinuum af psykiske belastningsreaktioner, som minoriserede personer ophober på baggrund af erfaringer med at blive set ned på eller udpeget som anderledes (Khawaja, 2023b, 2023c). Minoritetsstress kan komme til udtryk som lavt selvværd, angst og undgåelsesadfærd eller som modløshed og træthed (Khawaja, 2023a). Tilstanden indebærer en konstant frygt for afvisning, hvilket vi i særdeleshed ser i forbindelse med gruppedannelse og frykten for at blive fravalgt. Tinto (2017) pointerer i en uddannelsesmæssig kontekst, at et resultat af andre menneskers negative stereotype forestillinger om en studerende, der tilhører en særlig gruppe, i sidste ende kan betyde, at den studerende underpræsterer. Med selvbestemmelsesteorien kan man argumentere for, at behovet for autonomi dermed ikke dækkes, fordi man ikke oplever anerkendelse for den, man er (Ravn, 2021), men reduceres til en repræsentant for en gruppe, der ofte problematiseres.

Benægtelsen eller fortielsen af etnicitet i sundhedsfaglige uddannelser har store konsekvenser, da etnicitet har en

sundhedsfaglig betydning. Etnisk ulighed i sundhed er et uomtvisteligt faktum (Hempler et al., 2020), som kommende sundhedsprofessionelle skal forstå og imødegå i deres praksis. I vores undersøgelse er der forskellige oplevelser af at være repræsentanter for en minoritetsetnisk gruppe. Nogle finder det værdifuldt og vigtigt at bidrage til interkulturel dialog og forståelse, mens andre føler sig udsatte som ufrivillige repræsentanter, og at repræsentationen kan være på bekostning af deres individualitet. Det kræver tydelig rammesætning fra undervisernes side at skabe tryghed til at drøfte betydningen af etnisk og kulturel diversitet i klasserummet, og at undviserne har vilje, mod og kompetencer til at facilitere diskussioner med svære emner og uenighed (Moffitt & Durnford, 2021). Vores undersøgelse viser, at den enkelte underviser ikke oplever at kunne det. Derfor er der brug for at arbejde med dette i fællesskab og på et institutionelt plan.

Undervisere skal i forhold til gruppedannelse: - Facilitere gruppedannelse og sørge for rotation, så studerende får erfaring med at samarbejde og udfolde deres kompetencer i mange forskellige grupper - Italesætte studiegrupper som et arbejdsfællesskab, der har et fælles ansvar for at løse en faglig opgave - Acceptere og støtte de sociale grupperinger, som studerende selv danner som supplement til de underviser-faciliterede arbejdsfællesskaber
Undervisere skal i forhold til kompetencestøtte: - Sørge for, at de studerende får de kompetencestøttende initiativer, de har brug for – helst som en integreret del af den almindelige undervisning - Stille faglige krav til alle studerende og sikre, at de får mulighed for at udvikle, udfolde og validere deres kompetencer
Undervisere skal sætte betydningen af etnicitet på dagsordenen ved at: - have pædagogiske drøftelser på uddannelsen* - inddrage etnisk ulighed som sundhedsfagligt tema i uddannelsen

Tabel 2: Anbefalinger til implementering i uddannelsespraksis
*Inspiration til dette, se Otte et al. (2018).

6. Konklusion
Vores undersøgelse viser, at der er mistrivsel blandt minoritetsetniske studerende, som uddannelserne og underviserne bør handle på. Forudsætning for handling er en anerkendelse af, at vi på nuværende tidspunkt ikke formår at skabe vilkår, der understøtter minoritetsetniske studerendes trivsel på vores uddannelser. Vi har i denne artikel beskrevet tre forhold, som kan forbedres med henblik på at understøtte trivslen for minoritetsetniske studerende (se tabel 2). Vi vil argumentere for, at fokus på disse forhold ikke bare kan understøtte trivslen og fællesskabet for alle studerende på uddannelserne, men også kan fremme at flere med minoritetsetnisk baggrund søger og gennemfører en sundhedsuddannelse og på sigt medføre større diversitet blandt sundhedsprofessionelle.

”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det”

REFERENCER

Brygger, R., Clemmensen, N.H., Nielsen, R.S.H. & Owens, J. (2022). *Etniske minoriteter på SOSU-skolerne*. Danmarks Videncenter for Integration. SOSU-projekt (sosufvh.dk).

Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Et nyt perspektiv på trivsel: Studierelaterede følelser på de videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut (eva.dk).

Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet: Betydningen af fagligt engagement og social tilknytning på de videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut (eva.dk).

Frederiksen, J.T. (2021). Hvad betyder klasse, køn og etnicitet for de velfærdsprofessionelle uddannelsers status? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 26-48.

Gullestad, M. (2004). Blind slaves of our prejudices: Debating “culture” and “race” in Norway. *Ethnos*, 69(2), 177-203. <https://doi.org/10.1080/0014184042000212858>

Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.

Hempler, N.F., Jervelund, S.S., Ryom, K., Villadsen, S.F. & Vinther-Jensen, K. (2020). *Veje til etnisk lighed i sundhed*. Dansk Selskab for Folkesundhed. https://www.danskselskab-forfolkesundhed.dk/media/hblbbpov/gps_veje-til-etnisk-lighed-i-sundhed_final.pdf

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

Khawaja, I. (2023a). Minoritetsstress. *Kvinder, køn & forskning*, 34(2), 91-107. <https://doi.org/10.7146/kkf.v34i1.130488>

Khawaja, I. (2023b). ”The hustle”: om diversitet og andethed i akademia. I: I. Khawaja & L. Lagermann (red.), *(Farve)blinde vinkler: om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis* (s. 307-325). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Khawaja, I. (2023c). Vrede, skam og hvidhed: Memory work som pædagogisk strategi i udforskningen af racialiseret andetgørelse og ulighed. I: I. Khawaja & L. Lagermann (red.), *(Farve) blinde vinkler: om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis* (s. 327-346). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Li, S., Miles, K., George, R.E., Ertubey, C., Pype P. & Liu, J. (2023). A critical review of cultural competence frameworks and models in medical and health professional education: A meta-ethnographic synthesis: BEME Guide No. 79. *Medical Teacher*, 45(10), 1085-1107. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2174419>

Mathar, H. & Larsen, N.S. (2023). Indholdsanalyse. I: H. Mathar (red.), *Analysestrategier: i sundhedsfaglige undersøgelser* (s. 39-50). Samfundslitteratur.

Moffitt, P. & Durnford, K.L. (2021). Undergraduate nursing students’ perceptions about creating culturally safe classrooms: Living the epistemology, ontology and pedagogy. *Nurse education today*,105, 105029-105029. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105029>

Otte, I.N., Lewis, M.-L., Canger, T., Knudsen, S.K., Bogisch, B. & Sørensen, M.W. (red.) (2018). *Den mangfoldige læreruddannelse: cases, øvelser og handlemuligheder*. Københavns Professionshøjskole. <https://drive.google.com/file/d/1KDF1-rKIDtRgQVBP99kdbXe8dgCcybeX/view>

Pii, K.H. & Nielsen, A. (2020). Etnisk ulighed i sundhed – et svært, men nødvendigt emne i sygeplejerskeuddannelsen. *Uddannelsesnyt*, 31(4), 11-14. *Uddannelsesnyt*, 4 2020. Kosmos Grafisk – Issuu.

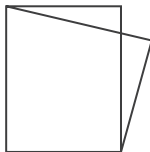
Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, N.U, Katznelson, N. & Bruselius-Jensen M. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet: Når de gør godt, og når de gør ondt*. Aalborg Universitetsforlag.

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of college student retention: Research, theory & practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Dagtilbudsledelse

– en profession in spe?



Jakob Ditlev Bøje, lektor
& Finn Wiedemann,
lektor. Begge Institut
for Design, Medier og
Uddannelsesvidenskab,
Syddansk Universitet

Artiklen diskuterer professionalisering af dagtilbudsledelse med afsæt i forskningsspørgsmålet: I hvilket omfang og hvordan kan dagtilbudsledelse karakteriseres som en profession in spe? Spørgsmålet diskuteres med afsæt i de kriterier, som traditionelt definerer professioner. Henholdsvis uddannelse, selvstændig udviklet vidensbase, autorisation og autonomi i arbejdet, et særligt fagsprog og etisk kodeks. Undervejs drages løbende paralleller til skoleledelsesområdet. Artiklen argumenterer for, at hvis man anlægger et professions-teoretisk perspektiv på dagtilbudsledelse, kan man iagttage, at en række af de forhold, som traditionelt definerer en profession, også findes inden for dagtilbudsledelsesfeltet. Professionaliseringen er dog mindre fremskreden sammenlignet med skoleledelsesfeltet. Med dagtilbudsledelse har vi i højere grad at gøre med ledere af en profession end med såkaldt professionelle ledere,

dvs. ledere, som er trukket ud af den driftsmæssige hverdag,

Indledning

Mens skoleledelse i efterhånden en del år har været diskuteret og profileret som en profession i sig selv (Lederforeningen, 2008), bl.a. gennem løsrivelse fra Danmarks Lærerforening og massiv politisk opmærksomhed og forskningsinvesteringer (Bøje et al., 2022; Gunter, 2016), er dagtilbudsledelse gået mere under radaren. I fx den største fagforening på området, BUPL, har lederne ganske vist deres egen forening, men de har ikke foretaget samme brud med pædagogerne, som Skolelederforeningen har foretaget med lærerne, bl.a. hvad angår forhandlingsret. Ikke desto mindre sker der forskellige udviklinger på dagtilbudsfeltet, som rejser spørgsmålet, om dagtilbudsledelse mon også er ved at blive en profession?

Dagtilbudsledelse – en profession in spe?

Artiklen vil diskutere denne tentative professionalisering af dagtilbudsledelse med afsæt i forskningsspørgsmålet: I hvilket omfang og hvordan kan dagtilbudsledelse karakterises som en profession in spe?



Mange er enige om, at der er sket en professionalisering af offentlig ledelse gennem en årrække. Især i forbindelse med Kvalitetsreformen i 2007 gennemførte mange offentlige ledere af velfærdsinstitutioner lederuddannelse, fx diplomuddannelse. Lederen skulle ikke længere være den første blandt ligemænd, men træde i karakter som leder. Dette krævede formaliseret lederuddannelse (Klausen & Nielsen, 2011; Wiedemann, 2016).

Med forskellige modifikationer møder vi en tilsvarende udvikling inden for dagtilbudsområdet. En styrkelse af ledelsen pointeres i forskellige publikationer bl.a. som et resultat af først arbejdet med virksomhedsplaner og forældrebestyrelser og senere arbejdet med de styrkede pædagogiske læreplaner (Larsen, 1992; Hougaard, 1994; Ringsmose & Hansen, 2023). Også selve

ledelses- og institutionsstrukturen med område- og klyngeledelse, og generelt større institutioner, kalder på nye typer af ”professionel” ledelse langt væk fra gulvet og hverdagen i daginstitutionen (Bro, 2016; Krejsler, 2014).

Artiklen vil diskutere denne tentative professionalisering af dagtilbudsledelse med afsæt i forskningsspørgsmålet: I hvilket omfang og hvordan kan dagtilbudsledelse karakterises som en profession in spe? For at diskutere dette spørgsmål vil vi løbende drage paralleller til skoleledelse, som udgør et mere fremskredent felt, hvad gælder professionalisering. Artiklen bidrager med indsigt i, hvor høj eller lav grad af autonomi der er ønskværdig – og mulig – set i forhold til pædagoger og politikere som forskellige opdragsgivere eller ’sponsorer’ af dagtilbudsledelse (Freidson, 2001).

Teori og metode

Artiklen tager afsæt i professionssociologien (Abbott, 1988; Freidson, 2001; Parsons, 1954; Weber, 1978) og bruger denne som afsæt til at identificere, karakterisere og diskutere dagtilbudsledelse som en profession in spe. I sidstnævnte (profession in spe) ligger, at vi ikke har en forventning om, at dagtilbudsledelse direkte kan sammenlignes med klassiske professioner, dvs. læger, præster og advokater. Alligevel kan det være meningsfuldt at sammenholde området med de kriterier, som traditionelt bruges til at definere professioner. Det gælder (1) lang uddannelse; (2) udviklet vidensbase; (3) autorisation og autonomi i arbejdet; (4) et særligt sprog og en gruppeidentitet; (5) formulering af etiske kodekser (Bøje et al., 2022). De enkelte kriterier foldes nærmere ud i diskussionen.

Inden for professionssociologien betegnes lærere, pædagoger, sygeplejersker, socialrådgivere og andre mellemlange fag ofte som semiprofessioner, netop fordi de kun halvt eller et stykke hen ad vejen lever op til de nævnte kriterier (Etzioni, 1969). Betegnelsen kan føles nedsættende og uretmæssig, fordi vi i dag lever i et andet samfund end det, der muliggjorde de klassiske professioner (Larson, 1977), og derfor vil vi understrege, at vi alene bruger kriterierne som sigtepunkter for en karakteristik og diskussion af dagtilbudsledelse som en profession in spe. Et felt, der umiddelbart ser ud til at løsrive og selvstændiggøre sig på samme måde som skoleledelsesfeltet – og på samme måde som mange andre fag og områder har gjort det siden Wilenskys (1964) professionaliserings-tese.¹

Artiklen bygger på eksisterende forskning og har en diskuterende stil formet af tesen: At dagtilbudsfeltet nærmer sig skoleledelsesfeltet, hvad gælder løsrivelse og selvstændiggørelse fra grundprofessionerne (pædagog/lærer). Hvorvidt og hvordan det forholder sig, vil diskussionen inden for hvert underområde (kriterium) forsøge at afdække.

Den udvalgte forskning er blevet indsamlet via indgående kendskab til feltet og snowball sampling (Grant & Booth, 2009). Begge forfattere har i mere end 20 år beskæftiget sig med pædagoguddannelse, pædagogisk arbejde og ledelse og har været iagttagere af en gradvist stærkere ledelsesdiskurs også på dette område. Fordelen ved det tætte kendskab til feltet er en inklusion af de tidligste publikationer på området, startende fra 1990’erne. Ulempen kan være,

at vi overser publikationer, som kunne have været inkluderet gennem en mere systematisk søgning.

Snowball samplingen er konkret sket ved, at forfatterne har genbesøgt deres egne arkiver, bl.a. fra undervisning på seminarier i 90’erne og 00’erne, og fundet frem til tidlige publikationer om emnet. Samtidig har vi arbejdet genealogisk og orienteret os baglæns i referencer fra de nyeste publikationer på området. Tilsammen er der altså tale om en traditionel historisk og genealogisk afsøgning af området med fokus på danske publikationer.

Professionalisering af dagtilbudsledelse
Diskussionen er tematisk organiseret, så vi beskriver viden om og erfaringer med henholdsvis uddannelse, vidensbase, arbejdsvilkår, udvikling af sprog og identitet samt etik.

Uddannelse
En af de faktorer, der er en indikator på graden af professionalisering, er som sagt uddannelse. Jo længere uddannelse og måske også jo mere monopoliseret uddannelse, dvs. uddannelse forbeholdt bestemte grupper og professioner, desto højere grad af professionalisering. Noget andet er kontrollen af uddannelse. Kan professionen selv kontrollere adgangen til uddannelse, fx ved at definere optagelseskrav (karakterer) og dimensionering, eller er dette kontrolleret af staten eller andre aktører (Lortie, 1969)?

De fleste dagtilbudsledere er uddannede pædagoger. En del af dem har desuden relevant efter- og videreuddannelse. I 2023 har 42 % af dagtilbudslederne en diplomuddannelse i enten ledelse eller

pædagogik (DEA, 2023). Cirka 5 % har til lige en kandidatuddannelse (Falcencrone & Lanng, 2024).

I Gotvassli et al. (1992) refereres til, at 28 % af alle ledere har været på årskursus på Danmarks Lærerhøjskole. Dette etårige kursus udgjorde dog ikke en decideret lederuddannelse, men var bredere i sit efter- og videreuddannelsessigte.

Historisk har flere daginstitutionsledere altså fået lederuddannelse eller anden form for efter- og videreuddannelse, hvis man sammenligner med, hvordan det så ud for cirka 30 år siden. Hvis man bruger lederuddannelse som indikator på graden af professionalisering, fremgår det, at færre dagtilbudsledere har lederuddannelse end skoleledere. I Danmarks Evalueringsinstituts rapport *Effekten af lederuddannelse for skoleledere* (2017a) angives det, at tre fjerdedele af alle skoleledere har gennemført en hel eller delvis diplomuddannelse i ledelse.

I modsætning til skoleledelsesområdet findes der ikke en decideret diplomuddannelse i dagtilbudsledelse. Dagtilbudsledere er henvist til diplom i ledelse, som typisk frekventeres bredt af forskellige ledere inden for den offentlige sektor. Der findes dog også forskellige efter- og videreuddannelses tiltag, som mere målrettet er skræddersyet til dagtilbudsområdet. Ringsmose og Hansen (2023) beskriver fx et tilbud, som mange dagtilbudsledere i Københavns Kommune har gennemgået, inspireret af den newzealandske skoleledelsesforsker Vivianne Robinson, hvor formålet har været at øge kvaliteten af dagtilbudsarbejdet.

Artiklen bygger på eksisterende forskning og har en diskuterende stil formet af tesen: At dagtilbudsfeltet nærmer sig skoleledelsesfeltet, hvad gælder løsrivelse og selvstændiggørelse fra grundprofessionerne (pædagog/lærer).



I andre kommuner findes mere specialiserede efter- og videreuddannelses tilbud, hvor alle ledere fx tilbydes bestemte diplommoduler. Aktuelt er fx faglig ledelse et efteruddannelses tilbud, som mange dagtilbudsledere bliver tilbudt (VIVE, 2021).

Når det gælder dagtilbudsuddannelse, kan man til dels finde samme polariserede struktur, som findes inden for forskningen om skoleledelse, hvilket skal uddybes i næste afsnit. Man kan tale om brede, generelle tilbud over for mere snævre, fokuserede tilbud. Tilbud som fx diplom i ledelse eller en kandidatuddannelse sigter på en bredere tilgang til og forståelse af ledelse over for mere snævre og målrettede tilbud. Sidstnævnte mere snævre uddannelsesudbud

har især fokus på at indfri politiske mål og tilegnelse af bestemte standarder og koncepter (Aabro, 2021), fx at dagtilbudsledere skal opnå viden om brugen af styrkede pædagogiske læreplaner og evaluering som løftestang for udvikling af kvalitet og effektivitet.

Vidensbase
Kriteriet vedrørende en formel vidensbase handler om, at der eksisterer en personuafhængig viden nedfældet i bøger, artikler, procedurer mv. Denne viden kontrolleres gennem fagfælle-systemer, og den er medvirkende til at afgrænse den professionelle fra lægmand, selvbestaltede eksperter, guruer og andre, som notorisk er lukkede og idiosynkratiske omkring deres viden og virkemidler (Clark & Salaman, 1996).

Ifølge Abbott (1988) bruger professionelle den kontrollerede viden til tre ting: diagnose, behandling og skøn. Desuden medgiver Abbott, at viden bruges i legitimeringsøjemed, dvs. til at opnå en såkaldt jurisdiktion – eller monopol – i forhold til et givent arbejdsområde. Spørgsmålet er, om der eksisterer noget, som minder om en sådan formel og autonom vidensbase i forhold til dagtilbudsledelse?

Der findes generelt ikke meget videnskabelig litteratur om dagtilbudsledelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b, 2018; VIVE, 2021). Dette står i kontrast til skoleområdet, hvor der findes en righoldig især international tradition, hvad angår det særlige i skoleledelse (Murphy, 2005; Ottesen, 2016; Young et al., 2009).

Birkeland et al. (2021) hævder, at der mangler en sammenhængende definition på dagtilbudsledelse, og at der generelt mangler forskning inden for området, hvorfor området enten støtter sig til generel organisations- og ledelsesteori eller skoleledelsesledelsesteori. De nævnte forfattere har foretaget et review med udgangspunkt i 42 nordiske studier, der handler om dagtilbudsledelse, og som er udgivet i perioden 2015-2020. Der refereres til følgende definition på dagtilbudsledelse, som er en lidt omarbejdet definition af skoleledelse: *“Kindergarten leadership is an interactive, reciprocal and evolving process involving many players, which is influenced by – and in turn influences – the context in which it occurs”* (s. 116).

I Nicholson et al. (2020) præsenteres ligeledes et review af litteratur, der har beskæftiget sig med dagtilbudsledelse. Reviewet tager afsæt i angelsaksisk litteratur fra 1995-2015. Der identificeres her en tendens væk fra individorienterede studier, som fokuserer på lederen, og til studier, som anlægger et bredere ledelsesperspektiv, og som bl.a. fremhæver distribueret ledelse som et centralt ledelsestræk. Eller fra modernistiske over mod postmodernistiske forståelser af ledelse, dvs. fra studier, der betoner, at lederen har klare roller og opgaver og er ansat i en hierarkisk organisation og agerer rationelt, og så til studier, der fx lægger vægt på, at ledelse er socialt konstrueret og noget, der løbende er til forhandling. Det hedder her: *“leadership is conceptualized as a complex, situated process that is highly influenced by its context”* (s. 22).

Skal man tage afsæt i de nævnte review om dagtilbudsledelse, kan man pege

på, at relationer, samarbejde, kontekst og distribueret ledelse fremstår som centrale karakteristika især i en række senere studier. Omvendt finder vi, især i en aktuel dansk kontekst, en mere normativ, opgave- og håndværkspræget forståelse af ledelse. Dette kommer fx til udtryk gennem begrebet faglig ledelse (VIVE, 2021) eller gennem særlige konceptuelle forståelser af, hvordan dagtilbudsledere bedst muligt udøver ledelse og skaber kvalitet (Ringsmose & Hansen, 2023). Forståelserne peger på, at god dagtilbudsledelse består af bestemte opgaver, som lederen skal udføre og lægge vægt på. Udviklingen peger i retning af det, som Gunter (2016) inden for skolelederuddannelsesfeltet har benævnt *leaderisation*. Begrebet sigter til, at ledere er agenter for implementering af reformer. I det her tilfælde den styrkede pædagogiske læreplan og særlige kvalitetsforståelser.

Inden for forskning i skoleledelse finder vi en opdeling af feltet, der er meget lig med den, som findes inden for dagtilbudsfeltet, om end skoleledelsesfeltet fremstår stærkere profileret og forankret i forskellige og tydeligt definerede forskningstraditioner og forskningsmiljøer. Skoleledelse kan her enten forstås i en bred vs. snæver definition eller blød vs. hård position. Midt imellem disse positioner findes forskellige medierende former (Bøje, 2024; Wiedemann, 2024).

Autorisation og autonomi – arbejdsvilkår

Som et tredje træk ved det at være en profession kræves det, at den pågældende gruppe har en autorisation eller et vist monopol på arbejdet. Set fra et kritisk perspektiv opstår et sådant monopol gennem en taktik, der kaldes

social closure, og hvis mål er at ekskludere andre grupper fra arbejdsfeltet (Weber, 1978; Parkin, 1979). Set fra et mere professionsvenligt perspektiv opstår autorisationen, fordi den pågældende gruppe er den bedste til at udføre arbejdet, bl.a. på grund af uddannelse og kompetencer (Parsons, 1954). Samfundet indgår en kontrakt med professionen, giver den “market shelter” (Freidson, 2001) og tildeler autonomi, så arbejdet kan udføres i overensstemmelse med professionelle standarder og behov for at foretage skøn (Grimen & Molander, 2008).

En undersøgelse af danske dagtilbudslederes erfaringer fra 1991 peger på, at de bruger mest tid på administrative opgaver sammenlignet med pædagogiske og arbejdsledermæssige eller personalepolitiske opgaver. Dette gælder især ledere af større institutioner. Undersøgelsen peger ligeledes på, at dagtilbudsledelse ofte er kendetegnet ved tidspres, mange opgaver og hyppige afbrydelser. Mange ledere vil sideløbende med ledelsesarbejdet i mere eller mindre omfang indgå i det pædagogiske arbejde på stuerne (Gotvassli, Rask & Rasmussen, 1992).

BUPL’s vilkårsundersøgelse fra 2023 peger på en række udfordringer i ledelseshjertet. Især i bestemte kommuner. Der er for mange administrative opgaver og for lidt tid til faglig ledelse. Normeringerne er for dårlige, så det er vanskeligt at hellige sig ledelsesarbejdet og få tid til fordybelse og forberedelse, ligesom det kan være svært at sikre balancen mellem privatliv og arbejdsliv (Nørby, 2023).

De to undersøgelser kan ikke sammenlignes direkte, men det er alligevel interes-

Artiklen bygger på eksisterende forskning og har en diskuterende stil formet af tesen: At dagtilbudsfeltet nærmer sig skoleledelsesfeltet, hvad gælder løsrivelse og selvstændiggørelse fra grundprofessionerne (pædagog/lærer).



sant, at der er en række overlap, selv om undersøgelserne er foretaget med 30 års mellemrum. Såvel tidligere som nu peges der på, at ledelseshjertet er præget af mange administrative opgaver, og at det kan være svært at finde tilstrækkelig plads til faglig-pædagogisk ledelse og fordybelse, ligesom der forekommer et stort arbejdspress. Graden af autonomi og muligheden for selvstændigt at foretage skøn indskrænkes, fordi en stor del af ledelsesarbejdet går med at udføre administrative opgaver.

De nævnte erfaringer med dagtilbudsledersarbejdet som multipelt, omskifteligt og uforudsigeligt svarer i øvrigt til karakteren af pædagogarbejdet, som Plum (2011) metaforisk har kaldt “pærevællingen”. Dvs. sammenblandingen af

børns, pædagogers og forældres behov i konkrete kontekster med muligheder og begrænsninger – fx gulvet i vuggestuen, pudrummet, legepladsen, soverummet osv. Mere forfinet kalder Ahrenkiel et al. (2012) arbejdet for et “pædagogisk ensemble” også for at understrege, at arbejdet er kollektivt. Man er afhængig af hinanden som kolleger. I Bros (2016) undersøgelse af ledelsesspænd (rate mellem leder og medarbejder) i små, mellemstore og store pædagogiske institutioner ser det ud til, at lederen i mellemstore organisationer (med mellemstort ledelsesspænd) har de bedste muligheder for at trække sig tilbage fra gulvet i daginstitutionen og opnå en vis autonomi fra børn, pædagoger og forældre. Samtidig er hun tilpas tæt på gulvet, så der opnås autonomi

fra forvaltningen på rådhuset, noget, der kan være sværere i store pædagogiske institutioner, hvor lederen får et større administrativt og forvaltningsmæssigt ansvar.

Sprog og identitet

Professioner er karakteriseret ved at have et særligt fagsprog, som man skal tilegne sig, hvis man skal være en del af professionen. Gennem uddannelse lærer man sig en bestemt terminologi og begrebsbrug. Læger tilegner sig fx gennem en lang uddannelse et fagsprog, der gør, at de indbyrdes kan kommunikere med hinanden og med andet sundhedspersonale. Det betyder, at professionelle på godt og ondt bliver en såkaldt gruppe i gruppen (Goode, 1957). De får en gruppeidentitet og føler og ser sig selv

som fx læger, advokater, pædagoger og sygeplejersker. Spørgsmålet er, om dagtilbudsledere gør noget lignende?

De pædagogiske professioner har et særligt fagsprog, men hvor fx det lægefaglige sprog kun langsomt skiftes ud, er det pædagogiske sprog ofte mere omskifteligt og præget af aktuelle dagsordener og populære og skiftende teoridannelser (Bøje & Frederiksen, 2023; Steinnes, 2014). Der er selvfølgelig en række pædagogiske kernebegreber som fx trivsel, udvikling, omsorg og relationer, som er relativt konstante, men de nævnte begreber er også hverdagsbegreber, hvorfor deres præcise definition og betydning ofte står til diskussion og derfor netop ikke har en præcis og entydig definition.

Hvis vi vender tilbage til Bros (2016) undersøgelse, peger den også på, at mellemstore organisationer er ideelle med hensyn til udvikling af lederidentitet. Her kan man være tæt på gulvet og det pædagogiske fagsprog, og samtidig kan man trække sig tilbage, udvikle en selvstændig lederidentitet og gennem den foretage såkaldt transformationsledelse. Dvs. den type retningssættende ledelse, der i ledelseslitteraturen generelt bliver udpeget som motivationsskabende. I små institutioner er man for meget kollega med sine medarbejdere, og det kan være svært at løsrive sig fra sin tidligere pædagogidentitet; i store institutioner bliver man for meget kollega med folkene på rådhuset, eller man bruger store dele af sin tid på administrative opgaver.

Andre undersøgelser peger på, at dagtilbudsledere eller pædagoger, der har efter- og videreuddannelse fx på kandidatniveau, i højere grad gør brug af pædagogisk fagsprog og terminologi.

De oplever en stærkere mundtlighed og skriftlighed og er i stand til at tilgå pædagogiske problemstillinger på en mere kritisk reflekteret og teoretisk måde (Falkencrone & Lanng; Pettersvold et al., 2023).

Etik
Professioner vil typisk have et etisk værdisæt forstået som et særligt kodeks, der udpeger, hvilke normer og værdier man skal leve op til som professionsudøver. Advokater taler fx om god advokatskik. Også lærere og pædagoger har et nedskrevet etisk kodeks.² Det gælder dog ikke dagtilbudsledere, men i nogen grad skoleledere (Lederforeningen, 2008).

Manglen på et eksplicit etisk kodeks for dagtilbudsledelse reflekteres i en mangel på forskning på området. Vi har stort set ikke kunnet identificere nogen dansk forskning, men i de hyppige kvalitetsmålinger, som dagtilbud i dag underlægges, indgår værdier og pædagogiske hensigter med en vis vægt. I fx KIDS (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015) synes små institutioner (<100 børn) at være mest ideelle med hensyn til, at der udøves etisk ledelse tæt på børnenes umiddelbare behov. I store institutioner (>100 børn) bliver ledelsen mere strategisk og administrativ med risiko for at overse børns (psykologisk definerede) behov. I en ny dansk artikel (Olesen, 2025) understreges behovet for etisk-refleksiv omgang med kvalitetsudvikling, så ikke målinger og faste definitioner af kvalitet bliver styrende for den gode pædagogiske praksis.

Sammenlignes dette spæde materiale med skoleledernes formulerede etik og forskning herom, forekommer der umiddelbart at være mange overlap,

men forskellen er graden af formalisering. Dagtilbudslederes etiske kodeks er i højere grad implicit og erfaringsbaseret og forankret i de værdier, der præger det pædagogiske arbejde,

Konklusion og diskussion
I hvilket omfang og hvordan kan dagtilbudsledelse karakterises som en profession in spe? Historisk er dagtilbudsledelse i stigende grad blevet itale- og rammesat som noget, der er forskelligt fra pædagogarbejde. Ledere har et særligt ansvar og særlige opgaver, og der er formuleret krav og forventninger til, at dagtilbudsledere arbejder med afsæt i bestemte styrings- og ledelsesværktøjer. Faglighed og kvalitet er aktuelt centrale sigtepunkter for dagtilbudslederarbejdet mange steder.

Artiklen har vist, at hvis man anlægger et professionsteoretisk perspektiv på dagtilbudsledelse, kan man iagttage, at en række af de forhold, som traditionelt definerer en profession, også findes inden for dagtilbudsledelsesfeltet. Stadig flere dagtilbudsledere har lederuddannelse eller videreuddannelse. De trækker på et særligt vidensgrundlag i deres ledelsespraksis – enten et bredere humanistisk pædagogisk-filosofisk grundlag eller et mere målrettet, fokuseret og i nogle tilfælde mere instrumentelt orienteret grundlag. Dagtilbudsledere har en vis autonomi til selv at sætte retningen og tage afsæt i lokale forhold og hensyn inden for de rammer, som det at være leder i en politisk institution udgør. Denne autonomi synes især at gælde i mellemstore institutioner med mellemstort ledelsesspænd. Undersøgelser peger på, at administrative opgaver fylder en del i alle institutioner, ligesom mange dagtilbudsledere indgår i normeringen.

Vi har altså i højere grad at gøre med ledere af professionen end såkaldt professionelle ledere, hvis der med professionelle ledere menes ledere, som er trukket ud af den driftsmæssige hverdag.



Det betyder også, at dagtilbudslederes arbejde er præget af stor omskiftelighed, uforudsigelighed og mange afbrydelser. Arbejdet kan minde om den ”pærevæling”, en pædagog også befinder sig i. Dagtilbudslederen varetager en bred opgaveportefølje og beskæftiger sig ikke udelukkende med ledelse, selv om mange opgaver falder inden for det traditionelle ledelsesfelt. Ledelsesarbejdet indebærer også, at man varetager opgaver, som kan karakteriseres som pædagog-, sekretær- og pedelopgaver. Det resulterer i uklare roller og svage professionsidentiteter. Som det fjerde forhold anvendes der ikke et fagsprog, som adskiller sig markant fra hverdagssproget. Terminologien er ofte præget af aktuelle dagsordener og politiskforvaltningsmæssige koncepter. Endelig findes der ikke et eksplicit etisk kodeks for dagtilbudsledere, men etikken findes på det mere tavse niveau, hvor den umiddelbart fremtræder som børnecentreret og fx i tråd med Løgstrups dydsetik.

Alt i alt peger denne karakteristik i retning af en profession in spe – men mere in spe end skoleledelsesfeltet. Skal man pege på en særlig identitet, der knytter sig til dagtilbudsledelse, kan man karakterisere lederen som en pædagogisk frontløber eller et fyrtårn, som er garant for et højt fagligt niveau i det pædagogiske arbejde. Med afsæt i det foregående kan man diskutere, om man skal karakterisere pædagogiske dagtilbudsledere som en art faglige mellemledere med ledelsesret. Faglig ledere er med til at formulere, forme og konkretisere kerneopgaven og beskæftiger sig bl.a. med faglig vejledning og rådgivning af medarbejdere, introduktion og instruktion af nyansatte og fastlæggelse af standarder for arbejdet. Den faglige leder stiller krav til de ansatte, men de ansatte løser i vid udtrækning opgaverne selv og inddrages i beslutningsprocesserne (Voxted, 2016).

Vi har altså i højere grad at gøre med ledere af professionen end såkaldt

professionelle ledere, hvis der med professionelle ledere menes ledere, som er trukket ud af den driftsmæssige hverdag, som beskæftiger sig med strategiske og forvaltningsmæssige ledelsesopgaver, og som mere eller mindre forventes at kunne lede en hvilken som helst organisation og arbejde (Bøje & Frederiksen, 2019; Klausen, 2006). Denne identitet, som leder af professionen, flugter med det forhold, at dagtilbudsledere endnu er organiseret sammen med pædagoger i bl.a. BUPL. Set ud fra pædagogernes perspektiv er det en organisering, der er værd at fastholde, da en løsrivelse af ledelseslaget kan svække professionen. Omvendt kan en løsrivelse være med til at styrke ledelseslaget hen imod en professionalisering af ledelsesopgaven, sådan som det kan iagttages inden for skoleområdet. Spørgsmålet er, hvor tungt samme hensyn vejer i dagtilbudsledelseslaget? Søger de jurisdiktion (legitimitet) nedadtil mod pædagogerne og kerneopgaven eller opadtil mod politik og forvaltning? Det kan kun fremtiden vise.

REFERENCER

Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. The University of Chicago Press.

Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F.M. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.

Birkeland, J., Glosvik, Ø. & Aasen, W. (2021) Systemic Leadership in Nordic Kindergartens: A Scoping Review. *Educare*, 2021(4),114-163.

Bro, L.L. (2016). Små, store eller måske rettere mellemstore organisationer? En undersøgelse af sammenhængen mellem ledelsesspænd, ledelsesidentitet og brugen af transformations-ledelse i danske daginstitutioner. *Politica*, 48(2), 158-178.

Bøje, J.D. & Frederiksen, L.F. (2019). Leaders of the Profession and Professional Leaders. School Leaders Making Sense of Themselves and Their Job. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 291-312.

Bøje, J.D., Frederiksen, L.F., Ribers, B. & Wiedemann, F. (2022). *Professionalization of School Leadership. Theoretical and Analytical Perspectives*. Routledge.

Bøje, J.D. & Frederiksen, L.F. (2023). Læreres og pædagogers professionsviden 1990-2020. Professionspaternalisme, professionsrealisme og professionsinstrumentalisme. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 79-96.

Bøje, J.D. (2024). Professionalisering af skoleledelse – muligheder og dilemmaer. I: F. Wiedemann & P.H. Raae, *Aktuelle tendenser og dilemmaer i skoleledelse*. Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017a). *Effekten af lederuddannelse for skoleledere*.

<https://eva.dk/Media/638421203966119045/Effekten%20af%20lederuddannelse%20for%20skoleledere.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut (2017b). *Udvikling i ledelse på dagtilbudsområdet. Notat til Ledelseskommissionen*. <https://eva.dk/Media/638344009855603501/Udvikling%-20i%20ledelse%20p%C3%A5%20dagtilbudsomr%C3%A5det%20November%202017.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Dagtilbudschefernes strategiske fokus på faglig ledelse. En kortlægning blandt dagtilbudschefer*.

<https://eva.dk/Media/638344008924399987/Dagtilbudschefernes%20strategiske%20fokus%20p%C3%A5%20faglig%-20ledelse.pdf>

DEA (2023). *Ledelse i daginstitutioner: Betydningen af ledernes karakteristika*. Tænketanken DEA.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Free Press.

Eyal, G. (2019). *The Crisis of Expertise*. Wiley.

Falkencrone, S. & Lanng, L.B. (2024). *Pædagoger med en pædagogisk kandidatuddannelse*. Tænketanken DEA.

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic. On the Practice of Knowledge*. Polity.

Goode, W.J. (1957). Community Within a Community: The Professions. *American Sociological Review*, 22(2), 194-200.

Gotvassli, K.-Å, Rask, L. & Rasmussen, K. (1992). *Den synlige leder*. Forlaget Børn og Unge.

Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An Analysis of 14 review Types and Associated Methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108.

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

Gunter, H. (2016). Intellectual Histories of School Leadership: Implications for Professional Preparation. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 27-47.

Hougaard, B. (1994). *Teamledelse i daginstitutioner – fra leder til chef, fra stedfortræder til sous-chef. En håndbog*. Vejle.

Klausen, K.K. (2006). *Institutionsledelse – Ledere, mellemledere og sjakbajser i det offentlige*. Børsen Offentlig.

Klausen, K.K. & Nielsen, D.M. (2011). Før og efter strukturen: Professionalisering af kommunal institutionsledelse? *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 76(3), 7-18.

Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner*. Aarhus Universitet.

Krejsler, J.B. (2014). Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne. Kvalitetsreform som udfordring til pædagogprofessionen. I: J.B. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt, *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetence-tænkning, tradition og profession*. Frydenlund.

Larsen, H. (1992). *Selvstyrende kommunale institutioner: På vej mod en ny institutionsforståelse*. Birkelund.

Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. University of California Press.

Lederforeningen (2008). *Skoleledelse: En profession i sig selv*. Lederforeningen.

Lortie, D.C. (1969). The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. I: A. Etzioni, *The Semi-Professions and Their Organization*. The Free Press.

Murphy, J. (2005). Unpacking the Foundations of ISLLC Standards and Addressing Concerns in the Academic Community. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 154-191.

Nicholson, J., Kuhl, K., Maniates, H., Lin, B. & Bonetti, S. (2020). Early child development and care. A review of the literature on leadership in early childhood: examining epistemological foundations and considerations of social justice. *Early Child Development and Care*, 190(2), 91-122.

Nørby, J. (2023). Bombe under rekruttering: Dårlige arbejdsvilkår presser ledere mod jobskifte. <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/bombe-under-rekruttering-daarlige-arbejdsvilkaar-presser-ledere-mod-jobskifte>

Olesen, K.G. (2025). Etisk-refleksiv ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud. *Lederliv*, nr. 8.

Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 69-81.

Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique*. Tavistock Publications.

Parsons, T. (1954). The Professions and Social Structure. I: T. Parsons, *Essays in Sociological Theory*. The Free Press.

Pettersvold, M., Rothuizen, J.J. & Østrem, S. (red.) (2023). *Akademisk kundskab og pedagogisk faglighed i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Københavns Universitet.

Ringsmose, C. & Hansen, L.S. (2023). Udvikling af kvalitet i under faglig ledelse. *Paideia*, nr. 26, 6-19.

Steinnes, G.S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. OsloMet.

VIVE (2021). *Vidensopsamling om faglig ledelse på daginstitutionsområdet*. <https://www.vive.dk/media/pure/0xgn31vk/5535139>

Voxted, S. (2016). *Ny faglig ledelse*. Hans Reitzels Forlag.

Weber, M. (1978). *Economy and Society*. California University Press.

Wiedemann, F. (2016). *Send mere ledelse. En analyse af leder-samfundets konsekvenser*. Syddansk Universitetsforlag.

Wiedemann, F. (2024). Kampen om skoleledelse. Mellem demokrati og effektivitet. I: F. Wiedemann & P.H. Raae, *Aktuelle tendenser og dilemmaer i skoleledelse*. Syddansk Universitetsforlag.

Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.

Young, M.D., Crow, G.M., Murphy, J. & Ogawa, R.T. (2009). *Handbook of Research on the Education of School Leaders*. Routledge.

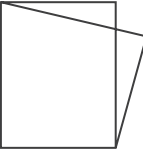
Aabro, C. (2021). *Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ekstern regulering*. Roskilde Universitet.

NOTER

¹ Samme pointe forfølges i et nyere værk af sociologen Gil Eyal (2019), der også viser, hvordan professionsbegrebet synes at være overtaget af et mere fleksibelt begreb om ekspertise.

² <https://bupl.dk/boern-unge/find-artikler/eis-erklaering-om-etisk-kodeks>

En overset professionsteoretiker: Hannah Arendt



Morten Timmermann
Korsgaard, adjunkt,
Læreruddannelsen i
Silkeborg, VIA University
College

Indledning

Der kan næppe længere være tvivl om, at Hannah Arendt var en af det tyvende århundredes vigtigste stemmer. Ikke nok med at hun fortsat har stor indflydelse inden for filosofi, politik og pædagogik, men i forbindelse med Trumps første kampagne røg hendes værk om totalitarisme pludseligt ind på bestsellerlisten. Hendes analyser af totalitære styreformers fremmarch i fortiden vækker desværre alt for stor genklang i vores tid. Det samme gør hendes tekster om menneskerettigheder, flygtninge, massesamfundet og hendes idehistoriske kapitalismekritik. Der er næppe nogen tænker fra det 20. århundrede, som modtager mere opmærksomhed i disse år end netop Hannah Arendt. Dette bevidnes blandt andet af flere glimrende udgivelser og nyoversættelser af hendes værker til dansk, senest hendes afhandling om kærlighedsbegrebet hos Augustin. Begge hendes senere hovedværker, *Menneskets*

vilkår og *Åndens liv*, er også oversat, og førstnævnte er fremragende præsenteret her i tidsskriftet af Anne Meulengracht. Det er derfor svært at påstå, at Arendt skulle være en overset tænker, men inden for professionsforskningen er det først inden for de seneste årtier, hun har vundet indpas, så måske kan vi alligevel slippe afsted med at placere hende under denne overskrift.

I sit første store værk tager Arendt som nævnt livtag med totalitarismens frembrud i det 20. århundrede, og hendes tænkning har i høj grad været med til at præge vores forståelse af mekanismerne bag totalitære og autoritære styreformer. Særligt hendes omstridte rapport fra retssagen mod Adolf Eichmann tog os bag om de psykologiske og strukturelle betingelser for, at disse styreformer kan bryde frem. Arendts særlige tone i værkerne, en tone, hun selv omtaler som nødvendigt ironisk og sarkastisk,

har givet sig udslag i hård kritik af hende for ufølsomhed og har også ledt til, at mange har misforstået hendes budskaber. På samme vis har hendes tekster om pædagogik og uddannelse været omdrejningspunkt for ophedede debatter. Særligt hendes korte 'Refleksioner angående Little Rock' kastede hende ud i et veritabelt stormvejr. Et stormvejr, der dog blegnede i lyset af det, som fulgte 4 år senere, da *Eichmann i Jerusalem* udkom.

På trods af den storm af kritik Arendt befandt sig i efter udgivelsen af disse tekster, er der meget, der peger på, at begge hendes teser, om henholdsvis totalitarismens psykologi og uddannelsens vilkår, holder vand og kaster værdifuldt lys over såvel totalitarisme som uddannelse. Denne fortløbende diskussion for og imod skal dog ikke være fokus for denne lille tekst. Jeg vil derimod lave tre nedslag i hendes forfatterskab for at fremhæve tre argumenter, som jeg mener har værdi for professionsforskningen. Det første er et snævert pædagogisk argument om læreruddannelse, mens jeg vil hævde at de to følgende har betydning på tværs af professionerne.

De tre små antagelser

I sit lille essay om 'Krisen i skolesystemet og pædagogikken' fremhæver Arendt tre antagelser, som hun mener har været afgørende for den krise, hun beskriver. Den første antagelse er, at der eksisterer en autonom børneverden, som må beskyttes mod unødig voksen indblanding. Den anden antagelse er, at pædagogik kan ses som en grundlæggende undervisningsvidenskab uafhængigt af det indhold, der skal undervises i. Den tredje antagelse er, at man kun kan vide og forstå det, som man selv har gjort.

Disse tre antagelser kan spores tilbage til henholdsvis Rousseaus, psykologiens og pragmatismens indflydelse på den moderne pædagogik og har alle tre haft ødelæggende konsekvenser for vores mulighed for at forstå pædagogikkens grundvilkår, nemlig at den konstitueres ved en grundlæggende spænding mellem det, at der fødes nye mennesker (natalitet), og at der eksisterer en (fælles) verden, hvori de fødes (pluralitet). Den første antagelse har den konsekvens, at den så at sige river den fælles verden over og stiller barnet og den voksne over for hinanden som fremmede uden et fælles mellemværende. Den anden fjerner en vigtig bestanddel af den voksnes autoritet, nemlig den faglige viden, der skal til for at kunne ytre, 'dette er vores verden'. Den tredje, som vel er karakteristisk for moderne progressiv reformpædagogik, forskyder fokus fra det at stifte bekendtskab og det at opnå forståelse for det fælles menneskelige mellemværende til det legende at kunne tilegne sig konkrete færdigheder og kompetencer. Eller som Arendt spidst formulerer det: at tilegne sig "kunsten" at leve (2021, s. 16). Dette skal her forstås som den konforme tilegnelse af det, som skal til for at gøre sig populær og klare sig i det nære sociale felt, i modsætning til en forståelse af uddannelse som det at blive stillet i forhold til en verden, der både vedrører os personligt og som strækker sig langt ud over hverdagens horisont. Hermed efterlades barnet igen i den autonome børneverden og holdes fast i en omgang med verden, som ikke forsøger at forstå og begribe, men blot at være, som det nære foreskriver.

Det er dog den anden antagelse, som jeg vil fremhæve som særligt interessant i professionssammenhæng. Nemlig den

ide at pædagogikken kan kendetegnes ved at være en generel videnskab om, hvordan man skal undervise, og hvis denne først er tillært, kan man undervise i hvad som helst. Med evidens- og kompetencetænkningens frembrud skete der et skred i vores måde at forstå pædagogikken på, hvor fokus rettedes mod tilegnelse af generelle færdigheder rettet mod effektiv undervisning og klasseledelse. Anført af psykologiske truismes og metode rettedes al opmærksomhed mod, hvordan man skaber motivation og glæde, og hvordan man bedst leder eleverne mod de fastsatte læringsmål. Hermed tabte man fuldstændigt blikket for det grundlæggende forhold, at undervisning først er noget, når det rettes mod et indhold. Noget, som efter forhandling, faglig diskussion og pædagogisk refleksion er fundet vigtigt og passende til at kunne repræsentere noget væsentligt for elevernes dannelse og uddannelse. Dette forhold udliciteres nu til læringsplatforme, mens lærerne forsøger at facilitere på motiverende og legende vis. I en større undersøgelse af undervisningen i Tyskland konstaterer Andreas Gruschka (2016), at undervisning i dag tenderer kunsten at sætte elever i gang snarere end kunsten at vise og undervise om noget.

Lidt spidst kunne man sige, at hvis 00'ernes reformivrige forskere og politikere havde kunnet deres Arendt, var det næppe gået så galt. Heldigvis blæser der her til lands nye vinde med de nye fagplaner for folkeskolen og i den nye reform af læreruddannelsen.

At forstå i mørke tider

Det andet nedslag i Arendts værker, jeg vil præsentere her, er hendes tanker om dømmekraft. Arendt skrev i det, hun

selv betegnede som mørke tider. Ikke blot med henvisning til de forfærdelige begivenheder, hun havde tæt inde på livet, men med henvisning til det faktum at det 20. århundrede indvarslede en tid, hvor traditioner og autoritet stod for fald, og hvor de overleverede kategorier og forståelseshorisonter ikke længere slog til. Eller lidt mere filosofisk formuleret var vi nu i etiske og politiske spørgsmål overladt til den subjektive position, som Kant, fortaleren par excellence for en universel etisk og politisk fornuft, tilskrev den æstetiske dømmekraft. Vi kan ikke længere forlade os på imperativer og forskrifter, når vi skal bedømme og forstå historien og vores samtid, men må hver især stå over for begivenhederne, som vi står over for kunstværket. Overladt til vores subjektive sanseapparat, vores krop, vores historie og vores forståelse. Kant opstillede tre kriterier for at redde et minimum af universalitet for den æstetiske dømmekraft. 1. at tænke selvstændigt, 2. at tænke udvidet, 3. at tænke konsekvent. Arendt fæstnede sin lid til det andet kriterie. Det at kunne tænke i de andres sted, altså at udvide vores tænkning således, at andre perspektiver lukkes ind. Arendt kaldte det også for evnen til at tage på besøg. Dette var for hende nøglen til en ny definition af dømmekraften, som netop var efterladt uden gelænder, som hun kaldte det. Dette betyder også, at dømmekraften hos Arendt ikke så meget henviser til evnen til at handle rigtigt og forkert i nuet, således som den ofte beskrives i professionsforskningen med henvisning til Aristoteles. Derimod henviser den til det uophørlige forsøg på at finde mening og forståelse for de begivenheder, vi tager del i eller må leve med. Det er altså koblet til forståelse snarere end til handling. Dermed peger det også mere

på en proces, der handler om at finde sine ben og et sted at stå, hvor man kan føle, at man hører hjemme i en verden, som ellers grænser til det ubeboelige og ubegribelige. I forlængelse af beskrivelsen af den anden antagelse ovenfor peger denne forståelse af dømmekraften i en retning, hvor professionsuddannelse i mindre grad handler om færdigheder og kompetencer, tips og tricks for effektiv og professionel handlen, men mere grundlæggende om at oparbejde forståelse, refleksion og dømmekraft, som vil tillade, at ‘man kan stå i det’.

At finde retning i eksemplet
Men hvorledes kan vi så ifølge Arendt finde ståsted og finde vores ben i (professions)uddannelse? Her må vi endnu engang slå ind på en anden bane end den udstukne. De seneste årtier har været præget af en akademisering af professionsuddannelserne, hvor fokus har rettet sig mod forståelse af metoder og begreber som det arsenal, de professionelle skulle have med ud i praksis. Men ifølge Arendt er det ofte ikke der, vi finder det, hvormed vi kan begribe praksis og verden. I mørke tider er det andetsteds, vi finder lys. For lys findes der: *even in the darkest of times we have the right to expect some illumination, and that such illumination may well come less from theories and concepts than from the uncertain, flickering, and often weak light that some men and women, in their lives and their work, will kindle under almost all circumstances and shed over the time span that was given them on earth.* (Arendt, 2005, s. ix-x).

Vi finder altså vores lys ikke så meget i teorier og begreber, men i fortællinger om liv og de beskrivelser af levet liv, som overleveres. Det findes i de eksempler

på dette, fiktive som virkelige, som er sat for os. Disse er ikke succeshistorier og baner, som skal følges, men derimod de redskaber, hvormed vi kan tænke nyt og opnå forståelse for verden som levet praksis. I en sigende beskrivelse af Arendts eget liv og metode henviser hendes ven, digteren Theodor Weiss, til de ofte ophedede samtaler, der foregik rundt om middagsbordet i det Arendt-Blücherske hjem, hvor de tilstedeværende, men også de fraværende, deltog. Og som Weiss formulerede det, som om de stadig alle var i færd med at beslutte sig. For når alt kommer til alt, minder Arendt os om at *[o]ur decisions about right and wrong will depend upon our choice of company, of those with whom we wish to spend our lives. And again, this company is chosen by thinking in examples, in examples of persons dead or alive, real or fictitious, and in examples of incidents, past or present* (Arendt, 2003, s. 145-146).

Hermed bør det være klart, at vi hos Arendt ikke finder de uomtvistelige handleanvisninger, som ofte efterspørges fra politisk hånd således, at vi kan effektivisere og fejlsikre professionerne. Og måske er dette netop det centrale problem, som vores nytteorienterede og accelererende moderne kultur har svært ved at komme overens med. De menneskelige relationer lader sig sjældent skrive på formel, men er i deres natur uforudsigelige og ubestemmelige. Vi er overladt til eksistentielle vilkår, hvor vi – heldigvis – aldrig kan være helt sikre på, hvordan den anden/de andre vil respondere på vores handlinger. Men heri findes også den mening, som professionsarbejdet tilbyder, nemlig det at være medvirkende til at bære og forstå det fælles menneskelige som levet praksis.

REFERENCER

Arendt, H. (1995). *Men in Dark Times*. New York: Harcourt Brace & Company.

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

Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken*. Aarhus: Klim.

Arendt, H. (2023). *Eichmann i Jerusalem – En rapport om ondskabens banalitet*. København: Gyldendal.

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

Arendt, H. (2025). *Kærlighedsbegrebet hos Augustin*. Aarhus: Klim.

Arendt, H., Kohn, J. (2003). *Responsibility and Judgement*. New York: Schocken Books.

Gruschka, A. (2016). *At lære at forstå*. Aarhus: Klim.

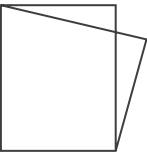
Kant, I. (2005). *Kritik af dømmekraften*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Meulengracht, A. (2024). Hannah Arendt: Menneskets vilkår. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(37), 124-129. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/145069>

Weiss, T. (1984). A Living Room. *Southwest Review*, 69(2), 104-118. <http://www.jstor.org/stable/43469629>

After Virtue

Alasdair MacIntyre



Anders Buch,
docent, Center for
Professionsstudier, VIA
University College

Den indflydelsesrige skotsk-amerikanske filosof Alasdair MacIntyre døde 96 år gammel d. 21. maj 2025. Siden udgivelsen i 1981 har MacIntyres *After Virtue* placeret sig som en moderne klassiker i moralfilosofien og i mange samfundsvidenskabelige og humanistiske felter i spændet fra politologi over sociologi, jura, teologi, antropologi til dannelsesdiskussioner i pædagogik og uddannelsesvidenskab.

Baggrund

After Virtue er et frontalangreb på de to altdominerende strømninger i moralfilosofien siden oplysningstiden, nemlig pligtetikken og nytteetikken, og den genintroducerer den klassiske moralfilosofi fra antikken og middelalderen: Aristoteles’ dydsetik. MacIntyre var dog ikke den første i nyere moralfilosofi, der

genopdagede Aristoteles’ dydsetik. Inspireret af Ludwig Wittgensteins sprogfilosofi rekonstruerede analytiske filosoffer som Elizabeth Anscombe og Philippa Foot allerede i slutningen af 1950’erne og de følgende årtier dydsetikken på et naturalistisk grundlag (Anscombe, 1958; Foot, 1978). MacIntyre var også inspireret af Wittgenstein, men hans rekonstruktion gik i en anden retning end den naturalistiske. Med baggrund i marxismen var MacIntyre optaget af de sociale og materielle vilkår, der former og rammesætter måder, mennesker interagerer med hinanden. Inspireret af den sene Wittgensteins tænkning om *livsformer* og sociale *praksisser* var MacIntyre sporet ind på at forstå handlemønstre på nye måder. Traditioner og institutioner bliver således MacIntyres alternativ til pligt- og nytteetikken hen-

visning til moralske regler som det autoritative princip for moralsk handling.

MacIntyres kritik retter sig især mod den individualisme, som præger det vesterlandske oplysningsprojekt, og som resulterede i den regelbaserede pligt- og nytteetik. Oplysningsprojektets grundlæggende moralske individualisme bundet ifølge MacIntyre i en uhensigtsmæssig abstraktion af menneskelige handlemønstre til universelle regler – pligtetikken universalistiske maksimer, som Immanuel Kant formulerede, og nytteetikken universalisering af handlingsmæssige konsekvenser, som vi kan finde hos Jeremy Bentham og John Stuart Mill. *After Virtues* klassikerstatus skyldes ikke kun bogens kritik af oplysningstidens moralske projekt, men også dens insisteren på, at moral og rationalitet må forankres i konkrete sociale praksisser og historisk formede traditioner. Denne tese har haft vidtrækkende implikationer og skabt fornyet interesse for dydsetik og for fremkomsten af nyere socialvidenskabelig praksisteori.

Bogens sprog og form er desuden en vigtig forklaring på, hvorfor den har fået klassikerstatus: MacIntyre skriver i en stil, der er både konfrontatorisk og reflekteret, og hans evne til at kombinere historisk analyse, moralfilosofi og kulturkritik gør læseoplevelsen intellektuelt stimulerende og provokerende. At kalde *After Virtue* en klassiker er også at anerkende dens status som en tekst, der formår at fremprovokere nye læsninger og kritiske spørgsmål, længe efter dens udgivelse (cf. Angier, 2024). Det er netop i dens evne til at åbne en samtale – snarere end at lukke den – at bogen har fået varig betydning.

MacIntyres argument

MacIntyre argumenterer for, at det moderne samfund lider under moralsk fragmentering og en tiltagende afkobling mellem normativt sprog og levet praksis. Centrale moralske begreber som *retfærdighed* og *pligt* er ifølge ham blevet tomme gestusser uden forankring i en fælles forståelse af det gode liv. Med Aristoteles som baggrund introducerer han sin version af dydsetik, hvor han forbinder moral med menneskelig praksis, tradition og narrativer.

Et af de centrale begreber i bogen er *praksis*, som MacIntyre definerer som et kompleks af koordinerede aktiviteter med *interne goder* og *standarder for excellence*:

”By a ‘practice’, I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended. Tic-tac-toe is not an example of a practice in this sense, nor is throwing a football with skill but the game of football is, and so is chess” (MacIntyre, 2007/1981, s. 187).

Inden for en praksis, fx skak, medicin, violinbyggeri eller undervisning, udvikler aktører sig moralsk ved at stræbe efter praksisernes interne goder. Praksisser er ikke løst koblede teknikker, men derimod organiserede former for aktivitet styret af et internt gode, et *telos*, altså

et styrende (for)mål for, hvad der tæller som excellence, som de enkelte aktørers handlinger bliver målt op imod. Et internt gode kan kun realiseres gennem udøvelsen af praksissen og kun af dem, der deltager kompetent i den. Interne goder adskiller sig fra eksterne goder (som fx penge, status og magt), idet de er forbundet med – og definerende for – selve praksissens værdier og bidrager til både de enkelte individers og fællesskabets moralske udvikling. Praksisserne, som aktører tager del i, stiller altså krav til, hvordan aktørerne skal handle – de er normative. Denne forståelse af praksis forkaster David Humes klassiske adskillelse af *er* og *bør* og er forbundet med ideen om det narrative selv. For MacIntyre kan individets moralske liv kun forstås som en del af en sammenhængende livsfortælling. Et menneskes identitet og forståelse af sin omverden formes i lyset af de historier, det fortæller om sig selv og bliver fortalt om af andre. Dyderne udgør her de dispositioner, der gør det muligt at handle konsistent og meningsfuldt i et narrativt livsforløb, og det er i traditionerne, at dyderne reproduceres.

Et særligt aspekt ved MacIntyres kritik handler om den moderne bureaukratisering og professionalisering, hvor han ser en opløsning af forbindelsen mellem praksis og moral. Når institutioner begynder at vægte eksterne goder – status, penge, kontrol – over interne goder og faglig dygtighed, mister de deres etiske integritet. Denne kritik har gjort *After Virtue* central i diskussioner om professionsetik, ikke mindst i pædagogiske og sundhedsvidenskabelige sammenhænge. Overordnet rejser bogen et grundlæggende spørgsmål om det moderne samfunds institutioner: Er de

stadig bærere af praksisser og dyder, eller er de blevet underlagt ydre goder såsom effektivitet, profit og kontrol? Herigennem rejser MacIntyre en skarp kritik af den moderne professionalisme, hvor teknisk kompetence adskilles fra moralsk dømmekraft. Han fremhæver, at uden dyder og en traditionshorisont risikerer institutioner at degenerere til instrumentel magtudøvelse. MacIntyre afviser forestillingen om en universel rationalitet og argumenterer i stedet for, at traditioner er konstitutive for rationalitet. Rationalitet og moral er, ifølge ham, altid situeret i historiske praksisser og udvikler sig gennem interne konflikter og kritik.

Kritik af MacIntyre
MacIntyre konverterede til romersk katolicisme i 1983. Man kan måske se konversionen som en naturlig forlængelse af argumentationen i *After Virtue*: en omfavnelse af traditionen som det bærende moralgrundlag, der rækker tilbage til Thomas Aquinas og Aristoteles, og som forankrer værdier i den jødisk-kristne kulturtradition. MacIntyres henvisning til traditioner som grundlaget for moralen åbner imidlertid for kritik: Hvordan skal man forholde sig til inkommensurabilitet mellem traditioner? Hvordan undgår man relativisme, hvis intet eksternt kriterium kan være endegyldigt afgørende? Og hvorfor privilegere den jødisk-kristne kulturtradition? Blandt

MacIntyres mange diskussionspartnere har den amerikanske neopragmatist Richard Rorty (1991) kritiseret MacIntyres kommunitarisme for at være uforenelig med et pluralistisk demokrati, mens den amerikanske filosof og klassiske filolog Martha Nussbaum har påpeget, at MacIntyres dydsetik har blinde vinkler over for køn, magt og marginaliserede stemmer. Nussbaum (2001) fremhæver, at MacIntyre i sin genoplivning af Aristoteles ikke formår at reflektere de emotionelle og relationelle aspekter af etisk lev et liv.

After Virtues blivende bidrag
Selvom man – med rette, vil jeg mene – kan være skeptisk over for MacIntyres traditionalisme og lurende konservatisme, har *After Virtue* fortsat værdi i moralfilosofien og socialvidenskaben. Hans udvikling af praksisbegrebet som en historisk og normativt struktureret aktivitet med interne goder har inspireret nyere praksisteori. *After Virtue* tilbyder således en grundlæggende og righoldig diskussion af normativitet, som man kan savne hos praksisteoretiske sociologer som fx Pierre Bourdieu og Anthony Giddens.

MacIntyres forståelse af praksisser er imidlertid i høj grad retrospektiv: Dyder forvaltes, overleveres og genlæres gennem traditioner. Det gør det vanskeligt at forstå, hvordan nye praksisser opstår

og forandrer sig, og hvordan nye dyder kan formes i mødet med det endnu ikke kendte. Her tilbyder fx Joseph Rouses praksisteori og John Deweys klassiske pragmatisme vigtige korrektiver. Rouse (2023) forstår praksisser som dynamiske og fremadskridende – ikke blot som reproduktion, men som eksperimenterende, åbne og ansvarsbårne aktiviteter, hvor aktører gensidigt må forstå og revidere deres forpligtethed i lyset af ændrede materielle og sociale betingelser. Og Deweys etik (Dewey & Tufts, 1932/2008), centreret omkring vurdering, erfaringsbaseret eksperimenteren og fremadskuende problemløsning, kan ses som en praksisbaseret dydsetik, der ikke kun forudsætter tradition, men skabes igennem deliberation og gennem antipatoriske demokratiske fællesskaber (cf. Buch & Andersen, 2017).

After Virtue står efter snart 45 år tilbage som en moderne klassiker – ikke fordi den genopdager Aristoteles' dydsetik – men fordi den helt generelt genintroducerer moralens *sociale* forankring i det levede liv som et opgør med oplysningsprojektets regelbaseret af handlinger og moral. MacIntyre gør dydsetikken til praksisteoretisk moralfilosofi og udfordrer forestillinger om autonomi og universalisme. Det er et substantielt bidrag.

REFERENCER

Angier, T. (red.) (2024). *MacIntyre’s After Virtue at 40*. Cambridge University Press.

Anscombe, G.E.M. (1958). Modern Moral Philosophy, *Philosophy – The Journal of the Royal Institute of Philosophy*, 33(124), 1-19.

Buch, A. & Andersen, V. (2017). At gøre det rigtige – etik i organisatorisk praksis. I: Kurt Dauer Keller (red.), *Organisatorisk dannelse – etiske perspektiver på organisatorisk læring*. Aalborg Universitetsforlag.

Dewey, J. & Tufts, J.H. (1932/2008). I: Jo Ann Boydston (red.), *Ethics*. The Later Works (vol. 7). Southern Illinois University Press.

Foot, P. (1978/2003). *Virtues and Vices – and Other Essays in Moral Philosophy*. Oxford University Press.

Knight, K. (red.) (1998). *The MacIntyre Reader*. University of Notre Dame Press.

MacIntyre, A. (2007/1981). *After Virtue* (3. udg.). University of Notre Dame Press.

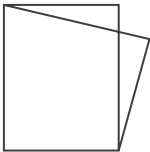
Nussbaum, M. (2001). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University Press.

Rorty, R. (1991). The Priority of democracy to philosophy. I: Richard Rorty (red.), *Objectivity, Relativism, and Truth. Philosophical papers, vol. 1*, (s. 175-196). Cambridge University Press.

Rouse, J. (2023). *Social Practices as Biological Niche Construction*. The University of Chicago Press.

Mathias Lasgaard og Heidi Krumhardt Mortensen: Ensom ungdom

Akademisk Forlag, 2024, 139 sider



Anmeldt af Rasmus Lund Nielsen, adjunkt, Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College

De ensomme unge – de navne, du har glemt

Hvis du har børn, børnebørn eller er en barnlig sjæl, så du måske dette års udgave af Cirkus Summarum, der har undertitlen Den glemte barndomsskat (2024). Her finder de skæve, elskelige karakterer Hr. Skæg, Motor Mille, Silja, Rosa og Onkel Reje glemte barndoms-skatte, og selvom der er mange gode minder knyttet til de ting, de finder, minder det dem især om den ensomhed, de kæmpede med, før de fandt hinanden på en ø-lejr. Forestillingen er med til at sætte ensomhed på dagsordenen og bryde det tabu, ensomhed ofte forveksles med i en såkaldt social verden. Det forveksles det med, selvom ensomhed er en følelse, vi alle kender, og som for et stigende antal unge bliver vedvarende og derfor skadelig for deres livskvalitet, udvikling og helbred.

Jeg tænkte flere gange på forestillingen, da jeg læste Mathias Lasgaard og Heidi Krumhardt Mortensens *Ensom ungdom*, der udkom den 25. september 2024. Bogen giver et indblik i ensomhedens væsen, ophav og udtryk, og det gør den med det formål, ”at alle fagpersoner, der er i kontakt med unge, får indsigt i ensomhed på niveau med emner som mobning, angst og depression” (s. 10). Det, at bogen er skrevet til *alle* fagpersoner, er for mig at se på samme tid bogens styrke og svaghed. Bogens første og længste del giver nemlig overbevisende et teoretisk ståsted: en fælles forståelse for, hvad ensomhed er, så vi kan se og sætte ord på, hvornår ensomhed er en almindelig menneskelig følelse, alle møder med mellemrum, og hvornår den er ødelæggende for dem, der bliver ramt. Bogens anden del undersøger, hvordan teorien kan oversættes til praksis, og det er selvfølgelig vanskeligt,

Mathias Lasgaard og Heidi Krumhardt Mortensen: Ensom ungdom

når bogen henvender sig til *alle* praksiser på samme tid, men det kommer vi tilbage til.

Mellem del et og to fortæller to unge, Andreas og Sofie, om et ungdomsliv præget af ensomhed, og hvert kapitel indledes med et citat fra andre unge, der også har haft ensomhed inde på livet. De unge stemmer er utrolig fine og reflekterede. Jeg blev selv så ramt af et citat som: ”Jeg sidder hver dag og håber på, at det er i dag, at nogen vil mig” (s. 17) i sammenhæng med den konstatering, ”at den ensomme unge ofte er ham eller hende, hvis navn du har glemt” (s. 17). Som underviser på læreruddannelsen kan jeg i hvert fald genkende, at jeg gentagne gange glemmer navnet på ham eller hende, der sidder i hjørnet uden at sige så meget. Det er ikke, fordi jeg ikke vil huske det, og jeg holder mindst lige så meget af vedkommende, som jeg holder af alle de andre, men jeg glemmer simpelthen navnet i farten. *Ensom ungdom* minder mig om, hvor forkert det er – og hvor er det vigtigt at blive mindet om!

Hvad er ensomhed?

Bogens første kapitel undersøger, hvad ensomhed er i ”en social verden” (s. 16). Den tager udgangspunkt i den ofte udbredte misforståelse, at ensomhed ikke behøver handle om, hvor mange sociale kontakthflader den unge indgår i. Det handler derimod om kvaliteten af dem, altså hvilken følelse af ”forbundet-hed og nærhed” den unge oplever ”med venner, kammerater eller familie” (s. 19). Man kan derfor godt stå over for to unge, der udadtil lever præcis samme ungdomsliv, men hvor den ene er ensom, mens den anden ikke er det. Det er det ene, der gør, at ensomhed kan være

svært at få øje på. Det andet er, at ensomhed nogle gange sidestilles med at være alene, eller at man skelner mellem henholdsvis *god* og *dårlig* ensomhed. Det er i Lasgaard og Mortensens øjne ”problematiske og i bedste fald en utilstrækkelig definition” (s. 20). De peger på, at man er nødt til at skelne mellem ensomhed forstået som en subjektiv tilstand og alenehed forstået som et objektivt forhold, dvs. hvor man aktivt har valgt nogle fra for altså at være alene. Derfor definerer de ensomhed med afsæt i allerede kendte definitioner som:

1. subjektivitet (oplevelse)
2. ubehag
3. de sociale relationers mangelfuldhed.

Og til de tre føjer de:

4. varighed.

Det er nemlig almindeligt at være ensom i perioder, ikke mindst når man er ung, og derfor er det vigtigt at skelne mellem ”kortvarig situationsudløst ensomhed og vedvarende ensomhed” (s. 25). Ensomhed er nemlig først et alvorligt problem, hvis man er ensom i så lang tid, at dette *udenforskab* ligefrem bliver ”en del af og måske endda definerende for den unges selvforståelse; at hun eller han er den, der er fravalgt, anderledes og forkert – ’den ensomme’” (s. 18).

Et stigende, stille problem

Den første dels øvrige kapitler undersøger først, hvor mange unge der er ensomme. Her peger bogen blandt andet på nogle af de metodiske udfordringer, der er forbundet med at måle ensomhed. Spørgsmålet er, hvornår ensomhed går fra at være en almindelig menneskelig følelse til at være et problem, unge skal have hjælp til at løse. Med nedslag i relevante undersøgelser kan de konkludere,

at vedvarende ensomhed er et ”stigende, men stille problem” (s. 42), der ofte optræder sammen med andre former for mistrivsel. Der er derfor ”grund til at tro, at vi bremser ensomhed, hvis vi bremser andre former for mistrivselsproblemer og vice versa” (s. 42).

Derefter spørger de, hvorfor flere unge bliver vedvarende ensomme, og det er ikke overraskende ”et resultat af et komplekst samspil mellem både individuelle, sociale og samfundsmæssige forhold” (s. 48). Her peger bogen på, at de individuelle forhold tæller lavt selv-værd, personlighed, anden mistrivsel og sygdom, sociale behov og forventninger, arv og miljø og køn; de sociale forhold tæller mobning, social ulighed, opvækst-vilkår, uddannelse og arbejde, minoriteter og stiller desuden spørgsmålet, om ensomhed smitter; og samfundsforholdene tæller flere krav og øget tempo og sociale medier. Det undrer mig, man ikke også fremhæver den manglende forbundet- og nærhed med verden, som fx de sociale medier synes at medføre, men det kommer vi til senere.

Til sidst undersøges, hvad det gør ved unge at være ensomme i så lang tid, at det bliver vedvarende. Her nævner de blandt andet, at ”det er veldokumenteret, at ensomhed hos unge kan påvirke deres uddannelsesforløb på negative måder” (s. 76), og at det kan medføre fravær og frafald. De skriver også, at ligesom ensomhed optræder sammen med andre former for mistrivsel, kan ensomhed også forårsage både psykisk og fysisk sygdom. Som der står, dør man ikke af ensomhed, ”men af sygdomme og levevilkår, som ensomhed øger risikoen for” (s. 80).

Hvad kan vi gøre ved vedvarende ensomhed?

Bogens anden del ser på, hvordan ensomhed kan forebygges i praksis. Den første del er stærkere end del to, sam nævnt fordi den er skrevet til alle fagpersoner, og det som bekendt er vanskeligt at oversætte teorien til alle praksisser på samme tid. Dertil kommer, at der mangler viden om, hvordan man kan forebygge ensomhed. På trods af alt det peger bogen på, at skolen er et godt sted at starte, fordi den ”udgør en værdifuld arena for både forebyggelse og afhjælpning af mistrivsel, da de danser ramme for en betydelig del af den samlede ungeårgang, og har mulighed for at nå unge, der er særligt sårbare” (s. 100). Her læner bogen sig op ad nogle af de forebyggelsesindsatser, der har vist sig at være effektive på områder som fx mobning, og fremhæver, at man skal ”fremme rummelige fællesskaber, kende tegnene på ensomhed og reagere på dem, spørge ind til ensomhed – også i forbindelse med andre problematikker, vide, hvor unge kan få hjælp, og gerne hjælpe dem med at komme derhen” (s. 113).

Det virker, som om anden del er en invitation til, at fagprofessionelle inden for alle de mange forskellige praksis-

ser, som arbejder med unge, tager del i arbejdet med at udvikle arbejdsgange og -metoder, der gør det muligt at se og hjælpe de unge, som har brug for hjælp.

Oplevelsen af ensomhed i en social verden

Bogen er optaget af ensomhed i en social verden. Jeg synes ikke, at det står så tydeligt, om bogen også er en kritik af det psykologiserede oplevelsesrum, den skriver ensomhed ind i, eller om den tværtimod er en nøgtern konstatering af, at verden ér social – ikke mere end det. Måske overser jeg noget, men det virker ikke, som om bogen inddrager den manglende forbundet- og nærhed med verden, som fx sociale medier medfører, og som lige nu inspirerer til mere verdensvendte arbejds- og undervisningsformer i mødet med unge. Og hvad med miljø- og klimaændringer, der slet ikke nævnes, selvom de også må være en medvirkende årsag til den eksistentielle hjemløshed, ensomhed opleves som.

Jeg tænkte især på det, da jeg læste det afsnit midt i bogen, som den unge Andreas skriver. Der skriver han om det ødelæggende blik på sig selv, der gør, at han føler sig ensom og konkluderer præcist, at med ”mit hoved ved jeg godt i dag, at det ikke er rigtigt, men jeg kan

ikke få det ned i kroppen” (s. 86). Lidt senere står der, at musik hjalp ham, at musikken ”blev et fælles tredje, som vi kunne være sammen om, og som hjalp mig med at finde et par venner, jeg følte mig tryk ved” (s. 87). Med musikken får Andreas hovedet ned i kroppen og mærker måske, at han hverken er mere eller mindre krop i verden end alle os andre.

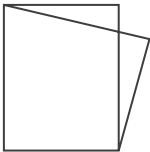
Tilbage til cirkus

Førnævnte Cirkus Summarum-forestilling er bare ét af flere eksempler på, at ensomhed er kommet på den kulturelle dagsorden. Og så er cirkus, hvis man slår ordet op, også forvirrende og komplicerede begivenheder, der tiltrækker sig overdreven opmærksomhed – er det ikke et meget godt billede på den ungdom, bogen beskriver?

Ensom ungdom bidrager med et tiltrængt teoretisk ståsted, der gør, at vi får øje på og sprog for de unge, der er forvirrede i så lang tid, at de lukker sig inde i sig selv og bliver ensomme. Det gør den i en velskrevet, nuanceret og læseværdig introduktion til ensomhedens væsen, ophav og udtryk, og så er det en fin invitation til, at alle fagpersoner, der arbejder med unge, tænker de teoretiske pointer ind i deres praksis og ud i verden.

Anders Skriver Jensen og Thorleif Frøkjær (red.). : Småbørnspædagogiske tænkere

Akademisk Forlag, 2024, 300 sider



Anmeldt af Sofie Holm Egense, Pædagoguddannelsen i Randers og Forskningsprogram for æstetik og pædagogik, VIA University College

Som nyeste skud på stammen i Akademisk Forlags serie om pædagogiske tænkere udkom i 2024 *Småbørnspædagogiske tænkere*. Antologien er redigeret af Anders Skriver Jensen, lektor og ph.d. ved Københavns Professionshøjskole, og Thorleif Frøkjær, cand.psych., tidligere Københavns Professionshøjskole og nu LIFE Fonden. I 2022 udkom antologien *Fritidspædagogiske tænkere*, der endnu har til gode at blive anmeldt i dette tidsskrift.

Småbørnspædagogiske tænkere præsenterer et udvalg af pædagogiske tænkere fra 1700-tallet til i dag, der alle på hver sin måde har været toneangivende i måden, hvorpå pædagogikken generelt og særligt inden for det småbørnspædagogiske område har udviklet sig og bedrives i dag. Antologiens forfattere repræsenterer det småbørnspædagogiske felt bredt set,

med en hovedvægt på forfattere fra professionshøjskoler og universiteter.

Formålet med antologien er at give en indføring i det småbørnspædagogiske felt og de tanker, der har dannet dagtilbudspædagogikken og de pædagoger, der uddannes og arbejder inden for dette område. Bogen skal, ifølge redaktørerne, kunne fungere som en grundbog på pædagoguddannelsens dagtilbudsspecialisering, samtidig med at den skal være en slags opslagsbog for pædagogisk praksis, der kan danne afsæt for fælles refleksioner eller videre studier i en pædagogisk tænker. Den har en tydelig og lettilgængelig opbygning, hvor alle tænkere præsenteres ud fra deres liv og samtid, tænkning og nøglebegreber, placering i og betydning for småbørnspædagogikken samt kritik og aktualitet. Afslutningsvis præsenterer forfatterne deres bud på, hvordan tænk-

Anders Skriver Jensen og Thorleif Frøkjær (red.). Småbørnspædagogiske tænkere

ningen kan give anledning til handling og/eller refleksion i praksis, udvalgte værker af den pågældende tænker og en referenceliste.

Med en ambition om bred historisk og geografisk repræsentation præsenteres på godt og vel 270 sider: Jean-Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Astrid Gøssel, Lev Vygotsky, Jean Piaget, John Bowlby, Daniel Stern, Erik Sigsgaard, Berit Bae, Stig Broström, Dion Sommer, Jan Kampmann og Ditte Winther-Lindqvist.

Jeg vil vove den påstand, at denne liste indeholder tænkere, der gennem pædagoguddannelsens historie i Danmark er blevet placeret centralt i den faglige selvforståelse inden for såvel det akademiske som praktiske felt og dermed også på uddannelsens pensumlister. Alle tænkerne er vigtige og kan ikke undværes på listen. Der kan utvivlsomt også tilføjes flere. I mit perspektiv er det en liste, som mange af os, der beskæftiger os med det småbørnspædagogiske felt, kan se os selv i, hvad enten vi er undervisere på pædagoguddannelsen som mig, pædagogstuderende, pædagoger, pædagogiske forskere, m.fl. Valget af tænkere er genkendeligt, og dog er der kapitler, der for mit eget vedkommende gav anledning til en gentænkning af kernerepertoiret på det småbørnspædagogiske felt.

Nærmere bestemt kapitlerne om Astrid Gøssel af Mikkel Snorre Wilms Boysen og Ditte Winther-Lindqvist af Anne Suhr og Ester Holte Kofod. Det var disse to tænkere, jeg blev mest overrasket over og inspireret af at finde på listen.

Astrid Gøssel, fordi hun ikke traditionelt og historisk set placeres som en pædagogisk tænker, men i højere grad en musikpædagogisk tænker og pionér inden for den reformpædagogiske strømning. Som underviser i musik på pædagoguddannelsen kender jeg til Gøssel, men det er ikke så tit, jeg støder på hende i en bredere pædagogisk sammenhæng. Mikkel Boysen viser ganske fremragende Gøssels børnesyn og tanker om balancen mellem barnets frie, kropslige, kreative udtryk og pædagogens rolle som vejleder, læremester og inspirator. I en tid hvor de politiske vinde blæser i retning af mere fokus på de æstetiske fag i pædagoguddannelsen, der i en længere årrække har været kreativt, musikalsk og æstetisk udsultet, kommer dette kapitel som kaldet.

Ditte Winther-Lindqvists berettigelse i denne antologi er efter min mening helt oplagt, da hun aktuelt og i et fremtidsperspektiv spiller en afgørende rolle i udviklingen af småbørnspædagogikken. Redaktørerne har også valgt at fremhæve hende med et citat på bogens bagside. Hendes forskning sætter leg og omsorg i centrum og trækker tråde tilbage til nogle af de tænkere, der er udgangspunkt for det værdigrundlag, den småbørnspædagogiske tradition i Danmark står på. Her tænker jeg fx på Pestalozzis og Frøbels tanker om hhv. kærlighed og omsorg, og mødet og at følge barnet. Denne kobling står for egen og ikke forfatterens regning. Anne Suhr og Ester Holte Kofod formår, med stor viden og omsorg for tænkeren, kort, præcist og samtidig indgående at give et indblik i Winther-Lindqvists liv og værk.

Undervejs i læsningen af bogen fik jeg lyst til at læse mere og dykke dybere ned i tænkerne. Det er tydeligt at mærke, at forfatterne er velbevandrede i de tænkere, de præsenterer, og at de brænder for de tanker, de skriver om. Kapitlernes stringente opbygning til trods er kapitlerne forskellige i deres sprogbrug, hvilket giver en god afveksling. At få en tænkens samlede værk og tænkning ned på de 10-15 sider, der er til rådighed til hver tænker, giver naturligt nok en oplevelse af, at der mangler noget nogle steder. Som læser kan jeg savne, at begreber og refleksioner kan foldes mere ud. Jeg synes dog, at jeg får det afsæt til videre studier, som jeg blev lovet i bogens forord.

Efter at have læst bogen sidder jeg tilbage med en eftertanke, der går særligt på de mere nutidige danske tænkere, der præsenteres i bogen. Studerende på pædagoguddannelser landet over bliver uden tvivl præsenteret for nogle af dem eller dem alle, men ved nærmere eftertanke så finder de ikke ofte (nok) vej til de projekter, de studerende arbejder med. I hvert fald ikke de studerende, jeg møder, hverken på grundfagligheden, specialiseringen eller til bachelorprojektet. En helt plausibel forklaring er, at jeg ikke i tilstrækkelig grad giver de studerende adgang til stoffet gennem litteraturen, undervisningen og de fælles refleksioner. Dog kredser jeg om den tanke, at jeg måske nogle gange, bestemt ikke altid, kan forfalde til at klæde de studerende på med modeller i højere grad end tænkning. Det også være, at de studerende holder fast ved modellerne, og så insisterer jeg ikke på de grundlæggende, værdibaserede

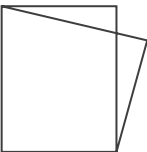
diskussioner. Det er jo så dejligt ligetil at sætte barnet ind i Vygotskys model over Zonen for nærmeste udvikling eller Sterns dynamiske udviklingsmodel, og lave sin analyse og udvikling med dette afsæt. Det passer i øvrigt rigtig godt ind i

den lærings- og kompetencemålsstyring, der lever i bedste velgående i praksis og på uddannelserne. Måske er denne refleksion blot et monster skabt i mit hoved en sen aften, måske har andre tænkt det samme.

Småbørnspædagogiske tænkere af Anders Skriver Jensen og Thorleif Frøkjær (red.) er velskrevet med faglig dybde og en stor kærlighed til samfundets allervigtigste opgave: at give alle børn en god start på livet og danne dem til mødet med verden.

Joachim Meier: En ny forståelse af unges mistrivsel – modspil til sygeliggørelsen af unges liv

Akademisk Forlag, 2025, 196 sider



Anmeldt af
Lasse Skjærlund
Nielsen, adjunkt,
Læreruddannelsen
i Aarhus, VIA University
College

Mistrivelseskrisen, trivselskommissionen, trivselsdage og nationale og internationale trivselsmålinger. Begrebet *trivsel* har i stigende grad manifesteret sig i samfundsdebatten – ikke blot som fænomen, men som sproglig konstruktion i et utal af sammensatte udtryk. Forundringen udebliver derfor også over, at der udgives endnu en bog i det væld af forskellige bøger om trivsel og mistrivsel, der bliver udgivet i disse år.

Joachim Meiers nyligt udgivne bog *En ny forståelse af unges mistrivsel* fra Akademisk Forlag skiller sig dog delvist ud fra mængden ved at supplere de dominerende psykologiske og sociologiske tilgangsvinkler med et eksistentielt, filosofisk perspektiv, der lægger sig i slipstrømmen af andre nutidige teore-

tikere, fx Svend Brinkmann. Med et kritisk blik på nutidens samfundstendenser fremhæver han sit standpunkt, der allerede skinner igennem i indledningen med titlen *forståelseskrisen*: Det moderne samfund overser det almene i menneskers ubehag, og vi skal genetablere en mistet evne til at forstå og tale om modstand og lidelse uden om de individfokuserede, psykiatriske diagnoser. Han opfordrer til et alternativt eksistentielt sprog og en kontekstorienteret forståelsesramme. Eller med forfatterens egne ord: *Frem for at sygeliggøre og særliggøre alle former for menneskeligt ubehag skal vi støtte de unge ved at almengøre livets uundgåelige ubehag.*

Forfatteren er praktiserende erhvervspsykolog, ekstern lektor ved Psykologisk

Joachim Meier: En ny forståelse af unges mistrivsel – modspil til sygeliggørelsen af unges liv

Institut ved Aarhus Universitet, ph.d. og kandidat i analytisk journalistik. Bogens relevans for dette tidsskrift er funderet i spørgsmålet, om hans proklamerede ”nye” forståelse kan bidrage til diverse professionsuddannelsers videreformidling af trivsels- og diagnoseforståelser i et mere nuanceret perspektiv. Det kan, som det vil fremgå af det følgende, potentielt set godt være tilfældet.

Bogen er delt op i fire hoveddele, der tilsammen præsenterer, sammentænker og opsummerer hovedpointen: *at almen-gøre livets uundgåelige ubehag*. Meier anbefaler en kronologisk læsning af bogen med en henvisning til sin pointe om, at *forståelsen af problemet er så afgørende, fordi det er den, der styrer vores håndtering*. En pointe, jeg må erklære mig ganske enig i. Men jo længere man begiver sig ind i bogen, jo mere bliver en sådan læsning hurtigt repetitiv og anstrengende, eftersom teksten i høj grad er præget af gentagelser og opsummeringer af tidligere kapitlers pointer og et overdrevet antal af kursiverede fremhævninger af ord, så læseren ikke bare tages i hånden, men overvejende kan undlade at reflektere over indholdet selv. Dette står i stærk kontrast til Meiers påstand om, at en læsning af bogen forudsætter *evnen til at holde to modsatrettede ideer i sindet på samme tid og stadig bevare evnen til at fungere*, med henvisning til F. Scott Fitzgeralds forståelse af førsteklases intelligens. Når det er sagt, formår enkelte af hoveddelene at formidle et højt teoretisk niveau i et imponerende letforståeligt sprog, hvilket i høj grad kan anbefales til professionsbachelorstuderende.

Et eksempel på dette er bogens første del, *Patologiseringen af unges liv*, som er en struktureret og velovervejet gennemgang af teorier om nutidens samfundstendenser til sygeliggørelse af, hvad der tidligere blev opfattet som almindeligt menneskeligt ubehag. Med referencer til flere af teoriens faste fortalere, som Svend Brinkmann og Nikolas Rose, præsenteres en solid og nutidssvarende patologiseringsforståelse, der balancerer mellem at konkretisere og nuancere. Kapitlerne præsenterer både en forståelsesramme af *formel* og *uformel* patologisering, en gennemgang af tendensens udbredelse, et identitetsperspektiv og de mulige problemer, tendensen kan medføre. Bogens overordnede formål om at skabe en ny forståelse af unges mistrivsel er konstant tilstedeværende mellem linjerne, hvilket bygger en tydelig bro til bogens resterende dele. Ved afslutningen af bogens første del sidder jeg tilbage med fornemmelsen af, at hvis mine lærerstuderende i pædagogisk psykologi, inklusion og specialpædagogik kun måtte læse dette ene uddrag om patologisering, så ville de alligevel være klædt godt på til deres fremtidige profession.

Meiers afhandling, *At leve og lide med det vi bør: En kvalitativ udforskning af unges oplevelser af dårlig samvittighed*, fungerer som grundlaget for store dele af bogen, men den bliver særligt trukket frem i bogens anden del, *Det ”nye” pres i ungdomslivet*. De første kapitler leverer en analytisk gennemgang af, hvordan nutidens normer og krav varierer fra fortidens og skaber et nyt pres på ungdomslivet med forskellige problematikker relateret til et individualiseret og

frihedsorienteret menneskesyn. Kapitlerne er velskrevne og gennemgår både pædagogiske, filosofiske og psykologiske tænkere, fra Hartmut Rosa over Alain Ehrenberg og Thomas Ziehe til Sigmund Freud, men det er svært at abstrahere fra, at størstedelen af pointerne allerede er præsenteret i Christian Hjortkjærs *Utilstrækkelig* fem år tidligere. Det sidste kapitel af bogens andel del, *Et krydspres af hårde og bløde krav*, bidrager imidlertid med en ny vinkel. Ved at lade de interviewede unges udtalelser træde tydeligt frem fremhæves de paradoksale og modsatrettede forventninger, som unge bliver stillet og stiller til sig selv. Det ønskværdige og aspirationsværdige billede af det evigt glade, lykkelige, autentiske, perfekte, højtpresterende, afbalancerede, veltrænede og samvittighedsfulde menneske fremtræder på nethinden som en alternativ albertavle og understreger ”opgavens” umulighed. Det ville være hensigtsmæssigt, at dette kapitels menneske- og virkelighedsnære fokus havde fået lov til at fylde mere, så læsere kunne få lov at opleve de idé- og tankestrømninger, der er til stede i unge menneskers bevidstheder i dag.

Den tredje del, *Unge eksistentielle kampe*, bidrager med en tiltrængt indsprøjtning af eksistentialisme i samfundsdebatten. Gennem tre kapitler indleder Meier et vellykket frontalangreb på den psykiatriske lidelsesforståelse. Forfatterens sammentænkning af filosofien og psykologien er velfunderet, i dette tilfælde på et solidt filosofisk fundament bestående af tænkere som Sartre, Løgstrup, Heidegger og særligt Kierkegaard. Kapitlerne fremhæver muligheden for at anvende en eksisten-

tiel og relationel lidelsesforståelse til at modarbejde særliggørelsen af unges livsproblemer ved at betone kontekstens og livsomstændighedernes centrale betydning i relation til reaktionsmønstre. Dette ledsages af en almenmenneskelig forståelse af nødvendigheden af lidelse, hvor blandt andet begreber om afmagt, fortvivelse, uro og skyld præsenteres som nødvendige alternativer til det patologiske sprog. Disse følelser og tilstande bliver fremstillet som en del af menneskets natur og et eksistentielt grundvilkår, og hvis de bliver en mangeltilstand, vil det ultimativt føre til nihilistisk ligegyldighed. Slutteligt fremhæves lidelsens dannende, udviklende og meningsskabende funktion, hvilket på fornem vis binder en sløjfe på bogens formål. Denne tredje del bidrager ikke nødvendigvis med en grundlæggende ”ny” forståelse, men den udpensler og uddyber nye facetter af patologiseringstanken.

Bogens afsluttende del, de *10 pejlemærker*, er en form for opsamling på bogens pointer skrevet ud fra en handlingsorienteret og praksisnær præmis. Pejlemærkerne sigter bredt og består både af konkrete, praksisorienterede anbefalinger og mere refleksions- eller forståelsesbårne opmærksomhedspunkter. De praksisnære af slagsen bliver desværre i alt for høj grad endnu en gentagelse af tidligere kapitlers pointer, og man kan

undre sig over, hvorfor det handlingsorienterede aspekt ikke er præsenteret i forlængelse af disse kapitler. I en A5-formatbog på 196 sider må man forvente, at læseren trods alt kan genkalde sig de fleste pointer uden den store hjælp. Det er naturligvis vanskeligt at opstille konkrete redskaber til at håndtere komplekse fænomener. Det fremstår derfor også en anelse modsætningsfyldt, når Meier gentagne gange fremhæver forståelsen som det centrale og alligevel opstiller en forsimplet 10-trinsmodel lignende ”værktøjskasse”. Denne kritik gør naturligvis ikke pejlemærkerne irrelevante, og det kan sagtens tænkes, at mange praktikere, der arbejder med børn og unge til daglig, kan udvikle deres praksis i en positiv retning, hvis de udelukkende læser denne del af bogen. Derudover kan man undre sig over, at forfatteren, med sit store kendskab til Kierkegaard, i sit syvende pejlemærke, *Se med et nådigt blik*, kun vælger at inddrage den svenske teolog Anders Nygrens forståelse af agape og eros og udelader fremførelsen fra *Kjerlighedens Gjerninger*.

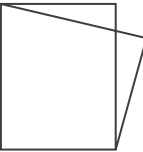
Joachim Meier har skrevet en bog med et generelt højt teoretisk niveau, i et til tider lødigt, til andre tider ganske farvet, sprog af høj kvalitet. Bogen kommer omkring relevante spørgsmål til tidens trivselsforståelser, og opgøret med den patologiske

lidelsesforståelse og det individualiserede fokus må siges at være ganske sympatisk. Store dele af bogen er ikke just præget af nye og originale tanker og idéer, men den gøres alligevel relevant for professionsstuderende gennem Meiers naturlige og lette videreformidling af komplekse teorier og vigtige synspunkter på en tidssvarende og problematisk samfundstendens. Alene gennemgangen af patologiseringsforståelsen er nok til at gøre bogen anbefalelsesværdig, mens dens fokus på det eksistentielle i menneskets almene livsproblemer støtter op om denne anbefaling. Bogen kan anbefales til studerende og fagprofessionelle inden for de pædagogiske og sundhedsfaglige områder, der er modne til at omfavne, eller forberedte på udfordringen i at møde, en alternativ tilgang til børn og unges almindelige livssammenhænge i et nuance-, kontekst- og kompleksitetssøgende møde.

Afslutningsvist må jeg tilbage til begyndelsen. For selvom negationen af ordet står udpenslet i bogens titel, så præsenterer den ikke en decideret forståelse af, hvordan *trivsel* så faktisk skal forstås. Er det i sig selv nok, at vi som samfund nuancerer forståelsen af mistrivsel, eller kan de samme teoretisk-filosofiske briller, som Meier præsenterer os for, bringe nye indsigter, der kan bidrage til en ny forståelse af unges trivsel?

Ny ph.d.-afhandling: Mere end en skole – et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv

Ph.d.-forsvar: december 2024



Nadia Raphael
Rathje, lektor,
Læreruddannelsen,
København
Professionshøjskole

De accelererende menneskeskabte miljøkriser og deres underminering af menneskers, andre skabningers og planetens livsgrundlag kalder på komplekse og presserende forandringer, hvilket kræver store skift i både menneskelige handlinger, værdier og forståelser. Dermed har bæredygtigheds- og grønne omstillingsforhåbninger i sin kerne også en pædagogisk dimension, fordi det handler om at forstå og udvikle nyt. En del skoler i Danmark arbejder i disse år på eget initiativ på at gøre bæredygtighed og grøn profil til en central del af deres skole. Min ph.d.- afhandling undersøger tre af disse skoler for at få mere viden om, hvordan skoler forstår og udvikler bæredygtighed i en skolekontekst, og hvilke potentialer og problemstillinger der især er væsentlige for udvikling af uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU).

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en helskoletilgang. Det betyder, at jeg er optaget af systemiske sammenhænge mellem pædagogik, didaktik og skoleudvikling. Det handler ikke bare om, hvad læreren gør eller eleverne lærer, men også om hvilke muligheder bæredygtighedsfokus har for ikke bare at blive endnu et add-on til alt det, skolen allerede skal, men et fundament der kan bidrage til god skoleudvikling.

Metodisk er projektet et multipelt casestudie (Flyvbjerg, 2020), og det systemiske helskoleperspektiv bidrager til et behov for bredde i det empiriske materiale. På de tre caseskoler er der derfor lavet semistrukturerede interview med alle slags deltagere (ledere, lærere, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre, forvaltning, lokalsamfundsaktører). Jeg har spurgt deltagerne om, *hvorfor* de engagerer sig i bæredygtig

Mere end en skole – et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv

skoleudvikling, *hvorhen* de håber at komme, altså hvad de drømmer om, og *hvad* og *hvordan* de gør. Jeg har desuden bedt deltagerne pege på tiltag og indsatser, de mener har betydning for den grønne profil, og disse indsatser har jeg så observeret, hvor det har været muligt. Det betyder, at observationerne både består af ledelses-, lærer-, forældre-, elevrådsmøder og af undervisning i forskellige fag og projekter på tværs af alderstrin. Desuden er der for at komme tættere på spørgsmålet, *hvorhen* skolerne ønsker at udvikle sig, lavet fremtidsværksteder (Jungk, 1989) med henholdsvis voksne og elever på hver af de tre skoler.

Afhandlingens teoretiske udgangspunkt er praksisteori og især Kemmis og kollegrers (Kemmis et al., 2014) begreb *praksisarkitektur*. Det praksisarkitektoniske perspektiv giver grundlag for at se på UBU-praksisser på tværs af de konkrete observerede situationer på et mikroniveau, skolernes individuelle kontekst på et mesoniveau og de større samfundsstrukturelle diskurser og strukturer på et makroniveau. Det hænger godt sammen med det holistiske helskoleperspektiv.

Helskoletilgangen

Afhandlingen undersøger skolerne i et helskoleperspektiv og vil samtidig gerne se kritisk på, hvordan helskoletilgangen kan nuanceres og præciseres via det empiriske materiale. På den måde er helskoletilgangen afhandlingens røde tråd.

Både forskning og policy som UNESCO har i en årrække anbefalet en helskoletilgang som potentiel frugtbar tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling (Henderson & Tilbury, 2004;

Mathie & Wals, 2022; UNESCO, 2017). Udgangspunktet for helskoletilgangens sammenhæng med bæredygtighed er i første omgang en forestilling om, at eleverne har brug for selv at få egne erfaringer med at handle bæredygtigt for at kunne mærke nogle af de potentialer, problemstillinger og kompleksitet, der er i grønne omstillingsprocesser. Derfor skal eleverne deltage i omlægning af skolens drift med fx omlægning af energiressourcer, grøn madlavning og genbrug, og de skal samarbejde med og undersøge lokalsamfundets grønne omstilling. På den måde bidrager

helskoletilgangen med et handleperspektiv på bæredygtighed, skolen skal "walk the talk", eller som det hedder i Unescos slogan: "living what we learn". Helskoletilgangen udvikler sig i både forskning og policy til at være et generelt holistisk og systemisk blik på skoleudvikling, der kan forstås som måder at se på samspil og sammenhænge mellem skolens forskellige dele. Der findes mange helskolemodeller, der søger at vise den systemiske kompleksitet. I min afhandling bidrager jeg med en model udviklet ud fra den empiriske undersøgelse i en dansk kontekst. Den ser sådan ud:



En helskoletilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

Modellen viser de områder, som alle skolens deltagere skal have en forståelse for og se på sammenhænge imellem, hvis skolen skal udvikles mod bæredygtighed. (Se Rathje, 2023; Rathje, 2024 for en uddybning af modellens elementer).

Hvorfor arbejde med grøn profil?
Den empiriske undersøgelse af deltagerne begrundelser for at udvikle UBU peger på, at viden om bæredygtighed og bæredygtighedsproblemstillinger forstås som vigtige for, at eleverne kan tage kritisk stilling og danne deres egne holdninger, mens UBU-didaktikken gerne må være åbne og deltagende undervisningsformer med begrundelser som, at det skal øge motivation, nysgerrighed, kritisk stillingtagen, handlekompetence og omsorg for natur. Desuden værdsætter deltagerne selve skolernes UBU-udviklingsprocesser, fordi de giver meningsfuldhed til arbejdet og hverdagen. Deltagerne har på tværs af skolerne derudover stort fokus på trivsel og fællesskab som en vigtig del af UBU-indsatserne med begrundelser som, at engagement og trivsel er første skridt mod handling. I afhandlingen diskuterer jeg, hvordan forbindelserne mellem trivsel og bæredygtighed kan forstås. På den ene side kan trivselsfokus forstås som en slags kritisk modkultur mod en mere målorienteret uddannelsesforståelse; bæredygtighed kommer derved også til at handle om fællesskaber, kritisk demokratisk dannelse og at give plads til affektive dimensioner i skolen. På den anden side kan trivselsfokus i bæredygtighedsindsatserne på skolerne ses som en slags ”feel good-bæredygtighed”, hvor det først og fremmest handler om at have det godt i skolens små fællesska-

ber, og hvor forholdet mellem menneskelig trivsel og planetens trivsel risikerer at blive udvisket og utydelig. På den måde kan trivsels- og fællesskabsfokus komme til at fortrænge de komplekse, dilemmafyldte og ubehagelige dele af bæredygtighedsperspektiverne, som kan være svære at rumme i en skolesammenhæng. Modsætningerne i trivselsperspektivet er ikke entydige og binære, men eksisterer samtidig på skolerne.

Hvordan udvikler skolerne grøn profil?
I undersøgelsen af skolernes didaktiske og pædagogiske UBU-indsatser er udeskole og projektundervisning nogle af de tilgange, der fylder mest på skolerne. Det er dog forskelligt, hvor meget skolerne ser udvikling af didaktik som sammenhængende med deres grønne profil. De sociale og humanistiske dimensioner af bæredygtighed viser sig sværere at gribe end de naturfaglige, ligesom de praktisk-musiske og æstetiske sider af en bæredygtighedsdidaktik ikke er så udviklet.

Når det kommer til skoleudviklingsprocesser, synes ledelse og lærere at være i centrum af UBU-udviklingsprocesser. I forlængelse af helskoletilgangens ambitioner om fælles læreprocesser er der potentiale i at se på, hvordan skolens andre deltagerpositioner, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre og lokalsamfundsaktører kan få stærkere deltagelsesmuligheder i udviklingsprocesserne. Hvad angår skolernes ledelsespraksisser værdsættes på alle caseskoler især fagprofessionelle bottom-up-processer, men på trods af de fælles værdsættelser bliver ledelsespraksisserne på skolerne meget forskellige. Undersøgelsen finder, at en måloriente-

ret top-down-tilgang, der skaber vigtige støttestrukturer for UBU-udvikling, skaber den stærkeste UBU-udvikling, når den balancerer med og giver plads til understøttelse af de fagprofessionelles initiativer. Desuden peger undersøgelsen på, at kapacitetsopbygning af både faglig UBU-viden og UBU-didaktik hos de fagprofessionelle er et svagt element, som har behov for langt flere støttestrukturer.

Hvorhen skal vi? Fremtidsforestillinger og kritisk utopiske horisonter
Bæredygtighed handler ikke blot om, hvad vi skal undgå og væk fra, men også hvad vi skal hen imod, og hvordan vi bliver gode til at undersøge, hvad et meningsfuldt liv er samt forestille os alternativer som en vej mod nødvendige transformationer.

Afhandlingens undersøgelse af et utopisk perspektiv viser et UBU-pædagogisk potentiale for at arbejde med fremtidsforestillinger med eleverne samt væsentlige muligheder for at arbejde med utopiske forestillinger og fremtidsværksteder til udvikling af UBU-praksisser for alle skolens deltagere. Et centralt punkt for deltagerne handler om meningsfulde, visionære og fælles læreprocesser og samarbejder. Undersøgelsen finder, at deltagerne skoleutopier i høj grad ligner helskoleforståelser. Det bidrager til den pointe, at når både policy og helskoleforskning til stadighed påpeger, at en fuldtonet helskoletilgang er rigtig svær at finde i praksis, er der argumenter for at forrykke forståelsen af helskoletilgangen fra en policy-betonet bedste praksis-forståelse, der kan implementeres med de rette forståelser og værktøjer, til en kritisk-

Mere end en skole – et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv

utopisk tilgang. I lyset af kompleksiteten i både bæredygtighedsperspektiver og skoleudvikling argumenterer jeg for, at der nok er mere potentiale i at se en bæredygtigheds-helskoletilgang som et

refleksivt, transformativt, utopisk ideal, som skolens deltagere kan have glæde af at kende og bruge som pejlemærke og værktøj i udviklingsprocesserne. Forskellen kan vise sig at have betydning

for, hvordan forskning og praksis tilgår helskoletilgangen og dens potentiale for UBU-skoleudvikling.

REFERENCER

Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzel.

Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable schools programs*. (Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of Environment and Heritage, Australian Government).

Jungk, R. (1989). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk Revy.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education* (2014 ed.). Springer Singapore Pte. Limited. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>

Mathie, R.G. & Wals, A.E.J. (2022). *Whole school approaches to sustainability: exemplary practices from around the world*.

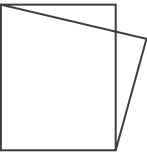
Rathje, N.R. (2023). Er der en whole school derude? – Potentiale og barrierer i en whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 8(1), 23. <https://doi.org/DOI: 10.7146/lup.v8i1.136156>

Rathje, N.R. (2024). *Mere end en skole – et studie af tre skolars praksisser i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv*. Aarhus Universitet. https://www.ucviden.dk/files/198246761/Afhandling_Nadia_R._Rathje_2024_Mere_end_en_skole.pdf

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>

Ny ph.d.-afhandling: Navigering af sprogpolitikker: Internationale medarbejderes andetsprogssocialisation i en dansk styrelse

Ph.d.-forsvar: november 2024



Charlotte Sun Jensen,
ekstern lektor, Institut
for Nordiske Studier
og Sprogvidenskab,
Københavns Universitet

Integration af udlændinge gennem arbejde og dansk sproglæring har længe været en fast forestilling og et omdiskuteret politisk emne. Til trods for dette er der ikke mange nordiske studier, som har undersøgt de formodede sammenhænge mellem integration, arbejde og sproglæring. Hvorvidt og hvordan kan dansk læres på arbejdspladsen? Hvorfor er dansk så nemt eller så svært at lære? Hvilke sociale faktorer er i spil? Og hvilken betydning har dansksproglige færdigheder i forhold til at kunne skabe en professionel identitet, indgå i fællesskaber og gøre karriere? Gennem et teoretisk rammeværk, hvor jeg kombinerer andetsproglæring, sproglig antropologi og sociolingvistik, bidrager denne ph.d.-afhandling til at besvare disse spørgsmål.

Mere specifikt har jeg tilgået spørgsmålene ved hjælp af det sprogligt antropologiske koncept *andetsprogssocialisation*. Ifølge Patricia Duff skal andetsprogssocialisation forstås som en

proces, hvormed folk, som ikke mestrer majoritetssproget (i dette tilfælde dansk), forsøger at tilegne sig færdigheder i sproget og dermed muligheder for at kunne deltage i et givent fællesskabs praksisser, som foregår på dette sprog (2012, s. 564). Minna Suni betoner, at der særligt i en arbejdspladskontekst kan gælde det dobbelte forhold, at internationale medarbejdere på den ene side accepteres i kraft af deres ansættelse, men på den anden side delvist afvises professionelt og socialt på grund af sproglige mangler (Suni, 2017, s. 212).

Formålet med ph.d.-projektet har således været at undersøge det danske sprogs betydning for højtuddannede internationale medarbejderes veje til at blive fuldgyltige medarbejdere i en dansk styrelse med en dansk sprogpolitik. Som en del af undersøgelsen indgår desuden dansk-talende kolleger, ledelsen og direktionen. Jeg har fundet det relevant at inddrage flere perspektiver for at kunne præcisere

Navigering af sprogpolitikker: Internationale medarbejderes andetsprogssocialisation i en dansk styrelse

Det er på arbejdspladsen, man bedst lærer det danske sprog og den danske kultur.

(Damsbo-Andersen, 2015)



etablerede sproglige og sociale praksisser i organisationen og dermed de implicitte forventninger og normer for det sproglige niveau og den sociale ageren, som jeg observerede, at medarbejderne mødte under mit studie. Resultatet af dette er et dybdegående kvalitativt studie af relationen mellem sprogpolitik, sproglæring, sprogbrug, performance af faglig identitet og karrieremuligheder på en arbejdsplads i hastig forandring.

Mere konkret har jeg identificeret tre distinkte stadier i medarbejdernes andetsprogssocialisation, som omtrent svarer til deres tre første ansættelsesår, hvilket er nyt inden for andetsprogsforskningen og studier i andetsprogssocialisation på arbejdspladser. Jeg vil vende tilbage til de tre stadier efter en kort redegørelse af min metodologiske tilgang til undersøgelsen og introduktion til arbejdspladsen.

Sprogligt etnografisk feltarbejde
Min undersøgelse er baseret på et etårigt sprogligt etnografisk feltarbejde i Energi-styrelsens Center for Global Rådgivning. Som en del af feltarbejdet blev jeg ansat som praktikant, hvor jeg fra 2020-2021 deltog i den daglige arbejdsdag og lavede forskellige typer deltagerobservationer, samtaler og interviews. Kombinationen af metoder har muliggjort en diakron tilgang til mine analyser, som er baseret på individuelle cases, hvor jeg har identificeret gennemgående mønstre på tværs af medarbejdere, som jeg har præsenteret som en kollektiv narrativ. Mit empiriske materiale består af transskriptioner af optagelser af primært møder og af interviews samt notesbøger, skitser, fotografier og dokumenter som for eksempel mails, retningslinjer, rapporter og love. De første otte måneder af feltarbejdet foregik online på grund af den anden covid-19-lockdown i Danmark,

som forårsagede, at alle i styrelsen måtte arbejde hjemmefra. De sidste fire måneder fandt sted i en genåbningstid på det fysiske kontor i København.

I takt med mine observationer, samtaler og interviews og de nye indsigter, som de medførte, påtog jeg mig andre roller såsom ‘sproghjælper’ og ‘sprogkonsulent’, som muliggjorde et tæt samarbejde med flere af medarbejderne om at lære dansk såvel som med ledelsen og direktionen, idet vi endte med at udforme en ny sprogpolitik sammen. De to roller gav således en meningsfuld adgang til at se på arbejdspladsen fra forskellige perspektiver på tværs af medarbejdergrupper og organisatoriske lag. Jeg har inddraget disse perspektiver og dermed nuancer i mine analyser, hvilket ikke er så udbredt, da mange studier ofte udelukkende tager den nyankomnes perspektiv.

Sprogpolitik
Centeret arbejder med at skabe grøn transition i en række samarbejdslande baseret på danske erfaringer. Lige-som resten af styrelsen kan centeret betegnes som en vidensarbejdsplads, hvor arbejdet består af sproglige aktiviteter såsom møder og at læse og skrive indberetninger og rapporter. I 2017 begyndte centeret at rekruttere internationale medarbejdere som en del af deres interne arbejdsstyrke med en majoritet af medarbejdere, som var født og opvokset i Danmark. De internationale medarbejdere var primært ingeniører fra en række EU-lande, som oprindeligt var kommet til Danmark for at studere en kandidat i vedvarende energi. Flere af medarbejderne havde prioriteret at forbedre deres engelsk under deres studie og havde stærkt begrænsede dansk-kundskaber, da de startede.

En stor årsag til rekrutteringerne skyldtes en øget konkurrence om kvalificerede dansktalende medarbejdere. I modsætning til særligt store, private virksomheder i Danmark (Løns-mann 2017) var rekrutteringerne ikke et led i en intenderet internationalisering af styrelsen, men snarere en modstræ-bende internationalisering. Som en del af den dansktalende centraladministration indførte styrelsen en dansk sprogpolitik i takt med stigningen af internationale medarbejdere for at bevare dansk som det primære arbejdsprog. Alt internt arbejde skulle foregå på dansk. For at støtte medarbejderne tilbød styrelsen danskundervisning på arbejdet i arbejds-tiden, men for medarbejdere med begrænsede danskkundskaber udgjorde sprogpolitikken alligevel en stor udfor-dring.

Mit empiriske materiale viser, at sprog-politikken både kunne siges at være en udfordring for ledelsen, som ønskede at bevare en dansksproget praksis og tradition, og også for medarbejderne, som havde svært ved at deltage og udføre deres faglige ekspertise, som de var ansat til. Sprogpolitikken skabte tydelige hierarkier mellem dem, der mestrede dansk, og dem, der ikke gjorde. Kort sagt skabte den en række praktiske såvel som værdimæssige dilemmaer på en arbejdsplads, der i høj grad vægtede sociale fællesskaber, holdånd og lige-værdighed. Sprogpolitikken var således central for de internationale medarbej-deres andetsprogssocialisation såvel som styrelsens socialisation i at have internationale medarbejdere.

Jeg har brugt Henrik Vighs begreb om *social navigation* (2009) som en analysemetode. Begrebet har fokus på bevægelse, agens og reciprocitet mellem aktører og den sociale kontekst, og det indlejrer et dynamisk magtperspektiv, som er essentielt i mine analyser af, hvordan internationale medarbejdere navigerede styrelsens sprogpolitik over tid med særligt fokus på tre aspekter: 1) Investering i dansk sproglæring. 2) Sprogbrug. 3) Skabelse af faglig identi-tet. Navigationen af sprogpolitikken samt de tre aspekter er gennemgående fokus-punkter i mine analyser, som jeg har opdelt i forhold til de tre stadier i medar-bejdernes andetsprogssocialisation. I det følgende vil jeg kort præsentere nogle centrale observationer i de tre stadier.

Tre distinkte stadier
Det første år i styrelsen var karakterise-ret ved, at medarbejderne *investerede* (Norton-Peirce, 1995) massivt i at lære

dansk i designede læringssammen-hænge såvel som i arbejdssammen-hænge i en tro på, at gode danskkund-skaber ville bane vejen til fællesskaber og karrieremuligheder. Generelt var medarbejderne optimistiske med hensyn til at lære dansk og fremtidsudsigterne til at lære dansk og fremtidsudsigterne til sprogpolitikken, idet medarbejderne ofte forblev tavse, men smilende og grinende til møder, mens de udviklede danskkundskaber.

Jeg observerede et markant skift fra det første til det andet år. Mange oplevede desillusion, da de begyndte at indse omfanget af ”at tale Energistyrelsen”. Det vil sige at mestre arbejdssproget i styrelsen, som fordrede forfinede social-pragmatiske færdigheder i en række avancerede *sproglige registre* (Agha, 2005). Fra at forsøge at tilpasse sig begyndte flere at modsætte sig og sætte spørgsmålstegn ved dele af sprogpolitik-ken og pressede nogle gange på for at bruge engelsk som arbejdssprog.

I løbet af det tredje år udviklede de medarbejdere, som blev i styrelsen og holdt ud i forhold til at lære dansk, en modstandsdygtighed og evne til ikke blot at lære, men også at bruge dansk i arbejdskontekster. Navigationen var karakteriseret ved en fleksibel tilgang til sprogpolitikken, da det ikke betød så meget for medarbejderne længere, om et møde blev holdt på dansk eller engelsk. Mange udtrykte en tilfredsstillelse i forhold til at have nået flere af deres sproglige mål, men samtidig oplevede nogle at have ramt et ’glasloft’ i deres karriereudvikling.

Bidrag
Sammenvævningen af teoretiske, temporale og forskellige oplevelsesper-spektiver i ph.d.-projektet er ny inden for andetsprogssocialisation og sprog-tilegnelse. Teoretisk bidrager analyserne af de tre stadier til feltet inden for andet-

sprogssocialisation i arbejdspladskon-tekster, og det rejser spørgsmål i forhold til sprogundervisning og sprogtest. For eksempel: Hvad er formålet med sprog-undervisningen? Hvilke kompetencer sigter den mod at give? Ikke mindst bidrager projektet med en dybdegående

empirisk viden om medarbejderes andet-sprogssocialisation, som har relevans for forskning, sprogundervisning og dele af erhvervslivet, som arbejder med rekrut-tering og internationalisering.

REFERENCER

Agha, A. (2004). Registers of language. I: A. Duranti (red.), *A companion to linguistic anthropology* (s. 23-45). Malden: Blackwell Publishing.

Damsbo-Andersen, L. (2015). *(S) Arbejdspladsen er nøglen til vellykket integration*. Debat. Altinget. Media.

Duff, P. (2012). Second language socialization as sociocultural theory. Insights and Issues. *Language Teaching*, 40, 309-319.

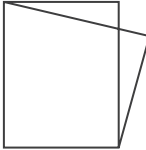
Norton-Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, 29(1), 9-31.

Suni, M. (2017). Working and learning in a new niche: Ecological interpretations of work-related migration. I: J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (red.), *Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions* (s. 197-215). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Vigh, Henrik (2009). Motion squared: A second look at the concept of social navigation. *Anthropological Theory*, 9(4), 419-438.

Ny ph.d.-afhandling: Vurdere(n)de Elevkroppe. Et mixed methods- studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen

Ph.d.-forsvar: december 2023



Katrine Vraa
Justenborg, ph.d.,
postdoc, Center for
Ungdomsforskning,
Institut for Kultur
og Læring, Aalborg
Universitet

Dette elevcitat (elevcitatat øverst på næste side) viser meget godt viser meget godt afhandlingens omdrejningspunkt, nemlig at elevernes kroppe vurderes i folkeskolen. De vurderes konstant og med frygten for hvordan. Vurderingerne formes både af eleven selv, i mødet med klassekammerater, *i* og *af* skolens tid og rum, samt af samfundsmæssige normer for kroppe. Afhandlingens tager afsæt i en aktuel debat om elevers sundhed og trivsel, hvor måling efter måling har dokumenteret et generelt fald i elevers helbred og sundhed samt et kritisk fald i elevers skoletrivsel. Denne debat er overvejende skabt på baggrund af kvantitative målinger, der har haft til formål at opspore udfordringer tidligt i elevers liv, for at kunne fungere forebyggende. Formålet med dette ph.d.-projekt har derimod været at kaste lys over flere fraværende perspektiver inden for trivselsforskningen, for at nuancere de forståelser der dominerer området. Derfor beskæftiger afhandlingen sig med følgende fire områder, nemlig: 1) elever-

nes egne perspektiver på sundhed og trivsel, 2) kroppens betydning for elevers sundhed og trivsel, 3) folkeskolens logikker og disses betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel og til sidst 4) klassetrins og køns betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel.

En teoretisk sammenkobling af Bourdieu og Butler

Teoretisk bygger afhandlingen primært på Pierre Bourdieus begrebsapparat (*habitus, kapital, felt og social klasse*) og kombineres undervejs med Judith Butlers arbejde med *kropslig performativitet*, Beverly Skeggs forståelse af *recognisability* samt Sarah Pinks begreb om *emplacement*. Denne teoretiske kobling skaber en analytisk bro mellem strukturer, (krops)fænomenologi og performativitet, altså mellem det der er sedimenteret i kroppen over tid, hvordan kroppen opleves fra elevernes egne perspektiver og det, der sker her-og-nu i klasselokalet eller skolegården.

Vurdere(n)de Elevkroppe. Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen

Hvis man er overvægtig, skal man nok tænke ekstra meget over, hvad man har på, så man ikke bliver ydmyget.

(pige, 7. klasse)



Brede mønstre og lokale forskelle

Idet det kan være svært at indfange både nuancer og mønstre af den sociale verden med én metode, har jeg valgt arbejdet med et mixed methods-design i ph.d.-projektet. Samtidig giver mixed methods mig også mulighed for at arbejde eklektisk, og dermed justere og tage valg på baggrund af den viden, jeg løbende får. Ph.d.-studiet er desuden opdelt i tre sekventielle delstudier. Første delstudie bestod af etnografisk feltarbejde på to folkeskoler i seks forskellige klasser (to 5.-klasser, to 7. klasser og to 9. klasser). Heraf havde den ene skole en overrepræsentation af elever fra middelklassen, hvor den anden skole havde en overrepræsentation af elever fra den lavere sociale klasse. Andet delstudie bestod af en spørgeskemaundersøgelse med 1.309 elevbesvarelser ligeligt fordelt i 5., 7. og 9. klasse fra 31 folkeskoler. Her blev en multipel korrespondanceanalyse (MCA) anvendt til at analysere dataene (jf.

Le Roux & Rouanet, 2010). Det sidste delstudie bestod af fire fokusgruppe-interviews med 14 9.-klasser elever. Her blev eleverne præsenteret for foreløbige analyser og udvalgt empiri fra de første to faser, og var på den måde med til at kvalificere og skubbe til den viden, jeg allerede havde indsamlet.

Elevkroppen i folkeskolen

Hvis jeg skal pege på nogle af de vigtigste fund fra afhandlingens analyser, vil jeg dels fremhæve at elevernes kroppe i folkeskolen aldrig eksisterer neutralt. De indgår derimod i konstante forhandlinger af vurdering, hvor både elever og deres omgivelser former (u)muligheder for at performe og tage del i de sociale fællesskaber. Disse forhandlinger sker både mere direkte som fx gennem kommentarer om udseende, tøj eller adfærd, eller mere subtilt, som i forventninger til kropslig ro, bevægelse eller social tilpasning. Her spiller social klasse desuden ind, hvor det særligt er de mere direkte

vurderinger der ses blandt elever fra de lavere sociale klasser, og hvor de mere subtile vurderinger oftere udspiller sig blandt elever fra højere sociale klasser (se også Justenborg og Landis 2024). Analyser af fokusgruppeinterviewene fra tredje empirifase viste også, hvordan social klasse kan påvirke, hvilke sundhedsnormer elever praktiserer. Klasse bliver i den sammenhæng ikke deterministisk, men forhandlingerne om sundhed formes af lokale normer og individuelle strategier.

Et andet centralt analysefund er, at køn og klassetrin har betydning for, hvordan elevernes kroppe udfolder sig og vurderes. I 5. klasse dominerer en kollektiv kropslig aktivitet, hvor både drenge og piger orienteringer sig mod det sociale fællesskab i klassen. I 7. klasse ses en ændring, hvor begge køns kroppe bevæger sig mere individualiseret og er fysisk stilleliggjorte. Det gælder især blandt pigerne, der i højere grad end

drengene tilpasser sig skolens implicite normer om kropskontrol og “passende” adfærd. I 9. klasse ses en mere kompleks dynamik i kropsudtryk, hvor både stilleliggjorte og aktive praksisser optræder i forlængelse af hinanden, alt efter om der er time (og nogle elever nærmest sover ind over bordene) eller frikvarter (hvor flere elever grupperer sig og bevæger sig udenfor fra klasselokalet sammen). Denne analyse peger desuden på tydelige kønsforskelle i 7. og 9. klasse, hvor piger i højere grad end drenge tilpasser sig og navigerer inden for skolens implicite normer om stilhed og ro. Analysen viser, hvordan disse forskelle ikke kan forstås isoleret, men må ses i lyset af de institutionelle rammer og sociale kontekster, der former elevernes kropslige praksisser. Dermed bidrager denne analyse med en mere nuanceret forståelse af, hvordan krop, tid og rum i skolen indgår i et dynamisk samspil.

Et tredje analysefund som er vigtigt at fremhæve, er baseret på MCA'en. Her blev kønsforskelle også tydelige, hvor pigerne generelt rapporterede lavere trivsel end drengene, større utilfredshed med egen krop og en højere grad af internalisering af skolens bevægelses- og adfærdsforventninger. Drengene derimod forholdt sig også til vurderinger, men har generelt større kropsligt råderum og møder mindre social sanktion, når de bryder med normerne. Derudover viste denne analyse, at elevernes trivsel især formes af tre forhold. Nemlig oplevelsen af kroppens udseende, relationer og tilhørsforhold i klassen og

brug af sociale medier. Disse faktorer er tæt sammenvævede: sociale medier kan forstærke kropsvurderinger, som igen kan påvirke relationer i klassen, og omvendt.

Samlet viser fundene, at kroppe er centrale omdrejningspunkter for (u)mulighederne for at indgå i skolens/klasse sociale fællesskaber, fordi kroppen bliver en markør for ens sociale position. Det betyder derfor også, at elevernes sundhed og trivsel må forstås i et komplekst samspil mellem krop, køn, klassetrin, klassebaggrund og skolens institutionelle logikker. Samtidig giver afhandlingen blik for, hvordan folkeskolen fremstår som en institution, der favoriserer bestemte kropsudtryk (typisk middelklassens) og dermed bidrager til at reproducere bestemte former for måder at være sunde og i trivsel på. Med fare for at gentage mig selv: Kroppe eksisterer altså aldrig neutralt i skolens rum – de er altid allerede indlejret i betydnings-systemer, der både kan åbne og lukke muligheder for deltagelse og tilhør.

Hvis jeg skulle starte forfra
Med alt den viden, jeg har fået med mig fra arbejdet med denne afhandling, ville jeg i højere grad vægte en tættere elevinddragelse som et gennemgående princip i alle undersøgelsens faser. Afhandlings tredje empiriske fase (fokusgruppeinterviewene) viste særligt, hvordan elevernes egne perspektiver ikke blot kan supplere, men faktisk kvalificere og nuancere de empiriske fund på måder, som forskeren ikke alene kan

frembringe. En tidligere og mere systematisk inddragelse af få udvalgte elever kunne have givet mulighed for at udvikle både spørgeskemaer og observationsfokus endnu mere i tråd med elevernes egne erfaringer. Det kunne også være sjovt at lade nogle udvalgte elever selv styre interviewsituationen, hvor jeg selv trak mig mere tilbage, og lod situationen udspille sig på nogle mere elevdrevne præmisser. Derudover ville jeg udvide undersøgelsen med et perspektiv på forældrenes forståelser af krop, sundhed og trivsel. Forældres habitus og kropslige erfaringer udgør en central del af de dispositioner, eleverne bringer med sig i skolen. En dybere indsigt i disse baggrundsforhold ville kunne styrke forståelsen af, hvordan sociale og kulturelle ressourcer former elevernes muligheder for at navigere i skolens kropslige og sociale rum.

Afslutningsvis vil jeg gerne påpege, at afhandlingens resultater er omsat til lettilgængeligt formidlingsmateriale målrettet fagprofessionelle. Formålet med bearbejdningen er, at de centrale fund ikke blot forbliver i forskningsverdenen, men kan omsættes til konkret praksis og dermed få reel betydning i skolens hverdag. Bogen hedder “Når kroppen taler: Børn og unges perspektiver på trivsel”, er skrevet i samarbejde med kommunikationskonsulent Marianne Sommer og udgivet hos forlaget Dafolo A/S. Link til bogen: <https://www.dafoloforlag.dk/dk/skole/nar-kroppen-taler--8182>

Vurdere(n)de Elevkroppe. Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen

REFERENCER

Justenborg, K.V. & Landis, L. (2024). Social classes meaning for girls' well-being in the primary school. *Dansk Pædagogisk tidsskrift* 3: 22-37.

Justenborg, K.V. & Sommer, M. (2025). *Når kroppen taler: børn og unges perspektiver på trivsel*. København: Dafolo A/S.

Le Roux, B. & Rouanet, H. (2010). *Multiple Correspondance Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

INTRODUKTION	5
INDENFOR TEMA	
Usynligt? Det professionelle blik på køn og kropslig materialitet i daginstitutioner	6
Jo Krøjer	
Moralsk stress som daginstitutionelt fænomen – en begyndende indkredsning	18
Maja Plum, Eva Pallesen, Lene S.K. Schmidt & Martin Gylling	
Ny forståelse af velfærdsprofessionelle?	30
Henning Jørgensen UCN	
”Villi, sæt dig lige op og lyt til din sten!” Børneperspektiver og resonans	44
Hjørdis Brandrup Kortbek & Morten Huusfeldt	
Pædagogiske ventepositioner – i socialpædagogisk praksis	54
Sabine Ellung Jørgensen, Britt Frik Mauritzen, Lisbeth Larsen, Brian Cramon Dam, Peter Hegelund & Jonas Elbæk Karlsmose	
”Jo mere man ligner flertallet, jo lettere er det” – en undersøgelse af minoritetsetniske studerendes trivsel på jordemoder- og sygeplejerskeuddannelsen	68
Annegrethe Nielsen, Annemette Vibeke Rasmussen & Kathrine Hoffmann Pii	
Dagtilbudsledelse – en profession in spe?	80
Jakob Ditlev Bøje & Finn Wiedemann	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
En overset professionsteoretiker: Hannah Arendt	90
Morten Timmermann	
EN KLASSIKER GENLÆST	
After Virtue – Alasdair MacIntyre	94
Anders Buch	
ANMELDELSER	
Mathias Lasgaard & Heidi Krumhardt Mortensen: Ensom ungdom	98
Rasmus Lund	
Anders Skriver Jensen & Thorleif Frøkjær (red.): Småbørnspædagogiske tænkere	102
Sofie Holm Egense	
Joachim Meier: En ny forståelse af unges mistrivsel – modspil til sygeliggørelsen af unges liv	106
Lasse Skjærlund Nielsen	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Mere end en skole – et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv	110
Nadia Raphael Rathje	
Navigering af sprogpolitikker: Internationale medarbejderes andetsprogssocialisation i en dansk styrelse	114
Charlotte Sun Jensen	
Vurdere(n)de Elevkroppe. Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen	118
Katrine Vraa Justenborg	