

Nr. 27

Tidsskrift for Professionsstudier

Affekter og følelser

tidsskrift.dk/tipro

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 27, 2018

UDGIVET AF

Professionshøjskolen VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

REDAKTION

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

LAYOUT

Lene Schaarup

INDHOLD

TEMA – AFFEKTER OG FØLELSER

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Institutionel afstemning.	6
Maja Plum	
Lykkeimperativet i folkeskolen	16
Caroline Nyvang og Karen Vallgård	
Følelsesarbejde med asylsøgende børn	22
Bolette Moldenhawer	
Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen	34
Jo Krøjer	
Skolen som reality-show	46
Rikke Brown	
Pædagogik og følelser – teoretiske refleksioner	56
Peter Østergaard Andersen	
Følelser og altruisme	68
Niels Rosendal Jensen	
Jeg vil ikke i fængsel: om den affektive ledelse af de arbejdsløses selvledelse	78
Sabina Pultz	
Stort er velgjort – eller småt er godt? Folkeskolelukninger og social kapital	92
Gunnar Lind Haase Svendsen og Gert Tinggaard Svendsen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Sygdom og sundhed i en uregerlig hverdag	104
Ane Moltke	
Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv	110
Christina Holm Poulsen	
Unge deltagelse i uddannelses- og erhvervsvejledningen i skolen	114
Randi Boelskifte Skovhus	
Usynlige sociale eksklusionsprocesser i skolen	118
Gro Emmertsen Lund	
Opdragelse til løsladelse. Destabiliserende læsninger af Kriminalforsorgens udslusningspraksis	124
Nanna Koch Hansen	

ANMELDELSER

Følelser og pædagogik i samfundsteoretisk perspektiv	128
Niels Rosendal Jensen	
Multimodal tekstkompetence	130
Benny Bang Carlsen	
Følelser med fornuft	136
Ida Elbæk	

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 27

Hvilken rolle spiller følelser og affekter i professioner og professionsuddannelser? Skal de marginaliseres eller elimineres, før man kan tale om, at man agerer professionelt? Eller er de en forudsætning for, at man kan gøre netop det – agere professionelt?

Den tematik undersøger vi i dette nummer af *Tidsskrift for Professionsstudier*.

Forskere i og omkring professionsfeltet interesserer sig i så stigende omfang for følelser og affekter, at nogle har talt om *the affective turn*. Hvad handler denne interesse om, og på hvilken måde vil den kunne fortælle os noget centralt om professionsfeltets mange paradokser?

I temanummeret analyserer, diskuterer og perspektiverer vi forholdet mellem

følelser og professioner, og vi undersøger den betydning, følelser og affekter har i og for en lang række forskellige professioner.

Hvordan er forholdet mellem krop og tanke, når det handler om følelser og affekter? Hvilken betydning har de for den måde, man udøver sin profession på, og på hvilken måde er de med til at forme professionen? Det er nogle af de spørgsmål, der stilles.

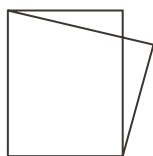
Nummeret indeholder i alt ni temaartikler. Derudover er der tre anmeldelser af aktuelle bøger inden for professionsfeltet og endvidere fem præsentationer af nye ph.d.-afhandlinger.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier #27*

Institutionel afstemning

Om relationen mellem det lille barn og pædagogen i det daginstitutionelle arrangement

Maja Plum, ph.d.,
ekstern lektor,
Københavns
Universitet



Nærværende artikel baserer sig på en tilfældighed. Man kan forstå det som en slags serendipitetsstudie, i den forstand at en forbløffelse, i forbindelse med mine egne feltnoter over vuggestuebørns lyde, satte mig på sporet af de lyde og udtryk, der af pædagoger blev responderet på. Med inspiration fra Daniels Sterns begreb om affektiv afstemning, søger jeg gennem empiriske eksempler at diskutere og nuancere responsen mellem pædagogen og det lille barn i relation til de artefakter, ritualer og betydninger, der er en del af det daginstitutionelle arrangement. Det er denne fler-relationelle proces, jeg forsøgsvis kalder institutionel afstemning.

Pædagogisk arbejde betegnes ofte som et relationsarbejde (Moos, Krejsler & Laursen, 2008). Et arbejde hvori selve samspillet med barnet er det afgørende i forhold til udvikling og dannelse hos det enkelte barn. Flere studier peger på, at en pædagogs responsivitet og sensitivitet i samspillet med barnet – herunder inddragelsen af barnets initiativer og skabelsen af fælles opmærksomhed – udgør centrale fordringer i det pædagog-professionelle arbejde (Dalli, 2008; Samuelsson & Johansson, 2009; Siraj-Blatchforda, Taggart, Sylva, Sammons, & Melhuish, 2008). Særligt inden for det pædagogiske arbejde, der vedrører de mindste børn (0-3-års-

alderen), er pædagogen og barnets inter-subjektive relation et omdrejningspunkt i fortolkningerne af, og idealerne for, den pædagogiske praksis (Brooker, 2009; Broström, Herring, & Nielsen, 2011; Degotardi & Pearson, 2009; Trevarthen & Delafield-Butt, 2017). Det interessante er imidlertid, at trods det forhold, at der er tale om relationer, der i sin faktiske virkelighed udspiller sig i netop institutioner, så fylder selve det institutionelle rum ikke meget i beskrivelserne og begrebsliggørelsen af sådanne inter-subjektive relationer. Den institutionelle virkelighed er central i de mere barndomspsykologiske og etnografisk inspirerede studier af små børns liv, hvor daginstitutionen anskues som rammen for det levede hverdagsliv og dermed de deltagelsesmuligheder, der udfolder sig for de enkelte børn (Munck, 2017; Sommer, 2002). Det relationelle tematiseres dog primært som noget, der handler om forholdet mellem mennesker, og dermed udfoldes, men også afgrænses, forståelsesrammen for 'relation' til de fysiske menneskekroppe og til menneskelige kvaliteter såsom intentioner, engagementer og menings-skabelse.

I nærværende artikel stiller jeg skarpt på forholdet mellem det institutionelle og relationen mellem barn og pædagog. Jeg nærmer mig dette forhold ud fra Daniel Sterns (1995) begreb om *affektiv afstemning*. Et begreb som var fremherskende blandt de pædagoger, jeg har været på feltarbejde blandt, og som ligeledes står centralt i teoretiske forståelser af vuggestuens praksis (Broström et al., 2011; Trevarthen & Delafield-Butt, 2017). Jeg søger på én gang at fastholde afstemning som en central forståelsesramme for samspillet mellem

pædagog og barn, men argumenterer samtidig for, at afstemningen trækker linjer udover det mellem-menneskelige samspil. Inspireret af perspektiver fra aktør-netværksteori udforsker jeg det relationelle som et heterogent netværk af forbindelser på tværs af det humane og ikke-humane (Latour, 1993; Law, 2003). Det handler altså ikke kun om menneskelig fortolkning, menings-skabelse og forholden sig til hinanden, men også om hvordan hoppeklodser, madkasser, hagesmækker, ritualer og betydninger løbende forbindes og skaber særlige handlemåder og møder af intensitet – eller det Stern kalder *vitalitetsfølelser* (Stern, 1995, p. 65). Det institutionelle aspekt forstår jeg som udtryk for en særlig skabelse af orden, der ikke er givet en gang for alle, men netop hele tiden skabes på ny (Andersen, 2016; Ehn, 2004). Det institutionelle kan på denne måde forstås som en række allerede stabiliserede og aflejrede forbindelser, der er at finde i de rum og artefakter, der er en del af hverdagslivet.

Da noget dukkede op

Nærværende artikel baserer sig på en tilfældighed. Eller måske rettere: den baserer sig på et feltarbejde, der i bredere forstand udforskede pædagogisk viden som relationelt fænomen (Plum, 2017a, 2017b, 2018). I den forbindelse dukkede noget op, som jeg ikke havde søgt efter, eller fra starten haft fokus på, nemlig forhold der drejer sig om, hvordan relationer mellem pædagoger og børn udspiller sig i relation til institutionens ritualer, rum og artefakter. Helt konkret er der tale om et feltarbejde i to daginstitutioner (på småbørnsstuerne), der forløb over en periode på fire måneder. I feltarbejdet fulgte jeg fire forskellige pædagoger ud fra, hvad der kan

betragtes som en deltagende observerende position (Krogstrup & Kristiansen, 1999). Jeg tog således del i de gøremål, der udspandt sig i løbet af en dag: Jeg var med til at åbne, lukke, var med ved sovetid, til aktiviteter, på ture, på pause og med til forskellige slags møder. Til at begynde med var min tilstedeværelse mest et spørgsmål om, at jeg sad i rummet med min notesbog, observerede og skrev ned, men ofte blev bogen og blyanten givet til børn, der kom hen for at se, hvad jeg lavede og selv afprøvede den lidt mærkelige aktivitet, jeg havde gang i. Senere, da jeg blev bedre kendt med børn, pædagoger, steder og artefakter, deltog jeg til tider i fælles-sang, bleskift, putning mv. Jeg trådte imidlertid kontinuerligt ud af denne type deltagelse for at nedskrive episoder, dialoger eller bevægelser i rum. Som en del af mit analytiske blik fokuserede jeg i mine feltnoter dels på mimik og gestik som udtryk for måder at oparbejde en arbejdende konsensus (Goffman, 1959, p. 21), dvs. en uudsagt måde at skabe orden og indtage sin rolle som pædagog i den pågældende situation. Dels søgte jeg at rette min opmærksomhed mod institutionens artefakter: hvad der blev inddraget, hvornår og i forhold til hvad. En inspiration jeg hentede fra aktør-netværksteoretiske perspektiver (Latour, 1993; Law, 2003; Mol, 2003).

En dag, da jeg kiggede mine feltnoter igennem, kunne jeg se, at jeg indimellem havde noteret børne-lyde. I forhold til hvor meget lyd jeg hørte i løbet af en dag, var der imidlertid ikke meget på mit papir. På den baggrund spekulerede jeg over, hvilke lyde jeg selv registrerede; hvilket jeg kunne se hang sammen med de lyde, pædagogerne responderede på. Herfra begyndte jeg at forfølge

dette 'lyd-spor' mere systematisk. Dvs. jeg begyndte at registrere, hvilke af børnenes lyde der blev responderet på (via mimik, gestik, bevægelser tale), og hvilke artefakter eller begivenheder der var i spil i disse sekvenser. Hverdagen i de to institutioner var fuld af lyde i en variation, der er svært at gengive. I mine noter står ting som 'da, da', 'uah', 'tje, du ar', 'ah u aaa' osv. Det, der på dette tidspunkt slog mig, var imidlertid, at de lyde, der blev taget op og gjort til en udveksling mellem barn og pædagog, overvejende var lyde, der var forbundet med barnets bevægelse hen mod nogle af institutionens artefakter (række hen over bordet mod kanden med vand, pege på kassen med legetøjsbiler). Eller at det var lyde, hvor ansigtsmimikken/gestus var udtalt (eksempelvis lyden af gråd eller skrig efterfulgt af slag), eller hvor lyden blev forbundet med noget, der lige var blevet talt om (eksempelvis 'ja, vi skal ind til samling om lidt'). Dvs. lyde, der ikke i sig selv, men i deres forbindelse med noget andet udenfor barnet, kunne forstås som udsagn, intentioner, følelser mv. På den ene side kan dette forstås som udtryk for, at pædagoger responderer på barnets intentioner og følelser som disse udtrykkes via lyd og gennem legeobjekter, mimik etc. Der var imidlertid masser af andre lyde og mimik, som ikke blev en del af den inter-subjektive udveksling. Man kan derfor også vende det om og forstå det som udtryk for, at dét, der bliver til udsagn, intentioner og følelser, ikke kun refererer tilbage til barnets gøre, men at det også handler om, at andre relationer gør noget. Relationer til artefakter (kande, legetøj), til allerede definerede eller italesatte begivenheder ('ja, vi skal ind til samling') eller til kendte kategorier (her forstået mimisk

som udtryk for 'glad', 'sur', 'ked' mv.). Det er denne dobbelthed i afstemningen som en fler-relational proces, jeg i denne artikel vil sætte fokus på ud fra udvalgte empiriske eksempler.

Tilknytning som dominerende figur i arbejdet med de mindste

Peter Ø. Andersen (2018, p. 176f.) peger på, at tilknytning og tilknytningsteorien historisk set har fyldt meget, ikke kun som forståelsesramme for det gode mor-barn forhold, men også som dominerende figur i måden at tænke den pædagogiske relation til de mindste børn. Tilknytningsteoriens rolle er blevet kritiseret fra flere kanter (Degotardi & Pearson, 2009; Weisner, 2005), men står stadig centralt som pædagogisk forståelsesramme. Eksempelvis påpeger de Australiske forskere Degotardi & Pearson (2014), at børns relationer i de formaliserede rammer, vuggestuer udgør, er langt bredere end det dyadiske forhold mellem mor og barn, som er indlejret i klassisk tilknytningsteori (Bowlby, Mahler, Winnecot). Relationer, argumenterer de, må forstås som alle de forhold mellem mennesker, der bliver en del af barnets liv. På denne måde udvider Degotardi og Pearson mængden af relationer, men understreger samtidig tilknytningsteoriens grundlæggende indsigter, som centrale for at forstå pædagogiske relationer til de mindste børn.

Som nyere teoretiker indenfor tilknytningsteorien udgør Daniel Stern (1995) en central reference. Stern baserer sin teori på såvel et klinisk udgangspunkt som iagttagelser af spædbørns interaktioner med deres primære omsorgsgiver. Han søger på denne baggrund at beskrive selvfølelsens udvikling

hos det lille barn. Følgende er det ikke denne udvikling hos barnet, jeg er optaget af, men begrebet affektiv afstemning, som Stern udvikler til at forstå en særlig kvalitet ved den inter-subjektive udveksling, som børn, ifølge ham, er i stand til fra 9-måneders-alderen. Affektiv afstemning kan forstås som en kommunikation mellem omsorgsgiver og barn, hvorigennem en fælles følelsesmæssig kvalitet udtrykkes, uden at der er tale om imitation (ibid., p.151). Det følelsesmæssige skal her ikke forstås som det, der andre steder i psykologien betegnes kategoriale følelser såsom vrede, lykke, tristhed, men som en særlig oplevelseskvalitet, der opstår direkte i mødet med mennesker (ibid., p. 64). Eksempelvis kan en pludselig handling eller en stilstand give en særlig oplevelseskvalitet – en stemning eller oplevelse af intensitet i kroppen – uden at det kan fastsættes til en kategorial følelse. Stern kalder dette vitalitetsfølelser (ibid., p. 65). Den affektive afstemning baserer sig på, dels at omsorgsgiveren er i stand til at aflæse det lille barn ud fra dets ydre adfærd (pludren, mimik, gestik etc.), dels at omsorgsgiveren ikke bare efterligner, men giver følelsen tilbage gennem en anden modalitet. Et eksempel kunne være barnet der forsøger at rejse sig, mens det ser på moderen, og moderen der løfter øjenbrynene og siger 'Oj, Oj'. Her aflæser moderen kroppens forsøg samt muligvis ansigtstrækket hos barnet og giver det tilbage i en anden modalitet i form af ansigtsmimik og lyd. Den følelsesmæssige kvalitet (det affektive) afstemmes altså i en inter-subjektiv udveksling mellem mor og barn. Der skabes en form for samklang, hvor kvaliteten i barnets følelsesmæssige udtryk mødes og forstærkes i det samme stemningsleje.

At dét, der bliver til udsagn, intentioner og følelser, ikke kun refererer tilbage til barnets gøren, **men at det også handler om, at andre relationer gør noget.**



Afstemning som inter-subjektiv kvalitet ved samspil i det pædagogiske rum

Sterns blik for den relationelle udveksling som et forhold, hvori det affektive medieres på tværs af forskellige modaliteter, er centralt for flere af mine observationer. I mine feltstudier er det gennemgående, at hvor vikarer og nye medhjælpere har en relativt uvarieret ansigtsmimik og tonnation, så gør noget andet sig gældende for de pædagoger, jeg har fuldt. Eksempelvis går det igen, at pædagogerne, når de sidder på gulvet med børn omkring sig, søger øjenkontakt med børn, der er i gang med forskellige forehavender. Når barnet laver et udsving (holder en lege-taske op og viser frem eller stiller sig op på en skumklods klar til at hoppe), så går pædagogens ansigtsudtryk fra neutral til eksempelvis stort smil (ved ting der vises frem) eller rund mund og retter sig op i ryggen, trækker vejret tydeligt ind (ved klar til hoppe eller andre bedrifter). Samtidig udsiger pædagogen ting

som 'hvad har du der?' i et kurrende tonefald (ved ting der vises frem) eller 'Orv! Er du klar?' (ved klar til at hoppe). Sådanne samspil kan forstås som en affektiv afstemning – der er følelser, som aflæses og gives tilbage i en anden modalitet.

Disse udvekslinger foregår imidlertid ikke i et lufttomt rum: Der er skumklodser og legetasker, andre børn, der falder, skubber, siger lyde, og der er institutionelle måder at arrangere alle disse elementer. Skumklodser må hoppes fra, hvis de står ved madrassen, men upåagtet af barnets store smil, jublende hvin og flagrende arme, så er barnet i vindueskarmen ikke et, der mødes med et afstemt 'Orv! Er du klar?'. At afstemme sig handler som sådan ikke kun om en inter-subjektiv relation, men må forstås i de talrige forbindelser mellem institutionens vindueskarme, skumklodser, madrasser, børn og pædagoger. Eller man kan sige, at aflæsningen og

vitalitetsfølelsens mediering ikke kun afhænger af barn og pædagog (og deres gensidige aflæsning af hinanden), men også af nogle konkrete artefakter og betydninger involveret i dette samspil. Det er her, det institutionelle arrangement bliver interessant.

På dansk jord har andre forskere vist, hvorledes selv helt små børn gennem deres krop, lyde og udtryk formår at give udtryk for indre stemninger og intentioner, som de afstemmer i deres indbyrdes samspil med hinanden (Andersen & Kampmann, 1988; Rasmussen, 2016; Sommer, 2002). I mit feltarbejde har jeg ikke fulgt enkelte børn, men jeg har også iagttaget eksempler såsom:

Emil (snart 2 år) går ud på gangen, begynder at gå hurtigere ind mod stuen, mens han siger: 'ahhhhh' og tager armene ud til siden. Tre børn kigger op på ham og følger ham, idet han bliver stående og griner til dem. Han

Hun udfolder sig selv og sine intentioner i forbindelserne mellem institutionelle ritualer, Jill og sandkassen.



vender om og gør det igen. Herefter rejser et andet af børnene sig og går ud i gangen. Hun står lidt, kigger på Emil, inden hun rækker armene ud, siger: 'ahhhhh' og løber ind mod stuen. Emil vender sig og smiler og smider sig på madrassen. Flere børn kommer til, og legen fortsætter fra gang til madras, om og om igen (Observation, 2014).

Et sådant eksempel kan forstås som udtryk for, at børnene, uden eksplicitering af legens formål, regler eller Emilts ønske om at få de andre med, alligevel skaber en inter-subjektiv relation, hvor følelser og intentioner afstemmes og finder samklang. Samtidig vil jeg hævde, at det indebærer en afstemning i forhold til det rum, institutionen udgør, hvor madrasser er noget, man kan vælte på, og hvor gangen er det, som adskiller en fra stuen og dermed den stemningsmæssigt dramatiske (men tilladte) effekt, der ligger i at komme løbende ind på stuen. Igen vil jeg altså hævde, at der er artefakter og betydninger involveret i samspillet, og at dette ikke blot udgør en kontekst for børnenes relation. Det

er i sig selv en del af denne relation: De vitalitetsfølelser, der opstår i legen, er ikke blot udtryk for børnenes møde og aflæsning af hinanden, men også deres møde og aflæsning af institutionens artefakter og betydninger.

Den afstemte opførsel som kulturelt institutionaliseret ideal

I sine analyser af daginstitutioners arbejde med trivsel, fremanalyserer Anette Koch (2012), hvordan forskellige interaktionslogikker gør sig gældende i forhold til institutionens rum (eks. stuen, legepladsen, tumlerummet). Hun viser, hvordan pædagogerne i deres forståelse af børn 'i trivsel' har nogle særlige forestillinger om, hvorledes et sådant barn ser ud; nemlig et barn der kan indgå i disse interaktionslogikker på en måde, der er afstemt i forhold til de forventninger, der ligger hos pædagogerne og i rummene. Eva Gulløv og Laura Gilliam (2012) peger på noget af det samme, når de fremhæver institutioners civiliserende bestræbelse og det kulturelle ideal om et civiliseret barn, det indebærer. Der er netop tale om et

barn, som ikke er for højlydt, men heller ikke for passivt. Et barn der hele tiden kan balancere de institutionelle fordringer, der ligger i at være et 'naturligt barn' – spontan, lidt fræk og glad, uden at det kammer over i vildskab eller omvendt dresseret lydighed.

Fælles peger Koch og Gulløv & Gilliam altså på, at samspil i institutionen også handler om hele tiden at kunne afstemme sig i relation til kulturelle, institutionaliserede idealer. På baggrund af mine studier vil jeg argumentere for, at dette ikke kun gælder børn, men også de voksne, der bebor institutionen. Dorthe, en af de pædagoger jeg fulgte, skiftede undervejs til en anden institution. Da jeg efter et par dage kommer forbi den nye leders kontor, spørger hun, hvordan det går med Dorthe, og siger selv: 'man kan godt se, at hun [Dorthe] er pædagog – hendes krop er fuld af invitationer'. I lederens udsagn ligger der to ting, jeg gerne vil bemærke. For det første ligger der en blåstempling af Dorthe, i den forstand at Dorthe gennem sine kropslige udtryk falder inden for det,

lederen genkender som en pædagog. Man kan sige, at hun udviser en særlig måde at afstemme sig i forhold til børn; men man kan også sige, at hun som en del heraf afstemmer sig i forhold til et særligt ideal om, hvordan man professionelt interagerer med børn. For det andet ligger der i lederens udsagn en specificering af, hvori et sådant ideal består: Kroppens udsving og dens måde at henvende sig på synes her væsentlige. Lidt firkantet kan man sige, at de vikarer, praktikanter og nye medhjælpere og studerende, jeg iagttog som en del af mit feltarbejde, typisk var for små i deres mimiske og gestiske udtryk og ofte også i deres tonation. 'For små' skal her ikke forstås som en moralsk vurdering fra min side, men vurderet i forhold til den arbejdende konsensus, dvs. den fælles oparbejdede og usagte forståelse, som jeg kunne iagttage det hos pædagogerne. Eksempelvis sad de nye medhjælpere og praktikanter typisk på en stol med armene ind til kroppen eller i skødet. Dette til forskel fra de pædagoger, jeg observerede, der sad på gulvet, mens deres arme lavede gestik, der understøttede lyde og ansigtsmimik. Ligeledes var nye medhjælperes ansigtsmimik, hvad man i mange andre sammenhænge ville forstå som afpasset, dvs. ingen overdrevne mimiske udtryk såsom store smil, rund mund (som i forbauselse) eller sammentrukne øjne (som i sur eller ked af det). Alt sammen mimiske udsving der var hyppige hos de pædagoger, jeg observerede. For flere af de nye medhjælpere og vikarer var der ikke de store udsving i tonation, medmindre der var tale om en tydelige overtrædelse af orden fra børnenes side (eksempelvis at slå eller at tage legetøj fra et andet barn), så blev denne overtrædelse påpeget højt og med fast stemme.

Som sådan synes pædagoger i deres afstemning til børn altså også at afstemme sig særlige betydninger i forhold til, hvad det vil sige at være pædagog: Pædagogkroppe er ikke voldsomme i deres udsving eller højlydte i deres henvendelser (medmindre man er ude i det fri, hvor der råbes på børn, som er langt væk), men de er heller ikke udtryksløse og stille. Hvis nye medhjælpere, studerende, vikarer og praktikanter kan tjene som en illustration af ofte for små udsving, så illustrerer de to pædagoger Louise og Rikke med følgende udsagn, hvad for stort udsving er:

Louise: *Jamen det er forældre, der kommer drønende ud i gardaroben og siger: 'Hej gokkelokker' og 'der har vi bassemænd'. Alle sidder i en aktivitet, de er midt i, vender om, og det vælter ned med en, der sidder med noget på en hagesmæk og alt muligt andet, men det er stadig: 'Kom her bassemænd' ik', og 'Lad os se, hvad du kan! Hent dit sværd.' Sådan noget et eller andet.*
 Rikke: */ eller 'high five!'*
 L: *Ja, sådan et eller andet, og man prøver sådan lidt: 'Hej' og 'Eej prøv og se, du var igang med at spise.', 'Her prøv og se, I tegner ik.' Men det er forældrene, der gør det, for det kunne pædagogerne eller medhjælperne aldrig finde på at gøre. (Interview, 2014).*

Louise og Rikkes udsagn om forældre, der siger 'Hej gokkelokker', 'bassemænd' eller giver 'high five', kan forstås som påpegning af kroppe, der i sin måde at relatere sig til børn (sværd og overtøj) bryder med den arbejdende konsensus. De bliver for kåde eller for vilde. For så vidt kan det være, at et barn kommer løbende i et stort smil mod sin far, og at

farens 'bassemænd' udgør en måde at afstemme sig affektionen i dette smil og løb, men i relation til institutionens rum, hagesmækker, tegneaktiviteter og andre børn er hans udbrud upassende. Det er netop ikke udtryk for afstemning. Det rum, spisningen og tegningen foregår i samt den arbejdende konsensus, der som usagt betydning ligger i relationerne til og mellem hagesmækker, tegneremedier og stuen, relaterer han sig ikke til. Faren afstemmer sig som sådan muligvis barnet, men i denne afstemning er han ikke i samklang med de former for vitalitetsfølelser, der ellers medieres i relationerne mellem hagesmækker, pædagoger, børn mv.

At kunne balancere mellem ikke for vildt og ikke for passivt kan således genfindes – selvom det konkrete udtryk er anderledes – som et særligt ideal for kultiveret (eller professionaliseret) omgang med børn. På denne måde trækker den affektive afstemning tråde til noget, der går udover selve den inter-subjektive interageren. Ikke på en måde, hvor institutionen må forstås som en kulturel ramme, der kan begrænse eller skabe forudsætning for den affektive afstemning; men på en måde hvor alle de artefakter og betydninger, der er en del af institutionen, er til stede i selve den affektive afstemning. De indgår som en del af intensiteten i den inter-subjektive relation.

Når intentioner bliver til i et institutionelt arrangement

Følgende vil jeg særligt slå ned på intentionalitet som noget, der ikke blot kan lokaliseres i hhv. barnet eller pædagogen, men netop i relationen mellem barn, pædagog, rum, artefakter

og betydninger knyttet hertil. Det næste eksempel er fra en forårsdag på legepladsen:

Den studerende Jill sidder på kanten af sandkassen. Tre børn bruger spande og skovle i sandet, klapper sandkager ud på kanten. Louise (pædagog) står ved bakken, hvor hun forleden plantede græs med nogle børn, og ser på resultatet. Andre børn er ved legehuset. Barnet Elise er kravlet op i det (lille) træ, der står på pladsen. Hun sidder med benene overskrævs og siger højtlydt, smilende med ansigtet vendt mod Jill: 'Tae'. Jill ser op fra det, hun sidder med: 'Laver du kage?'. Elise kigger et øjeblik udtryksløst på Jill, men siger så: 'Sokolae'. Jill svarer: 'En chokolade kage?'. Louise, der har kigget hen på dem, idet Elise talte, blander sig nu: 'Laver du kage? Jeg synes det ligner, du klatrer i et træ'. (Observationsbog 1, 2014).

Om Elise faktisk ville fortælle, at hun bager kage, eller om hendes intention var at fortælle, at hun klatrer i et træ, kan vi af gode grunde ikke afgøre. Det, der bliver synligt, er imidlertid, at Elises lyd ikke i sig selv siger den studerende eller pædagogen noget entydigt. Det er lyden i relation til træet eller de andre børns sandkage-bagning, der danner betydning. Det er forbindelsen Elise-lyd-sand-andre børn eller Elise-lyd-træet, der afstemmer deres respons i forhold til. Som sådan trækker selve afstemningen linjer udover rent mellem menneskelige elementer. Her afstemmer Louise og Jill sig forskelligt. Ved det at respondere på Elise kan man argumentere for, at Jill imødekommer en intention om interaktion; samtidig er det ikke sikkert, at hun responderer på Elises rettethed (her forstået som det Elise muligvis ønsker

at interagere om). Louise foretager med sin respons om 'jeg synes det ligner, du klatrer i et træ' en markering i forhold til Jill som studerende. Man kan forstå det som udtryk for, at Jill iverksettes for ikke at aflæse barnet korrekt. Altså, at når børn sidder i træer, så er det denne forbindelse til træ, der skal tages op og gøres til udgangspunkt for samspillet. Som sådan ligger der i Louises udsagn ikke blot en relatering til Elise eller til Jill. Den forbindelse, hun her etablerer, forbinder sig til kulturelt institutionaliserede idealer og forestillinger om, hvad børn laver, og hvordan voksne reagerer herpå. Der er som sådan ikke kun tale om forskellige forsøg på at afstemme sig Elises smil og udråb, men også om forsøg på at afstemme sig passende opførsel.

Det interessante er, at uagtet hvad Elise muligvis mente at sige, så responderer hun på at være et barn, der bager kage, ved at sige 'Sokolae'. Hun falder så at sige ind i forbindelsen mellem lyden, Jills svar, de andre børn i sandkassen og giver den respons, som på andre tider kan iagttages som institutionelt ritual i forbindelse med børn, der klapper sand på kanten af sandkassen, nemlig spørgsmål og svar vedrørende typen af kagen. Som sådan afstemmer også hun sig institutionelt – hun udfolder sig selv og sine intentioner i forbindelserne mellem institutionelle ritualer, Jill og sandkassen.

Man kan altså på den ene side sige, at pædagoger afstemmer deres respons på barnet ikke alene i aflæsning af lyd, gestik eller mimik; men i relationerne mellem disse udtryk hos barnet og de betydninger, der er indskrevet i træer, sandkasser, hagesmække mv. På den

anden side kan man sige, at barnet afstemmer sig selv som intentionelt subjekt i og igennem forbindelser til institutionens rum, artefakter, andre børn og pædagoger. Barnets intentioner synes således at træde frem gennem en hel række artefakter og ritualer, der er en del af den institutionelle hverdag. Eksempelvis måden, hvorved madkassen vippes, og der spørges: 'Hvad for en mad kunne du tænke dig?', eller når de voksne taler om, at de snart skal spise, og barnet siger en lyd, så svares: 'Vil du med ud og gøre vognen klar?'. Dvs. hvor det at have og udtrykke intentioner er noget børn institutionelt opøves gennem særlige ritualer, herunder vogne, madkasser mv. og den betydning indskrevet heri. Pointen her er ikke at fremhæve børn som nogle uden intentioner, eller pædagoger som nogle der ikke kan forstå disse. Pointen er, at intention kan forstås som noget, der netop afstemmes i og igennem relationen – ikke alene mellem barn og pædagog, men i institutionen med dens rum, artefakter og de betydninger der er knyttet hertil.

Afrunding

Jeg har i nærværende artikel søgt at åbne for en diskussion omkring, hvordan vi kan forstå relationen mellem pædagogen og det lille barn i det daginstitutionelle arrangement. Jeg har på den ene side søgt at fastholde centrale indsigter fra Daniels Sterns begreb om affektiv afstemning. På den anden side har jeg søgt at placere en sådan afstemning i det institutionelle rum med de artefakter, betydninger og ritualer, der er en del heraf. Jeg har i den forbindelse argumenteret for, at det institutionelle ikke alene kan forstås som en kontekst for den afstemning, der foregår,

men at vitalitetsfølelsers mediering involverer skumklodser, hagesmækker, sandkassen og ritualer omkring sandkagebagning. Relationen mellem det lille barn og pædagogen er således en fler-dimensionel relation. Man kan med rette indvende, at jeg herved har krydset faggrænser mellem det psykologiske, det antropologiske og det mikrosociologiske. Og at dette involverer en større

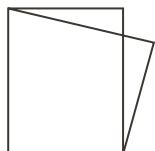
teoretisk diskussion vedrørende forskelle i ontologiske udgangspunkter. En sådan diskussion har ikke været mit ærinde her. Snarere er artiklen et forsøg på – via konkrete empiriske nedslag – at tematisere noget, jeg her har kaldt institutionel afstemning. Et begreb der måske (måske ikke) kan fastholde det relationelles inter-subjektive betydning, men samtidig relatere denne udover sig selv. ◆

REFERENCER

- Andersen, P., & Kampmann, J. (1988). *Vuggestuen – hverdag og utopi*: Mungsgaard.
- Andersen, P. Ø. (2016). *Daginstitutioner – tendenser og muligheder*. Retrieved from Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, KU:
- Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Brooker, L. (2009). 'Just like having a best friend' - how babies construct relationships with their key workers in nurseries. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years. Exploring relational pedagogy* (pp. 98-108). Oxon: Routledge.
- Broström, S., Herring, H., & Nielsen, S. N. (2011). *Liv og læring i vuggestuen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, Knowledge and Collaboration: Towards a Ground-Up Perspective on Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185.
- Degotardi, S., & Pearson, E. (2009). Relationship Theory in the Nursery: attachment and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 144-155.
- Degotardi, S., & Pearson, E. (2014). *Relationship Worlds Of Infants And Toddlers, Multiple Perspectives From Early Years Theory And Practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger?* Aarhus: Klim.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnhageforskning*, 5(16), 1-21.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (1999). *Deltagende observation, introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. New York ; London: Harvester Wheatsheaf.
- Law, J. (2003). Traduction/Trahision: Notes on ANT. www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/law-traduction-Trahision.pdf
- Mol, A. (2003). *The body multiple : ontology in medical practice*. Durham, N.C. ; London: Duke University Press.
- Moos, L., Krejsler, J., & Laursen, P. F. (2008). *Relationsprofessorer: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Munck, C. C. C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Roskilde: Roskilde universitetscenter.
- Plum, M. (2017a). *I mangetydighedens mellemrum: Om pædagogers daglige vidensprocesser*. Retrieved from Københavns Universitet: <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/01/filer-i-mangetydighedens-mellemrum-rapport-3538.pdf>
- Plum, M. (2017b). Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(3), 375-388. doi: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2016.1270349
- Plum, M. (2018). Signing in: knowledge and action in nursery teaching. *Ethnography and Education*, 13(2), 204-2017. doi:www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17457823.2017.1315312?journalCode=raae20
- Rasmussen, K. (2016). Småbørns kropslige interaktion, kommunikation og leg: betragtet som demokrati i børnehøjde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 32-40.
- Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.
- Siraj-Blatchforda, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P., & Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 23-36.
- Sommer, D. (2002). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden* (2. ed.). København: Hans Reitzel.
- Stern, D. (1995). *Barnets interpersonelle univers, det 0-2-årige barn i et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2017). Intersubjectivity in the Imagination and Feelings of the Infant: Implications for Education in the Early Years. In E. J. White & C. Dalli (Eds.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (pp. 17-39). Singapore: Springer.
- Weisner, T. S. (2005). Attachment as a Cultural and Ecological Problem with Pluralistic Solutions. *Human development* (48), 89-94.

Lykkeimperativet i folkeskolen



Karen Vallgård,
lektor, Saxo-
Instituttet,
Københavns
Universitet og
Caroline Nyvang,
seniorforsker, Det
Kgl. Bibliotek

Artiklen diskuterer de trivselsskemaer, der årligt uddeles til 0.-klasseselever i Københavns Kommune, i et følelses- og barndomshistorisk perspektiv. Den argumenterer for, at trivselsskemaerne – i højere grad end at give et øjeblikksbillede af skoleelevernes trivsel – gør børnene til genstand for en ”emotional formation” og medvirker til at formidle og forstærke en norm om det glade barn. Normen, som er blevet mere fremherskende i løbet af det seneste århundrede, hænger sammen med et øget fokus på børns vilkår og velvære. Den kan imidlertid have ulykkelige konsekvenser for det enkelte barn, som tilskyndes til selvovervågning og -regulering i relation til et ofte uopnåeligt ideal.

Trivselsmålninger i folkeskolen er i løbet af det forgangne år blevet heftigt debatteret. Særligt har det vakt

bekymring og forargelse, at det har vist sig, at de personfølsomme data, som de udfyldte målingsskemaer rummer, er blevet anvendt i sammenhænge, som forældrene ikke har godkendt.¹ I denne artikel vil vi også sætte fokus på trivselundersøgelser i folkeskolen, men fra et lidt andet perspektiv. Vi vil nemlig kaste et kritisk blik på trivselsmålningerne i sig selv og mere specifikt på det følelsesarbejde, undersøgelserne kan siges at udføre i forhold til de børn, hvis trivselniveau de skal tjene til at dokumentere. Betragter man trivselsskemaerne i et barndoms- og følelseshistorisk perspektiv, bliver det tydeligt, at de er udtryk for en tendens til at dyrke det glade barn. Tendensen er tiltaget over de seneste godt hundrede år og er udtryk for et ønske om at fremme børns vilkår. Den kan ikke desto mindre have belastende effekter for det enkelte barn.

Betragter man trivselsskemaerne i et barndoms- og føleleshistorisk perspektiv, bliver det tydeligt, at de er udtryk for en tendens til at dyrke det glade barn.



Målinger af danskernes lykke, tilfredshed og trivsel er siden årtusindeskiftet blevet et stadig mere anvendt redskab i forskellige sammenhænge: på private og offentlige arbejdspladser, i børnehaver, blandt skilsmissebørn og på gymnasier. Det gælder således også i folkeskolen, hvor sundhedsplejen i mange kommuner i en årrække har uddelt et samtaleark til elever på forskellige klassetrin. Her diskuterer vi konkret de trivselsskemaer, der som et lokalt tiltag bliver uddelt til 0.-klasseselever i Københavns Kommune. Eftersom skolesundhedsplejen følger de nationale krav, sundhedsloven stiller, har det mange ligheder med indsatserne i landets øvrige kommuner.

På arket bliver eleven bedt om at angive en række informationer om livsstil og sociale relationer. Ikke mindst bliver barnet bedt om at vurdere, hvordan han eller hun har det "for det meste" på en

skala, der med fire smileys rangerer fra "ikke glad" til "meget glad". Barnet skal dernæst, også ved hjælp af smileys, fortælle, hvor glad han eller hun er om morgenen, i klassen, i frikvarteret og i SFO'en eller fritidshjemmet.²

At udtrykke skepsis over for tiltag, der sigter til at fremme børns lykke, kan virke absurd. For hvilket moralsk habilt menneske ønsker ikke, at børn skal have det godt? Ikke desto mindre er der gode grunde til at gøre trivselmålingerne og det lykkeimperativ, de formidler, til genstand for en nøjere undersøgelse.

De fleste vil nok være enige om, at et sådant trivselsskema ikke kan siges at give et nøjagtigt eller fyldestgørende billede af det enkelte barns følelsesmæssige tilstand. Fagpersoner ved godt, at man kan svare strategisk på sådanne skemaer, at svarene afhænger

af ens sindstilstand i det øjeblik, man udfylder dem, og at nogle børn måske ubevidst over- eller underrapporterer deres emotionelle velfærd. Derfor vil mange sikkert betone vigtigheden af, at selvrapporteringen følges op af individuelle samtaler, hvor sundhedsplejersken eksempelvis kan spørge ind til de enkelte kryds og danne sig et billede af, hvordan svarene skal tolkes, og hvor alvorligt man skal tage eventuelle udtryk for mistrivsel. Man kan så diskutere, om en halv eller en hel time hos en sundhedsplejerske, som barnet ikke kender (særlig godt), giver de bedste muligheder for at opdage eventuelle problemer.

Det er imidlertid ikke den type kildekritik, vi ønsker at fremføre. Vores ærinde angår ikke, hvad man kan bruge børnenes svar til, men derimod, hvad selve skemaerne kan gøre ved børnene.

Det er vores påstand, at det, at udfylde skemaet og at rapportere egne følelser ved hjælp af smileys, **ikke er en neutral handling, hvor allerede kendte og formede følelser kommunikeres mere eller mindre præcist.**



Det er vores påstand, at det, at udfylde skemaet og at rapportere egne følelser ved hjælp af smileys, ikke er en neutral handling, hvor allerede kendte og formede følelser kommunikeres mere eller mindre præcist. Skemaerne tilskynder derimod børnene til at tolke egne følelser gennem fastlagte, værdiladede kategorier og inviterer samtidig børnene til at blive bevidste om og overvåge, hvordan deres eget følelsesliv relaterer sig til en overordnet og relativt ensidig norm om, hvor glad man bør være. Vi argumenterer altså for, at trivselsmålingerne medierer, forstærker og forankrer et lykkeimperativ, der paradoksal nok kan have ulykkelige konsekvenser.³

Følelsers historicitet

De fleste tænker nok følelser som fænomener, der står uden for historiens gang. De er urmenneskelige og i bund og grund tidløse – noget det enkelte menneske har "indeni", og som vi kan

udtrykke mere eller mindre sandfærdigt eller ærligt. Forestillingen om, at man kan måle følelser gennem spørgeskemaer, hviler på en lignende forståelse af følelser.

Men som Foucault (blandt andre) har pointeret: "alle følelser, og særligt de, som forekommer mest noble og mest upartiske [*désintéressés*], har en historie."⁴ I vores analyse af trivselsmålingerne udgår vi netop fra, at følelseslivet – præcis som alle andre elementer i den menneskelige tilværelse – formes gennem historiske processer, og at vores måder at forstå, fortolke og erkende følelser på, indgår i sociokulturelle mønstre og magtrelationer. Følelserne er uløseligt vævet sammen med vores sprog, vores kropskultur, vores moralske værdier og vores traditioner. Det gør dem både kulturelt og historisk bevægelige.

Trivselsmålingerne kan læses som et udtryk for en følelseskultur, der blandt andet problematiserer tungsind og melankoli, mens den fejrer lykke, munterhed og glæde. Vi opfatter med Foucaults udtryk lykke som en nobel og upartisk følelse. Den er ikke – som fx hævnlyst eller foragt – antagonistisk, og den er heller ikke – som fx angst eller skam – en ubehagelig følelse.⁵ Lykke betegner den ypperste følelsesmæssige tilstand, og det gode liv er det lykkelige liv. Boghandleres hylder er fyldt af selvhjælpsbøger, der lover at sætte læseren i stand til at tage ansvar for og styrke egen lykke. Den populære "positive psykologi" har til formål at fremme menneskers lykke og velvære. Der bliver årligt foretaget nationale lykkemålinger, og indtil 2017 havde danskerne i en årrække kunnet bryste sig af at være "verdens lykkeligste folk".⁶ Ønsket om at fremme lykke hos sig selv eller andre er kort sagt ubestrideligt positivt. Derfor

er der også udbredt konsensus om, at børn helst skal være glade, og at de voksne omkring dem bør gøre deres ypperste for at fremme børns emotionelle velfærd.

Lykke: en tung pligt

Men trivselsmålinger afspejler ikke blot en historisk specifik følelseskultur – de er også med til at cementere og forstærke en norm om, at man skal være glad. Barnet bliver ikke spurgt til indignation, vrede, sorg, jalousi, utilfredshed, melankoli, irritation eller længsel. Det bliver derimod bedt om at kvantificere sine følelser på en enstrengt skala fra "ikke glad" til "meget glad", og der er næppe mange børn, der ikke fanger, at det er bedst at kunne sætte sit kryds ved den storsmilende smiley. Ikke-glade følelser er ikke-gode, og skemaet giver ikke barnet mulighed for at angive positive og negative følelser på samme tid.

Samtidig indgår trivselsmålingerne i det, man med et følelseshistorisk begreb kan kalde en "emotional formation", dvs. en proces hvorigennem barnet inkorporerer de kulturelt gangbare følelsesnormer og samtidig bliver formet som subjekt.⁷ Når børn bliver bedt om at måle, hvor glade de er, lærer de samtidig at vurdere og overvåge egne følelser i relation til idealet. Skemaerne muliggør altså ikke bare, at børn kan udtrykke allerede fastlagte og erkendte følelser, de medvirker også til at give følelserne form og værdiladning for det enkelte barn. Derved formes barnet som bevidst følelses subjekt på en kulturelt specifik måde.

Forventningen om, at børn skal være glade eller lykkelige (*happy*), er, som den amerikanske barndoms- og følelses-

historiker Peter Stearns har pointeret, "a novel historical artifact".⁸ I USA eksploderede dyrkelsen af det glade barn ifølge Stearns i 1920'erne, da forbedrede levestandarder og en generel fremtidsoptimisme særligt i middelklassen nærede en forestilling om, at man burde kunne give samtidens børn en bedre opvækst end fortidens. I løbet af det 20. århundrede bredte idealet om den lykkelige barndom sig til flere dele af samfundet og tog til i styrke. Stearns argumenterer for, at udviklingen hang sammen med forskellige tendenser i samfundet: nye psykologiske og pædagogiske teorier om barnets natur, der blandt andet betonede uskyld, et fald i fødselsraten, der øgede værdien af det enkelte barn, en generel kulturel dyrkelse af munterhed og sidst, men ikke mindst, med en ny forbrugskultur og markedsføring til børn, der ofte lovede at de pågældende produkter ville gøre børn glade.⁹

Lykkenormen var imidlertid ikke entydigt positiv, men kunne være belastende for både børn og voksne. Den medførte ifølge Stearns et pres på forældre om at sørge for, at deres børn var glade, og når barnet ikke var muntert og smilende, kunne det give anledning til skyldfølelse og sorg hos forældrene.¹⁰ Men også for børnene kunne lykkenormen motivere til kritisk selvansagelse, når den enkelte blev bevidst om, at han eller hun ikke kunne honorere kravet. Lykkenormen har måske endda spillet en rolle i forhold til den stigende forekomst af depression blandt børn: "the obvious fact is that, with the happiness emphasis, it became much more difficult to be a sad kid or to go through periods of sadness – the emotion did not correspond to adult expectations or, probably, to the defini-

tions children themselves internalized about what a proper childhood was all about".¹¹

At lykkeimperativet kan have den slags ulykkelige konsekvenser virker også oplagt i dagens Danmark, for mens vi er lykkelige over at være blandt verdens lykkeligste lande, bliver flere og flere børn og unge diagnosticeret med angst og depression, og et stigende antal unge angiver at være stressede.¹² Dels kan dyrkelsen af det glade barn bevirke, at mere negative følelser udgrænses som sygelige, dels er det ikke utænkeligt, at den internaliserede forventning om, at man skal være glad, i sig selv kan være en stressfaktor. Er man ulykkelig, kan man som følge af lykkeimperativet måske blive dobbelt ulykkelig.

Lykkeimperativet som social regulering

Lykkeimperativet er desuden et effektivt middel til at forme menneskers ønsker og valg i overensstemmelse med den gældende sociale orden. Som Sara Ahmed har påpeget, hviler lykkenormen på en kobling af den enkeltes lykke til andres lykke: Den enkelte har ansvar for at stræbe efter at blive lykkelig, for andres lykke afhænger også af den.¹³ I tråd hermed dikterer lykkenormen, at man skal forfølge et bestemt livsspor, at man skal søge tilnærme sig specifikke objekter og livsformer, der forventes at bringe lykke. Disse objekter og livsformer understøtter typisk den herskende sociale orden med de hierarkier og eksklusioner, den indebærer.¹⁴ Socialt kontroversielle livsspor er destabiliserende og glædesdræbende.¹⁵

I spørgeskemaet bliver emotionel velfærd da også implicit kædet sammen med konkrete livsvalg og -vaner, idet

barnet også bliver bedt om at identificere egne spise- og sovevaner, sociale relationer og legeaktiviteter. De fleste børn vil nemt forstå, at det er bedst at have mange og tætte venner og at have forældre, der sørger for, at man kommer tidligt i seng, at man kun spiser slik én gang om ugen og får de tre daglige måltider, skemaet spørger til. På den måde får barnet indirekte en forståelse for, at den lykke, andre ønsker for dem, og som de lærer at forvente af sig selv, er afhængig af, at de regulerer deres sociale forhold og adfærd på en række områder.

Et ustabil imperativ

Vi har argumenteret for, at der i barnets møde med trivselsskemaet sker mere og andet end en måling af hans eller hendes fysiske og emotionelle velfærd på det konkrete tidspunkt. At trivselsmålningerne lærer barnet at skelne mellem gode og dårlige følelser

og de hermed forbundne ønskelige og uønskelige handle-mønstre, og at dette kan tolkes som et led i barnets emotionelle formation. Desuden har vi forsøgt at vise, at denne proces er udtryk for et ideal om det glade barn, som er blevet mere og mere dominerende over det seneste århundrede, og som kan have negative følger.

Det er måske værd at fremhæve, at vi ikke opfatter processen som deterministisk i den forstand, at alle børn automatisk internaliserer normen én til én. For det første har målingerne varierende effekt på de børn, der udfylder dem. For det andet er skemaer langt fra den eneste kanal, hvorigennem lykkeimperativet medieres. Tænk bare på situationen, hvor Otto Mikkelsens klassiske fødselsdagssang bliver sunget: "Hvor smiler han, hvor er han glad, hurra, hurra, hurra...", og alles opmærksomhed (inklusive fødselsdagsbarnets eget)

centreres om fødselsdagsbarnets emotionelle udtryk. Eller tænk på, hvordan børn og unge dagligt eksponeres for idealiseringer af det gode og lykkelige liv på Instagram, Snapchat og musical.ly og gerne både visuelt og sprogligt forsøger at fremstille sig selv i relation til idealet.

Vi kan ikke komme uden om at formidle og forholde os til følelsesnormer, og vi kan heller ikke sætte en stopper for den emotionelle formation, der finder sted, når vi beskriver, overvåger og vurderer os selv i relation til generelle sociale standarder. Men vi kan øve os i at forholde os kritisk til de kulturelle sandheder og normer, der ellers forekommer mest åbenlyse og uangribelige. Og vi kan diskutere, om effekterne af de tiltag, stat og kommuner iværksætter over for børn, er så ønskelige, som de umiddelbart ser ud til at være. ♦

REFERENCER

Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham & London: Duke University Press.

Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Durham & London: Duke University Press.

Andersen, M. F., Nyvang, C. og Vallgård, K. (2018). "Når vi måler trivsel, påvirker det børnene." Videnskab.dk: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/naar-vi-maaltrivsel-paavirkerdet-boerne>.

"Derfor bliver flere unge stressede." (2017). Videnskab.dk: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/derfor-bliver-flere-unge-stressede>

Foucault, M. (1971). Nietzsche, La Généalogie, L'Histoire i Bachelard, S. (red.). *Hommage à Jean Hyppolite* (pp. 145-172). Paris: Presses universitaires de France.

Foucault, M. (1994) The Subject and Power, i Faubion J. D. (red.). *Power – Essential Works of Foucault 1954-1984* (pp. 326-348). London: Penguin Books.

Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen (2012), *Hvordan har du det – indskoling* (trivselsskema udleveret til O.-klasseselever i Københavns Kommune).

"Norge vipper Danmark af pinden som verdens lykkeligste folk." Ritzaus Bureau, 20. marts 2017.

Stearns, P.N. (2010). Defining Happy Childhoods. Assessing a Recent Change. *The Journal of the History of Childhood and Youth* 3 (2), 165-186. doi: 10.1353/hcy.0.0093

”Tre gange så mange børn og unge får diagnosen angst eller depression”, *Politiken*, 6. februar 2018.

Vallgård, K. (2013) Følelshistorie - Teoretiske brudflader og udfordringer.” *Kulturstudier* 4 (3), 88-114.

Vallgård, K. og Nyvang, C. ”Sur Smiley for Mistrivsel.” *Information*, 11. august 2014.

Vallgård K., Alexander K., Olsen S. (2015). Emotions and the Global Politics of Childhood, i Olsen S. (red.) *Childhood, Youth and Emotions in Modern History* (pp. 12-34). London: Palgrave.

Vallgård, K., Sørensen, N. A., Nyvang, C. og Nielsen, S. N. (red.) (2018). Frygtelige, farlige og frastødende følelser *temp – tidskrift for historie* 16.

Zelizer, V. (1985). Pricing the Priceless Child. *The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books, Inc.

ENDNOTES

¹ Det blev i december 2017 afsløret af Politiken og siden fulgte en debat, der især drejede sig om datasikkerheden på området. Se fx Vallgård, K. og Nyvang, C. ”Sur Smiley for Mistrivsel.” *Information*, 11. august 2014 og Andersen, M. F., Nyvang, C. og Vallgård, K. (2018). ”Når vi måler trivsel, påvirker det børnene.” *Videnskab.dk*: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/naar-vi-maalerv-trivsel-paavirker-det-boernene>.

² Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen, Hvordan har du det – indskoling.

³ Sara Ahmed bruger også udtrykket ”the unhappy effects of happiness”, Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham & London: Duke University Press, 2.

⁴ Foucault, M. (1971). Nietzsche, La Généalogie, L’Histoire i Bachelard, S. (red.). *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: Presses universitaires de France, 159. Derfor har man også inden for historiefaget i de senere år set en markant vækst i det, der bliver kaldt følelshistorie. Se fx Vallgård, K. (2013) Følelshistorie - Teoretiske brudflader og udfordringer.” *Kulturstudier* 4 (3), 88-114.

⁵ Om de negative følelser i et historisk perspektiv, se Vallgård, K., Sørensen, N. A., Nyvang, C. og Nielsen, S. N. (red.) (2018). Frygtelige, farlige og frastødende følelser *temp – tidskrift for historie* 16.

⁶ ”Norge vipper Danmark af pinden som verdens lykkeligste folk.” Ritzaus Bureau, 20. marts 2017.

⁷ For en uddybning af begrebet ”emotional formation” som redskab til analyse af den kulturelle formgivning af børns følelsesliv, se Vallgård K., Alexander K., Olsen S. (2015). Emotions and the Global Politics of Childhood, i Olsen S. (red.) *Childhood, Youth and Emotions in Modern History* (pp. 12-34). London: Palgrave. Foucault betegner subjektivering som den fremherskende moderne magtform, Foucault, M. (1994) *The Subject and Power*, i Faubion J. D.(red.). *Power - Essential Works of Foucault 1954-1984*. London: Penguin Books.

⁸ Stearns, P. N. (2010). Defining Happy Childhoods. Assessing a Recent Change. *The Journal of the History of Childhood and Youth* 3 (2): 166.

⁹ *Ibid.*: 175-77. Viviana Zelizer har i et nu klassisk værk argumenteret for, at børn i familien omkring indgangen til det 20. århundrede gik fra at være økonomiske bidragsydere til at blive økonomisk unyttige, men emotionelt ubetalelige, se Zelizer, V. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books, Inc.

¹⁰ *Ibid.*: 167.

¹¹ *Ibid.*: 181.

¹² ”Tre gange så mange børn og unge får diagnosen angst eller depression”, *Politiken*, 6. februar 2018 og ”Derfor bliver flere unge stressede.” (2017). *Videnskab.dk*: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/derfor-bliver-flere-unge-stressede>

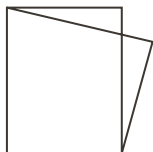
¹³ Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham & London: Duke University Press, 9.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Ahmed bruger i sin figur ”the feminist killjoy” omvendte fortegn og argumenterer for nødvendigheden af at opgive lykkeidealet og endda i mange sammenhænge at dræbe glæden som et led i den kontinuerlige kamp mod undertrykkelse og eksklusion. Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham & London: Duke University Press og Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Durham & London: Duke University Press.

Følelsesarbejde med asylsøgende børn

En analyse af særlige eller almindelige dilemmaer i professionelt velfærdsarbejde



Bolette Moldenhawer,
lektor, ph.d., Afdeling
for Pædagogik,
Institut for Medier,
Erkendelse og
Formidling,
Københavns
Universitet

Artiklen er emnemæssigt motiveret af en voksende interesse for at beskrive og forstå sociale og følelsesmæssige udfordringer og kompetencekrav på tværs af centrale fagfolk i velfærdsstaten (socialrådgivere, pædagoger, skolelærere, sygeplejersker, fængselsfunktionærer og plejehjemsansatte). Med udgangspunkt i en konkret pædagogisk praksis er formålet at analysere, hvordan følelser indgår i det professionelle arbejde med asylsøgende børn. Analysen er informeret af Erving Goffmans teori om social samhandling og Arlie Russell Hochschilds teori om følelser og følelseshåndtering og fokuserer på hovedområderne: at aflæse og indleve sig i børnenes følelser, at ville de her børn og det her arbejde samt kollegialt følelsesarbejde. Formålet er dernæst at åbne op for en diskussion af modstridende følelsesmæssige krav og dilemmaer i det offentlige omsorgs- og velfærdsarbejde mellem ikke at være for følelsesmæssigt involverede og alligevel professionelt empatiske.

Indledning

"[D]et er jo nok rigtigt, at man er nødt til at parkere sine følelser et eller andet sted. Det er man nødt til. Men på den anden side skal man jo heller ikke være kolde, så man virker som kolde over for dem, det skal man jo heller ikke. Det kan jo hurtigt gå over og blive det andet, så det er nok lige en balance man skal finde. Og det kan heller ikke nytte noget, at man tager det med hjem, for så kan man jo ikke sove om natten" (pædagog, skole B).

Pædagogen, der udtaler sig, er ansat på en almindelig folkeskole (nedenfor benævnt som skole B), men arbejder til daglig i en særlig tilrettelagt klasse med asylsøgende børn. De asylsøgende børn og deres familier bor på et asylcenter tæt på skolen med en kapacitet på 100 beboere.

Pædagogen beskriver, hvordan hun i arbejdet med asylsøgende børn bestræber sig på at finde en passende

balance mellem at handle professionelt i det, der for hende opleves som en følelsesmæssig vanskelig situation. En situation, der bl.a. opstår i kraft af at børnene befinder sig i en midlertidig position som asylansøgere og som for personalet betyder, at de arbejder ud fra en præmis om, at de ikke ved "hvad [børnenes] skæbne bliver". Mens pædagogens udtalelser kan ses i lyset af, hvordan hun personligt påvirkes af "asylbørnenes skæbne", genfindes den følelsesmæssige udfordring, der handler om at lægge afstand mellem én selv og børnene i en lang række studier af velfærdsprofessionelt arbejde (se fx Andersen 2018; Faber, Jensen og Prieur 2016).

Argumentet på tværs af disse studier er, at interessen for at undersøge velfærdsarbejdets følelsesmæssige udfordringer er proportional med en voksende opmærksomhed på de processer i det offentlige omsorgs- og velfærdsarbejde, der angår "de kropslige

og følelsesmæssige tilblivelsesprocesser, der finder sted mellem mennesker" (Hjort 2013:86). Argumentet er ydermere, at når evner til kommunikation og følelshåndtering får en markedsværdi i arbejdslivet, stilles der i stigende grad krav til medarbejdere om at kunne aflæse og indleve sig i andre menneskers situation og emotionelle tilstand og samtidig selv have tilstrækkelig kontrol over egne følelser til at kunne bevare overblik og handlekraft (Bloksgaard og Prieur 2016:118).

Emnemæssigt er artiklen motiveret af den voksende interesse, der i pædagogiske sammenhænge er for at beskrive og forstå følelsesmæssige forhold. Med udgangspunkt i en konkret pædagogisk praksis er formålet at analysere, hvordan følelser indgår i det professionelle arbejde med asylsøgende børn, samt hvilke regler for følelshåndtering der gøres gældende i det, der af personalet opfattes som en særlig kontekst. Formålet er dernæst at analysere, hvordan

følelsesarbejde i en specifik asylpædagogisk kontekst indgår i og åbner op for en almen forståelse af balancen i det offentlige omsorgs- og velfærdsarbejde mellem ikke at være for følelsesmæssigt involverede og alligevel professionelt empatiske.

Den emotionelle vending i professionelt velfærdsarbejde

Det voksende krav til sociale og følelsesmæssige færdigheder i velfærdsarbejdet skal ses i sammenhæng med de sidste årtiers ændrede vilkår for det professionelle arbejde på tværs af centrale fagfolk i velfærdsstaten (socialrådgivere, pædagoger, skolelærere, sygeplejersker, fængselsfunktionærer og plejehjemsansatte). I en lang række empiriske studier på tværs af disse fagfolk er de paradoksale rammer i velfærdsstaten påvist (fx Andersen 2018, Järvinen og Mik-Meyer 2012; Osgood 2010; Prieur 2010). På den ene side nye velfærdsidealiser hvor ansvaret lægges over på den individuelle

Når følelser på den måde får karakter af noget, der i velfærdsarbejdet skal investeres i og håndteres, **opstår der et ofte beskrevet dilemma mellem personligt engagement og professionel distance.**



medarbejder med fokus på selvstyring, frigørelse og selvudvikling hos brugerne. På den anden side en indførelse af nye styringsformer med tiltagende fokus på kontrol og standardisering i professionsarbejdet. Dilemmaet for fagfolk i velfærdsstaten er at håndtere disse nye krav i arbejdet som følge af, at den velkendte rolle som ekspert og beslutningstager erstattes af en anderledes rolle som facilitator.

I takt med at det professionelle arbejdsfelt er blevet både mere omfattende og også mere diffust, er argumentet ydermere, at de professionelle i mange tilfælde forventes at involvere deres personlighed i borgerkontakten (Järvinen og Mik-Meyer 2012:21). I de tilfælde, hvor de professionelle forventes at involvere sig i følelsesarbejde, drejer det sig på den ene side om, hvordan de bruger deres egne følelser (empati, engagement, entusiasme)

i arbejdet med borgerne. På den anden side om hvordan de klæder sig professionelt på til at kunne fokusere på borgernes følelser og individuelle ressourcer og via personlig indlevelse bidrage til borgernes positive selvudvikling. Når følelser på den måde får karakter af noget, der i velfærdsarbejdet skal investeres i og håndteres, opstår der et ofte beskrevet dilemma mellem personligt engagement og professionel distance.

I 2016 udgiver *Dansk Sociologi* et dobbelt temanummer med titlen: *At kunne begå sig – sociale og emotionelle kompetencer*. Mens formålet i temanummeret er at undersøge, hvilken rolle sociale og følelsesmæssige færdigheder spiller i nutidens arbejds- og institutionsliv, er baggrunden en iagttaget tendens til, at der i velfærdsarbejde sker en skærpelse af krav til personlige egenskaber og evner,

måske endda i en sådan grad "at de har karakter af en form for kropsliggjort kapital i Bourdieus forstand" (Faber, Jensen & Prieur 2016:5). I forlængelse af en forståelse af professionalisme, der i almindelighed er defineret ved "at den forudsætter tilegnelse af specialiseret viden og færdigheder, at man kan leve op til en stabil høj kvalitet, og at man magter at regulere sit eget selv, så det følger høje og entydige krav om faglig autonomi" (Andersen 2018:174), er artiklens formål i det følgende at udforske rammerne for, hvori et professionelt følelsesarbejde består.

Undersøgelsens empiriske materiale og analytiske greb

I den udvalgte kommune, hvor undersøgelsen er gennemført, er undervisning af asylsøgende børn fordelt på to folkeskoler. Begge skoler er fysisk placeret i tæt afstand til de to centre, hvor børnene er bosat. Mens skole A

har erfaringer med asylsøgende børn siden 2010, har skole B haft asylsøgende børn siden november 2015. På begge skoler er børnene placeret i særlige klasser inddelt efter alder og niveau.¹ På skole A er asylklasser efter personalets ønske fysisk adskilte fra skolens almindelige klasser, inklusiv med eget lærerværelse, hvorimod skole Bs asylklasser er fysisk integreret med skolens øvrige klasser.

Den empiriske undersøgelse, der blev gennemført i foråret 2017, består af interviews med lærere og pædagoger, centerledere og forvaltningschefer.² Jeg foretog fire interviews på henholdsvis skole A (en lærer/teamleder, en pædagog og to lærere) og skole B (en lærer/skoleleder, to pædagoger og en lærer). Følgende temaer indgik i interviewene: organisatoriske og økonomiske rammer (herunder samarbejdsformer og -relationer), professionelle rammer (herunder faglige og personlige tilgange til arbejdet), didaktiske rammer (herunder overvejelser om arbejdets indhold og tilrettelæggelse) og interaktionsformer (herunder overvejelser om forholdet mellem nærhed og distance).

Datamateriale består derudover af deltagende observationer gennemført på skolerne (to hele dage på hver skole) med en opmærksomhed på: 1) indretning af klasseværelset, 2) adfældsregler i klassen og 3) aktiviteter og elevdeltagelse. Jeg fulgte medarbejdernes arbejdsopgaver i og uden for klasseværelset, og jeg iagttog, hvordan deres forhold var til både børn og kolleger, hvad de sagde, og hvad de gjorde, og jeg spurgte ind til, hvordan de oplevede situationer, interaktioner og funktioner.

Den analytiske opmærksomhed er på, hvordan og i hvilke situationer følelser indgår i og kommer til udtryk i de ansattes bestræbelser på at interagere professionelt med asylsøgende børn. Ud fra et interaktionistisk perspektiv skal analysen svare på, først hvordan personalet klæder sig på til at registrere børnenes følelser, dernæst hvordan personalet bevarer kontrollen over egne følelser, og endelig hvordan det professionelle følelsesarbejde begrundes strategisk såvel individuelt som kollegialt. Mens undersøgelsens interaktionistiske perspektiv er informeret af Erving Goffmans teori om social samhandling, hvilket han definerer som: "Social samhandling kan afgrænses snævert som det der udelukkende kommer til udtryk i sociale situationer, dvs. miljøer hvor to eller flere individer befinder sig i hinandens responsive nærvær" (Goffman 2004:283), er analysen af professionelt følelsesarbejde informeret af Arlie Russell Hochschilds teori om følelser og følelseshåndtering (1979; 2012).

Under social samhandling opstår der ifølge Goffman en "samhandlingsorden", dvs. en velordnet struktur der følger sine egne regler (2004:290). Til at belyse den orden, der eksisterer, og som man træder ind i og arbejder på at opretholde, anvender Goffman en række dramaturgiske begreber, herunder begrebet *indtryksstyring*, som skal informere analysen af hvilke udtryksformer, der bruges til at fastholde, udtrykke og vedligeholde en bestemt definition af situationen.

Analysen suppleres med Hochschilds teori om følelser og følelsesarbejde, der i forlængelse Goffmans dramaturgiske tilgang har interesseret sig for den

del af arbejdet, som kræver særlige følelsesudtryk og følelseshåndtering (Hochschild 1979; 2012). Mens Goffmans opmærksomhed ifølge Hochschild er på de ydre (og synlige) tegn på følelseshåndtering i sociale samspilshandlinger, er hendes ærinde at supplere med et begreb om følelser, der fokuserer på det indre følelsesarbejde, og som tilsvarende udvider Goffmans begreb om 'aktører uden psyke' med et begreb om 'aktører med psyke' (Hochschild 2012).

Udgangspunktet for analysen nedenfor er, at følelser beskrives som en orienteringssans, der kommunikerer information, udtrykker mening og koordinerer samhandling. I analysen af følelser som orienteringssans indfører Hochschild en skelnen mellem dybe følelser og overfladiske følelser. Mens dybe følelser kræver, at personen udtrykker, hvad vedkommende egentlig føler i situationen, og hvor personens eget selv er involveret, er overfladiske følelser mindre personligt krævende og orienteret mod at personen tilpasser sine følelser til situationen i overensstemmelse med situationens regler (Hochschild 2012:89-91). I analysen af dybe versus overfladiske følelser skelner Hochschild tillige mellem følgende tre teknikker: kognitive teknikker, dvs. indre tegn på følelser, fx ikke at lade sig bemærke af at man føler sig såret, kropslige teknikker, dvs. ydre tegn på følelser, fx at trække vejret roligt hvis man bliver utryk og usikker, og ekspresive teknikker, dvs. en kombination af indre og ydre tegn på følelser, fx at fremvise en ydre positiv følelse (fx et smil) som dække over (eller omvendelse af) en indre negativ følelse (Hochschild 1979:561-62).

Professionelt følelsesarbejde med asylsøgende børn

Teorien fungerer som begrebsapparat i analysen af professionelt følelsesarbejde med asylsøgende børn, og jeg perspektiverer til de kognitive, kropslige og ekspresive strategier, som personalet benytter sig af. I analysens fokuserer jeg på tre hovedområder: *at aflæse og indleve sig i børnenes følelser, at ville de her børn og det her arbejde samt kollegialt følelsesarbejde*. Herefter åbner jeg op for en diskussion af modstridende følelsesmæssige krav og dilemmaer i det offentlige omsorgs- og velfærdsarbejde i almindelighed.

At aflæse og indleve sig i børnenes følelser

Det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn kredser om at skabe en almindelig, tryk og meningsfuld hverdag i skolen. Til forskel fra erfaringer med at arbejde i normalområdet, gør det en forskel for personalet, dels at skulle håndtere interaktioner med børn der befinder sig i en særlig og midlertidig venteposition, dels at skulle operere med løbende og uforudsete ind- og udskiftninger af børn (Moldenhawer 2017; Moldenhawer og Ruskjær 2017). Arbejdsomt betyder det en særlig opmærksomhed på at kunne registrere og iagttage børnenes følelser og behov, herunder at kunne aflæse og indleve sig i børnene som individer i egen ret, og samtidig bevare en personlig distance i form af ikke at blive for engageret i børnenes situation (og skæbne). Når personalet beskriver deres praksis med at kunne aflæse og indleve sig ind i børnene som individer i egen ret, drejer det sig især om evnen "til at spotte, når der er én, der ikke har det så godt", hvilket i udvidet forstand handler om "evnen til

se", om "indsigt og empati" og om evnen til "det der med den der arm og lige den der på ryggen, [og] sådan det går nok".

Der er i materialet mange eksempler på, hvordan personalet qua en situationel opmærksomhed på børnene enkeltvis anvender forskellige former for indtryksstyring, der kræver et strategisk følelsesarbejde og følelseskontrol. I eksemplet nedenfor har den yngste gruppe børn idræt i hallen med klassens lærer og pædagog. Børnene følges til og fra hallen i en afstand på 7-8 minutter, og de voksne gør meget ud af at forklare mig, at turen frem og tilbage også går ud på at lære børnene at færdes trygt i trafikken.

Børnene kommer ind i hallen og ved besked om, at de skal sætte sig på række langs scenen, mens læreren forklarer dagens program. I stedet for at sætte sig på række, går en elev alene hen til den modsatte væg og sætter sig. Pædagogen forsøger at snakke med eleven, men kalder efter 5 minutter på elevens bror, der forklarer at eleven ønsker at være alene. Efter 20 minutter, går pædagogen tilbage til eleven, og de går sammen ud i omklædningsrummet. Efter ca. 10 minutter kommer de tilbage i salen, og eleven er med i timens sidste stopdans leg (observationer, skole A).

Den pågældende observation er et eksempel på en situation, hvor pædagogen har sin opmærksomhed på at tilgodese barnets behov, samt vurdere hvad der af hensyn til barnets følelser er mest hensigtsmæssigt. Observationen er samtidig et eksempel på et mønster, som genfindes i lignende situationer med følelsesmæssigt sårbare børn, dvs. et mønster hvor personalet af hensyn til

de sårbare elevers tryghedsfølelse inddrager kammerater og/eller søskende i interaktionen med disse. Via et kropsligt strategisk blik på børnenes ydre følelser handler personalet i situationer som disse ud fra en forestilling om, at der foregår noget i børnenes indre liv, som de hverken har følelses- eller erfaringsmæssige forudsætninger for at kunne indleve sig i.

I andre situationer, der vedrører "evnen til at se" indgår beskrivelser af, hvordan ydre tegn på børnenes følelser iagttages og håndteres, fx tristhed når pædagogen siger uddybende: "jeg har kunnet se på ham hele dagen, at han har set sur ud, det var en af drengene der sloges i middagspausen (...) jeg vil gerne lige snakke med dig, for jeg kan se, at du er så sur og så ked af det i dag, hvad er der galt med dig?". Dernæst beskrives ydre tegn på børns følelser i form af fx angst og utryghed. Om dette udtrykker en lærer i skole A følgende:

Kan du huske ham, der sidder tæt ved mit bord, da han kom den første dag, så kunne man ikke komme tæt på ham. Hvis de andre børn bare kom til at røre ham en lille smule, ikke med vilje, men bare gik forbi, så havde han knyttnæverne oppe og var ved at eksplodere. Og nu har han været her i tre uger og er allerede faldet meget til ro fra det, han var. Men han har stadig brug for, at jeg sidder ved ham til morgensang, [for] der er rigtig mange børn. Så jeg holder virkelig om ham, så der ikke kommer nogle for tæt på ham.

En lignende situation udspiller sig i et frikvarter, hvor lærer/teamleder i skole A samtaler med et barn, der er blevet tilbage i klassen. Teamlederen

Ud fra et interaktionistisk perspektiv skal analysen svare på, først hvordan personalet klæder sig på til at registrere børnenes følelser, dernæst hvordan personalet bevarer kontrollen over egne følelser, **og endelig hvordan det professionelle følelsesarbejde begrundes strategisk såvel individuelt som kollegialt.**



er bekendt med, at drengens forældre netop har fået afslag på en asylansøgning, og da en kammerat åbenbart har meddelt eleven, at han skal til Iran i morgen, er han mut, angst og bekymret. Læreren snakker fortroligt med ham om, hvad der er sket, at han ikke skal være bekymret, at han ikke skal gå og være bange, at han skal sige, hvis der er noget, han er ked af, og endelig at han skal være glad for at komme i skole (observationer, skole A).

Fælles for de beskrevne situationer er, at personalet hverken har personlige eller følelsesmæssige forudsætninger for at kunne indleve sig i børnenes dybe følelser. Uden derved at engagere sig med dybe følelser kan personalets interaktioner med børnene forstås som

udtryk for, at de bevarer en professionel distance til deres personlige følelser for at kunne udtrykke den rigtige stemning i forhold til børnene. De omtalte sociale og emotionelle kompetencer til at iagttage og håndtere børnenes indre og ydre følelser kan ydermere forstås i sammenhæng med såvel kognitive som kropslige teknikker, dvs. på den ene side (kognitive) teknikker der sigter mod at beskytte børnene mod indre tegn på kontroltab (fx "knytnæver og eksplosion"), og på den anden side (kropslige) teknikker der sigter mod at vende børnenes ydre tegn på angst til noget positivt.

At ville de her børn og det her arbejde
"Jeg synes, at der skal en lidt speciel viden for at kunne arbejde på det område, så jeg er ikke fortaler for, at

asylbørnene bare skal ind i de danske klasser med det samme" (lærer, skole A).

Udtalelsen betoner en fremherskende opfattelse hos personalet om, at man skal være en særlig slags (fag)person for at kunne udholde arbejdets følelsesmæssige, sociale og personlige udfordringer. Læreren, der udtaler sig ovenfor, er uddannet andetsproglærer, og for hende består den faglige kompetence i at kunne kombinere en andetsprogsdidaktisk tilgang med evnen til såvel at "være omstillingsparate og få det bedste ud af det" som at "man bruger sig selv som person", for som læreren forklarer uddybende "[j]eg tror også det er, det er ikke alle, der vil det her arbejde, eller vil kunne det. For det er meget hårdt. Det med at sige velkommen og farvel. Det er

Det kollektive samarbejde medtænkes således i sammenhænge, hvor nogle kolleger er bedre end andre til at kunne vedligeholde en passende definition af situationen.



bare en del af det. Og stadig komme så tæt på barnet, at du kan give dem den kærlighed, de har brug for”.

For andre personaler er det i særdeleshed de personlige og følelsesmæssige aspekter ved arbejdet, der favoriseres. Her beskrives ”udfordringen ved at lære de her børn at kende” som en kompetence, der i almen forstand er forbundet med en faglig identitet som pædagog. Udover at pædagogen ”elsker at arbejde med mennesker”, er arbejdet med asylsøgende børn desto mere personligt udfordrende, ud fra begrundelsen ”at arbejde med mennesker, der er mangfoldige og mennesker, der ikke altid er som alle andre”. Om at ville de her børn og det her arbejde uddybes på følgende måde:

Jeg kan godt lide udfordringen i at lære de her børn at kende og udfordringen i, selv om der er en stor sprogbarriere, at jeg bruger mig selv, og jeg bruger mit kropssprog, at jeg bruger mit smil, at jeg bruger min varme, det er nok det,

jeg rigtig godt kan lide ved at arbejde med de her børn (pædagog, skole A). Oplevelser af ”at man skal ville den her opgave, man skal virkelig finde det interessant og motiverende at arbejde med den her elevgruppe” genfindes i Christian S. Hansens (2014) studie af socialarbejders beskrivelser af deres fag, deres faglige smag og afsmag og af fagets særegenhed. Særligt i forhold til fortællinger om ’den første tid’ i arbejdet genfindes en oplevelse af ”at blive en anden” (ibid. 187), at ”den succesfulde indtræden er præget af nogle relativt voldsomme oplevelser, der er tæt knyttet til beskrivelsen af selve arbejdet som hårdt” (ibid. 189), ”at man skal være en bestemt støbning for at kunne holde ud at være her” (ibid. 189), at man ”besidder ’den rette ånd’ – kan tale det rigtige sprog, har den rigtige indstilling mv.” (ibid. 191). For socialarbejdere kræver arbejdet tilsvarende, at de bruger sig selv på en særlig måde, der især handler om evnen til at kunne håndtere en såvel fysisk/

kropslig som følelsesmæssig relation til børnene. Forskellen er imidlertid, at mens især den fysisk/kropslige relation til børnene i asyларbejdet håndteres i form af et knus, kram eller smil, dvs. en ekspressiv strategi for at fremsætte det rette udtryk af hensyn til børnenes tryghed, er den fysisk/kropslige relation til ’udsatte’ børn og unge i det sociale arbejde også præget af situationer med fysisk magtanvendelse, primært med det formål at beskytte personalet selv mod eventuelle overgreb.

I forhold til at engagere sig i børnene uden at blive for engageret handler det for personalet om at vurdere, hvornår og i hvilke situationer man som professionel forventes at have tilstrækkelig kontrol over egne følelser til at bevare overblik og handlekraft. I det indledende citat har pædagogen i kraft af at engagere sig med (overfladiske) følelser der er mindre personligt krævende lykkes med at bevare en professionel distance til at skulle håndtere børnenes

midlertidige position som asylansøgere. Til gengæld er personalet mere tilbøjelige til at involvere sig med dybe følelser, når de om "at ville de her børn og det her arbejde" udtaler sig i stærke vendinger om at (bytte)værdien af at engagere sig personligt med asylsøgende børn er, at "de [børnene] giver også mig rigtig meget på alle mulige måder" (Lærer, skole A). Til sammenligning argumenterer Hansen for, at specielt i det socialpædagogiske arbejde er der en særlig etos, at "her sætter man sig selv til side" (Hansen 2014:191), som er desto mere krævende at investere sin person i, idet arbejdet 'tager' mere end det 'giver', da "de [børnene] knalder sugerør i deres pædagoger og så suger de, og de giver ikke ret meget igen" (ibid. 190-91).

Kollegialt følelsesarbejde

Kollektivt følelsesarbejde indgår som en vigtig ressource i det pædagogiske arbejde i almindelighed og i asylarbejdet i særdeleshed. Merete Monrad (2016) har undersøgt kollektivt følelsesarbejde på plejehjem og i daginstitutioner, og ifølge hende beskrives evnen til at skabe positive følelser hos kolleger både som betydningsfuld i sig selv, men tillige for institutionen som helhed (se endvidere Moesby-Jensen og Schjellerup Nielsens 2015 for en analyse af kollektivt følelsesarbejde blandt socialrådgivere). Teoretisk forstås dette som en form for kollektiv emotionel kapital, der er til stede i et medarbejderteam, og som aktiveres i det ærinde at skabe en gensidig positiv stemning i teamet. Med andre ord en stemning der både lever op til medarbejdergruppens værdier om det gode arbejde og fremelsker det faglige arbejde med brugerne. Monrad skelner mellem tre former for kollektivt følelsesarbejde, dels at have den rette

motivation og engagement i arbejdet, dels at foretage den rette håndtering af egne følelser og dels at skabe rette følelser i brugerne (ibid. 73). Som allerede påvist indgår opfattelsen af at have den rigtige motivation som en central dimension i asylarbejdet. Dertil indgår samarbejdet med kolleger som en dimension i forhandlinger om arbejdets fælles værdier. En lærer (skole A) udtaler eksempelvis:

Jeg vil godt være bedre til at spotte, når der er én, der ikke har det så godt. Det er jeg ikke så god til. Somme tider kommer der en kollega, og har du ikke lige set at hun eller han og så, nå ja, det er rigtigt. Jeg kan godt nogle gange være, helst ikke sige ligeglad, men være lidt bedre til at se eleverne.

Interviewer: er det empati?

Nej, det er ikke det, for det synes jeg nok, jeg har, men det dér med at spotte, når eleverne ikke har det så godt, det er ikke altid, jeg ser det. Men det er så rart, at vi er så mange andre, og vi har et tæt samarbejde om alle børn, så det er ikke sådan, at der er nogle, der står ude, men jeg synes også, jeg er blevet bedre til det.

Uden at der er tale om et opstået spændingsfelt mellem den kollektive emotionelle kapital (at kunne dét der med at spotte eleverne) og arbejdsrelaterede vanskeligheder eller frustrationer, signaleres alligevel en oplevelse af, at der gælder en følelsesregel, som hun med hjælp fra kolleger "er blevet bedre til" at håndtere. Det kollektive samarbejde medtænkes således i sammenhænge, hvor nogle kolleger er bedre end andre til at kunne vedligeholde en passende definition af situationen.

I det indledende citat udtaler pædagogen, hvad det betyder for såvel børn som medarbejdere at kunne bevare en professionel distance. På samme måde som i Monrads analyse er der en kollektiv forventning om at kunne håndtere egne følelser på en måde, der i asylarbejdet udtrykker et 'ideal' om, hvordan man som (professionel) medarbejder ikke mindst af hensyn til den rette håndtering af egne følelser, bør håndtere børnenes midlertidige position som asylansøgere.

Det kollegiale samarbejde indgår endelig af betydning – især i skole A med egen afdeling – som forudsætning for at opretholde en passende definition af situationen, eksempelvis at beskytte hinanden mod det ansigtstab, der kan forekomme, hvis den medarbejder, der skal have klassen efterfølgende, ikke orienteres om de forudgående konflikter. I overført betydning handler det kollegiale samarbejde således om – via en ekspresiv strategi om at håndtere vanskelige situationer med børnene på en hensynsfuld måde – at skabe de rette følelser i børnene. Om dette udtaler en pædagog:

Mig og [kollega] vi snakker jo sammen, stikker hovederne sammen mange gange i løbet af dagen. Lige så snart der rører sig noget, er det vigtigt for mig og for [kollega], at det bliver givet videre til den næste, for det kan være, at det er mig, der skal ind og have klassen næste gang. Så vi hele tiden har et flow i, at vi har en finger på pulsen (...) Det kan også være en dreng, der har set ked ud af det, kan du ikke lige se i næste time. Blomstrer han op, eller skal vi have samlet ham op, inden han tager hjem. Det er sådan nogle ting, vi bruger hinanden til (pædagog, skole A).

Følelsesmæssige krav og dilemmaer i det offentlige omsorgs- og velfærdsarbejde

Selv om den velfærdsprofessionelle kontekst er en anden, genfindes samme strategiske følelsesarbejde blandt fængselsbetjente og politibetjente (Andersen 2016; Bloksgaard og Prieur 2016). Blandt fængselsbetjente er der ifølge Andersen tydelige normer for, hvordan de skal udtrykke sig over for de indsatte. At agere professionelt handler for dem bl.a. om at bevare en venlig og neutral attitude, hvilket forstås på linje med "at finde et passende følelsesudtryk i interaktionen med de indsatte" (Andersen 2016:93). Følelsesarbejdet begrundes også strategisk, når det fx handler om at tilbyde en indsat en ekstra gårdtur for at dæmpe vedkommendes følelser (vrede, desperation eller galskab). Selv om den ansatte ikke forventer, at den ekstra gårdtur har den store effekt på den indsatte dybe følelser, består det strategiske følelsesarbejde for betjenten i "at få aftenen til at glide bedst muligt" (ibid. 93).

Bloksgaard og Prieur argumenterer for, at det at blive en professionel politibetjent i høj handler om "at lære at håndtere andres følelser via håndtering af egne følelser og følelsesmæssige udtryk" (2017:119). På samme måde som det for politibetjente handler om at lægge afstand mellem én selv og borgerne, og de til tider dramatiske og sørgelige hændelser som betjentene er vidne til, har analysen af det professionelle følelsesarbejde med asylsøgende børn vist, hvordan det også handler om at være professionelt empatiske, dvs. venlige, lydhøre, forstående og angstnæddæmpende, når personalet kommunikerer og interagerer med børnene.

Til sammenligning med følelseshåndtering i asylklasser har Peter Ø. Andersen (2018) undersøgt, hvordan pædagoger i den almindelige daginstitutionsektor forstår det følelsesarbejde, som de udfører i hverdagen. Selv om pædagogerne i Andersens undersøgelse også udtrykker sig om følelser på måder, der ligner asylpersonalets, fx "at have følelserne med sig til en vis grad så det bliver autentisk" (ibid. 49), "at være nærværende", "at være sig selv som pædagog", "at være autentisk og oprigtig" (ibid. 52), er der også nuancerforskelle. For det første er der en tendens til at placere rutinearbejdet i forgrunden, hvilket gør, at "betydelige dele af pædagogernes følelseshåndtering i arbejdet er af relativt overfladisk karakter, at den har et vist præg af rutine, som umiddelbart slår til i hverdagen" (ibid. 168). For det andet er der en tendens til at adskillelsen mellem dybe og overfladiske følelser er mere udtalt. Ifølge Andersen inddrages dybe følelser kun lejlighedsvist i specielle situationer, når pædagogerne mere systematisk skal forholde sig til, hvordan de bruger sig selv, og i situationer hvor man "er kommet i klemme, føler sig 'ramt', har handlet overilet eller ufornuftigt og lader sine følelser løbe af med sig" (ibid. 168). Udskiftninger af børnene kan eksempelvis opleves som en belastning for pædagoger, som er tilbøjelige til at engagere sig i børnene med store dele af deres eget selv. Dilemmaet ifølge Andersen er imidlertid, at der på den ene side synes at være et ideal om, at det dybe følelsesarbejde er det rigtige, og på den anden side at den del af pædagogernes følelsesarbejde, der synes overfladisk og rutinepræget, i mindre grad anerkendes som legitimt. Til sammenlig-

ning er dilemmaet mindre udtalt hos asylpersonalet, både fordi sondringen mellem dybe og overfladiske følelser er mindre udtalt, og fordi arbejdet i form af løbende og uforudsete ind- og udskiftninger af børn der befinder sig i en midlertidig position som asylansøgere er mindre rutinepræget.

Konklusion

I denne artikel har det pædagogiske arbejde i særlige klasser med asylsøgende børn været udgangspunktet for en analyse af følelsesarbejde og følelseshåndtering. Informeret af dele af Goffmans teori om social samhandling og Hochschilds teori om følelser og følelsesarbejde har analysen koncentreret sig om, hvordan følelsesarbejdet beskrives, håndteres og vurderes i forhold til hovedområderne: *at aflæse og indleve sig i børnenes følelser, at ville de her børn og det her arbejde samt kollegialt følelsesarbejde.*

I forhold til *at aflæse og indleve sig i børnenes* har analysen vist, hvordan personalet bestræber sig på at kunne aflæse og indleve sig i ydre og indre tegn på børnenes følelser, samtidig med at der åbenbart også er grænser for, hvor meget de som professionelle uden personlige erfaringer med børnenes livssituation kan og skal involvere sig i børnenes dybe følelser. Dilemmaet er at bevare distancen mellem at fremvise evt. positive følelser (fx et smil, knus eller kram) som dække over en evt. personlig følelse af frustration og afmagt i forbindelse med børnenes indre kontroltab og/eller indbyrdes konflikter. I analysen af *at ville de her børn og det her arbejde* er spørgsmålet om at engagere sig i børnene uden at blive for engageret i forgrunden. Det professionelle argument er, at man

skal være en særlig slags (fag)person for at kunne udholde asylarbejdets følelsesmæssige, sociale og personlige udfordringer. Analysen har vist, hvordan personalet skal balancere mellem både at have kontrol over personlige (dybe) følelser, når de fx bekymrer sig for meget om børnenes skæbne og alligevel bevare overblik og handlekraft til at kunne dæmpe effekterne af den usikkerhed, som børnenes liv er omfattet af. Endelig har analysen demonstreret, hvordan det *kollegiale følelsesarbejde* indgår som en betydningsfuld faktor i forhold til at foretage den rette håndtering af egne følelser, og skabe de rette følelser i børnene. Samt hvordan det kollegiale samarbejde af samme grund medtænkes i sammenhænge, hvor nogle kolleger er bedre end andre til at kunne vedligeholde en passende definition af situationen.

I et udvidet perspektiv genfindes de modstridende krav og dilemmaer i følelsesarbejdet mellem ikke at være

for følelsesmæssigt involverede og alligevel professionelle i det offentlige omsorgs- og velfærdsarbejde. Det gælder ikke mindst krav til personalet om at opretholde en professionel distance i situationer, hvor enten brugernes og/eller de ansattes følelser er under pres. I situationer, hvor brugernes følelser er i forgrunden, handler det enten via kognitive strategier om at håndtere indre tegn på følelser, fx angst og fortvivlelse eller via kropslige strategier at reagere på ydre tegn på følelser, fx vrede og aggression. Omvendt i situationer, hvor personalets følelser er under pres, trækker de professionelle som påvist på ekspressive teknikker for at fremsætte det rette udtryk (fx venlighed og imødekommenhed) og samtidig bevare en passende professionel distance til egne følelser og følelsesudtryk.

Konklusionen er, at analysen af særlige dilemmaer i professionelt arbejde med asylsøgende børn er velegnet til at

pege ud mod almindelige dilemmaer i professionelt velfærdsarbejde. Det gælder både de følelsesmæssige udfordringer og herunder balancen mellem at være sig selv og alligevel professionel blandt fængselsbetjente og politibetjente, følelsesarbejdets udtryksformer i den almindelige daginstitutionssektor, arbejdet som socialarbejder med at ville de her børn og det her arbejde og det kollegiale følelsesarbejde på plejehjem og daginstitutioner. Gennem en løbende analyse af hvordan det, der opfattes som en 'særlig' asylpædagogisk kontekst, skal forstås i sig selv og i sammenhæng med følelsesarbejdet i den almindelige sektor, er konklusionen, at kravet til de velfærdsprofessionelle i stigende grad er, at de forventes at involvere deres personlighed i borgerkontakten. ♦

REFERENCER

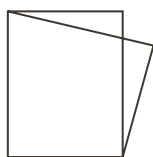
- Andersen, D.R. (2016). "Du skal virkelig have styr på dig selv" – en analyse af fængselsbetjentes håndtering af følelser i arbejdslivet. *Dansk Sociologi*, 27 (3-4), 85-106.
- Andersen, P.Ø. (2018). *Følelser og pædagogik i et samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bloksgaard, L. og Prieur, A. (2016). Den professionelt empatiske politibetjent: politistuderendes håndtering af følelser i arbejdet. *Dansk Sociologi*, 27 (3-4), 107-130.
- Faber, S.T., Jensen, S.Q. og Prieur, A. (2017). Redaktørernes forord. At kunne begå sig. *Dansk Sociologi*, 27 (3-4), 5-14.
- Goffman, E. 2004 [1983]. Samhandlingsordenen, I M.H. Jacobsen og S. Kristiansen (red), *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag, 280-319.
- Hansen, C.S. (2014). At være mellem. Om socialarbejderens fag, identitet og klasse, I C.S. Hansen (red), *Socialt rum, symbolsk magt. Bourdieuske perspektiver på klasse*. København: Forlaget HEXIS.
- Hjort, K. (2013). Det affektive arbejde og adgangen til omsorg. *Dansk Sociologi*, 24 (3), 85-106.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575, www.jstor.org/stable/2778583
- Hochschild, A.R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2012). Indledning: At skabe en klient, I M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red), *At skabe en professionel*. København: Hans Reitzels Forlag, 13-28.
- Moesby-Jensen, C.K. & Nielsen, H.S. (2015). Emotional labor in social workers' practice. *European Journal of Social Work*, 18:5, 690-702, <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.981148>.
- Moldenhawer, B. (2017). "Vi prøver at gøre det så godt for dem som muligt, mens de er her" En analyse af pædagogisk arbejde med asylsøgende børn i samspillet mellem skole, asylcenter og forvaltning i Danmark. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 20(4), 302-316
- Moldenhawer, B. og Ruskjær, J. (2017). Permanent Midlertidighed. Undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 24, 2017, 28-38.
- Monrad, M. (2016). Kollegialt følelsesarbejde på plejehjem og daginstitutioner. *Dansk Sociologi*, 27 (3-4), 65-84.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30:2, 119-133, <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Prieur, A. (2010). Velfærdsstatens professioner i forandring. *Social kritik* nr. 124, 22. årgang, 2010, 4-21

ENDNOTES

- ¹ På undersøgelsestidspunktet udgjorde det samlede antal asylsøgende børn i skole A 50 elever fordelt på følgende klassetrin: 17 på 0-3 klassetrin (6-9-årige), 12 på 4-6 klassetrin (10-13-årige) og 21 på 7-9 klassetrin (14-17-årige) og i skole B 30 elever fordelt på følgende klassetrin: 12 på 0-3 klassetrin (6-9-årige), 8 på 4-6 klassetrin (10-13-årige) og 10 på 7-9 klassetrin (14-17-årige).
- ² Alle interview er optaget på bånd og udskrevet. I denne artikel inddrages alene interviewudskrifter med lærere og pædagoger.

Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen

Jo Krøjer, lektor,
ph.d., Institut for
Mennesker og
Teknologi, RUC



Et nyt forskningsprojekt undersøger, hvordan pædagogers professionelle viden bliver til i relationen til daginstitutionsforældrene. Det er velkendt, at pædagogers omsorgsarbejde rummer et emotionelt aspekt, som er en integreret del af pædagogers professionsforståelse. Men modsat hvad man således kunne forvente, er de emotionelle aspekter af pædagogernes arbejde i vores materiale ikke kun knyttet til omsorgen for børn, men i høj grad til relationen mellem forældre og pædagoger. Dette uventede indhold i vores empiri vil jeg derfor undersøge nærmere. Hvorfor er relationen mellem professionelle pædagoger og daginstitutionsforældre så emotionelt mættet? Og hvad betyder denne emotionelle relation i og for pædagogernes professionalitet? Relevansen af disse spørgsmål – og dermed af artiklens analyser – er, at svar og indsigter kan udvide vores forståelse af, hvilke typer af krav og forventninger, pædagoger dagligt skal honorere, og hvilke særlige professionelle praksisser det fordrer af dem.

At bringe sit barn i andres varetægt

En mor kommer om morgenen med sin datter på 6-8 måneder. De kommer ind på stuen, og moren står med barnet på armen og snakker med pædagogen – de snakker også med barnet som sådan en 'morgenhyggesnak' alle tre. Moren skal til at gå, hun siger farvel og giver barnet til pædagogen. Men barnet vender sig, strækker armene ud og læner sig over mod moren, som instinktivt tager barnet over til sig igen. Pædagogen og moren snakker sammen om situationen, og hvordan de nu kommer videre. Moren har ikke tænkt over, hvorfor hun tog barnet tilbage – det var for hende en naturlig reaktion, når barnet vil over til mor. Pædagogen fortæller, at det kan hun godt se, men at barnet bliver forvirret og får svært ved at finde ud af, hvornår et farvel er et farvel. Hun inviterer moren til at blive, så længe hun har lyst, men også til, at hun derefter siger farvel og så går. Det har moren det fint med – som relativt ny mor har hun også brug for at lære denne del af forældrerollen. Og efter at have leget

ca. 10 minutter med barnet går de over til pædagogen, og moren siger farvel til pædagogen, smiler og går (Erindring fra forældreværksted 1).

Langt de fleste forældre kan genkende det, der er på færde her: Hver dag at bringe sit barn – eller sine børn – hen til et sted, hvor de skal tilbringe en (stor) del af dagen, undertiden til en voksen, man ikke kender. Måske genkender mange forældre også denne forælders tilsyneladende usikkerhed på, om hun kan have tillid til, at det er godt – eller i det mindste i orden – at efterlade sit barn i andres professionelle varetægt. Jeg fremhæver dette aspekt af det moderne forældrelivs relationer til professionelle pædagoger, fordi det har vist sig at være et af de fremtrædende temaer i empirien i et forskningsprojekt om pædagogers arbejde, som jeg og to kolleger har designet og gennemfører i 2016-2019.

Når det gælder professionelt omsorgsarbejde i daginstitutioner, er følelser samt omsorg og opmærksomhed på (børns) emotionelle relationer et væsentligt aspekt af det, man som professionel omsorgsudøver for børn i dagpasning skal yde (Nielsen & Mogensen 2018, Kjær & Dannesboe 2017, Ahrenkiel & Rasmussen 2014, Nielsen 2006). Men modsat hvad man i forlængelse af denne del af professionsforskningen kunne forvente, er de emotionelle aspekter af pædagogernes arbejde i vores materiale i høj grad også knyttet til relationen mellem forældre og pædagoger. Dette uventede indhold i vores empiri analyseres nærmere med en særlig opmærksomhed på: Hvad betyder den emotionelle relation til daginstitutionforældrene i og for pædagogernes professionalitet? De indsigter, som det bidrager med, skal

udvide vores forståelse af, hvilke typer af krav og forventninger, pædagoger dagligt skal honorere, og hvilke særlige professionelle praksisser det fordrer af dem.

Relationer mellem pædagoger og forældre i et professionsperspektiv

Relationen mellem professionelle og forældre i forskellige velfærdsinstitutionelle sammenhænge har tiltrukket sig opmærksomhed i forskningen helt tilbage til 1970'erne (Cornelius 1972, Broch et al 1999, Dannesboe et al. 2012, Ejrnæs & Monrad 2013) og er i lighed med relationer mellem professionelle og pårørende i sundhedssektoren belyst i forskningen (Bernild 2018). De institutioner udover sundhedssektoren, hvor forældre via deres børn har en relation til de professionelle, er dels uddannelsesinstitutioner og dels socialpædagogiske og pædagogiske institutioner, hvor professionelle drager omsorg for børn helt eller delvist i forældrenes fravær. For alle disse institutioner gælder (med meget få undtagelser), at der er en eller flere forældre, der har det primære ansvar for barnets (under 18 år) opvækst, velfærd og trivsel. Derfor har man i velfærdsinstitutionerne gennem historien haft opmærksomhed på, hvordan de professionelle bedst sikrer, at forældre varetager deres forældreansvar (Juhl 2016, 2014, Grumløse 2014). Det har således været nødvendigt for de professionelle i institutionerne at have en relation ikke bare til de børn, de skulle tage sig af, men også til børnenes forældre. I professionsforskningen har flere forskere påpeget, at netop denne type relationer er medkonstituerende for de professioner, der omtales 'caring professions' (Macdonald 1995, Abbott & Wallace 1990, Johnson 1972). I den danske professionsforskning betegnes

caring professions ofte 'relationsprofessioner', og også her forstås relationer mellem professionelle og forældre/brugere/borgere som "'kernen' i det professionelle arbejde" (Fallov & Nissen 2010). Betydningen af sådanne relationer som en del af det professionelle virke har således tiltrukket sig stigende opmærksomhed både i og udenfor forskningen, og særligt på folkeskoleområdet er der forsket i det, der ofte benævnes forældresamarbejde (Larsen et al. 2014). Når det gælder professionelle relationer til forældre til børn inden skolealderen, er der knap så mange undersøgelser, og en del af dem omhandler specialpædagogiske institutioner og indsatser (Clausen 1988). Men såvel herhjemme som i de øvrige nordiske lande har forskere interesseret sig for relationen mellem pædagoger og forældre i daginstitutioner (Karlsson 2006). Imidlertid er det emotionelle aspekt af relationen mellem pædagoger og forældre ikke fremtrædende i forskningen, som meget overordnet sagt beskæftiger sig med det faktum, at pædagoger og forældre har ganske forskellige perspektiver på børn og deres liv i daginstitutioner, og at forskellene blandt andet handler om, at pædagoger har en professionel tilgang, og at forældre ikke altid anerkender eller forstår det.

Et enkelt studie fremhæver, at relationen til forældre set fra pædagogernes professionelle perspektiv skal bygge på tillid, og at det derfor er en nødvendig, professionel praksis at opbygge en relation, hvor forældrene har tillid til pædagogerne og søger deres professionelle råd og vejledning mht. forældrenes omsorg for deres børn (Vuorinen et al. 2014). Vuorinen et al. påpeger, at pædagogerne ser dette som en del

Hver dag at bringe sit barn – eller sine børn – hen til et sted, hvor de skal tilbringe en (stor) del af dagen, undertiden til en voksen, man ikke kender.



af en professionalitet, der kun kan udvikles i praksis, dvs. ifm. arbejdet i daginstitution efter endt uddannelse. Vores empiriske materiale lægger sig i forlængelse af sådanne indsigter, men bidrager og udvider forståelsen af både relationer mellem pædagoger og forældre og af, hvad disse relationer betyder for pædagogers professionalitet. I begge tilfælde er det empirien om og analysen af de emotionelle aspekter af relationen, som bidrager med nyt ift. den hidtidige forskning. Det skal understreges, at emotionelle aspekter af pædagogers (eller læreres) profession ikke er udforsket, men forskningen omhandler emotionalitet knyttet til institutionernes børn og børnerelationer eller blandt de professionelle selv (Jacobsen & Christensen 2017, Koch 2016, Bech 2014, Bjerg 2011b, Olsson & Koefoed-Melson 2011).

Forskningsprojektet om pædagogers professionelle viden

I vores forskningsprojekt er hovedinteressen, hvilken viden der opleves

og anerkendes som professionel viden af daginstitutionforældre og af pædagogerne selv. Det viste sig – ikke overraskende – at set fra pædagogernes professionsperspektiv, ses viden om, hvordan relationer til forældre udvikles og håndteres, som en vigtig del af den professionelle viden (Mogensen et al. forthcoming). Ligesom Vuorinen et al. (2014) fandt vi, at pædagogerne ser denne viden som en stærkt praksisforankret viden, som udvikles i takt med den professionalitet, man som pædagog udbygger i begyndelsen af sit professionelle liv. Samtidig viste det sig, at den emotionelle side af relationerne til forældre kan opleves som vanskelig for pædagoger gennem hele deres professionelle liv. Jeg vil derfor analysere forholdet mellem emotioner og professionelle viden i relationerne mellem pædagoger og forældre. Er der særlige emotionelle situationer, der er vigtige at kende til? Er der emotionelle tilstande hos en selv, forældre eller i selve relationen, som pædagoger opfatter som professionelt vanskelige – eller profes-

sionelt berigende? Er der emotionelle tilstande, der ses som tegn/aspekter af den gode relation og andre, der ses som uønskede, eller som ikke kan eller skal håndteres – som 'falder udenfor' det professionelle domæne?

Empirien

I projektets empiriske del deltog 10 pædagoger og otte forældre, der har arbejdet eller haft børn i daginstitution på et tidspunkt i løbet af perioden fra 1972-2017. Projektets metoder er tre forskellige former for kollektivt, narrativt og refleksivt værkstedsarbejde, hvor forældre og pædagoger i hver deres grupper arbejdede først med erindringer om viden i pædagogers arbejde, hvorefter pædagogerne fortsatte værkstedsarbejdet med udgangspunkt i samtlige erindringer, men uden direkte forældredeltagelse (se også Krøjer et al. 2017, Mogensen et al. forthcoming). Denne artikel er baseret på materialet (dels nedskrevne erindringer og dels transskriberede lydoptagelser) fra projektets i alt syv forskningsværksteder.

Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen

Jeg har først læst efter alle passager, hvor følelser omtales direkte eller som omhandler emotionelle aspekter af praksis. Denne læsning tydeliggjorde, at forældrerelationer forbinder sig til påfaldende mange af disse passager. Herefter søgte jeg alle de passager, der omtaler forældre, og læste efter fortællinger der omtaler emotioner i relationen mellem pædagoger og forældre.

I værkstedsarbejdet indgik forskellige former for narrativitet og for pædagogernes vedkommende materialitet hentet i daginstitutionernes praksis. Det materielle bestod af billeder og andre artefakter, som pædagogerne på forskernes opfordring bragte med ind i værkstedsarbejdet. Vores metodiske overvejelser i forbindelse med forskningsdesignet og herunder værkstedernes konkrete udformning og indhold er funderet i en epistemologisk tradition, der anser professionel viden, praksis og materialiteter som diskursivt konstitueret (Foucault 1995, Krøjer et al. 2014). Det indebærer, at vi anser værkstedsempirien for at indgå i den diskursive konstituering af pædagogisk professionalitet, og som sådan relatere sig på såvel subtile som direkte måder til den konkrete, professionelle praksis, de udfolder i daginstitutionerne. Denne metodologi er veletableret og funderer således også vores hovedinspiration for den særlige, narrative værkstedsmetode, som designet af de erindringsgenererende værksteder er inspireret af (Haug 2016). Indebyrden af epistemologien og metodologien i vores projekt og det altid præsente spørgsmål om relationen mellem denne form for værkstedsarbejde og arbejdslivs-/professionel praksis diskuteres grundigere i Krøjer (forthcoming).

Den samfundsmæssige kontekst for pædagogers professionelle forældrerelationer

Velfærdsstatens udbygning fra 1960'erne og frem markerer en udvikling, der i en feministisk, marxistisk analyse betegnes transformationen af reproduktivt arbejde til lønarbejde (Borchhorst 1989). I Danmark betød det blandt andet, at en del af det reproduktive omsorgsarbejde, nemlig børnepasning og omsorg for børns opvækst og (sociale) udvikling, i stigende grad flyttede fra hjemmene til velfærdsstatens institutioner og dermed transformeret fra ulønnet, reproduktivt arbejde til professionsbaseret lønarbejde i den offentlige sektor (Borchhorst & Siim 1984, Sjørup 2010). Det, der sker fra 1960'erne og frem, er således, at offentlige daginstitutioner bliver almindeligt udbredte. Det har tre grundlæggende effekter: Dels at den såkaldte dækningsgrad (andelen af 0-6-årige børn, der har plads i daginstitution) øges markant fra under 50% til over 90% (Krøjer et al. 2017). Dels at kvinder fra middelklassen kunne udskifte deres hus- og omsorgsarbejde i middelklassehjemmene med lønarbejde uden for hjemmet. Og endelig, at professionalisering af børnepasning igangsættes og intensiveres, således at de voksne, der yder omsorg for børn i daginstitutioner, ikke blot er u- eller kortuddannede, men for hovedpartens vedkommende har en mellemlang, videregående uddannelse som pædagog (Sigsgaard 1978, Enoksen 1996, Pedersen 2011, Bayer & Kristensen 2015). Denne udvikling betyder, at pædagogprofessionen er en omsorgsprofession, hvilket herhjemme indebærer, at den er en del af et professionsfelt, hvor omsorg ikke bare forstås som imødekommelse af børns primære

behov for mad, søvn, husly og opsyn. Pædagogers professionelle viden og kunnen skal sikre en varetagelse af barnets liv og udvikling og sikre, at børn udvikler sig socialt, motorisk, sprogligt og følelsesmæssigt sundt (Grumløse 2014). Der er i en vis forstand tale om, at pædagoger dermed sikrer børns udvikling på en måde, som forældrene ikke nødvendigvis tænkes at kunne. I skrivende stund aktualiseres dette i lovforslag om daginstitutionstvang for børn i såkaldte 'ghettoområder'.

Tillid: En kompliceret, emotionel relation

I læsningen af forældres og pædagogers fortællinger om den relation, de har til hinanden i daginstitutioner, fremtræder en bestemt emotionalitet som særligt betydningsfuld: følelsen af tillid. Min læsning og videre analyse af fortællingerne er i tråd hermed funderet på Gergens psykologiske begrebsapparat, hvor følelser forstås som noget, der bliver til imellem mennesker i kraft af deres relationer til hinanden (Gergen 1994). Pædagoger og forældre omtaler tillid som noget, man kan have eller ikke have, og det er i deres italesættelser klart, at det, man i givet fald har (eller ikke) i relationen til hinanden, er en følelse af tillid. En pædagog forklarer således om sit og kollegernes forhold til forældrene:

Det handler om noget meget følelsesladet. Det er det samme, som hvis man skal sidde hos en læge og få en besked om et eller andet alvorlig sygdom, man er nervøs, man er bange [...] det samme gør sig gældende med folks børn, for der findes simpelthen ikke noget, der er vigtigere overhovedet, og man har følelser her op til [halsen], om man gør det godt nok og skader de nu mit barn, og

hvordan skal det gå (Mette, pædagogværksted 3).

Citatet eksemplificerer, at pædagogerne ser tillid som en særlig emotionel del af den relation, de har til forældrene; tillid handler altså dels om en relation og dels om følelser. Politologen Russel Hardin har gennem sin forskning udviklet en nuanceret begrebssætning af tillid som en grundlæggende relationel størrelse (Hardin 1996, 2002, 2006). Hardin begrebssætter tillid ved at undersøge, hvilke delkomponenter det er sammensat af, nemlig tillidsfuldhed og dels tillidsværdighed. Denne distinktion indikerer, at tillid i kraft af sin relationelle karakter fordrer noget fra begge/alle parter; nemlig på den ene side at udvise tillid og på den anden side at forholde sig tillidsvækkende, dvs. som én, der er værdig til andres tillid (Hardin 1996, 2002). Tillid kan således også begribes som performativt (Butler 1990); noget, der aktivt skal udøves gennem særlige forholdemåder i konkrete relationer. I det følgende undersøger jeg med Hardins tillidsbegreb, hvordan tillid bliver til i relationen mellem pædagoger og forældre som emotionel forholdemåde.

Asymmetrisk tillid som professionel, pædagogisk relation

Pædagogerne anser evnen til at give forældrene følelsen af tillid og tryghed som en del af deres professionelle kunnen. Men i pædagogernes forståelse er der tale om en asymmetri i relationen, hvor pædagogen muliggør, at forældrene kan føle tillid ved at pædagogerne performer en særlig professionalitet:

Små ting så som hvilken rækkefølge vælger man at fortælle informationer i. Starter man ud med: Dit barn har virke-

ligt nogle store problemer med udtale, eller starter man med at sige nogle gode ting. Alle de der små ting man lige skal sørge for, så man ikke taber dem undervejs, så de bliver skide forskrækkede. [...] At ulejlig sig med at finde tid og rum til at høre, om de er informerede. Men det er jo også noget med at afkode alle mulige ting, man ser og mærker, når forældrene afleverer eller henter (Mette, pædagogværksted 3).

Pædagogernes blik for det asymmetriske som et led i det professionelle arbejde med at skabe tillidsfølelser hos forældre, kan ses som et aspekt af tillid, som også Hardin har tematiseret. Hardin ser tillid som en slags kontinuum, der består af tre 'grader' af eller former for tillid, henholdsvis envejs- eller ensidig tillid, gensidig tillid og kraftige relationer. Det er menneskers måder at forholde sig på i en relation til andre, der har betydning for, hvordan tillid udvikler sig (Hardin 2002). Og her indgår det som en veldefineret del af pædagogers professionelle kunnen, at de påtager sig ansvaret for at forholde sig minutiøst afstemt i forhold til forældre i konkrete og specifikke situationer på præcis den måde, der får den pågældende til at føle tillid til pædagogen og det pædagogiske arbejde i institutionen. Der er altså tale om en gensidig tillidsrelation i den forstand, at begge parter aktivt deltager i skabelsen af den nødvendige følelse af tillid. Men interessant nok er det i udpræget grad kun den ene part, der tænkes at performe denne tillid, nemlig forældrene. Pædagogernes tillidsproducerende performance handler ikke om deres egen følelse af tillid, men om at kunne afstemme sig efter forældrenes emotionelle ytringer.

Diversificerede emotionelle relationer

En vigtig komponent i pædagogernes asymmetriske forholdemåde til forældres emotionelle ytringer er en fintunet forståelse for, at forældre er en mangfoldig gruppe, som man derfor ikke kan relatere sig til på én bestemt måde. I en fælles diskussion på et pædagogværksted drøftede pædagogerne indebyrden af den forældreerindring om at aflevere sit barn, som jeg indleder artiklen med:

Jette: Jeg synes, der er noget i spil her, som handler om, at pædagogen er i stand til at aflæse mor og barn. Vi kan godt have en plejer omkring det at aflevere, og så kan vi have en mor, som ikke gør, som man plejer. Og jeg synes, det er rigtigt vigtigt, at vi som pædagoger er i stand til at aflæse, hvad der foregår og være lynhurtigt i stand til at se det. [...] Det er en god idé at forberede sig, men der er rigtig mange ting, vi ikke kan forberede, og forældre er meget, meget forskellige både følelsesmæssigt og mht., hvad de ved og så videre. Så det med at aflæse: Hvad sker der, og hvordan handler man i situationen, det er noget, vi skal kunne.

Kirsten: Ja, jeg er fuldstændig enig, og jeg tænker, at kunsten er her, at moren bliver tryk og føler sig tilpas i det. At det er det, pædagogen kan se (Pædagogværksted 1).

Pædagogens professionelle opgave består her af to komponenter, der hver kræver en særlig form for emotionel sensitivitet. For det første når som helst at kunne registrere, at en forælder er i en emotionel tilstand, der kræver en atypisk forholdemåde fra pædagogens side. Og for det andet at mobilisere og tilvejebringe præcis den særlige forholdemåde, som vil kunne

I vores forskningsprojekt er hovedinteressen, hvilken viden der opleves og anerkendes som professionel viden af daginstitutionsforældre og af pædagogerne selv.



skabe en følelse af tillid hos den pågældende forælder i den givne situation. For en udenforstående lyder det som en ganske vanskelig opgave, særligt med tanke på, at forælder-interaktioner oftest finder sted på tidspunkter i daginstitutionen, hvor der er mange forskellige aktivitets- og opmærksomhedskrav til pædagogerne. I sådanne situationer ser de det som en selvfølge, at de performer professionalitet i form af denne særlige fintunede respons, således at forælderen har mulighed for at føle tillid i relationen til pædagogen og dermed institutionen.

Skabelsen af tillid:

En praksisbaseret professionalitet

Det kan være nærliggende at tænke, at disse tillidsproducerende professionskomponenter udgør en væsentlig del af pædagogernes uddannelse. Det er imidlertid ikke tilfældet. Samtlige pædagoger i vores forskningsprojekt var uanset alder og erfaringsbaggrund enige om, at evnen til at skabe tillidsfulde forælderrelationer er noget, man udvikler, når

man begynder at arbejde som pædagog – ikke under uddannelsen.

Annelise: Men altså netop for at blive ved det der med forældresamarbejdet og sådan nogle ting, hvordan man tackler forældre den ene eller anden slags. Altså, det er jo heller ikke noget, man ligesom får en opskrift på vel.

Jette: Og det er jo ikke noget, vi har lært på seminariet, hvordan skal man agere i de situationer (Pædagogværksted 2).

Fie: Det er lidt ligesom at tage et kørekort (Pædagogværksted 3).

Pædagogerne fortæller, at udviklingen af disse nødvendige professionskomponenter er et arbejde, de i ret høj grad udfører med sig selv, og at det kan være emotionelt krævende, særligt i relationer, hvor det ikke er så enkelt at få forældrene til at føle tillid, som det beskrives i den indledende erindring:

Fie: Det er også noget man spejler, hvis der er nogen forældre, der snakker vredt

til en, så spejler man det tit. Så bliver det ikke en konstruktiv samtale.

Mette: Jeg syntes, det er en balancegang, fordi at jeg er helt enig i, at vreden skal man lægge et andet sted. Men når det er sagt, så syntes jeg stadig, man er nødt til at være tydelig omkring, at nu overskrider du [forælderen] en grænse. Nogle gange kan man være nødt til at sige: Du skal stoppe her (Pædagogværksted 3).

Når pædagoger ikke har oplevelsen af at have et fuldt udviklet, professionelt beredskab, der skaber en tillidsfuld til alle forældre i deres mangeartede og undertiden uventede og overraskende forholdemåder, så kan det skabe emotionelle tilstande i relationen, som pædagogerne oplever som både uønskede og ubehagelige. I eksemplet ovenfor er det vrede. Her er det i lyset af den asymmetri, som pædagogerne performer deres profession med, påfaldende, at det ser ud til netop at være den manglende asymmetri i relationen, der forstyrrer pædagogernes

Professionalisering af børnepasning igangsættes og intensiveres, således at de voksne, der yder omsorg for børn i daginstitutioner, ikke blot er u- eller kortuddannede, **men for hovedpartens vedkommende har en mellemlang, videregående uddannelse som pædagog.**



oplevelse af professionalitet. Det anses ikke som professionelt at blive vred, når forældrene er vrede. Det umuliggør den professionelle relation, så pædagogerne over sig i at kunne regulere på deres umiddelbare, emotionelle respons:

Mette: Det er da en udfordring, for netop det personlige er hele tiden med på en eller anden måde, så det, der bliver fyret afsted fra forældrene, er ofte meget personligt. [...] Så man skal lige nå at lave en kolbøtte på det, der bliver afsendt, inden man modtager det. Det kan nogle gange være svært, for indimellem kommer det, når man ikke er klar til det – men så må man bare gribe det (Pædagogværksted 3).

Skabelsen af tillidsfølelser hos forældrene er således en nødvendig del af

pædagogers profession, og den er i udpræget grad er praksisbaseret og kan ifølge pædagogerne bedst (eller udelukkende) udvikles i kraft af praksiserfaringer. Arbejdet med at udvikle den del af pædagogprofessionaliteten er emotionelt krævende, og fordrer en regulering af egne emotionelle ytringer.

Forældres tillidsperformance er emotionelt bekræftende for pædagoger

Men når pædagoger lykkes med at performe deres professionalitet, så forældrene føler tillid, skaber det mulighed for, at pædagogerne kan opleve deres profession som emotionelt givende og bekræftende:

Kirsten: Når vi var på koloni, så syntes jeg altid, det var noget særligt at putte børn, når de skulle sove. Det var virkelig

fedt at være derinde, mens alle de små kroppe falder i søvn, og når man så selv skulle ind og sove på madrassen på gulvet, så ligge i den der stilhed, hvor der bare er åndedræt fra rigtig mange små børn. Der kan jeg huske, at hver eneste gang tænkte jeg: Sikke en tillid de her forældre viser mig. [...] Sådan en dyb ydmyghed overfor, at de siger: 'Okay, tag min guldklump, vi ved du kan'. Det er jo en tillid til mig og til os og børnehaven. De afgiver det vigtigste i hele livet og forventer, at vi passer godt på det. Og det gør vi jo.

Selve det, at forældrene føler tillid, betyder, at relationen mellem dem og pædagogerne forstærkes. Det er en væsentlig komponent i Hardins tillidsforståelse: Når tillid findes som gensidighed i en relation, styrkes relationen og tilskynder parterne til at bekræfte

Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen

deres tillidsværdighed (Hardin 2002). Ovenfor fortæller Kirsten, at denne gensidighed i relationen til forældrene har en emotionel stærkt positiv effekt for pædagogerne.

Konklusion

Jeg indledte artiklen med at rammesætte pædagogprofessionen som omsorgsarbejde, der er velfærdsstatistisk transformeret og institutionaliseret. Jeg pegede på, at forskellige former for relationer i den type omsorgsarbejde er forskningsmæssigt undersøgt, men sjældent har inkluderet daginstitutioner, forældre og stort set ikke er undersøgt som emotionelle relationer. Efter at have gennemført min analyse med denne opmærksomhed, kan jeg pege på flere forskellige indsigter: Det er især tillidsaspektet af forældres emotionelle relation til pædagogerne, der anses for at være nødvendig for, at pædagogerne kan lykkes som professionelle

pædagoger i daginstitutionen. En helt grundlæggende komponent i pædagogernes professionalitet er derfor en særlig fintunet registrering af forældres emotionelle tilstande og ytringer samt et beredskab til at reagere emotionelt adækvat på det, de registrerer. Disse komponenter er ikke fremmede for omsorgsfag, men ses traditionelt som en del af professionaliteten, der er rettet mod dem, man er ansat til at have omsorg for: ældre, udviklingshæmmede, patienter eller i daginstitutionerne: børn. Det ligger almindeligvis ikke i forståelsen af omsorgsarbejdet, at den professionelle omsorg i så høj grad, som det her har vist sig, omfatter 'de pårørende'. Denne del af såvel arbejdet som de professionelle ud til at være usynlig på uddannelserne, men ses samtidig af pædagogerne som selvfølgeligt praksisbaseret. Den særlig professionsrelevante indsigt i analysen af de

emotionelle aspekter af pædagogers professionelle relationer til forældre er, at denne ser ud til at inkludere en særlig emotionel kapacitet i den pædagogiske professionalitet. Det emotionelle analyseperspektiv på pædagog/forældrerelationen eksponerer tillid som en professionel kapacitet. At skabe og vedligeholde tilliden i forældrerelationen indebærer ifølge pædagogerne et omfattende og emotionelt krævende arbejde oven i deres øvrige arbejde med omsorgen for børnenes trivsel og udvikling. Denne emotionelle kapacitet ser pædagogerne som en uundværlig del af deres profession. Og når de lykkes med at skabe forældres tillid gennem emotionelt fintunet registrering og regulering af deres ytringer og forholdemåder i relationen, skaber det en givende og bekræftende oplevelse af gensidighed, som tilskynder pædagogerne til at konsolidere deres tillidsvækkende forholdemåder. ♦

REFERENCER

- Abbott, P. & Wallace, C. (1990). *The sociology of the Caring Professions*. London: The Falmer Press
- Ahrenkiel, A. & Rasmussen, K. (2014). *Pædagogers arbejde med børns venskaber og relationer: Inspiration og refleksion fra et forsknings- og udviklingsprojekt*. København: BUPL.
- Andersen, D. (2003). *Når mistanken opstår, samarbejdet mellem forældre og professionelle ved mistanke om seksuelle overgreb mod børn i daginstitutioner*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Bayer, S. & Kristensen, J.E. (ed.) (2015). *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2015*. København: U press.
- Bech, E. (red.) (2014). *Professionel kærlighed: er der plads til følelser i professionelle relationer?* København: Dafolo.
- Bernild, C. (2018). *Pårørendeinddragelse i praksis på en hospitalsafdeling, et aktionsforskningprojekt*. Ph.d.-afhandling, Roskilde: Roskilde Universitet.
- Bjerg, H. (2011b). *Skoling af lyst – følelser og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950-2000*. Ph.d.-afhandling, Århus: Århus Universitet.
- Borchhorst, A. (1989). Kvinderne, velfærdsstaten og omsorgsarbejdet. *Politica*, (21)2, 132-147.
- Broch, T, Gitz-Johansen T., Kampmann, J., Nielsen, M., Andersen, L. (1999). Spores ind og sætte spor, forældresamarbejde og participation. *Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen*. Roskilde: RUC.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Oxford: Routledge.
- Clausen, H. (1988). *Forældresamarbejde og specialpædagogik*. København: Munksgaard.
- Cornelius, H. (1972). *Folkeskolen i dag, lovgivning, skolestyrelse og forældresamarbejde*. København: Suenson.
- Dannesboe, K.I. et al. (2012). Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer. Aarhus, Aarhus Universitetsforlag, Asterisk (7).
- Eik, L.T. (2013). Ny i profesjonen – En observasjons- og intervju-studie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2013). *Profession, holdning og habitus: Forholdet mellem pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørgsmål i daginstitutioner*. København: Dansk Sociologi, (24)3, 62-83.
- Fallov, M.A. & Nissen, M.A. (2010). Relationel magt – Om forholdet mellem professionelle og borger. I S.J. Hansen (red.) *Professionelle i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (1995): *Overvågning og straff*. Oslo: Norsk Gyldendal.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism*. Cambridge, Harvard University Press.
- Grumløse, S.P. (2014). *Den gode barndom: dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Hardin, R. (1996). Trustworthiness. *Ethics*, (107)1, 26-42.
- Hardin, R. (2002). *Trust and trustworthiness*. London: Sage Foundation.
- Haug, F. (2016). The politics of hope: Memory work as a method to study the conduct of everydaylife. I E. Schraube & C. Højholt, (red.) *Psychology and the conduct of everyday life (226-240)*. London: Routledge.
- Jacobsen, M.N. & Christensen, B.M. (2017). *Med mig selv som redskab – om at være professionel med følelse*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Johnson, T. (1972). *Professions and Power*. London: Macmillan.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling, Roskilde: Roskilde Universitet.
- Juhl, P. (2016). Parenting on the edge: Ideals and Practices of Parental Involvement, I A. Sparrman, A. Westerling, J. Lind & K. I. Dannesboe (red.) *Doing Good Parenthood: Ideals and Practices of Parental Involvement*. London: Palgrave Macmillan.

Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen

- Karlsson, M. (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. Ph.d.-afhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Kjær, B. & Dannesboe, K.I. (2017). Vidensformer og følelser i professionelle relationer. I C.K. Moesby-Jensen (red.) *Når professioner samarbejder praksis med udsatte børn og unge*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Koch, A.B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven – børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*, (36)3, 193-210. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-03-02>.
- Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C. (red.). (2014). *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetence-tænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund Academic
- Krøjer, J., Nielsen, S.B., Mogensen, K.H. (2017) Generations-specifikke forskelle mellem pædagogers faglighed. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, (19) 4, 74-88.
- Krøjer, J. (forthcoming). Erindringsarbejde: En forskningsmetode, der intervenserer i kollektiv meningskabelse, I J. Krøjer & P. Hagedorn-Rasmussen (red.) *Sociale Interventioner – U/mulige meningsfuldheder*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Krøjer, J., Lehn-Christiansen, S., & Nielsen, M.L. (2014): Sexual harassment towards new comers in elder care. An institutional practice? *Nordic Journal of Working Life Studies*, (4)1, 81-96.
- Larsen, M.R. et al. (2014). *Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Macdonald, K.M. (1995). *The Sociology of the Professions*. London: Sage.
- Nielsen, S. B. & Mogensen, K. H. (2018). "Måske er jeg bare en følsom mand?": Om konsekvenser af pædagogstuderendes kønsskabelse for mandlige studerende. I S.B. Nielsen, S.H. Thingstrup, M. Brodersen & H. Hersom (red.) *Drenge og mænds inklusion på kønnede uddannelser: Erfaringer fra deltagerorienteret uddannelsesudvikling og forskning i praksis*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen – om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olsson, J., & Koefoed-Melson, N. (2011). Aktionslæring – energi i pædagogisk praksis: Skal metoden lykkes, kræver det nysgerrige pædagoger og ansvarlige ledere. Vera: *Tidsskrift for pædagoger*, (55) 32-37.
- Pade, S og Glavind, N. (1998). *Pasningsgaranti – et stykke vej endnu, rapport om børnepasning og ventelister*. Pædagogisk Medhjælper Forbund & Landsforeningen af Forældre til Børn i Daginstitutioner.
- Sjørup, K. (2010). *Løn, kønsarbejdsdeling, forældreskab og ligestillingspolitik*. Rapport til Lønkommissionen, uden udgivelsessted.
- Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, (184)1, 149-159.

ENDNOTES

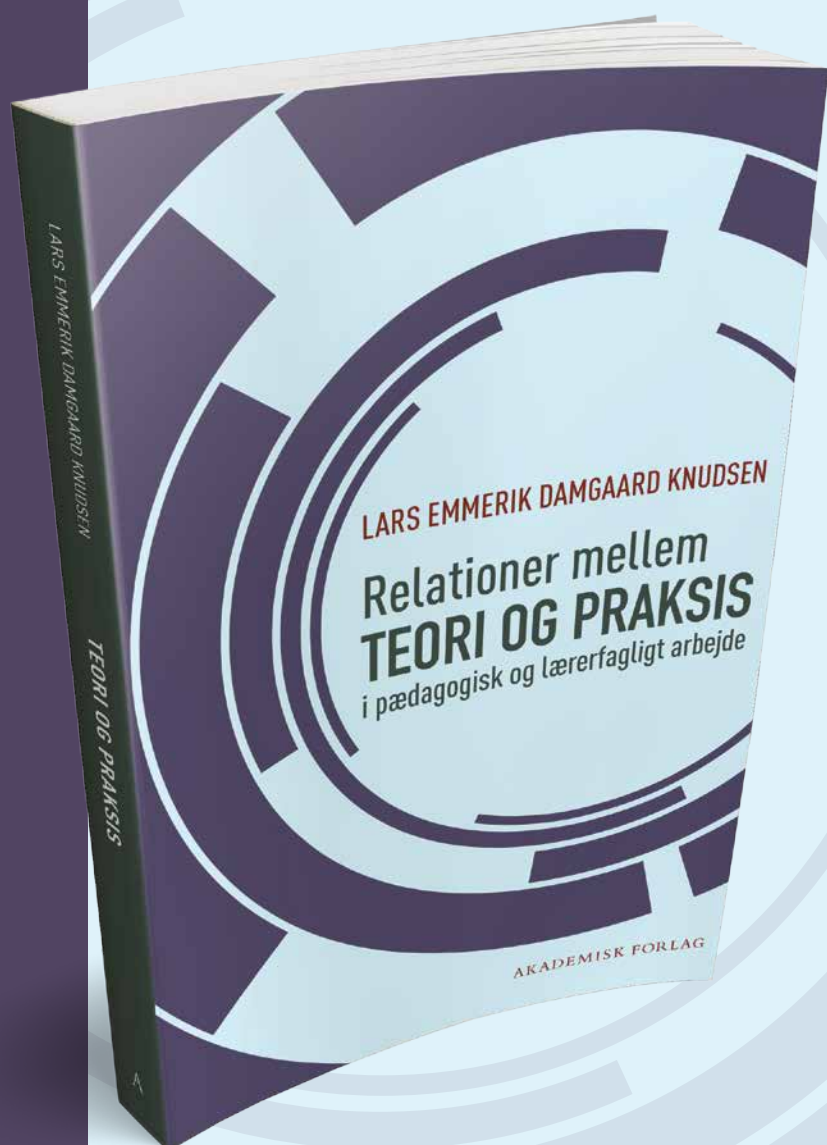
- ¹ Projektet Kampe om viden i pædagogers arbejde af forfatteren og to kolleger fra Institut for Mennesker og teknologi; Steen Baagøe Nielsen og Kevin Mogensen. Projektet ligger i regi af Center for Daginstitutionsforskning (CEDIF) og er delvist finansieret via CEDIF, som modtager finansiering fra bl.a. BUPL og fonde.

Relationer mellem teori og praksis

Lars Emmerik Damgaard Knudsen

En grundlæggende udfordring for lærer- og pædagogstuderende er at forbinde pædagogisk teori og praksis.

Bogen viser, hvordan teori og praksis kan relateres på flere forskellige måder, som hver især understøtter bestemte opfattelser af pædagogik og undervisning. Bogen giver samtidig en række svar på, hvordan disse forskellige relationer mellem teori og praksis kan omsættes i studier og aktiviteter.

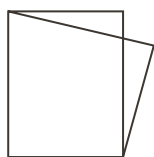


akademisk.dk
facebook.com/akademiskforlagegmt

Akademisk
Forlag
EGMONT

Skolen som **realityshow**

Om affekter og værdikampe på en folkeskole med udskolingslinjer



Rikke Brown,
adjunkt, ph.d., Center
for Pædagogik,
Professionshøjskolen
Absalon og fellow
ved Nationalt
Videncenter om
Udsatte Børn og
Unge

Artiklen undersøger motivationsteknologien udskolingslinjer ved at zoome ind på et musicalforløb på en Art & Performancelinje på en folkeskole. Med afsæt i Skeggs & Woods forskning i reality-tv kombinerer artiklen affektteori med sociologisk klasseforståelse til at undersøge nogle af finmekanismerne i linjeskolens rolle som social reproduktionsinstans. Artiklen viser for det første, at nogle af elevernes lyst bliver (gjort til) noget, der er forstyrrende og illegitimt og for det andet, at der er flere og andre affekter, som skabes og må håndteres end lyst. Affekter, som bliver til sammen med kampe om, hvad der skal anerkendes som værdifuldt på linjen.

Indledning

Mange folkeskoler arbejder med at opdele eleverne på ny i udskolingen. Ikke mindst organiseringer, der øger elevernes valgmuligheder har været på den politiske dagsorden de senere år. For eksempel foreslog Kommunernes Landsforening i 2010 øgede valgmuligheder i udskolingen med henblik på at

”genstarte læringsmotivationen” (KL, 2010), og samme år hed det fra Skolens Rejsehold (2010): ”Nye udskolingslinjer er et middel mod skoletræthed”. Også folkeskolereformen fra 2013 vil ”give kommunerne bedre mulighed for at arbejde med udskolingslinjer”, og også her for at øge elevernes motivation (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013). Inden for affektteoretisk informeret skoleforskning (dvs. informeret af den såkaldt affektive drejning, som beskrives nærmere senere) vil man tale om linjer i udskolingen som en motivationsteknologi, som er i tråd med en generel udvikling mod, at skolen leder på positive stemninger og følelser (Staubæs, 2017).

For at undersøge motivationsteknologien linjeorganisering nærmere, zoomer artiklen ind på et musicalforløb på en Art & Performancelinje (AP) på en dansk folkeskole.¹ Meningen med artiklens titel er dobbelt. Den henviser både til, at skolen i begyndelsen af musicalforløbet gør brug af greb, som

Art & Performancelinjen, som der zoomes ind på i denne artikel, er den lavest ansete linje i elevernes fortællinger om skolens linjer.



minder om greb fra reality-talentshows, men også til, at jeg analyserer empirien fra skolen med begreber fra sociolog Beverly Skeggs og medieforsker Helen Woods forskning i reality-tv og social klasse (Skeggs & Wood, 2012). Det gør jeg, fordi jeg er optaget af skolens rolle i forhold til social reproduktion, og med den interesse vil undersøge, hvordan det virker i praksis, når skolen bygger på en forestilling om, at valgmuligheder skaber øget lyst og motivation til gavn for alle elever. Skeggs & Wood arbejder således med at kombinere affektteoretiske tilgange (der, som jeg vil vise, bl.a. giver blik for affekters formbarhed og uforudsigelighed) med sociologisk klasseforståelse.

Andetsteds har jeg udfoldet, at eleverne på den pågældende skole ikke opfatter skolens linjer som fem linjer med samme værdi trods skoleledelsens hensigt herom. De to linjer, Science og International, tales om som de højest ansete (hvor man kan undgå "de fagligt svage" og "de useriøse", og kan sikres

et "godt job"). AP, som der zoomes ind på i denne artikel, er derimod den lavest ansete linje i elevernes fortællinger om skolens linjer, og også den, hvor eleverne i gennemsnit har lavest fagligt niveau og med størst andel elever fra skoledistriktets almennyttige boligområder (Brown, 2017 og 2018). Inspireret af Skeggs & Woods kombination af affektteori med sociologisk klasseforståelse vil artiklen – med udgangspunkt i videoptagelser fra musicalprojektet og interviews samt linjeansøgningsskemaer fra de elever, vi møder der – udforske dels, hvordan det konkret folder sig ud her, når skolen forsøger at lede på positive stemninger og følelser og dels, hvilke affekter eleverne udtrykker, hvilke værdiformer de investerer i i deres skoleliv samt deres sociale baggrunde. Dette med henblik på at undersøge nogle af finmekanismerne i linjeskolens rolle som social reproduktionsinstans.

Jeg vil indlede med at introducere Skeggs & Woods tilgang til at undersøge *det affektive og social klasse*. Dernæst

følger tre empiriske nedslag i musical-forløbet og analysen, hvor Skeggs og Woods begrebsapparat sættes i arbejde i forhold til empirien. For at tydeliggøre noget af det, som Skeggs & Wood skal hjælpe mig til at analysere i forhold til linjeskolen, lægger jeg ud med en udveksling fra et populært reality-program på dansk tv.

Affekters ustyrlighed

X Factor Backstagevært: "Sikke en tårevædet aften [...] må jeg ikke lige prøve at spørge, hvordan er det at være vært, når alle græder rundt om en?"

X Factor værtinde: "Jamen, det er, det er jo ... jeg ved ikke, hvad jeg skal sige. Der er ikke noget, der kører efter en plan lige nu, vil jeg sige – altså, det er jo totalt uforudsigeligt. Det er det jo selvfølgelig. Men øhm, der sker altså bare et eller andet, når følelserne tager over, og så ryger hele ... altså, vi kan jo ikke planlægge noget vel, når man skal vente på, at folk skal kramme og græde og sådan noget. Så alt ryger, og vi er

nødt til, at bare ligesom at følge, hvad der sker, ikke. Det er meget hårdt, vil jeg sige. Altså, jeg er sådan helt, så jeg ryster lige nu" (X Factor Backstage, DR, 6. marts 2015).

Skeggs & Wood (2012) peger på det umiddelbare øjeblik uforudsigelige, intense drama som dét, der gør reality-tv så lukrativt, og citatet fra reality-sangkonkurrencen X Factor viser netop det affektive improviserede drama som uforudsigeligt og ustyrligt.

Skeggs & Wood er optagede af at undersøge seernes reaktioner på reality-tv's særlige form for dramatisk mediation, hvor det umiddelbare, det hverdagslige og det ubestemte er centralt. De arbejder med en forståelse af affekts virkemåder som en kraft. Hermed skriver de sig ind i den grundlæggende teoretiske tilgang, som er fælles for det, der er blevet kaldt "den affektive drejning" (Clough & Halley, 2007; Wetherell, 2012). Drejningen udspringer af den såkaldt diskursive vending, som sætter fokus på sprogets betydning, og den affektive drejning handler om at vende sig mod krop og materialitet. Som pointeret af bl.a. Greco & Stenner (2008) er det dog ikke en vending væk fra den diskursive vending. Nærmere handler det om en kamp mellem videnskabsdiscipliner om et genstandsfelt, nemlig det affektive. Om at udfordre forståelser af emotioner som psyko-biologiske naturlige objekter ved i stedet at arbejde med sociokulturelle forståelser af det affektive. Kroslige kapaciteter til at afficere og blive afficeret forstås inden for den affektive drejning som procesuelle og foranderlige. Og med dette udgangspunkt rettes interessen mod de kræfter eller intensiteter, der afficerer

os (Massumi, 2002). Således også hos Skeggs & Wood.

Skeggs & Wood fokuserer vha. lydoptagelser af seere, imens de ser reality-tv, på seernes umiddelbare reaktioner såsom udbrud, tungesmæld og lignende som udtryk for, at seerne bevæges af affektiv intensitet i programmerne. Et centralt fund hos Skeggs & Wood er, at seerne især reagerer affektivt på momenter, hvor der zoomes ind på en reality-deltagers ansigt, imens deltageren stilles til ansvar for sine handlinger. Hvor programmerne ansporer deltagerne til at reagere øjeblikkeligt på programmets konstruerede situationer, så de kommer til at fremstå forvirrede og ukontrollerede. F.eks. når make-over-eksperten siger, "so have you always looked such a mess?". Det kalder Skeggs & Wood et "judgement shut", og her pointerer de, at seernes kraftfulde umiddelbare kropslige reaktioner gøres øjeblikkeligt i tv-mødet. Med deres fokus på det affektive forstår de således ikke seerne som nogen, der blot "læser" eller fortolker reality-tv's budskaber, men som nogen, der involverer sig og forbinder sig med det, der foregår på skærmen.

Reality-tv som værdikampe

Fundet af de intense "judgement shuts" bruger Skeggs & Wood til at vende blikket mod, hvilke bestemte affekter seerne giver udtryk for. En central pointe, de henter fra den affektive drejning, er således en analytisk sondring mellem affekt som en oplevelses ukodede, kropslige intensitet og emotioner som oplevelsens fortolkede kvalitet i form af f.eks. frygt, skam eller håb (som også kaldes bestemte affekter). Skeggs & Wood argumenterer

som en tilføjelse til dette, at affekt for alvor får betydning, når den er knyttet til en idé, som er ladet med værdi. For selv om de pointerer, at affekt netop skaber uforudsigelighed, og at de i flere tilfælde blev overraskede over, at seere reagerede med f.eks. empati eller skadefryd, når reality-deltagerne blev nedvurderet, så finder de, at seernes reaktioner trods uforudsigeligheden hang sammen med, hvordan de havde investeret i forskellige værdiformer i deres eget liv.

Skeggs & Wood arbejder med en forståelse af værdi, hvor de sonderer mellem, hvad de kalder akkumuleringsværdilogik og relationalitetsværdilogik. Førstnævnte handler om den tid og energi, der er brugt på selvudvikling i skabelsen af det værdifulde subjekt og om at forsvare og værne om sin værdi, mens sidstnævnte refererer til tid og energi med og for andre og opnås i betingede tidsmæssige transaktioner, hvor f.eks. emotionelt arbejde som kærlighed og omsorg skal performes kontinuerligt og ikke kan konverteres til anden værdi, men bare er. Relationsværdi tilbød ofte alternative kilder til værdi for seere, der var nægtet adgang til felter for akkumuleringsudveksling, som når arbejderklasskvinder udfordrede ideologien om det selvudviklende individ ved at hævde sig gennem ideologien om det gode moderskab, forklarer de.

Skeggs & Wood forstår reality-tv som eksemplarisk for en bredere udvikling mod en kultur, hvor personen opfattes som et projekt, der kontinuerligt skal arbejdes på og vises frem, og denne akkumulering af værdi har særligt middelklasserne muligheder for og er orienterede imod, viser de (andre har vist dette på skoleområdet f.eks. Reay et

Hvilke affekter genkender vi, når vi går tæt på noget af det, som eleverne fortæller, de har valgt linjen for, nemlig at lave teater?



al., 2011). Men deres forståelse af værdi gør Skeggs & Wood i stand til også at forstå uforudsigelighed og ambivalens i seernes reaktioner, nemlig som udslag af, at vi navigerer i værdikredsløb, hvor relationalitet som værdiform ikke nødvendigvis er kompatibel med kontinuerligt at investere i at akkumulere værdi til selvet.

Denne artikels genstandsfelt er skolen, der ikke som reality-tv lukrerer i konkurrencen om seere på at skabe og udstille intensitet og drama ved at nedvurdere sine deltagere. Også en skole vurderer imidlertid sine elever. Den affektive transformation, som er linjeskolens ambition, vil på sin vis det modsatte af at nedvurdere. Ved at lade børnene vælge, hvilken linje de vil gå på, forventer skolen, at lysten øges. En afdelingsleder forklarer f.eks. ved intromøde for kommende forældre om tanken bag, at skolen indførte linjerne: "fordi man hver især kunne vælger ind på noget, man syntes var særlig spændende, noget man var særligt motiveret for, og dermed forhåbentlig også blev særligt engageret, når man gik i skole".

Men hvilke affekter genkender vi, når vi går tæt på noget af det, som eleverne fortæller, de har valgt linjen for, nemlig at lave teater?

Nu vil jeg vende mig mod musicalforløbet. Det første nedslag zoomer ind på, hvordan lærerne skruer op for ubestemt affektivitet i begyndelsen af musicalprojektet med greb der minder om X Factor på tv. De to efterfølgende er nedslag på to situationer, hvor lærere (ned) vurderer elever i plenum og herunder på, hvordan eleverne reagerer på det.

Inden audition

Det første nedslag er i begyndelsen af musicalforløbet, hvor lærerne har planlagt, at de af linjens elever (7.-9. årgang), der ønsker roller i musicalen, skal til "en rigtig audition", som en af eleverne fortæller mig. Hvor skolen organiserer sig ved hjælp af elementer, som minder om X Factorformatet.

I gangen uden for 7.a.'s klasselokale læser læreren Lone navnene op på de piger, der har ønsket rollen som Gabriella, en af hovedrollerne. "I stiller jer lige

i en række", afslutter Lone. "Maliha, alle dem der skal spille Gabriella, skal gå med hende nu!", lyder en insisterende pigestemme. Flere af pigerne vender sig væk fra Lone, Julie med ordene: "Jeg dør, jeg dør, jeg dør". Isabella og Emilie bliver omfavnet af Lærke og får et "knæk og bræk".

Nu begynder pigerne, der gerne vil spille rollen som Gabriella, så småt at bevæge sig mod Lone, som står med en arm frem mod dem og rører dem på skulderen og genner dem mod auditionrummet. Først Emilie, så Maliha, som dog ikke lader sig føre frem men pointerer: "Jeg skal til sidst". De andre piger bevæger sig ikke hen mod Lone, og hun forsøger igen at regulere dem: "I stiller jer ind på en række – kom nu – på en række". Isabella lader sig genne frem, men spørger indbydende Maliha: "Vil du før mig?". Lone afbryder de mange undvigende argumenter: "Jeg er ligeglad, én af jer skal først". Hun tager fat i Pernilles overarm og genner hende mod auditionrummet. Køen er dannet og Pernille og de tre lærere gået ind i auditionrummet. Julie

Den spændte stemning inden rolleannonceringen, der blev til **ked-af-det-hed**, synes her at være transformeret til vrede.



laver hurtige kraftige vejtrækninger. Pludselig begynder hun og Sofia at hoppe voldsomt, mens de hviner til hinanden. Mens de venter her i køen, spørger pigerne hinanden, om de har tænkt sig at synge derinde, hvem der kan det udenad, og om de tager manuskriptet med.

Pernille kommer ud, og Emilie går ind. Efter hende Isabella. Pigerne i køen hepper højlydt: "Du kan godt!" og ønsker held og lykke, som Isabella forsvinder ind i lokalet. "Hold nu op mand, de tror, de skal til eksamen", siger Lone til de andre lærere og lukker døren ud til køen. "Ja det er vildt", tilføjer Birgit.

Her er ganske åbenlyst noget, pigerne har lyst til at være med i, men samtidig en intens, forventningsfuld stemning. Auditiongrebet bliver på den måde ikke alene en hurtig måde at finde ud af, om eleverne kan spille teater og synge. Ubestemt affektivitet er organiseret frem, når auditionen anvendes som et didaktisk greb. Og denne affektivitet tager ikke alene form af lyst, men bliver skiftevis til bevægelse henimod og væk

fra auditionrummet, og køen er ikke let for læreren at få lavet. Hun fører fysisk pigerne på plads. Lærernes sammenligning med eksamen kan læses som en påpegnings af både affektivitet og det ustyrlige i elevernes ageren denne dag. For det, at eleverne denne dag minder om elever, der skal til eksamen, er ikke en intenderet virkning af grebet med at lave en audition. Dette greb skruer voldsomt op for ubestemt affektivitet, endda så voldsomt, at det ser ud til at komme bag på lærerne. Men hvordan ser det videre ud, når teknikker, som minder om greb i tv-programmer som X Factor, bliver brugt inde i skolen? Det skal vi se på i det næste nedslag.

Rollefordelingen

Fem dage efter audition er linjen samlet i det åbne fællesrum. Her har lærerne i løbet af 25 minutter annonceret, hvem de har castet til at spille en række af rollerne i musicalen, og de har fået andre til at melde sig som dansere og teknikere. Med rolleannonceringen er spændingen blevet udløst og forskellige reaktioner synligt blevet udtrykt. Som da Maliha, som vi skal møde igen senere,

fik rollen som Gabriella og brød i et stort smil. Anton fik en hovedrolle som Chad, og også han – ledsaget af et højt: "Wuhh" fra en af de andre elever – fik et smil på læberne. Eller som da lærerne sagde, at de stadig manglede at få besat rollen som Ryan, og Esther, som havde været til audition til den rolle, måtte erfare, at hun var blevet fravalgt.

Efter annonceringen af roller lyder det: "Nu skal I høre – hey! Alle skuespillere, dem der har fået en rolle, de går ind i 8.a. Er I med på det?". Læreren råber højt, for at hendes stemme kan skære igennem den megen snakken. Jeg har videokameraet peget mod en trappebænk, hvor ni af 7. klassepigerne sidder. Læreren instruks til skuespillerne får syv af dem til at rejse sig og forsvinde ud af billedet. Tilbage sidder Julie og Esther. I videooptagelserne af pigernes efterfølgende kropslige bevægelser, udtryk og tårer er det tydeligt, at de er påvirkede af situationen, hvor det afsløres for dem – og samtidig bliver gjort synligt for de andre elever – at de to piger har tabt konkurrencen om de store roller. Som Esther lidt senere siger

til veninderne: "Det er så åndssvagt at give folk roller dagen, hvor 6. klasserne kommer [for at se linjen, RB], for alle er bare kedede af det".

Senere den dag får lærernes vurdering af pigerne et efterspil. I en pause går pigerne Esther, Sofia, Cilje og Maria op til læreren Anne. Cilje lægger for: "Det er bare rimelig groft Anne, fordi før der sagde I, at man ikke behøvede kunne synge, og nu har I valgt de store roller efter, hvem der kan synge". Esther har en lidt anden oplevelse og bryder ind og fortæller, at hendes bedste veninde har fået den rolle, som Esther havde ønsket, men uden at synge. "Hvorfor så lyve?", spørger Esther udfordrende Anne.

Den spændte stemning inden rolleanonceringen, der blev til ked-af-det-hed, synes her at være transformeret til vrede. Allerede tidligere i forløbet var det tydeligt, at mange af pigerne var spændte og usikre på den annoncerede audition, og at usikkerheden blandt andet handlede om, hvad der ville blive værdsat, og hvordan de kunne komme til at performe sig selv som værdifulde. Nogle af dem regnede med, at det ville blive tillagt værdi at være god til at synge, men flere havde også indtryk af, at noget andet ville blive tillagt værdi, når skolen laver musical, og at de derfor måske kunne få en rolle, selvom de ikke syntes, de var gode til at synge. Eksempelvis betroede Sofia de andre piger i køen til audition, at hun var glad for, at Cilje ikke var i skole den dag, for hende betragtede hun som sin største konkurrent ved audition, fordi Cilje har gået til teater. Når pigerne tager fat i Anne her i pausen med deres spørgsmål om, hvad de blev vurderet på, viser de, at der er noget på spil i forhold til, hvad der

anerkendes på linjen, og deres initiativ kan læses som en måde at positionere sig, hvor de går ind i kampe om at definere, hvad der har værdi og ikke har værdi på linjen. Det vender jeg tilbage til, men først vil jeg præsentere det sidste nedslag.

Øvedag

Det tredje nedslag er fra tre måneder efter audition. Læreren Anne har fortalt mig, at de har haft svært ved at lære eleverne replikkerne og svært ved at få dem til at stå på en scene. Denne dag er eleverne i teaterrummet med læreren Birgit og en vikar. Med eleverne siddende på stolerækkerne har Birgit i syv minutter stået foran dem og været i gang med at fortælle, hvilke scener de skal øve i dag. Hun har også sagt til eleverne, at de ikke skal have mobiltelefoner fremme, ikke have tyggegummi i munden, ikke have beskidte sko på stolene, ikke snakke privat, ikke flytte stolene, ikke have passer fremme og ikke gå ud. Nu er hun ved at afklare med teknikereleverne, om de har styr på lydeffekterne til dagens scene.

Pigen Kibele, som sidder på forreste række, har en lille Mataspose og tager den nu op på skødet og putter hånden derned. Aida, som sidder to pladser fra hende, læner sig frem og spørger: "Må jeg ikke lige prøve din lip balm igen?". Kibeles hånd kommer ud af posen, og hun rækker en lille stift til Aida. Aida kigger lidt på den og kører den så hen over læberne. Birgit har stillet sig hen til en tavle og siger: "Jeg vil gerne vide, hvem der har roller som basketballspillere". Imens tager Maliha, som sidder mellem Aida og Kibele, selv en stift frem fra sin baglomme og smører sine læber. Kibele er også i gang med at smøre sine,

nu med Aidas stift. Aida finder en pudderpensel i sin taske og pudrer kinderne. Pigerne snakker, og Maliha smører stadig læber. Birgit siger højt: "Nå nu spørger jeg igen. Vi har brug for nogle statister...". Maliha har rullet stiftent helt ud og sidder og viser den til Aida men opdager med ét, at Birgit er stoppet op og kigger på hende. Hun ruller hurtigt stiftent ind, putter prop på og putter den væk og holder op med at smile. "Lige nu så er det meget vigtigere, hvilken farve læbestift Gabriella har på", siger Birgit med henvisning til, at Maliha spiller Gabriella i musicalen. Maliha gemmer ansigtet i hænderne og protesterer: "Det er ikke læbestift".

To minutter efter er Maliha igen i gang med at smøre læberne, og Kibele rækker igen Aida en stift. Kibele låner Malihans og de tre piger laver ansigter til hinanden, griner og snakker. Kibele og Maliha får øje på mit kamera, kigger ind i det, og Maliha siger: "Bare zoom ind – skønhedstips med Maliha, Aida og Kibele". Birgit kalder ved tavlen: "Så prøver vi lige igen, vi har brug for nu at få de her ting på plads". Fem minutter efter kommenterer Birgit, som stadig er i gang med at notere statister op på tavlen: "Maliha, man kan kun lægge 20 lag på, så er der ikke plads til mere". Hånden med stiftent farer ned. Et minut efter smøres læberne igen.

Gennem mine elevinterviews fik jeg at vide, at den kammeratgruppe, som Kibele, Maliha og Aida er en del af, både kaldes og kalder sig selv for "dullerne". Og i mit interview med gruppen tager de afstand fra linjen Science bl.a. ved at fortælle om dens lugtende drenge med dårlige deodoranter. "Rigtigt ulækkert", som en af dem siger. Når pigerne taler

om sig selv og hinanden som "duller", der er for lækre til Science, viser de, at deres smøren læber i timen og kreative leg med mit kamera ("Bare zoom ind – skønhedstips med Maliha, Aida og Kibele") ikke entydigt kan forstås som modstand mod musicalprojektet. Men i teatersalen bliver pigernes interesse for at gøre sig lækre sammen gjort til noget, der er forstyrrende, og som ikke er vigtigt, ikke har værdi i linjens musicalprojekt.

I det følgende vil jeg udforske nærmere, hvordan pigernes reaktioner på at blive (ned)vurderet på deres linje kan forstås, hvis jeg ligesom Skeggs & Wood fokuserer på, hvordan formningen af bestemte affekter har med værdikampe og social klasse at gøre.

Privilegeret modstand

I dette afsnit vil jeg se på Cilje og Esthers reaktion, hvor de udtrykker først ked-af-det-hed og siden, hvad jeg genkender som vrede, da de går op til læreren i en pause. Her bliver indsigter fra Skeggs & Woods forskning i reality-tv relevante at læse skolens praksis gennem. Et aspekt ved reality-tv, som Skeggs & Wood peger på, er som vist, hvordan deltagerne ansøres til at reagere øjeblikkeligt uden mulighed for at berette reflektivt og på den måde kommer til at fremstå forvirrede og ukontrollerede. Under seancen, hvor rollerne annonceres, er der ikke indlagt mulighed for eleverne for at forklare sig, men denne mulighed tager pigerne sig efterfølgende selv, da de går til læreren og stiller spørgsmål ved den (ned)vurdering, de oplevede med rolleanonceringen.

Cilje og Esther orienterer sig i høj grad inden for det, man med Skeggs

& Wood kan kalde en akkumulerings-værdilogik. For eksempel fremhæver de i deres begrundelser for linjevalget i linjeansøgningen AP som en mulighed for at arbejde med at blive bedre til at udtrykke sig selv og vise sig selv frem. Cilje lægger desuden vægt på investeringer, hun allerede har gjort ved at skrive, at hun har gået til teater i ca. fem år. Det, som sættes på spidsen med musicalprojektets audition og rolleanoncering, er imidlertid, at disse piger ikke (altid) oplever, at lærerne anerkender (eller får øje på) oparbejdet kulturel kapital som at kunne spille teater. Derfor kalder jeg det 'privilegeret modstand', når pigerne efterfølgende går til deres lærer og spørger til, hvad de blev vurderet på til audition. Disse piger har således privilegerede sociale baggrunde set i forhold til mange af deres klassekammerater på AP (med forældre med jobs, der indikerer relativt høj uddannelse og økonomisk kapital). Denne form for privilegeret modstand på AP er interessant i forhold til anden skoleforsknings fund af, at middelklasseforældre, der sætter deres børn i socialt blandede skoler, gør et løbende arbejde, for at sikre sig, at dette valg er til fordel for egne børn (f.eks. Reay et al., 2011). Min pointe er, at pigerne, som går op til Anne i en pause, her selv gør sådan et arbejde.

Skønhedstips der bliver til ballade

I dette afsnit er fokus på de tre piger Maliha, Aida og Kibele, som er del af en gruppe piger på AP, der kaldes og kalder sig "dullerne". De tre piger udtrykker, hvad jeg genkender som positive stemninger og følelser, når de i teatersalen smører læber og pudrer kinder, mens de smiler, griner, snakker og vil lave skønhedstips til mit kamera. Men

selvom læreren faktisk antyder, at farve på læberne godt kunne tænkes som en del af musicalprojektet – når hun omtaler Maliha ved den rolle, hun spiller ("Lige nu så er det meget vigtigere, hvilken farve læbestift Gabriella har på") – så gøres farven til noget uvigtigt og forstyrrende. Selvom stifterne pakkes væk og smilene forsvinder som umiddelbar reaktion fra pigerne, så findes de hurtigt frem igen. På den måde er denne situation et konkret eksempel på, at min undersøgelse på linjeskolen peger på, at linjeorganiseringen understøtter en pigekultur, der bliver til 'ballade'. For pigerne samler sig her på en linje (AP), der opfattes som for de fagligt svage og useriøse, og dette bliver kategorier, disse piger aktivt bruger om sig selv f.eks. ved at kalde sig duller og ved åbenlyst at lægge make up midt i timen.

Man kan også sige, at de tre piger performer det, som jeg med Skeggs & Wood kalder relationalitetsværdi. Det ser jeg også i mit interview med dem, hvor de f.eks. taler eksplicit om, at de har valgt linje i fællesskab (hvilket ikke er legitimt i skolens logik, hvor man skal vælge efter sin egen lyst), og hvor Maliha, der ellers selv anser sig som fagligt dygtig, forsikrer veninderne, at hun ikke elsker matematikken mere end dem. Relationsværdi er som vist kendetegnet ved, at den ikke akkumuleres til selvet, men skal performes kontinuerligt; hvilket Maliha faktisk også peger på henvendt til veninderne under interviewet: "Selvfølgelig betyder I meget for mig, mand. Hvor mange gange skal jeg sige det til jer?".

Disse piger er således et eksempel på, at eleverne på AP navigerer i at investere i forskellige værdier i deres

skoleliv, som ikke nødvendigvis harmonerer med hinanden, og at der er kammeratgrupper på linjen, hvor det – modsat for Cilje og Esther – er en del af kammeratfællesskabet, at man ikke tænker sin linje som værdiakкумуляtion. Og de er et eksempel på, at der i disse kammeratgrupper er mange med relativt lavt privilegerede sociale baggrunde (med forældre, som enten ikke er i arbejde eller har lavtlønnede jobs).

Afrunding

Gennem musicalprojektet er bestemt genkendt lyst. Men ved at have zoomet ind på tre nedslag i projektet, får vi for det første øje på, at ambitionen om, at valgmuligheder i skolen skal skabe øget lyst til gavn for alle elever, ser ud til at støde sammen med, at nogle af elevernes lyst i høj grad synes at være formet af en relationalitetsværdilogik og bliver (gjort til) noget, der er forstyrrende og illegitimt, som under øvningen i teatersalen – men også mere generelt, når skolen formaner eleverne at vælge linje efter deres egen lyst. For det andet

får vi øje på, at der er flere og helt andre affekter, som skabes og må håndteres på denne linje, end den forestilling om øget lyst, som linjeskolen bygger på. Ambitionen om øget lyst støder således også sammen med kampe på den lavt ansete AP om, hvad der skal anerkendes som værdifuldt på linjen. Kampe, som vi har set blive til ked-af-det-hed og til vrede, men også reflekterede spørgsmål til lærernes vurderingskriterier.

Disse emotionelle kampe blev fortættet og tydeliggjort med X Factorgrebene, der, som forskning om reality-tv påpeger, netop sætter værdikampe på spidsen. Men det er en del af AP, også når eleverne ikke er til audition, at der på den ene side er elever, som Cilje og Esther, med oparbejdet kulturel kapital, som gør, hvad jeg har kaldt privilegeret modstand, når de ikke oplever, at denne anerkendes af lærerne. De to piger er eksempler på, at særligt elever med relativt privilegerede sociale baggrunde talte om deres linjevalg som led i værdiakкумуляtion. På den anden side

er der grupper på linjen, som Maliha, Aida og Kibele, hvor det er en del af kammeratfællesskabet ikke at tænke sin linje som værdiakкумуляtion. I de grupper findes mange med lavt privilegerede sociale baggrunde. På den måde ser elevernes orienteringer mod værdiformer, når de skal vælge efter lyst, ud til at være vigtige finmekanismer i linjeskolens rolle som social reproduktionsinstans. Artiklen har vist, at dette også bliver til paradokser ved lærernes arbejde. For hvilke vurderingskriterier bør egentlig anvendes, når roller fordeles i et musicalprojekt på en kulturelt tonet linje på en folkeskole, hvor eleverne skal vælge linje efter lyst (og ikke f.eks. talent eller om de har gået til teater), og som har tiltrukket mange elever uden megen kulturel kapital? Et mere overordnet spørgsmål, som artiklen viser, at udskolingslinjer gør nærværende, er, hvornår og hvordan man som skole og lærer kan og bør følge elevens lyster – når disse på ambivalente måder både er formet af akkumulerings- og relationalitetsværdilogik. ♦

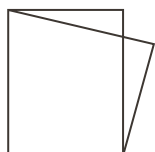
REFERENCER

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brown, R. (2018). Subtile sorteringsprocesser i den linjedelte folkeskole. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2.
- Brown, R. (2017). *Klasset lyst: Skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv økonomi*. Aarhus Universitet.
- Clough, P. T. & Halley, J. (Red.). (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.
- Greco, M. & Stenner, P. (2008). *Emotions: A social science reader*. Routledge.
- KL (2010). *Nysyn på folkeskolen*.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale, Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*.
- Reay, D., Crozier, G. & James, D. (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. Palgrave Macmillan.
- Skeggs, B. & Wood, H. (2012). *Reacting to Reality Television: Performance, Audience and Value*. Routledge.
- Skolens Rejsehold (2010). *Rapport A: Fremtidens folkeskole – én af verdens bedste. Anbefalinger fra Skolens rejsehold*, Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen).
- Staubæs, D. (2017). Grøn af misundelse, rød af skam og hvid som uskylden.: postpsykologiske tanker om nye motivationsteknologier, følelsesøkonomi og affirmativ kritik. *Lederliv*.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Sage.

ENDNOTES

- ¹ Empirien er lavet i forbindelse med mit ph.d.-projekt om organiseringer af udskolingen og social klasse (Brown, 2017). Jeg fulgte to 7. klasser, en på Art & Performance og en på International.
- ² Alle navne fra empirien er pseudonymer.

Pædagogik og følelser – teoretiske refleksioner



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

Pædagogisk arbejde

Jeg vil til en indledning beskrive, hvad jeg mener med 'pædagogisk arbejde'. Pædagoger¹ arbejder med at konstruere, vedligeholde og rekonstruere pædagogiske tableauer og rutiner,

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

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

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

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

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

Professionelles faglige skøn

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

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

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

Det pædagogiske område

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

- a) Viden inden for det pædagogiske område har et *normativt grundlag*, dvs. at den altid kan diskuteres. Den bygger ofte på værdier og på forestillinger om, hvad god opdragelse, undervisning og uddannelse er. Der er ikke noget, der er entydigt, og som ligger helt fast.
- b) De *kulturelle traditioner*, som har været med til historisk at forme – og fortsat former – det pædagogiske område, reflekteres sjældent åbenlyst. Mening og betydning ekspliciteres kun i begrænset omfang direkte, men ligger mestendels indlejret i kulturelle traditioner, dvs. i forventninger, vaner og rutiner, der gentages som var de nærmest selvfølgelige.
- c) I det praktisk levede liv konfronteres man med mennesker fra vidt *forskellige sociale og kulturelle kontekster*. Men der er ofte ganske begrænsede muligheder for at oparbejde mere dybtgående kendskab til både mennesker og kontekster. Der er mange betydningsfulde forhold, som man ikke kan kende til eller kun kan fornemme, frem for med sikkerhed at vide noget om.
- d) Pædagogiske sammenhænge er meget ofte *asymmetriske*. I pædagogiske relationer har den ene part i udgangspunktet ansvaret for den anden – et ansvar der først gradvist overgives. Det gælder for omsorg, viden, færdigheder og retten til at bestemme. Det pædagogiske område er på denne måde præget af *magt og afmagt*, som gennemtrænger alle sociale processer i mange forskellige former.

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

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

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

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

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

Affekter, stemninger og følelser

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

"Stemninger gør nogle oplevelser (Knudsen & Stage 2016:65). Som det tidligere er blevet berørt i denne artikel, er det ifølge Massumi blevet mere udbredt at påvirke fx forbrugere og styre dem gen-

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

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

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



Teori om følelsesmæssig praksis

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

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

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

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

Psykologiske teories hidtidige dominans

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

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

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

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

Tvivel som vilkår

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

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

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

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

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

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

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

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

Afslutning

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

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

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

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

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

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

REFERENCES

- Andersen, P.Ø. (2017): Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori og uddannelsesvidenskab. I: P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2018): *Følelser og pædagogik – i samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aspelin, J. (2004): *Stolthed og skam i undervisningen. Bedre læring med relationsbevidst pædagogik*. København: Gyldendal.
- Bader, K. (1993): *Hjælpeløse hjælpere*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bantock, G.H. (1967): *Education, culture and the emotions*. London: Faber & Faber.
- Biesta, G.J. (2014): *Undervisningens smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Bo, I.G. & Jacobsen, M.H. (red.) (2017): *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2007): *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (2006/1999): Some reflections on education research. I: J.S. Bruner (Ed.): *In search of pedagogy, Vol. II. The Selected Works of Jerome S. Bruner*. London & New York: Routledge.
- Dahlberg, G. (2016): An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17 (1):124-133.
- Engdahl, E. & Jakobsen, M.H. (2014): Emotionsociologi. I: Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (red.): *Hverdagslivet. Sociologer om det upåagtede* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fendler, L. (2014): Teaching theories. I: G. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Eds.): *Making a Difference in Theory. The theory question in education and the education question in theory*. London: Routledge.
- Gilje, N. (2016): Moods and emotions. I: Frykman, J. & Frykman, M.P. (red.): *Sensitive objects: Affect and material culture*. Lund: Nordic Academic Press.
- Goleman, D. (1997): *Følelsernes intelligens*. København: Borgen.
- Hochschild, A. (1983): *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. (2003): *Tidsfælden – når familien bliver arbejde og arbejde bliver familie*. København: Munksgaard.
- Hochschild, A. (2011): Emotionel Life on the Market Frontier. *Annual Review of Sociology*, 37:21-33.
- Illous, E., Gilon, D. & Shackak, M. (2015): Emotions and cultural theory. I: Stets, J.E. & Turner, J.H. (Eds.): *Handbook of the sociology of emotions*. Volume II. Dordrecht: Springer.
- Johannesen, N. (2013): *Tvil som drivkraft*. Nordisk Barnehageforskning, 6(1):1-17.
- Juul, J. (1996): *Dit kompetente barn*. København: Gyldendal.
- Katzenelison, B. (2018): Følelser. I *Den Store Danske*, Gyldendal. Hentet 31. maj 2018 fra <http://denstoredanske/index.php?sidelid=81395>
- Knudsen, B.T. & Stage, C. (2016): Affektteori. I: Schiermer, B. (red.): *Kulturteori og kultursociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016): *Pedagogiske fenomener*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.E. & Moe, I.B. (2015): Om begrepet det uforutsette. I: Torgersen, G.E. (red.): *Pedagogikk for det uforutsette*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Massumi, B. (2002): *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Miller, A. (1986): *Det selvudslettende barn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mintz, J. (2016): *Professional Uncertainty, Knowledge and Relationship in the Classroom*. London: Sage.
- OECD (2015): *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD.
- Pedersen, O., Prieur, A. & Larsen, J. (2017): Det skulle være så evident – om brug af manualbaserede adfærdsprogrammer til børn og unge i danske institutioner. *Social Kritik*, nr. 150.

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

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

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

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

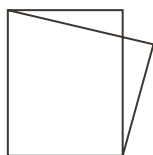
Williamson, B. (2017): *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage.

ENDNOTES

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

Følelser og altruisme

Niels Rosendal
Jensen, lektor, DPU,
Aarhus Universitet



Artiklen bygger på empirisk materiale, som er indsamlet i forbindelse med forskning i døgninstitutioner og opholdssteder over en længere periode (f.eks. Gudmundsen og Jensen 2005). Temaet følelser har ikke stået i centrum for disse arbejder, men kan snarere betragtes som en sidegevinst. Metodologisk læses allerede eksisterende empiri som sekundærdata med henblik på at finde svar på nye spørgsmål. Artiklen er struktureret som følger: Først en kort indgang til temaet efterfulgt af en diskussion af altruisme og socialpædagogik. Derefter skitseres døgninstitutionen som materiel og kulturel struktur omkring ansattes og indsattes liv og færden. På baggrund heraf fremdrages nogle eksempler, som skal illustrere spændvidden i følelsesregistret. Afslutningsvist sammenfattes artiklen i nogle handlemønstre med stærke emotionelle indslag.

Hverdagerserfaringer

Flere forskningsarbejder med fokus på socialpædagogisk praksis viser eksempler på, at hele følelsesregistret

tages i brug: vrede, sorg, skam, had osv. Eksemplerne står i kø: Børn, der er anbragte uden for eget hjem, oplever sorgen over at måtte forlade deres biologiske forældre, deres kammerater i daginstitution eller skole og deres lokale netværk og fritidsinteresser. Deres forældre oplever en sorg over at måtte give op i forhold til opdragelse og opfostring af deres biologiske børn – nogle gange uden at vide hvorfor – og føler samtidig skam over, at de ikke slog til.

Pædagoger oplever at stå ansigt til ansigt med voldsomme følelsesudladninger, som de så vidt muligt skal håndtere professionelt. Det kan være børn, der skændes, råber ad hinanden eller slår, bider og kradser. Det kan være forældre, som er utilfredse med et eller andet. Der skal glattes ud, og det hele skal fungere nogenlunde smertefrit. Pædagogerne reagerer også selv med følelserne – efter den vanskelige samtale med forældre, i ærgrelse over at noget ikke lykkedes eller i frustration over manglende kolleger.

Altruisme

Men lad os begynde fortællingen et andet sted, nemlig med en forståelse af baggrunden for det følelsesmæssige engagement. Vi stiller et enkelt spørgsmål for at åbne drøftelsen: Er de professionelle altruister? De er professionelt uddannet til at varetage hjælp og støtte til de svageste stillede. Det forstås ofte som altruisme. Denne forståelse af at være og handle altruistisk har meget vidtgående konsekvenser for det sociale og pædagogiske arbejde (se f.eks. Jensen 2006: kapitel 3). Sat på spidsen er det akkurat denne sociale konsensus om altruisme, som så at sige udgør kernen i det socialpædagogiske mandat, fordi den har dybe rødder i samfundets og samfundskulturens altruistiske underskov. Når der spørges til, hvorfor socialpædagoger, lærere, sygeplejersker og flere andre netop vælger de fag, de vælger, lyder svaret: fordi jeg vil hjælpe folk eller gøre en forskel. Der er altså tale om en altruistisk motivation, som har vidtrækkende betydning for deres valg af karriere, arbejdslivsforløb, tilfredshed eller det modsatte i jobbet og også modvirkende tidlig opgivelse af en professionel karriere og interessant nok også udbrændthed.

Men kan man både være professionel og altruist? Dette paradoks er mere tilsyneladende end reelt, fordi menneskers motivation er temmelig komplekse størrelser. En lærer eller pædagog kan sagtens være ægte interesseret i, at det går godt for 'deres' børn og unge, at børnene trives og udvikler sig, samtidig med at de selv tjener deres månedsløn. Mens dette paradoks kun er et tilsyneladende, findes der nok et mere grundlæggende, som handler om følgende: Kan ægte altruisme virkelig eksistere

i et konkurrencesamfund, hvor alle og enhver ifølge en almindelig og udbredt opfattelse kun motiveres af deres egne interesser? I hvert fald ser vi politikere fra højrefløjen affærdige professionelle som nogle, der bare vil gøre noget godt for gud og hvermand, men politikere fra venstrefløjen kritiserer de professionelle, fordi de opfattes som sociale kontrollanter, der i sidste ende tjener magthavernes interesser.

Det afgørende punkt er for mig at se, at de professionelle i pædagogisk og socialt arbejde ikke alene orienterer sig mod altruisme, men samtidig også mod social retfærdighed. Selv nok så velmente holdninger rækker ikke i professionel praksis. Det kræver også kompetencer.

Socialpædagogik som orientering mod livsverdenen

Lad os derfor se nærmere på, hvad socialpædagogik er og kan blive. Den socialpædagogiske tradition for orientering mod børns og unges livsverden – undertiden kaldt hverdagslivspædagogik – er udarbejdet af Hans Thiersch, som der nedenstående citeres hhv. refereres fra. Udgangspunktet er to tendenser i det moderne samfund: nemlig individualisering og pluralisering (Thiersch 2005). Efter en kort redegørelse for de to tendenser drages nogle overordnede konsekvenser for en moderne socialpædagogik.

1. Individualisering i livsførelse betyder, at overleverede livsformer og tilmønstre bliver mere fragmenterede, hvorved der opstår nye og mere åbne muligheder for livsførelse både for grupper og for enkeltpersoner, dvs. nye problemer og nye mulighe-

der – eksempelvis med hensyn til arbejdskarrieren mellem skiftende arbejdspladser eller i en veksling mellem faser af mere intensivt arbejdsengagement og private familieopgaver (boligforhold, naboskaber og bekendtskaber), dvs. i måderne at arrangere samlivet på i spændingen mellem forskellige valg af 'traditionel familie', et tidsbegrænset samliv, singleliv eller i livet med børn. I denne kontekst betones også, at der eksisterer forskellige valgmuligheder ift. det politiske engagement mellem partier og borgerinitiativer og bevægelser, altså mellem den offentlige meningsdannelse og de mangfoldige muligheder for et sideløbende uformelt engagement. Individualisering er altså ambivalent: opgaven at orientere sig bliver til en selvstændig og vanskelig opgave; den betyder opmuntring til at hævde sig og selvscenesætte sig, men samtidig også en chance for selv at kunne forme sin tilværelse og deraf følgende overanstrengelse.

2. Pluralisering af livssituationen betyder forskelle i livsstrukturere eller levevilkårene, altså forskellen mellem strukturer i by og på land, for udlændinge, for indfødte danskere, for drenge og piger. Men pluralisering betyder også forskelle i livsbetingelserne, således som de er givet via tilknytning til bestemte ungdomsårgange.

De to begreber hører sammen, for så vidt som de beskriver begge dimensioner i livet – både den dimension, der udspringer af de samfundsmæssige strukturer, og den dimension, der har sin rod i individuelle former. Levevilkår er altid både objektivt og subjektivt bestemt.

Det er alment anerkendt, at udviklingen både præges af tiltagende samfundsmæssiggørelse og individualisering – og ofte i modsætningsfulde bevægelser. Betydningen af de samfundsmæssige og socialpolitiske forlæg eller normer for måden at leve på vokser sideløbende med mulighederne for individuelle valg. Det indebærer, at mestring bliver vanskeligere at formidle. Pluralisering af levevilkårene skal forstås anderledes end de forskelle, der allerede kendes i form deltagelseschancer og retfærdighed i vores samfund, altså i relation til at være fattig eller rig. Pluralisering betyder her, at de bestemmende grundforskelle i samfundet ikke længere kan fastsættes på en enkel måde, eksempelvis i form af få økonomiske eller statusbetingede indikatorer, men skal defineres mere komplekst og mangesidet.

At have færre chancer betyder således ikke, at billedet forenkles. Fattigdom viser sig i højst forskellige sammenhænge. Selv om det er muligt at fastslå, at anbragte børn i almindelighed rammes af ulighed og underprivilegering, så viser ulighed sig i en bred vifte af fremtrædelsesformer. Ulighed og fattigdom afspejler en mangel på både materielle og psykosociale livsressourcer, og manglen angår ens egne ressourcer såvel som adgangen til de samfundsmæssigt og socialpolitisk fastsatte livs- og hjælpemuligheder. Ulighed kan hænge sammen med modtagelse af kontanthjælp, integrationsydelse eller lignende, at være enlige mødre eller fædre, knytte sig til de skæve sammenhænge mellem køn og uddannelse eller til etniske minoriteter og ligeledes gøre sig gældende i forhold til brug af offentlige institutioner relateret til bolig hhv. indkomst.

Individualisering har yderligere presset sig frem de sidste 20 år. Denne tendens er særlig interessant, fordi den er relateret til strukturelle betingelser, som både fremmer og muliggør individualiseringen: eksempelvis relateret til de foranderlige strukturer i familierne, i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Den subjektive måde at leve på vil alene blive antydnet, når man tager afsæt i det strukturelle perspektiv.

På baggrund heraf kan et overordnet perspektiv belyse, hvad socialpædagogik på en moderne tids præmisser er.

Socialpædagogik for børn/unge – hvordan?

Socialpædagogikken må altid sigte på at støtte i forhold til børns og unges dans-, uddannelses- og orienteringsopgaver, men den må også orientere sig imod, hvordan der kan skabes situationer, anledninger og rum for hjælp til selvhjælp. Hjælpen må tage afsæt i de givne mønstre (struktur, forståelse og handling), og den må stabilisere, styrke og vække de individuelle, sociale og politiske ressourcer på en sådan måde, at mennesker kan finde muligheder for at erfare sikkerhed og tryghed, kreativitet, mening og selvbestemmelse.

Forstået på den måde handler socialpædagogik om at begynde dér, hvor børn og unge er, tilpasse indsatsen efter mulighederne i situationen og orientere sig mod det lokale miljø ud fra princippet om primært at hjælpe mennesker i de vanskeligheder, de har med sig selv og skaber for sig selv, derimod ikke i de vanskeligheder, som andre har med dem (Nohl 1949). Den pædagogiske relation (pädagogische Bezug) er afgørende i denne hjælp, da den er forudsætningen

for et pædagogisk forhold mellem barn og pædagog eller ung og pædagog. Den pædagogiske relation har i Nohls forstand et emotionelt indhold (lidenskab), dvs. en platonisk kærlighed eller et pædagogisk etos, som fungerer som drivkraft for barnets eller den unges selvvirksomhed. Nohls tankegang er i grunden ikke en nyhed i den socialpædagogiske selvforståelse. Allerede urfaderen, Pestalozzi, peger på samme fænomen i sit berømte "brev til en ven" (Pestalozzi 1902), hvori han skriver: "Mit vigtigste synspunkt gik nu først og fremmest ud på, gennem børnenes første følelser ved samværet og ved den første udfoldelse af deres kræfter at gøre dem til søskende, at få huset gennemtrængt af en stor husholdnings ånd og på grundlag af dette forhold og den stemning, der fremgik heraf, i det hele taget kalde følelsen for det tilbørlige og sædelige til live" (ibid.: 17).

Der vil altid være en vis risiko for, at hverdagslivspædagogik ender som rene slagord eller slogans. Der bliver nemt tale om såkaldte flydende betegnelser, dvs. begreber, der kan tolkes på flere måder. Sammenfattende fra Hans Thiersch hedder det: Forebyggelse, decentralisering, hverdagsorientering, integration og deltagelse er ledetråde for pædagogisk handling, når perspektivet er at forbedre mulighederne for at skabe en mere vellykket hverdag. Skal vi undgå slogans, må orientering mod livsverden foldes ud i bredden og dybden. I bredden handler det om at afgrænse, hvor vidtfavnende tilgangen kan tænkes at være. I dybden handler det om at operationalisere begrebet i forhold til struktur- og udviklingsperspektiver og konkretisere de relevante arbejdsfelter.

Pædagoger oplever at stå ansigt til ansigt med **voldsomme følelsesudladninger**, som de så vidt muligt skal håndtere professionelt.



Denne tilgang eller orientering udgør ikke en samlet teori for socialpædagogikken, men vedrører alene bestemte aspekter. En socialpædagogisk teori omfatter også udviklingen af de samfundsmæssige levevilkår, teorier om livsforløbet og livsløbsspecifikke livs- og mestringsmønstre. Livsverdensorientering kan bedst forstås ved at se den indlejret i socialpædagogisk arbejde med børn og unge i bredere forstand, altså i socialpolitik, by- og boligpolitik, arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitik (se f.eks. Jensen 2006).

Men tilgangens styrke ligger i, at den angiver orienteringsretningen i nutidens livsverden. Den peger ikke ud mod utopier om en 'hel' verden – hverken i form af nostalgi og søgen efter forbilleder i en svunden tid eller en moderne utopi. Den ligger også i, at tilgangen ikke tilsigter at bekræfte og indordne sig under de aktuelle forhold. Den indeholder et stærkt kritisk potentiale. Livsverdensorientering viser, at vi lever i en krisefyldt verden, og den er samtidig udtryk for, at vi kan handle målrettet og afstemt i denne krise.

Totalinstitution og altruisme – en umulighed?

Hvad betyder denne indstilling til livet i døgninstitutionen så? Det minder ikke meget om hinanden. Den netop beskrevne hverdagspædagogik, som er orienteret mod de unges livsverden og tager deres ønsker og drømme alvorligt, er tydeligvis en del af pædagogernes forståelse af deres indsats og interventioner, men afhænger i den praktiske udførelse samtidig af de strukturelle betingelser, en døgninstitution er omfattet af.

Med Goffman (2009) kan vi skelne mellem den tilsyneladende sociale identitet, dvs. det umiddelbare indtryk, vi danner os i det første møde, og som bl.a. bygger på den andens udseende eller særheder, på den ene side og den faktiske sociale identitet på den anden, dvs. den kategori, personen faktisk passer ind i. Den faktiske identitet er ofte forskellig fra den tilsyneladende. Dette forhold vil blive taget op lidt senere.

Desuden benyttes Goffmans efterhånden næsten forslidte begreb

'totalinstitution' (Goffmann 1961). Her er pointen den, at totalinstitutionen udgør en barriere i forhold til interaktion med omverdenen og samtidig fastlægger, hvornår den unge må forlade parcellen, og hvor hun vil hen. En sådan institution forvaltes af mange ansatte; den overvåger de indsattes liv og færden og kontrollerer således, hvad der er tilladt hhv. det modsatte. I de konkrete tilfælde, der trækkes eksempler fra, har vi ikke at gøre med en institution, der ganske vist isolerer og kontrollerer de indsatte, men ikke ved hjælp af låste døre, indhegninger og lignende. I alle tilfælde er der tale om institutioner, der ligger et stykke fra byen, og som fastlægger regler for, hvordan og hvornår de indsatte kan have kontakt med venner, familie osv. uden for murene. Overtrædes reglerne, kan der finde sanktioner eller straffe sted – f.eks. i form af isolation (ophold på eget værelse).

Det er karakteristisk for de nævnte institutioner, at der ikke er tale om adskillelse mellem boenhed, uddannelsesenhed og fritidsaktiviteter, dvs. at de afgrænsninger, der normalt adskiller

Der er altså tale om en altruistisk motivation, som har vidtrækkende betydning for deres valg af karriere, arbejdslivsforløb, tilfredshed eller det modsatte i jobbet og også modvirkende tidlig opgivelse af en professionel karriere og interessant nok også udbrændthed.



de tre områder, ikke findes på stederne. Stederne er typisk opbygget i 3-4 adskilte funktioner, nemlig bolig, skole/ værksted, fællesrum og kontor. Idealet er at behandle alle ens, hvilket indebærer, at alle unge skal deltage i de daglige gøremål (holde eget værelse, medvirke ved rengøring af fællesareal, hjælpe med at dække bord og evt. også at forberede morgenmad og aftensmad, passe intern eller ekstern skolegang m.v.). Disse daglige rutiner er skemalagte. Dette håndhæves gennem formelle regler af et personale, der følger de overordnede retningslinjer, samtidig med at de tolker disse, bl.a. ved at skele til, hvordan andre ansatte 'gør døgninstitution', og ikke mindst ud fra deres egne relationer til de indsatte. Dvs. at regler kan bøjes og ændres afhængigt af de pædagoger, der er til stede i den pågældende vagt, og tillige afhængigt af den position, pæda-

gogerne indtager i det hierarkisk opbyggede system. Det empiriske materiale viser eksempler på, at stedfortræder/ viceforstander og tilsvarende de gamle i gårde kan tolke regelsættet mere vidtgående end de nyere ansatte eller vikarerne. I nogle tilfælde er tolkningen mere børnevenlig end institutionsvenlig, i andre tilfælde det modsatte – netop indskrevne børn får mere elastik end de øvrige børn. Som hovedregel behandles de indsatte lige og retfærdigt, men der gøres undtagelser.

Rummets betydning

Bourdieu har understreget, at et hierarkisk samfund ikke kan tænkes uden hierarkiske sociale rum (Bourdieu 1996). Uden at dvæle for længe her skal det ikke desto mindre nævnes, at rum har flere betydninger i relation til en døgninstitution. Der er for det første tale om en

materiel struktur, dvs. at de materielle omgivelser repræsenterer strukturelle betingelser for sociale processer. Der er for det andet tale om forskelle, dvs. at rum som sociale produkter afspejler forskellige funktioner, værdier og meninger. Der er for det tredje tale om social rumlighed, hvor det rumlige udgør en uomgængelig størrelse eller dimension i social praksis, dvs. at det rumlige udgør en helt afgørende menneskelig og social dimension (jf. Sandvin et al. 1998). Det medfører, at totalinstitutionen både kan anskues i sit materielle design og samtidig også, hvad dette design udtrykker kulturelt, og endelig også hvordan det sociale liv udspiller sig inden for disse rammer. Det er næppe overraskende at konstatere, at boliger er menneskelige produkter og alene af den grund er bærere af mening. Kigger man inden for i forskellige institutioner (børne-

have, skole eller døgninstitution), taler indretningerne deres eget tavs, men dog alligevel tydelige sprog: Her har vi samlingsrummet, der klasseværelset; her har vi kontoret, der finder vi lege-rummet osv. Vi er ikke i tvivl, og vores egen erfaring fra skole- og institutions-liv erindrer os samtidig om, at rummene sammen med de sociale relationer og mønstrene i disse relationer skaber et felt af betydning og for handling.

Døgninstitutioners grundstruktur er altså meningsgivende, og denne mening modsvares af et antal intenderede funktioner: Kontoret er tiltænkt en formel, administrativ funktion; fællesarealet (fjernsynsstue, spisesal i forbindelse med køkken) bærer den kollektive eller sociale funktion; værelserne er møntet på det private, individuelle liv. Med andre ord materialiseres hensigten i tre forskellige sociale praksisser: en formel, en kollektiv og en privat. Med Goffman in mente kunne man forledes til at tro, at der er klare afgrænsninger mellem disse praksisser. Det er imidlertid langt fra tilfældet. For det første ser man, hvordan kontoret ikke kunne holde skansen i forhold til det rent formelle. Personalet kunne naturligvis trække sig tilbage til deres "backstage", men ofte havde de unge et eller andet, de gerne ville have tilladelse til, eller en samtale, de havde akut brug for. Kontorets funktion skiftede med andre ord karakter. Fællesarealerne kunne på samme vis benyttes til både kollektive, private og også formelle spørgsmål og gøremål. Opslag om det ene og andet på opslags-tavlen, huskesedler på køleskabet osv. er eksempler på, hvordan fællesarealet omdannes til "fremskudt administration". Den fælles frokost eller aftensmad forvandlede på given foranledning til

pædagogiske korrektioner og endog sanktioner, når eller hvis en ung ikke opførte sig som forventet – "Nu går du på værelset, og det er NU!". Endelig kan man med hensyn til den private sfære, værelset, i flere tilfælde bemærke, at grænserne blev overskredet. Pædagoger mente ikke, at de behøvede at banke på døren og vente på "kom ind". De gik bare ind uden videre for at kontrollere de unge, men også hvis der var nogle "hængepartier" fra dagens løb, der lige skulle handles af inden natten. Grænserne er med andre ord flydende og bestemte af nuet, den aktuelle situation, og igen af de pædagoger, der er på vagt, og deres vurderinger af, hvad de skal have styr på, og hvordan tingene skal håndteres. Vi kan her identificere en række mulige arnesteder for konflikter, hvor følelserne kommer i kog, og hvor børn eller voksne kan føle sig krænkede.

Disse episodiske indslag giver på deres side anledning til at reflektere videre over forholdet mellem ansatte og indsatte. Pædagoger skal yde hjælp og støtte til de unge, dvs. tilbyde modparten noget, som vedkommende måske eller måske ikke ønsker. Hvis den unge ikke accepterer ydelsen, reagerer pædagogen omvendt med at afvise, hvad den unge måtte tilbyde. Det medfører, at udbyttet af et ophold uden for eget hjem ikke bliver som oprindeligt tænkt. Selv om den unge gennemløber en sekundær eller muligvis tertiær socialiseringsproces, kan man ikke på forhånd afgøre, om den faktisk gavner den unge. Eller for at trække på Thiersch igen: om hverdagen bliver mere vellykket.

Nogle illustrationer af unges liv

Når de unge fortæller om deres ophold på døgninstitution, minder deres beskri-

velser om et liv i en gruppe. De er således nødt til at udarbejde en slags modus vivendi mellem nærhed og distance, fordi hverdagen er præget af et flow af personer, et stærkt begrænset privatliv og et samliv med ret mange andre unge, der hver især er kendetegnet ved en bred variation af personlige problemer. Med begrænsede muligheder for selv at trække sig ud foregår der en stærk gensidig påvirkning. I særdeleshed nævner unge den stemning, der har afgørende indflydelse på, hvordan en dag forløber: "[...] hvis der var en, der var i dårligt humør, så blev alle andre det også [...] på en måde. Det skabte en dårlig stemning, og så blev pædagogerne også sure [...]", tilkendegiver en ung i et interview. En anden fortæller om, hvordan det var at flytte fra akutinstitutionen med 12 unge til familieplejen med 2 unge: "Da jeg boede dér, var alle sammen fucked up, og så blev jeg det også".

Nogle unge demonstrerer en høj grad af bevidsthed om, hvad der finder sted, når barometeret står på ballade og larm i gaden: "når man lever sammen i lang tid, så smitter det af. Hvis et par af os er ude i noget møg, så kommer man det også selv. Det er ligesom i et fængsel: Hvis du ikke er kriminel, når du kommer ind, så er du det dælele dundrende, når du kommer ud. Det er det samme her på institutionen. Bor du sammen med et flertal, der er ballademagere, så bliver du selv ballademager".

Sagt med andre ord: De unges fællesskab er afgørende for, hvad den enkelte får ud af opholdet. Unge-fællesskabet indebærer et stærkt tilhørsforhold for den enkelte, som ingen helt kan undrage sig. Enten tilpasser man sig og er med i 'in-gruppen', eller man fastholder

Rum har flere betydninger i relation til en døgninstitution.



sin aktuelle identitet med risiko for eksklusion fra fællesskabet. I lyset af ovenstående eksempel på at tilpasse sig (at blive ballademager) viser det sig ofte vanskeligt at stå fast på sine egne normer og værdier. Vanskeligt, ja – men umuligt, nej. Hvis for eksempel flere i gruppen begynder at ryge hash eller tage stoffer, hvilket ikke er så ualmindeligt, kan en, der ikke ønsker at lege med, fortælle det til de ansatte. Det skulle umiddelbart og logisk set medføre udelukkelse fra det "dårlige" selskab, men det går ikke altid sådan. Gruppen af unge er henvist af bestemte årsager og er sædvanligvis bevidste om, at de har brug for hjælp for at komme videre i livet. Selv om nogle altså ikke selv turde sladre, kan de godt leve med, at en anden gør det. Muligvis er de ligefrem glade for, at en vover pelsen, fordi de også selv skal udvikle sig til noget andet end det, de er her og nu. Også her er der modsatrettede hensyn at tage: På den ene side har hver enkelt tilkæmpet sig en position i unge-fællesskabet, mens de på den anden side er på det rene med, at de har brug for hjælp fra de ansatte. Når man spørger de unge selv, hvordan denne balancegang overhovedet er mulig, lyder svaret for eksempel:

Du skal først være ens med andre, dele deres interesser og værdier, deltage på lige fod i unge/børnegruppens selvorganiserede aktiviteter for derefter at kunne være forskellig fra de andre. Oplevelsen af en fælles gruppeidentitet synes at være en grundlæggende betingelse for, at enkelte medlemmer af gruppen på skift skejer ud eller handler på måder, der ikke umiddelbart er velsete.

Vi kan på linje med andre forskere (f.eks. Stockholm 2006) konstatere, at der eksisterer to fællesskaber på en døgninstitution, nemlig de unges hhv. det pædagogiske personales. De unges fællesskab handler om tilhørsforhold og relationsdannelse i forhold til jævnaldrende. Pædagogernes fællesskab bygger på formålet med de unges anbringelse. Så længe de anbragte ikke har fundet deres plads i hakkeordenen, er de meget lidt tilbøjelige til at modtage pædagogernes ydelser. Når derimod deres position er i nogenlunde ligevægt, kan "behandlings- eller normaliseringsarbejdet" påbegyndes. Det er på ingen måde overraskende, at fællesskabet med de jævnaldrende prioriteres højest. Det har afgørende betydning for,

hvordan opholdet forløber. Der etableres venskaber og udveksles erfaringer m.v. De indsatte har brug for venner, og det kan de ikke være med pædagogerne: "Pædagogerne, de får penge for at være sammen med os. De er der ikke, fordi de kan lide dig. Det er heller ikke vigtigt, fordi de skal arbejde med dig. [...] De unge er dem, du skal være sammen med det meste af tiden".

Dette eksempel illustrerer en måde at overvinde uligevægt i livsrummet på, som både er et produkt af en bevidst institutionspåvirkning og en følge af de jævnaldrendes accept og anerkendelse. Der er både tale om barnets, den indsatte, kamp med og mod sin egen person og eget selvbillede og ens nære omgivelser og desuden også en kamp med egne idealer og værdier. Her kan Goffmans idé om tilsyneladende og faktisk identitet udfolde eksemplet yderligere.

Opsamlende

Vi har i det foregående indkredset de strukturelle rammer for et unge-liv på døgninstitution og derefter eksemplificeret nogle typiske konflikter og grænsekampe, som vækker følelser til

live. Uden at overdrive, hvad der kan konkluderes, kan der i hvert fald peges på tre forhold.

De unge opbygger forventninger om, at deres situation kan bedres. Det forudsætter dog en erkendelse af, at den enkelte er i en situation, som hun ikke kan klare sig ud af ved egen hjælp. Forventningerne bygger på den enkeltes subjektive, emotionelle situation. Behovet for hjælp skal derefter erkendes og anerkendes fra offentlig side, her socialpædagogen, som på sin side må bestræbe sig på at leve sig ind i barnets erfarings- og livsrum. De typiske eksempler i det empiriske materiale kan rubriceres som tre modeller: uligevægt i livsrummet, behovet for hjælp/rådgivning og rollekonflikter.

Uligevægt i livsrummet tænkes overvundet gennem vellykket socialisering, i første omgang tilpasning til institutions måde at forstå problemet på og det repertoire af handlemuligheder, der på grundlag af problemforståelsen kan vælges imellem. Lykkes socialiseringen kun delvist eller slet ikke, finder vi emotionel irritation i forskellige grader, sociale konflikter i såvel børnegruppen som i forholdet mellem ansatte og indsatte, kriser omkring meningen med livet generelt såvel som på institution, grader af afvigende adfærd og – ofte overset, men særdeles vigtigt – manglende kompetencer. For at undgå forenklinger og kortslutninger er det på

sin plads at nævne, at der ofte er tale om oplevelsen af et krydspres – personlige konflikter (manglende selvtillid) kombineres ofte med for store sociale krav (præstationsniveau i skolen).

Behovet for hjælp, rådgivning, støtte m.v. er groft taget allerede manifest i forbindelse med selve anbringelsen af barnet uden for eget hjem. De vante handlemønstre fører ikke til de ønskede resultater, hvilket stiller krav om personlige og sociale omstillinger. Barnet har altså brug for medmenneskelig eller professionel hjælp for at overvinde de aktuelle belastninger, konflikter, vanskeligheder og/eller kriser. Endelig kan livet på døgninstitution formuleres som rollekonflikter. De opstår, når ens egne eller andres forventninger ikke opfyldes i det omfang, som det accepterede adfærdsmønster foreskriver. Når et barn afviger fra en bestemt rolle (den gode elev, det respektable barn), danner det sig erfaringer med, hvordan andre reagerer i familien, i daginstitutionen eller i skolen. Reaktio-nerne kan føre til afvigerstatus og mulig eksklusion.

Anbringelsen uden for eget hjem favoriserer tilsyneladende nogle bestemte handlemønstre, hvor de empiriske nedslag viser hele følelsesregistret.

For det første ser vi handlemønstre, der er prægede af at være "byttehandel". Kernen i mønstret er, at giveren tror på,

at modtageren vil gøre gengæld før eller siden. Her underforstås et særligt syn på menneskelige samspil, byggende på, at aktørerne beregner omkostning og belønning i forhold til hinanden. Det betyder endvidere, at den, der modtager mere, end han giver, vil befinde sig i en anspændt situation. Skal der etableres ligevægt, eller er det bedre at droppe forbindelsen? Er det lettere at droppe kontakten til de ansatte eller de jævnaldrende, og hvad er prisen, når/hvis man gør det ene eller det andet?

For det andet findes handlemønstre, som ligner de foregående, men alligevel adskiller sig ved at være drevet af egoisme. Tankegangen er, at den enkelte skal gøre, hvad der er i hans/hendes interesse, fordi det er rationalt at gøre. Her spilles der på flere heste, fordi egoisme ikke er en velset egenskab. Barnet skal altså på en og samme tid agere socialt, ansvarligt og kollektivistisk, samtidig med at det skal hive gevinsten hjem til sig selv.

For det tredje er der handlemønstre, hvor man foretrækker at støtte eller udveksle med dem, der ligner en selv mest. Dvs. en form for gruppeidentitet. Eksempelvis når der kæmpes om positioner i børnenes egen hækkeorden.

For det fjerde ses handlemønstre, som er gensidigt fordelagtige på grund af strukturer, der gavner alle – f.eks. fælles aftale om anvendelse af fællesrummet. ♦

REFERENCES

Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt: artikler i udvalg*. Oslo: Pax.

Goffman, E. (1961). *Anstalt og menneske – den totale institution socialt set*. København: Paludans fiol-bibliotek.

Goffman, E. (2009). *Stigma*. København: Samfundslitteratur.

Jensen, N.R. (2006). *Grundbog i socialpædagogik*. Viborg: Forlaget PUC, CVU-Midtvest.

Gudmundsson, G. og Jensen, N.R. (2005). *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, 'hvad der virker'*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Nohl, H. (1949). *Pädagogik aus 30 Jahren*. Frankfurt a.M.: Verlag G. Schulte-Bulmke.

Pestalozzi, H. (1902). *Mit Ophold i Stanz. Brev til en Ven*. København: Det Nordiske Forlag, Ernst Bojesen.

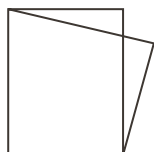
Sandvin, J. et al. (1998). *Normaliseringsarbeid og ambivalens: Bofelleskap som omsorgsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stokholm, A. (2006). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger: en antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Ph.d.-afhandling fra Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Humanistisk Fakultet, Aarhus Universitet.

Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa.

Jeg vil ikke i fængsel:

om den affektive ledelse af de arbejdsløses selvledelse



Sabina Pultz, adjunkt,
ph.d., Roskilde
Universitet

Arbejdsløse forvaltes i stigende grad som følsomme væsener, idet styringen ikke alene retter sig mod deres rationelle evne, men også deres evne til at blive bange, deres evne til at skamme sig og deres evne til at føle sig empowered. Men hvordan får vi greb om sådanne styringsmekanismer teoretisk og metodisk? På baggrund af en analytik fra governmentality studies samt en nyere affektiv analysestrategi analyseres eksemplarisk empirisk materiale fra et ph.d.-projekt, *It is not you, it's me: governing the unemployed self* (2017), og følgende spørgsmål besvares: "Hvordan bliver unge arbejdsløse ledt, og hvordan leder de sig selv affektivt?"

Introduktion

En bange jobsøgende er ikke en god jobsøgende. Alligevel skal vi i denne artikel se, hvordan styringen af arbejdsløse blandt andet virker igennem at aktivere deres frygt for aldrig at finde et arbejde

og gennem deres frygt for at risikere økonomiske sanktioner, hvis de sætter en fod forkert i forhold til de ca. 30.000 siders love og regler, der på nuværende tidspunkt udgør dagpengeloven. Frygt er ikke den eneste følelsesmæssige kapacitet, der bliver gjort til genstand for styring i beskæftigelsessystemet; også skam og empowerment er centrale objekter for styringspraksisser i dag.

Arbejdsløshedsforskning spænder vidt og bredt, både hvad angår geografi, fagdiscipliner, metoder, teorier. På tværs af diverse greb er der en forholdsvis entydig dokumentation af de negative effekter af arbejdsløshed. Arbejdsløse har generelt set et dårligere psykologisk velbefindende, et lavere niveau af blandt andet selvtillid og self-efficacy, de har altså et dårligere mentalt og fysisk helbred (Paul & Moser, 2009; Immervoll, 2012; Vansteenkiste et al. 2005). Der er ligeledes et nogenlunde kohærent bil-

For at besvare artiklens spørgsmål har jeg valgt *governmentality studies* som overordnet analytik.



lede af en forøget forekomst af kliniske diagnoser såsom depression, angst, stress samt højere mortalitets- og selvmordsrater (Baum, Fleming, & Reddy, 1986; Ezzy, 1993; Feather, 1990, 1992; Goldsmith, Veum, & Darity Jr., 1996). I litteraturen er der en disput omkring kausalitet vs. selektion, dvs. hvorvidt arbejdsløshed fører til disse negative konsekvenser for mentalt og fysisk helbred, eller om det netop er mennesker med dårligere mentalt og fysisk helbred, som udvælges (selekteres) til arbejdsløshed. Der er empirisk støtte til begge dynamikker, og de er da heller ikke gensidigt udelukkende (Murphy & Athanasou, 1999).

Metastudier konkluderer, at forskningen på området overvejende set er kvantitativ i form af både tværsektionelle og longitudinelle survey studies. Fokus i disse studier er typisk på konsekvenser af arbejdsløshed på individplan uden

nogen væsentlig inddragelse af konteksten (Saks, 2006; Wanberg et al. 2012). Fra en socialpsykologisk vinkel er dette et problem, da den overser væsentlige dele af styringspraksisser, som sætter rammen for, hvordan unge arbejdsløse bliver ledt, og hvordan de leder sig selv.

Fra en socialpsykologisk vinkel er den institutionelle indlejring netop vigtig for at forstå samspillet mellem struktur og identitet og således også for at forstå, hvordan den enkeltes psykologiske funktionsmåde hænger sammen med det samfund og det beskæftigelses-system, som det indgår i. I litteraturen er der desuden en tendens til at overse, hvad de arbejdsløse egentlig selv siger om det, de oplever som arbejdsløse. For at råde bod på dette kan denne artikel samt det ph.d.-projekt, artiklen udspringer af, ses som et bidrag til viden om, hvordan de unge oplever, bruger og forholder sig til dagpengesystemet.

Overordnet set skal arbejdsløshed ikke kun forstås i økonomiske eller finansielle termer, men også i moralske og identitetsmæssige (Creed & Muller, 2006). Det afspejles i det ubehag, som arbejdsløse kan opleve, når de får det klassiske spørgsmål; hvad laver du? Arbejde hænger intimt sammen med identitet (Beck, 1992), og det ikke at have et arbejde og tilmed modtage penge fra staten (også selvom man selv har betalt til det gennem medlemskab af en A-kasse) er for mange en skamfuld affære, der i individualismens tidsalder giver anledning til spørgsmålet: Hvad er der i vejen med mig? (Sharone, 2013).

Nærværende artikel har til formål at undersøge, hvordan styringspraksisser i beskæftigelsesystemet involverer og målrettes de arbejdsløses følelsesliv og evne til at blive stemningsmæssigt påvirket. Gennem en socialpsykologisk

En socialpsykologisk tilgang til styringspraksisser indebærer, at man træder et skridt væk fra en individualistisk forståelse af f.eks. følelser som noget, der primært er inde i hovedet på folk, **og i højere grad analyserer det som et kontekstsensitivt spørgsmål.**



analyse, der henter sin analytik fra governmentality studies og kobler det med en affektiv analysestrategi med inspiration fra Ahmeds begreb om *klistrende følelser* (2014), bidrager artiklen til en bredere diskussion af spørgsmålet om, hvordan man sætter begreb på og analyserer følelser og affekter som essentielle kapaciteter i aktuelle styringsproblematikker på diverse velfærdsområder.

Socialpsykologisk tilgang

Hvad vil en socialpsykologisk tilgang imidlertid sige? Asplund definerer en socialpsykologisk tilgang som det at belyse det problematiske forhold mellem individet og samfundet, hvor individer ikke blot tilpasser sig som nikkedukker (Asplund, 1983). I forlængelse heraf er jeg inspireret af Mørchs (1994) ungdomsteori og forståelsen af at de unge aktivt forvalter de samfunds-

mæssige betingelser på måder, som giver mening for dem. Arbejdsløshed beskrives af én af interviewpersonerne, John, som at: "staten er flyttet ind i min stue" (Pultz, 2017, s. 25) og placeres således lige i hjertet af relationen mellem individ og samfund.

En grundlæggende forståelse i den kritiske socialpsykologi er, at forståelser af sociale fænomener forskydes, flytter sig og forhandles socialt. Hvad der er sandt at sige om et fænomen flytter sig igennem tid – der har altså været skiftende (dominerende) forståelser af arbejdsløshed. I en dansk kontekst har Larsen (2013) lavet en historisk analyse af forståelsen af arbejdsløshed, og han identificerer grovkornet en bevægelse fra at se arbejdsløshed som selvforskyldt til at være uforskyldt til selvforskyldt i nutidens samfund:

1500-1900: Ledighed er selvforskyldt og love skal have en trusselseffekt, der motiverer den ledige til at komme i arbejde.

1900-1990: En periode med forbedringer af lediges vilkår som led i arbejderbevægelsens kamp. Ledighed ses her som overvejende uforskyldt og politiske indsatser skal have en tryghedsskabende effekt.

1990-2013: Ledighed er i høj grad selvforskyldt og skyldes dovenskab, der skal afskrækkes eller trues væk i kraft af øget kontrol og økonomiske sanktioner.

Den måde arbejdsløshed forvaltes på er således hverken naturlig eller selvsagt, men derimod skabt af kulturelt og historisk kontingente forhold og den kunne i princippet altid være anderledes. Den

Jeg vil ikke i fængsel: om den affektive ledelse af de arbejdsløses selvledelse

nuværende forståelsesramme læner sig således op af tendens til at koble arbejdsløshed med den enkeltes eget ansvar i tråd med hvad der karakteriseres som individualiseringen af arbejdsløshed (Beck, 1992; Sharone, 2013).

Governmentality og affekter

For at besvare artiklens spørgsmål har jeg valgt *governmentality studies* som overordnet analytik. Her er nogle særligt gode analytiske værktøjer til at forstå, hvordan styring udfolder sig imellem, hvad Foucault og andre kalder magt- og selvteknologier. Hvordan subjekter bliver til, eller hvordan de subjektiveres, anskues således i dette krydsfelt mellem magt- og selvteknologier.

Governmentality studies introduceres af Foucault og videreudvikles af blandt andre Mitchel Dean og Nikolas Rose (Dean, 2005, 2007, 2010; Foucault, 2008; Foucault et al., 2007; Rose, 1996, 1999). I governmentality studies betones, at ledelse hænger tæt sammen med selvledelse, således at den måde arbejdsløshed forvaltes og forstås på i en kulturel og samfundsmæssig kontekst virker ind og modulerer den måde, som arbejdsløse forstår og leder sig selv på. Governmentality beskrives desuden som det at lede på et mulighedsrum, hvilket betyder, at styring gør nogle handlinger mere oplagte end andre og fremmer således særlige former for adfærd og selvforståelse. Særligt Rose (1999) som udvikler governmentality specifikt i forhold til psykologi udfolder, hvordan man kan forstå begrebet som at det både er et styringselement, som kobles til forvaltning "government", men samtidig er det også bredere koblet til verbet "to govern" dvs. en bredere form for styring, der ikke kun på forskellig

vis former adfærd, men desuden også måder at tænke på, forholde sig på, forstå på og centralt i denne kontekst måder at føle på.

Der er tale om en analytik, der kobler det institutionelle niveau til det personlige ved hjælp af begreberne magt- og selvteknologier (Foucault et al., 1988). Magtteknologier er de styringsteknologier, der anvendes til at styre arbejdsløse (love, regler og praksisser), hvor selvteknologier er individers måder og midler til at styre og lede sig selv. Der er en antagelse om at magt- og selvteknologier hænger nøje sammen – det politiske, forvaltningsmæssige og institutionelle niveau sætter rammen for, hvad der er muligt at gøre, og samtidig virker de egentlige praksisser, forhandlinger af sociale identiteter tilbage på det første niveau. Sociale policies er således ikke noget eksternt i forhold til individerne, men spiller derimod en aktiv rolle i forhold til at skabe særlige subjektiveringstilbud og er på den måde en aktiv medskabere af, hvad det vil sige at være arbejdsløs. I forhold til traditionelle governmentality studies analyser skruer jeg op for det mikro-politiske niveau og zoomer ind på selvteknologierne til at belyse, hvordan arbejdsløse konstitueres set fra deres synspunkt.

Affektiv subjektivering

En socialpsykologisk tilgang til styringspraksisser indebærer, at man træder et skridt væk fra en individualistisk forståelse af f.eks. følelser som noget, der primært er inde i hovedet på folk, og i højere grad analyserer det som et kontekstsensitivt spørgsmål. I sådan en optik forstås følelser og emotioner som værende skabt i sociale sammenhænge

og kontekster. Der er givetvis stor individuel variation i forhold til, hvordan den enkelte arbejdsløse person påvirkes følelsesmæssigt, men fokus er på at kortlægge de mønstre eller de skub der i retning af at producere særlige følelser og emotioner. Det er ikke svært at blive enige om, at der til en begravelse er et skub henimod en følelse af sorg eller tristhed, selvom alle ikke er "lige kede af det". Affektive styringspraksisser virker (heller) ikke på en monolitisk facon. For at begribe, hvordan der ledes affektivt på arbejdsløses mulighedsrum, er det ikke tilstrækkeligt at lave en lingvistisk analyse af de talte og skrevne ord i beskæftigelsessystemet. Styringspraksisser består desuden i mere diffuse former for styring, hvor de arbejdsløse bliver følelsesmæssigt stemt og affektivt mobiliseret på forskellig vis. Det drejer sig eksempelvis om, hvordan man forsøger at skabe en "god vibe" som ramme for de tilgængelige subjektiveringstilbud. Modulationen af stemninger er således en del af ledelsen af selvledelsen, og som vi skal se har den stor betydning for, hvordan de arbejdsløse har det i deres hverdag.

I governmentality studies har der været tradition for at vægte lingvistiske analyser på bekostning af analyser med blik og øje for materielle og affektive perspektiver (Raffsnoe et al., 2016). Greco & Stenner (2013, p. 12) udpeger, hvorledes governmentality studier ikke i tilstrækkelig grad inddrager affektive kapaciteter:

"But it also reflects a typical assumption, in the literature on governmentality, that the subject at the centre of neoliberal governmentality is a subject defined by its capacities for calculation, rationality and autonomy.

Affectivity, emotion and desire do not feature in this characterization”.

I forlængelse af den kritik er jeg motiveret til at integrere en nyere teoretisk udviklingslinje indenfor governmentality studies-litteraturen, inspireret af den såkaldte affektive vending, som bygger oven på og videre på den sproglige (Brøgger & Staunæs, 2016). Staunæs og Bjerg (2014, s.1) pointerer: “affects and affectivity are not simply by-products or something to be overcome, but the core matter to be managed by and through”.

Ifølge affektteoretiker Sarah Ahmed afgrænses emotioner ikke til noget intra-psykologisk, men i stedet skal vi se på emotioners produktive rolle. Hvad gør emotioner for konstitueringen af arbejdsløse? Hvad gør frygt? Hvad gør skam? Skam beskrives af Ahmed (2014) som den affektive omkostning ved ikke at følge det normative script i en given kontekst og kultur. Hun anvender metaforen “klister” for at illustrere skammens virkning, og netop denne metafor skal vi se er en gunstig analysekategori i forhold til at begribe de arbejdsløses affektive subjektivering. Den affektive subjektivering er med til at forme den måde, de arbejdsløse forholder sig til sig selv på gennem de subjektiveringstilbud og stemninger, atmosfærer og forskellige positive og negative ladninger, der er koblet dels til det at blive arbejdsløs, men også til mere konkrete erfaringer såsom til møder på jobcenter og i a-kassen ned andre arbejdsløse.

Det danske dagpengesystem

For at lave en kontekstsensitiv analyse i overensstemmelse med en socialpsykologisk optik, skitseres her de mest centrale træk ved den danske velfærdsstat.

Den danske velfærdsstat er universalistisk, dvs. alle borgere har ret til sociale ydelser, og vi har et flexicurity-system (Barbier, 2004). Det betyder, at arbejdsmarkedet er karakteriseret ved en høj grad af fleksibilitet, der gør det muligt for arbejdsgivere at ansætte og afsætte medarbejdere forholdsvis smertefrit, og det er så til gengæld balanceret af et bredt sikkerhedsnet, der griber den, der står udenfor arbejdsmarkedet. Den politiske udvikling de seneste årtier har medført, at fleksibiliteten fortsat er intakt, hvorimod sikkerhedsnettet er indskrænket ad flere omgange.

Således er dagpengeretten siden 1992 gået fra tidsubegrænset til 7 år i 1993, 5 år i 1995, 4 år i 1998, og siden 2010 har det været muligt at modtage dagpenge i maksimalt 2 år, med en genoptjeningsperiode på 52 uger inden for 3 år. Det helt store politiske skifte i beskæftigelsespolitikken fandt sted i 1994, da det såkaldte *aktiveringsparadigme* blev introduceret (Torfing, 1999).

Aktiveringsparadigmet dækker kort sagt over et skifte fra, at staten forsørger passive arbejdsløse borgere til, at de skal gøre sig fortjent til at være på offentlig forsørgelse gennem særlige aktiviteter både i form af at stå til rådighed for arbejdsmarkedet og ved at leve op til et aktivitetskrav. Udviklingen afspejler en bred europæisk tendens, der tilstræber at skabe en aktive jobsøger fremfor en passiv modtager (Dean, 1999; Bengtsson et al., 2015) med indflydelsesrige supranationale aktører såsom OECD (Bredgaard & Larsen, 2006; Daguerre, 2007).

Eksemplarisk analyse

Hvordan omsætter vi så disse abstrakte teoretiske perspektiver til konkrete

metoder til at indsamle viden om hvordan det sker? I det følgende giver jeg eksemplariske nedslag fra det samlede empiriske materiale fra mit ph.d.-projekt, der tæller 39 interview, feltobservationer foretaget i en større national a-kasse igennem to måneder, dokumentanalyse af internt organisationsmateriale og hjemmeside, interview med en leder af organisationen samt en større national spørgeskemaundersøgelse. For en mere udtømmende beskrivelse af datamaterialet se Pultz (2017).

Analysen er struktureret således, at vi først beskæftiger os med magtteknologier, dernæst retter vi blikket mod selvteknologierne. En sådan adskillelse er af analytisk, ikke ontologisk karakter, da begrebsparret virker sammen på dynamisk facon, og de udpegede teknologier diskuteres ligeledes i samspil med hinanden.

Magtteknologierne afdækkes delvist af en kortlægning af praksisser i beskæftigelsessystemet, den egentlige kommunikation i a-kassen samt de arbejdsløses fortællinger om erfaringer med systemet.

Selvteknologier afdækkes alene af de subjektive beretninger om, hvordan de arbejdsløse oplever at være i systemet, samt hvordan deres status som arbejdsløse i øvrigt påvirker dem i deres hverdag.

Den affektive analysestrategi består i at kode det empiriske materiale efter kategorier, der belyser affektive dele af styringspraksisser. Det drejer sig i denne sammenhæng om skam, frygt og empowerment, om end disse ikke fyldestgørende belyser de affektive dimensioner. Kodningen foretages ikke

Jeg vil ikke i fængsel: om den affektive ledelse af de arbejdsløses selvledelse

Ifølge affektteoretiker Sarah Ahmed afgrænses emotioner ikke til noget intra-psykologisk, **men i stedet skal vi se på emotioners produktive rolle.**



alene der, hvor der eksplicit refereres til oplevelser, der er relateret til disse kategorier, men informeres desuden af mine egne beskrivelse af stemninger og atmosfærer foretaget under feltobservationer samt eksplicitte spørgsmål til stemninger, humør, atmosfærer osv. under interviews.

Magtteknologier:

empowerment og frygt

Det er udenfor denne artikels ramme at kortlægge det mudrede landskab af styringspraksisser, der er på spil i a-kassen og jobcentret og desuden under stærk indflydelse af den måde arbejdsløshed i det hele taget forstås i det omkringliggende samfund. For nu vil jeg henvise til afhandlingen og kort skitsere, at der er tale om modsatrettede og delvis paradoksale styringspraksisser. Således står eksempelvis kravet om at være aktiv i spændingsforhold til kravet om at være til rådighed. Nærmere bestemt: den arbejdsløse skal være tilstrækkeligt aktiv og proaktiv for at finde et arbejde, men samtidig – og i modsætning hertil –

skal den arbejdsløse være tilstrækkeligt passiv ved f.eks. ikke at arbejde frivilligt mere end 10 timer ugentligt og ved at indrette sit således, det er muligt tage et fuldtidsarbejde inklusiv tre timers transport dagligt fra den ene dag til den anden. De empiriske nedslag skal således forstås i relation til dette overordnede landskab af styringspraksisser.

Det første empiriske nedslag fra det empiriske materiale stammer fra en feltobservation lavet i A-kassen.

Noget af det, jeg i særlig grad hæftede mig ved, da jeg lavede disse feltobservationer i a-kassen, var, at det til tider synes at ose af *empowerment*. For det første var det tydeligt, at der var sket en sproglige omkodning, således at jeg ikke stødte på selve ordet arbejdsløs i nogen kontekster. I stedet anvendtes udtryk som ledig, jobsøger, måske endda "imellem jobs" hen til den helt friske "åben for nye muligheder". Den positive omkodning afspejlede sig også i de kurser, der blev udbudt. De var overvejende

inspireret af management-litteratur og sprogbrug, eksempelvis deltog jeg i kurset "Personlig branding" med undertitlen "Mig A/S" samt "Overtal andre til at sige ja". For det andet – og det er her, vi skal opholde os lidt – kunne man også i bygningens infrastruktur fornemme en ambition og intention om at skabe de arbejdsløse som kompetente, empowered verdensborgere. F.eks. ses her på et kort over a-kassen, hvordan de enkelte lokaler ikke var navngivet efter tørre tal, men derimod efter navne på storbyer rundt omkring i verden såsom Beijing, Tokyo, New York:

Velkomstmødet foregik som oftest i lokalet, der hedder Buenos Aires på 1. sal. I tillæg til den kuriøse navngivning af lokaler var det desuden påfaldende, at a-kassen var indrettet med inspiration fra et hotel. Når man trådte ind ad døren, blev man mødt af en moderne lounge med bløde sofaer, og man kunne sætte sig ned og få sig en latté. Teknologierne har til hensigt at skabe særlige arbejdsløse, og denne materielle og affektive

Jeg vil ikke i fængsel: om den affektive ledelse af de arbejdsløses selvledelse

teknologi er givetvis at skabe et mulighedsrum, der fremmer, at de arbejdsløse med det samme gør en ihærdig indsats for at komme i arbejde. Det er imidlertid en udfordring at vække det frygtssomme affektive register således, at det har en fordrende effekt på jobsøgningsadfærd og ikke så at sige kammer over i at producere for meget frygt og således virke handlingslammende eller forstyrrende på jobsøgningen. Teknologien giver bagslag og i stedet har den effekt, at de ledige bliver dårligere i stand til at finde et arbejde. Vi vender os mod interviewmaterialet for at få bedre greb om, hvordan vi kan spore den affektive subjektivisering i de subjektive beretninger om erfaringer med systemet.

Selvteknologier:

frygt, skam og taberklubben

Særligt fra interviewmaterialet kan vi udforske, hvordan diverse styringsteknologier opleves og virker på de arbejdsløse. Igennem dette empiriske materiale tilbydes vi et blik ind i selvteknologierne samt samspelet mellem magt- og selvteknologier. Det tredje empiriske nedslag er således i de 39 interviews med unge ledige, der er på dagpenge.

En stor del af projektets interviewpersoner beskriver, hvordan det at være arbejdsløs kan vække en række usikkerheder og bekymringer for fremtiden. Her hører vi fra Lars, en nyuddannet teolog, som på daværende tidspunkt havde været arbejdsløs i fem måneder:

”Hey, det stopper aldrig. Hvornår skal jeg tilbage til at arbejde eller studere? Hvornår vil jeg nogensinde lave noget igen... Jeg ved det ikke... (...) Mine frustrationer og min grundangst og usikkerhed om fremtiden smitter af

på mig og gør mig i dårligt humør, så jeg bliver frustreret og hurtigt vred”.

En af a-kassens nøglefunktioner er at monitorere og sikre, at deres medlemmer lever op til de krav om aktiv jobsøgning, der er og sanktionere dem, hvis dette ikke er tilfældet. A-kassen omtaler de gældende regler og love som en ”regeljungle” og i kommunikationen gennem breve, til møder og på hjemmesiden er der overvældende mange referencer til økonomiske sanktioner, hvis disse regler ikke overholdes. Flere interviewpersoner beskriver, at de har en latent frygt for at gøre noget forkert og blive fanget i det. Sasha, som har været arbejdsløs i tre måneder på daværende tidspunkt siger: ”Jeg er hundeanngst for at a-kassen ringer til mig og siger, at jeg mangler at gøre noget. Da de ringede, blev jeg pissebange. Jeg var dødsensangst”.

For Peter hænger de mange regler og de omfattende krav til aktivitet sammen med, hvad han kalder en generel tone i forhold til arbejdsløse. Den opfattelse resonnerer i mange interviews i det samlede datamateriale. Han beskriver det negative syn på arbejdsløse og uddyber i forhold til de psykologiske konsekvenser det har for ham:

”Jeg tror mine venner er ligeglade, men det er et tab af social status for mig. Jeg plejede at arbejde i Justitsministeriet og jeg fik gode karakterer, jeg var god til det jeg lavede, men nu er jeg arbejdsløs. Det lyder så ubrugeligt. Det er forfærdeligt. Det er forfærdeligt, og jeg tror at mange mennesker går ned på grund af det. Jeg synes, jeg har god selvtillid, jeg er glad for mit liv og mine venner, men

jeg er med på at alle er skrøbelige. Det er skrækkeligt, fra alle sider får du af vide, at det er din egen skyld. Du skal tage kurser, skrive bedre ansøgninger, du skal brede din søgning ud, gå ud til små og middelstore virksomheder, du skal være proaktiv, og du kan ikke forvente noget af nogen – du skal bare tage dig sammen. Der skal være en straf for det faktum, at jeg ikke arbejder og bidrager til samfundet, så de tager min tid. Jeg tror ikke det er en straf for min skyld, men for din skyld. Det er ligesom fængslet. Vi gør det ikke for at forbedre de kriminelle, men så vi kan sige: jeg vil ikke i fængsel”.

I tråd med sociologiske analyser af samtiden tilskrives arbejdsløshed den enkelte ifølge Peter – det er den arbejdsløses skyld, at vedkommende ikke har forvaltet sit liv godt nok. At blive arbejdsløs er koblet til et tab af social status i den forstand, at den arbejdsløse lægger samfundet til last. Det at modtage penge fra staten kommer således med en form for gæld til samfundet, hvor den arbejdsløse opfordres til at skamme sig over sin status. Ifølge Peter har det negative syn på arbejdsløse samt den hårde behandling af dem til formål at virke afskrækkende i den forstand, at borgere ikke skal ville være arbejdsløse. Styringen rettes i den forstand i højere grad mod hele befolkningen snarere end kun de arbejdsløse. Men denne styring har en følelsesmæssig konsekvens for han, idet han kommer til at føle sig værdiløs – ubrugelig, som han siger. Han beskriver meget udførligt, hvordan den negative positionering lægger op til, at han gennem megen aktivitet – herunder proaktivitet – skal demonstrere sin vilje til at være en ordentlig borger i sam-

Den affektive analysestrategi består i at kode det empiriske materiale efter **kategorier, der belyser affektive dele af styringspraksisser.**



fundet. Gælden kan således ifølge ham betales tilbage ved, at han demonstrerer sin brugbarhed. I den forstand modtager den arbejdsløse økonomisk valuta, men skal betale i en affektiv valuta, gennem ubehag, skam etc. At kompensere for sin gæld ved at mane mistanker til jorden går igen i majoriteten af de interviewedes fortællinger. Jakob beskriver, hvordan mistanken sniger sig ind selv i relationen til hans mor:

”Min mor, som af den bedste mening spørger hele tiden, nej, jeg har ikke hørt noget, ja, jeg sender. Det er ... der er mange med de rigtige intentioner, men det med at skulle forsvare sig hele tiden. Det med at skulle fortælle, hvorfor ikke og hvorfor ikke, kommer du til samtaler, er der noget at søge. Ja, det er ikke fantastisk. Det er en blanding mellem at skulle forsvare sig eller der er noget med, at jeg ikke er god nok eller gør det rigtige”.

Jakob oplever et behov for at forsvare sig, samtidig med at tvivlen på egne kompetencer og person sniger sig ind. Mange arbejdsløse oplever en diffus

mistænkeliggørelse, der kobles til at mærke den skam, der klistrer til kroppen som arbejdsløse. Det er svært at sige specifikt, hvor den kommer fra, men den har konsekvenser for relationer: ”Nogle gange kan man bare fornemme: ‘gør hun virkelig, hvad hun kan.’ Jeg ved det ikke. Det er bare noget, man fornemmer, alle tænker, at man skal forklare hele tiden”. At blive arbejdsløs kommer så at sige med en affektiv pris, der kan beskrives som klistrende skam. Skammen sniger sig ind som en generel mistænkeliggørelse af den arbejdsløse: Gør du nu også nok? Bemærkelsesværdigt sniger den sig ikke kun ind i forhold til fremmede eller med bekendte, men ligeledes kravler den ind i de mest intime relationer såsom forælder/barn, imellem kærestere eller blandt tætte venner. Igennem de subjektive beskrivelser tegnes der således et billede af, at arbejdsløsheds-kategorien kobles til en produktion af negative følelser, og at den arbejdsløses selvforhold ændres markant.

Ved at se nærmere på de dynamikker, der udfolder sig i forhold til en negativ portrættering og i forhold til spørgs-

målet om at skamme sig over arbejdsløshed, ser jeg, hvordan mange undgår skammens klister og effekter på egen krop ved i stedet at klistre den til andre. Konkret foregår denne proces ved, at den enkelte ikke identificerer sig med at være arbejdsløs. På et overordnet plan foregår der altså en andetgørende proces imellem arbejdsløse og de arbejdende, hvor den arbejdsløse står i gældsforhold til den arbejdende. Men der foregår også en andetgørende proces internt indenfor arbejdsløsheds-kategorien. John siger:

”Det er sjovt, for jeg ser ikke mig selv som arbejdsløs. Jeg er på vej til at finde et arbejde. Jeg tænker, at for mig så er arbejdsløse dem, som går i længere perioder uden jobs, dem som ikke har fundet et job indenfor et år”.

Definitionen på de ’rigtige’ arbejdsløse er til tider overraskende specifik; det kan være de fyrede, de midaldrende, kontanthjælpsmodtagerne etc. Søren beskriver her, hvordan han på den ene side som arbejdsløs føler, at han tilhører en taberklub og på den anden side,

Jeg vil ikke i fængsel: om den affektive ledelse af de arbejdsløses selvledelse

kommer han netop af med skammen ved at klistre den fast til nogle andre (Ahmed, 2014):

”Jeg har lært at kalde mig selv jobsøgende. Det er nok fordi min kone er socialrådgiver. Hun synes ikke, at jeg skal kalde mig selv arbejdsløs. Fordi jeg er en aktiv jobsøgende. Altså, i mit hoved er jeg arbejdsløs. Jeg mener, man har – jeg har følelsen af at tilhøre en taberklub, hvis jeg kan kalde det det. Det var den første oplevelse jeg havde da jeg kom til et af de der møder (...). Første gang jeg sad til sådan et møde, at det måske er som at sidde til et AA-møde. Ikke noget dårligt om det, men følelsen af at sidde med en masse og det er lidt en klub for de udstødte. Det er taberklubben, vi mødes i. Det er ikke sjovt at sidde med andre arbejdsløse. Det svinger, hvilken gruppe man er med. Jeg var på et tredages kursus på Niels Brock, det var et helt andet segment. Alle var ledige, men det var en anden gruppe og motivation. Det var faktisk spændende frem for de der standardgrupper, hvor der sidder en række midaldrende kvinder og mænd, som er fyret, fordi du er simpelthen ikke dygtig nok. Det kan godt være, de er dygtige, men jeg føler det er klubben for os, som ikke er dygtige nok, til det vi kan. Jeg trøster mig med, at det er fordi, vi er nyuddannede. Jeg sad med en pige, hun var også nyuddannet, vi kunne se, det var de samme følelser, det var mærkeligt at sidde i. Man sidder og hører på en kvinde i 40'erne, som snakker om etikken ved at bruge netværk for at komme frem. Altså sådan nogle ting, det har jeg ikke brug for”.

Søren beskriver her, hvordan det at blive arbejdsløs påvirker ham negativt følelsesmæssigt – han føler sig som en del af en taberklub, som medlem af AA. Han opfordres til at skabe sig selv som en (pro)aktiv jobsøger, men det er svært for ham. Hans oplevelse afspejler netop den affektive subjektivering af arbejdsløse, og de paradokser og modsætninger man skal håndtere. På den ene side opfordres han netop til at skamme sig som straf for at modtage penge, men på den anden side opfordres han til at kultivere og demonstrere affektive valutaer i jobjagten, såsom motivation og passion. Søren differentierer desuden mellem forskellige typer af arbejdsløse ved hjælp af motivation. De motiverede er groft sagt på jagt efter et arbejde og de umotiverede tilhører taberklubben. Han positionerer sig selv og en anden yngre nyuddannet i den såkaldt motiverede gruppe og sætter sig i opposition til midaldrende mænd og kvinder, som er blevet fyret, fordi de ikke var dygtige nok. Han håndterer den negative afficering ved at klistre den til andre arbejdsløse, således at han selv går fri. Ofte er en sådan strategi med til at understøtte en negativ repræsentation af arbejdsløse, selvom det hverken er bevidst eller intenderet.

Diskussion

På baggrund af den socialpsykologiske analyse kan vi karakterisere de specifikke styringspraksisser som komplekse og også modsatrettede. Det er ikke nok at se på love og regelsæt og både Rose og Dean betoner, at det er vigtigt at se på egentlige praksisser i netværk med mange aktører. For at få et indtryk af, hvad det er for styringsteknologier, der er på spil i dagpengesystemet, er det interessant at kortlægge de specifikke

subjektiveringsprocesser. Det vil sige, hvordan udfoldes de konkret og ikke mindst, hvordan virker de så? Hvordan forvaltes arbejdsløshed institutionelt (magtteknologier) og individuelt (selvteknologier)?

I min proces med at blive bekendt med dette felt blev jeg klar over, at det er ikke nok at se på sprog for at forstå, hvordan unge arbejdsløse ledes, vi må også have en forståelse for og analyseværktøjer til at belyse, hvordan arbejdsløse styres gennem emotioner og affekter – dvs. mere diffuse former for styring, hvor de arbejdsløse bliver følelsesmæssigt stemt og affektivt mobiliseret på forskellig vis; både til at føle frygt og skam, men også til at blive empowered. Eftersom teknologierne ikke virker monolitisk, er det imidlertid interessant at se på, hvilke effekter de affektive dimensioner af styringspraksisserne har på de arbejdsløses hverdagsliv samt evne til at finde et arbejde.

De nuværende samfundsmæssige styringslogikker lægger op til at man forstår arbejdsløshed som et selvforskyldt problem. Private aspekter af ens personlighed bliver i den forstand objekt for invention og således afgrænses forklaringen på arbejdsløshed til det individuelle – eller højt interpersonelle perspektiv. Det at blive arbejdsløs går ind og påvirker den måde, man relaterer til sig selv på. Arbejdsløse opfordres til at forvalte sig selv som empowered og selvansvarlige og promoveres til at kigge på sig selv med et selvransagende blik og modulere sig i retning af de dyder, der promoveres. Arbejdsløshed er ikke blot forbundet med tab af penge, men også tab af social status, og det er skamfuldt at være arbejdsløs. Det at

skamme sig over ikke at have et arbejde er koblet til socialt integrative processer, hvor selvforsørgelse valoriseres og arbejde kobles til identitet og i den forstand er emotioner og affekter centrale genstande for styring i en socialpsykologisk forstand (Beck, 1992).

De arbejdsløse skal indstille sig på et særligt følelsesarbejde – de skal helst komme af med de negative effekter eller stigma, der følger med det at være arbejdsløs. Med Ahmeds (2014) termer, skal de forsøge at komme af med det klister, som skam udgør. Og de arbejdsløse skal ikke bare komme af med det negative, de skal også være i stand til at spille det spil, der kræves af dem for at deltage på nutidens arbejdsmarked, inklusiv den emotionelle og følelsesmæssige økonomi dette kræver.

Overraskende nok handler det at være arbejdsløs sjældent om den konkrete proces, der drejer sig om at finde et arbejde. I langt højere grad handler det at være arbejdsløs om at håndtere en personlig, social og økonomisk udfordring, der ofte kommer til udtryk som en frygt eller en angst. Angsten for aldrig at finde et arbejde og dermed aldrig finde fodfæste på arbejdsmarkedet med alt, hvad det indebærer af muligheder i livet. Denne angst er present for mange arbejdsløse; særligt i kølvandet på en række af afslag. En bange jobsøgende er ikke en god jobsøgende. Alligevel udvikles styringen af den arbejdsløse blandt andet på baggrund af en såkaldt

trusselseffekt, dvs. en incentivering der "truer" den arbejdsløse til hurtigst muligt at finde et arbejde, et løntilskud eller praktikplads.

De enkelte teknologier repræsenterer skub i forskellige retninger på samme tid, og således tvinges den arbejdsløse til at forholde sig selektivt til de skub, der er i diverse retninger. Der er således et spændingsforhold mellem det, at de unge arbejdsløse opfordres til at lede sig selv som kompetente og passionerede små virksomheder (enterprises), og at de på den anden side opfordres til at skamme sig over at modtage penge fra staten og til at bebrejde sig selv for ikke at være kompetente nok.

Hvad er det så, der vindes ved at inkludere en affektiv analysestrategi? Den affektive analysestrategi kan ses som et supplement til den uendeligt mangedimensionerede virkelighed. Imidlertid finder en sådan strategi særlig relevans indenfor en analyse af styringspraksisser på arbejdsløshedsområdet, da det at blive arbejdsløs i sig selv ofte er en følelsesmæssig affære – hvad enten folk føler sig fortrøstningsfulde eller bekymrer sig om den usikre fremtid. Når vi således udvider vores analytiske scope til også at inddrage disse dele af styringspraksisserne, får vi blik for en affektive subjektivering, der ligeledes er afgørende for, hvordan de arbejdsløse kan skabe sig selv. På baggrund af analysen udpeges både interviewmateriale

samt feltobservationer som brugbare datakilder i forhold til at kaste lys over affektive dimensioner af styringspraksisser, men som også Cromby (2015) konstaterer udgør videomateriale en potentiel forbedring.

Konklusion

Jeg har dokumenteret, hvordan a-kassens affektive styring i særlig grad har til hensigt at skabe arbejdsløse, der føler sig stærke, selvansvarlige og "empowered". Samtidig er der i a-kassen og i de eksisterende love og regler skub i retning af at skabe frygtssomme arbejdsløse. Arbejdsløse – der bliver bange for at træde forkert og risikere økonomiske sanktioner og bange for aldrig at finde et arbejde. Udenfor den institutionelle virkelighed af dagpengesystemet knytter individualismen an til affektive skub i retning af, at arbejdsløse skal bebrejde sig selv for at nasse på staten, og de fordrer arbejdsløse til at skamme sig.

Igenem en eksemplarisk empirisk analyse har jeg udfoldet, hvordan en affektiv analysestrategi tilbyder en lovende mulighed i forhold til at begribe nogle af de mindre eksplicite aspekter af nutidens styringspraksisser indenfor en socialpsykologisk governmentality studies-ramme. Jeg konkluderer, at både feltobservationer og interviews udgør solide datakilder til at foretage sådan en analyse, men peger samtidig på, at videomateriale udgør en potentiel forbedring af det empiriske materiale. ◆

REFERENCER

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: LiberForlag.
- Barbier, Jean-Claude (2004): *Systems of social protection in Europe: two contrasted paths to activation and maybe a third?*, i Jens Lind, Herman Knudsen & Henning Jørgensen (red.): *Labour and Employment Regulation in Europe*, Bruxelles, Peter Lang, 233-254.
- Baum, A., Fleming, R., & Reddy, D.M. (1986). Unemployment stress: Loss of control, reactance and learned helplessness. *Social Science & Medicine*, 22(5), 509-516. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(86\)90016-X](https://doi.org/10.1016/0277-9536(86)90016-X).
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bengtsson, T. T., Frederiksen, M., & Larsen, J.E. (2015). *The Danish Welfare State, A Sociological Investigation*. Palgrave Macmillan.
- Bergmark, A., & Palme, J. (2003). Welfare and the unemployment crisis: Sweden in the 1990s. *International Journal of Social Welfare*, 12 (2), 108-122.
- Bredgaard, T. & F. Larsen (2006). *Udlisicering af beskæftigelsespolitikken – Australien, Holland og Danmark*, København, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Campbell, J., J. Hall & O.K. Pedersen (red.) (2006): *National Identity and the Varieties of Capitalism – The Danish Experience*, København, DJØF Forlagene.
- Brøgger, K., & Staunæs, D. (2016). Standards and (self)implosion: How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding, temporal ontologies. *Theory & Psychology*, 26 (2), 223-242. <https://doi.org/10.1177/0959354316635889>.
- Creed, P.A., & Muller, J. (2006). Psychological distress in the labour market: Shame or deprivation? *Australian Journal of Psychology*, 58 (1), 31-39.
- Daguerre, A. (2007). *Active Labour Market Policies and Welfare Reform – Europe and the US in Comparative Perspective*. New York, Palgrave Macmillan.
- Dean, M. (1995). Governing the unemployed self in an active society. *Economy and Society*, 24(4), 559-583. <https://doi.org/10.1080/03085149500000025>.
- Dean, M. (2010). *Governmentality, power and rule in modern society*. London: SAGE.
- Dean, M. (2007). *Governing societies, political perspectives on domestic and international rule*. Open University Press.
- Ezzy, D. (1993). Unemployment and mental health: A critical review. *Social Science & Medicine*, 37(1), 41-52. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90316-V](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90316-V).
- Feather, N. T. (1990). *The Psychological impact of unemployment*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Feather, N.T. (1992). Expectancy-value theory and unemployment effects. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 315-330.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics, lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2010). *The government of self and others, lectures at the Collège de France 1982-1983*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M., Davidson, A. I., & Burchell, G. (2013). *Lectures on the Will to Know*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M., & Lotringer, S. (2007). *The politics of truth*. Semiotexte.
- Foucault, M., Martin, L. H., Gutman, H., & Hutton, P. H. (1988). *Technologies of the self, a seminar with Michel Foucault*. Tavistock.
- Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity Jr., W. (1996). The psychological impact of unemployment and joblessness. *The Journal of Socio-Economics*, 25 (3), 333-358. [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(96\)90009-8](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(96)90009-8).
- Greco, M., & Stenner, P. (2013). Happiness and the Art of Life: Diagnosing the psychopolitics of wellbeing. *Health, Culture and Society*, 5 (1). <https://doi.org/10.5195/hcs.2013.147>.
- Immervoll, H. (2012). "Activation policies in OECD countries: an overview of current approaches". *Social Protection and Labor Policy and Technical Notes 71903*. The World Bank.

Larsen, R., Engelbreth (2013). Ledighed og ledighed, kritisk analyse af et politisk normskred. Dana.

Murphy, G.C., & Athanasou, J. A. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (1), 83-99. <https://doi.org/10.1348/096317999166518>.

Mørch, S. (1994). Handlingsteorien. En ny fællesnævner for socialpsykologien? Udkast nr. 1 (ISSN: 0105- 2691). 45s./225.

Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264-282. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.001.

Pultz, S. (2017). *It's not you, it's me, governing the unemployed self in the Danish welfare state*, Ph.d. dissertation. Kbh.: Københavns Universitet, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet.

Rose, N. (1996). *Inventing our Selves, Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge University Press.

Rose, N.S. (1999). Powers of freedom, reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.

Saks, A.M. (2006). Multiple Predictors and Criteria of Job Search Success. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (3), 400-415. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.10.001>.

Sharone, O. (2013). Why Do Unemployed Americans Blame Themselves While Israelis Blame the System? *Social Forces*, 91(4), 1429-1450. <https://doi.org/10.1093/sf/sot050>.

Staubæs, D., & Bjerg, H. (2014). Self-management through shame - uniting governmentality studies and the "affective turn". *Ephemera*, 11 (2): 138-156.

Torfin, J. (1999). Welfare with workfare: Recent reforms of the Danish welfare state. *Journal of European Social Policy*, 9, 1, 5-28.

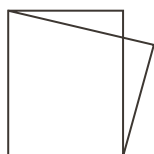
Vansteenkiste, V., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44 (2), 269-287. <https://doi.org/10.1348/014466604X17641>.

Walters, W. (1994). The discovery of 'unemployment': new forms for the government of poverty. *Economy and Society*, 23 (3), 265-290. <https://doi.org/10.1080/03085149400000006>.

Wanberg, C., Basbug, G., Van Hooft, E. A. J., & Samtani, A. (2012). Navigating the Black Hole: Explicating Layers of Job Search Context and Adaptational Responses. *Personnel Psychology*, 65(4), 887-926. <http://doi.org/10.1111/peps.12005>.

Stort er velgjort – eller småt er godt?

Folkeskolelukninger og social kapital



Gunnar Lind
Haase Svendsen,
professor,
ph.d., Syddansk
Universitet &
Gert Tinggaard
Svendsen,
professor, ph.d.,
Aarhus Universitet

Påvirker skolelukninger på landet den lokale sociale kapital? Via en sammenligning af skolelukninger i Tønder Kommune (Ballum og Bedsted) argumenterer vi for, at centralisering og skolelukninger kan fjerne den positive eksternalitet, som social kapital udgør. Centralisering kan således medføre et tab i form af mindre social kapital, hvilket eksemplet fra Ballum viser med al tydelighed. Dermed påføres lokalsamfundet en ekstra og skjult omkostning. Som eksemplet fra Bedsted viser, kan etablering af en friskole fastholde den sociale kapital, hvor velfungerende sociale netværk på lokalt niveau får lov til at overleve og fortsat blomstre gennem udbredt samarbejde.

1. Indledning

I foråret 2015 havde en af forfatterne travlt med at foretage interviews med landsbybeboere i Tønder Kommune. Anledningen var en undersøgelse af

konsekvenserne af lukningen af otte ud af 17 skoler i 2011 afreporteret i Svendsen & Sørensen (Svendsen & Sørensen 2016). En dag var han ude at interviewe nogle ildsjæle i landsbyen Bedsted, hvor man et år efter lukningen, dvs. i 2012, var lykkedes med at få oprettet en friskole. Et interview med en af disse i vedkommendes private hjem startede med en lang, livlig snak om lokalsamfundet. Derpå tændte han endelig lydoptageren og stillede det første spørgsmål: "Hvordan har du oplevet lukningen af jeres skole?" Nu fulgte en lang pause og derefter – gråd. Det var det klareste og mest ærlige svar, forfatteren nogensinde havde fået i et interview.

Episoden afspejler den følelsesmæssige/økonomiske debat, der har fundet sted over det meste af landet, og som også foregår i mange andre lande, eksempelvis USA (Tsai et al. 2017), Kina

I Danmark er 36 % af alle landets folkeskoler blevet lukket i perioden 1993-2017, dvs. mere end en tredjedel, heraf de fleste i perioden 2010-13.



(Hanum et al. 2018), Canada (Corbette & Helmer 2017), Skotland (Slee & Miller 2014), Holland (Elshof et al. 2015), Sverige (Amcoff 2009) og Norge (Kvalsund 2009). Alle steder er der blevet udkæmpet større eller mindre "slag" mellem overvejende emotionelt farvede argumenter (fx nærhed, tryghed, personligt kendskab, tillid, lokalsamfund, lokalt engagement) og økonomiske argumenter (fx stordriftsfordele, styrkelse af kommunal- og samfundsøkonomi).

I Danmark er 36 % af alle landets folkeskoler blevet lukket i perioden 1993-2017, dvs. mere end en tredjedel, heraf de fleste i perioden 2010-13.¹ Det er især små skoler i de 16 yderkommuner og 30 landkommuner, der er blevet lukket, faktisk næsten halvdelen (46 %) gennem perioden. Blandt de vigtigste årsager, politikere og embedsfolk har meldt ud, er generelt faldende børnetal i Danmark (i særdeleshed i landdistrikterne), afvan-

dring fra land til by, besparelse på drift, som kan lette presset på de kommunale budgetter (fx i form af flere udgifter til ældrepleje), professionalisering af lærergruppen og muligheder for at rekruttere de bedste lærere. Argumenter imod lukninger har været svækkelse af den lokale, sociale sammenhængskraft, når lokalsamfundets vigtigste mødested lukkes, svækket foreningsliv, faldende forældreengagement, faldende huspriser og 'det moderne stavnsbånd' fælden – og på sigt landsbyens nedlæggelse i worst case-scenariet.

Der mangler imidlertid viden om de konkrete konsekvenser af skolelukninger set fra de lokale beboeres perspektiv (Svendsen & Sørensen, under udgivelse).² Man har til dags dato overvejende betragtet de lokales modargumenter som primært emotionelle og ikke økonomiske, hvorfor de typisk ikke har været medtaget i den kommunale

budgetansvarliges regneark. Det er netop dette, denne artikel vil sætte et stort spørgsmålstejn ved. Derfor vil vi i det følgende forsøge at besvare hovedspørgsmålet: Påvirker skolelukninger på landet den lokale sociale kapital?

Med udgangspunkt i ovennævnte undersøgelse (Svendsen & Sørensen 2016) har vi valgt kun at fokusere på udviklingen i landsbyerne Ballum og Bedsted, der synes diametralt modsatte. Hvor man i Ballum på interviewtidspunktet havde svært ved at komme sig over denne "mavepuster", var beboerne i Bedsted fortrøstningsfulde og dybt engagerede i deres friskole, der havde givet dem en "fælles sag".

I afsnit 2 præsenteres teorirammen, som forsøger at medregne "bløde" socioøkonomiske værdier i form af social kapital. Derefter gives i afsnit 3 en præsentation – og komparativt

En overset gevinst ved landsbyskoler kan være social kapital. **Etablering af sociale netværk, både horisontale og vertikale, kan danne grundlag for et uformelt og velfungerende samarbejde.**



studie – af konsekvenserne for social kapital forårsaget af skolelukningerne i Ballum og Bedsted, mens afsnit 4 sammenfatter og perspektiverer.

2. Social kapital

En overset gevinst ved landsbyskoler kan være social kapital. Etablering af sociale netværk, både horisontale og vertikale, kan danne grundlag for et uformelt og velfungerende samarbejde. Regelmæssig ansigt til ansigt-interaktion i sociale netværk kan således skabe forudsigelige adfærdsmønstre baseret på sociale normer såsom tillid (Svendson & Svendsen 2016a). På den måde opnås en højere grad af selvregulering, som kan give et lokalsamfund socioøkonomiske fordele (Ostrom 1990).

Selvregulering er simpelthen en billigere måde at skabe win-win-situationer mellem to aftalparter, end hvis en tredjepart skal indover. De såkaldte "transaktionsomkostninger" minimeres

på denne måde, hvilket vil sige, at der bliver mindre "bøvl" (Ostrom & Ahn 2009). I lokalsamfund med social kapital i form af velfungerende sociale netværk kan grupper opnå mere sammen ved nemmere at kunne løse kollektive handlingsplaner – som når et ellers uanseligt fodboldhold som Hobro formår at vinde fodboldkampe og spille sig op i Superligaen (Svendson & Sørensen 2016). Uskrevne spilleregler i sociale netværk er således en billigere strategi for både de lokale beboere og samfundet som helhed end formel håndhævelse af skrevne spilleregler.

Etablering af sådanne win-win-situationer gennemsyrrer traditionelt set det danske samfund og har både betydning for økonomisk vækst og socialt velbefindende i velfærdsstaten. Uden social kapital åbnes op for free riding (køren på frihjul) og mindre samarbejde til stor samfundsøkonomisk skade (Svendson & Svendsen 2016b). Når

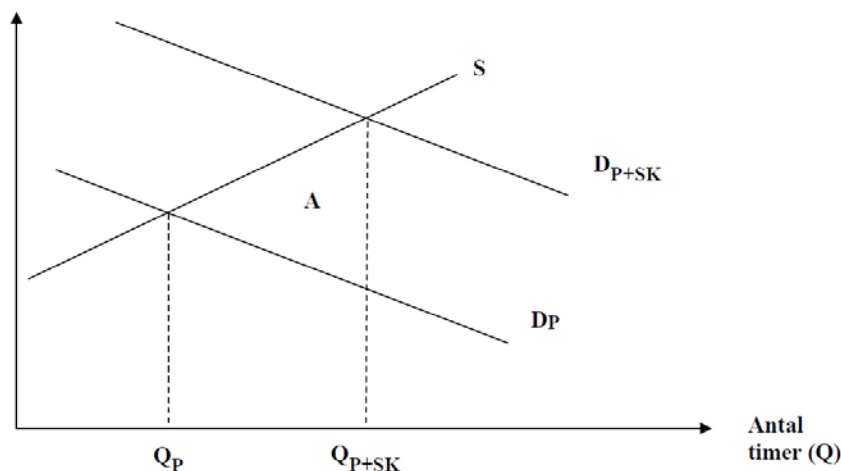
mange "defekter" (klikker) i et samfund, opnås der i spilteoretisk henseende færre win-win-situationer, og derfor vil det være hensigtsmæssigt med mange reciprokke spillere, som gengælder ikke-samarbejde med ikke-samarbejde og samarbejde med samarbejde (Poulsen & Svendsen 2005).

Tilstedeværelsen af social kapital fremmer imidlertid det gode samarbejde og skaber en såkaldt *positiv eksternalitet*, hvilket vil sige en utilsigtet fordel, det private marked ikke tager højde for (Hillman 2009: 309). Med andre ord vil folk eksempelvis efterspørge uddannelse i forhold til deres egen private fordel, men ikke tage hensyn til de oversete ekstragevinster, som hele samfundet kan vinde ved tilvejebringelsen heraf (fx borgere, der er mere tolerante, velinformerede, samarbejdsvillige osv.). På samme måde kan for eksempel landsbyskoler i højere grad stimulere oversete sociale netværk og mere samarbejde

i lokalsamfundet. Hermed vil der være risiko for, at der bliver produceret for lidt af dette gode, hvis skolen bliver nedlagt. Figur 1 illustrerer nærmere hvorfor. Den horisontale akse angiver antallet af undervisningstimer leveret i en landsbyskole (Q), mens den vertikale akse angiver de marginale fordele og omkostninger ved denne aktivitet.

Antag nu, at der er stigende omkostninger forbundet med at undervise flere og flere timer, så udbudskurven S er stigende, for eksempel på grund af kapacitetsproblemer, overarbejde og lignende. Antag videre, at den private efterspørgselskurve efter timer i landsbyskolen er udtrykt som DP , hvilket angiver den marginale private fordel for eleverne. Efterhånden som eleverne får mere og mere undervisning, falder deres marginale betalingsvillighed, fordi de får et mindre og mindre budget at gøre godt med og samtidig gerne vil bruge penge på andre ting, for eksempel en ny cykel. Markedet vil dermed tilvejebringe en ligevægt, hvor de to kurver krydser hinanden. Altså skal landsbyskolen levere Q_P . Markedet har imidlertid ikke taget højde for den positive eksternalitet, som social kapital kan udgøre på lokalt niveau, og som derfor udgør en skjult omkostning ved lukning.³ Denne ekstragevinst skal derfor lægges oven i den private efterspørgselskurve, så vi får en ny og sand efterspørgselskurve for hele lokalsamfundet, nemlig $DP+SK$. Den nye ligevægt betyder, at produktionen øges til Q_{P+SK} . Sker dette, realiseres en yderligere økonomisk nettogevinst svarende til arealet A i figur 1. Eftersom markedet ikke selv tager højde for social kapital (skjult ekstragevinst), skal politikerne sikre, at Q_{P+SK} tilvejebringes.

Kroner per time



Figur 1: Landsbyskole og social kapital

Den teoretiske forventning er herefter, at landsbyer med skoler i højere grad vil kunne bevare og styrke lokale sociale netværk – og dermed det gode, uformelle lokale samarbejde – end landsbyer, hvor skolerne er blevet lukket.

3. Social kapital-konsekvenser i Ballum og Bedsted

Den teoretiske model kan nu anvendes på henholdsvis Ballum og Bedsted. Ballum mister sin lokale skole og dermed den positive eksternalitet i form af social kapital. Bedsted derimod redder sin skole ved at etablere en friskole og bevarer dermed den positive eksternalitet i form af social kapital. Lad os i det følgende give ordet til to beboere i hver af de to landsbyer, nemlig René Christensen og Rie Eilersen fra Ballum samt Linda Abrahamsen og Bjarne Jacobsen fra Bedsted. Her er nogle af de vigtigste ting, de sagde om konsekvenserne af skolelukningerne i foråret 2015, altså næsten fire år efter lukningerne. Derfor kan man

godt samfundsøkonomisk argumentere for, at det kan være økonomisk rationelt at have små landsbyskoler, selvom de umiddelbart er dyrere i drift.”

3.1. Ballum

Ballum består ikke af én landsby, men syv tætliggende landsbyer ved Vadehavet nord for Højer med i alt cirka 780 indbyggere (2018). Skolen var derfor et særligt vigtigt samlingssted, der bidrog til at ”holde sammen på” de noget spredte bebyggelser.

Om at miste byens vigtigste samlingssted

René: Jeg kan mærke, at der mangler et centralt omdrejningspunkt, som var der før. Altså skolen er mange flere ting end bare skole. Det er noget, man snakker om. Det er et sted, man mødes. Der er nogle fælles fællesaktiviteter, som tager bund i skolen, som simpelthen ikke er der mere. Interviewer: Kunne du nævne nogle af de der fællesaktiviteter?

Selvregulering er simpelthen en billigere måde at skabe win-win-situationer mellem to aftaleparter, end hvis en tredjepart skal indover.



René: Jamen, altså det kan være sankt-hans, det kan være julefester [...]. Og de har det måske lidt i andre skoler nu, men der skal man alligevel ligge og køre noget mere efter det, så især sådan noget som en sankthansfest, den tror jeg ikke, der er mange fra Ballum, som kommer til. Og så kan man sige, at når vi havde byfest og sådan noget, så er skolen jo også tit garant for et eller andet. Det er de jo så heller ikke mere, fordi Løgumkloster Skole, som vi jo så er kommet ind under, og Brede Skole der, de ser jo ikke rigtigt på, hvad der sker i Ballum. Det gør Ballum Skole jo. Og det vil jeg sådan set ikke klandre dem for, for det er helt naturligt, at det kigger man ikke rigtigt på. Man kigger på sin egen by [...]. Så der kan man tydeligt mærke, at der mangler noget.

Interviewer: Skolen som sådan et centrum og som sådan et mødested?

René: Ja, det er det. Det er et fælles forankringspunkt, helt klart. Og den er blevet revet op.

Rie: Altså, jeg synes, at den [skolen] betød rigtig meget. Vi flyttede jo hertil

for syv år siden, og vi valgte jo også at bosætte os her, fordi der var skole og børnehave, så vores børn kunne cykle i skole, de første seks år i hvert fald, og så ville de sikkert også kunne cykle lidt længere til den tid. Og jeg syntes jo, at det betød meget, fordi det er jo sådan et lokalt samlingspunkt. Man møder hinanden i skolen. Det betyder da meget for sådan et samfund, synes jeg, som herude. Og man kan også se nu, at der er nogle, der går i skole i Skærbæk og nogle i Bredebro og sådan ... at ligesom ... der er ikke sammenhold på den måde. Også Ballum byfest har altid været et stort engagement, og i år der var der slet ikke opbakning til det. [Pause].

Rie: Der bliver så holdt en lille fest nede på Ballumhus, men slet ikke i samme omfang, som det har været tidligere. Også fordi nu skal man jo også engagere sig lidt der, hvor børnene nu går i skole. Og idrætsforeningen, de har også svært ved at få børnene til at gå til ting i Ballum, og det er også, fordi de gerne vil gå sammen med deres klassekammerater, når de alligevel er i Skærbæk eller Bredebro.

Børn – og voksne – er blevet mere fremmede over for hinanden

René: Fire skoler er børn i Ballum nu delt op i.

Interviewer: Og hvad betyder det?

René: Det betyder, at mange af dem er mere fremmede over for hinanden. Og hvis det fortsætter sådan her, jamen, så vil det også betyde, at nogle af børnene slet ikke kender hinanden om to år, selvom de bor i Ballum ... hvorimod da jeg gik i Ballum Skole, og vi var 110-120 elever, jamen, da vidste man jo, hvem alle var. Man behøvede ikke at kunne lide dem alle, men man vidste, hvem de var [...] Og det kan man så sige, eller det er svært at sige, om det er direkte skyld i det faldende medlemstal i idrætsforeningen, eller om det er en naturlig ting af den afvikling, der nu er gang i, eller hvordan og hvorledes [...]. Men jeg tror da, at det [skolelukningen] har en medskyld, fordi det er da klart, at hvis du går i Skærbæk Skole, jamen så er det jo dejlig nemt at tage til fodbold i Skærbæk.

Interviewer: Og der er ikke nogen

ungdomsskole eller noget?

René: Der er ikke nogen ungdomsskole herude [...]. Og det er da snart synd, hvis de skal gå i skole i syv år, inden de finder ud af: Hov, vi boede i samme by.

Interviewer: Så der sker en opsplitning også?

René: Ja, det gør der helt klart.

Interviewer: Kunne du nævne flere ting?

René: Jamen, den kan man tage videre, den der, for når børn ikke har noget med hinanden at gøre, så er det heller ikke sikkert, at forældrene mødes. Og når de heller ikke mødes, så skabes den her dynamik ikke, som der er i det frivillige arbejdsliv, med at man krydser hinandens veje og sår nogle idéer og siger: Det skal vi have fundet ud af. Det sker heller ikke så meget mere. I år har vi ingen byfest for første gang i mange, mange, mange år, og det er, fordi at folk, de mødes ikke sådan, og de snakker ikke sådan om ting som før, så man ... det bliver lidt mere naturligt enten bare at passe sit eget eller til nøds lige det, der er i ens børns liv.

Interviewer: Så det bliver lidt mere private liv? ... Men, nå ja, I kan stadigvæk engagere jer i skolebestyrelser og så videre?

René: Ja, jo, man har jo samme rettigheder som alle andre, men problemet er bare, at man får det ikke gjort.

Interviewer: Har det betydet noget med den der geografiske afstand der?

René: Ja, det har det nemlig, og lige præcis på grund af den geografiske afstand [...].

Interviewer: Er der flere konsekvenser, du kan pege på?

René: Man kan jo sige i de lidt mere bløde værdier, så er det jo det, at i hverdagen kunne man da godt høre, at det ringede ind og ud, og man kunne høre, at børnene legede deroppe ... Og

nogle gange gik de gennem byen og sådan nogle ting. Det er jo også stille nu, lige pludselig ... Det betyder jo også noget i et bybillede ... Børnelatter, det er jo noget af det sundeste at høre på. Men den er der ikke mere. Altså, vi har jo godt nok en børnehave, men det er lidt noget andet. Så det vil jeg da sige, at det er et stykke pynt, der er blevet pillet af byen, som er svært at måle. Du kan ikke måle det i kroner og ører eller noget, men den har en eller anden livskvalitet.

Interviewer: Du nævnte også det der med, at børnene er sådan mere spredte. Vil du kunne sige lidt mere om det?

Rie: Altså, vi har også kunnet mærke i børnehaven dernede, for eksempel at når man alligevel har børn i skolen i Skærbæk, så er det også nemmere at aflevere de små børn samme sted. Så der er også nogle, der er flyttet væk på grund af det. Og så folk, der overvejer at flytte væk fra Ballum, fordi skolen ikke er hernede mere.

Interviewer: Du kender nogle, der har overvejet det? Flere eller ...?

Rie: Ja, at de så ikke kan få solgt deres huse herude, det kan jo så være en anden ting ... Vi kender i hvert fald to par med børn, som så ville blive rykket ud af børnehaven. Og det er jo også svært at få lov til at købe huse i Ballum, kan man jo sige. Kreditforeningen vil jo ikke låne, ikke engang små beløb [...]. De koster jo ikke meget, husene herude. Men dem, som så gerne vil væk, de kan så ikke få dem solgt, fordi der er ikke nogen, der vil låne andre penge til at købe deres huse.

Interviewer: Ja, så de kan risikere at blive stavnsbundne nærmest.

Rie: Ja! Og dem, der gerne vil til, måske gerne vil herud og bo, de kan også få svært ved at komme herud.

Interviewer: Så det er også en kon-

sekvens af det, eller i hvert fald så forstærker det den konsekvens der. Og du nævnte også foreningslivet ...?

Rie: Jeg ved, at de har i hvert fald også kunnet mærke det på børnetallet. Og det gør vi jo også med vores børn. De går jo også i skole i Skærbæk, og der er også idrætsaktiviteter, og det er også der, de er, fordi det er det nemmeste, at de kan gå fra skolen over til det. Eller gerne vil gå med deres klassekammerater.

Mindre engagement i lokalsamfundet

Interviewer: Du siger det her med, at det er gået lidt ud over engagementet sådan ...

René: Ja, det har det. Det er ikke det samme.

Interviewer: Det er som en våd karklud i hovedet eller hvad?

René: Det er det! Med en skole følger et netværk. Og det netværk, det er der jo ikke mere. Så færre ting bliver [lavet], færre bolde bliver kastet op i luften. Det gør det.

Interviewer: Hvordan vil du sige stemningen generelt er i Ballum i dag?

René: Rent aktivitetsmæssigt er vi nok nede i en bølgedal. Det går altid op og ned, og lige nu synes jeg, at vi er nede i en bølgedal, hvor folk ligesom ikke orker noget. Folk har nok i dem selv lige nu [...]. Og det er faktisk en ting, som jeg synes er meget vigtig at nævne, som jeg ikke lige har tænkt over. Det er lige præcis det her med, at folk har til vane at flytte væk derfra, hvor de kommer fra. Men jeg synes, i Ballum der har vi været rigtig gode til, at de unge er kommet tilbage, når der har været byfest, og de har glædet sig til det og det hele. Og den ting risikerer vi også at miste nu, hvis vi ikke kan tilbyde dem noget. Hvis der ikke er nogen arrangementer. Hvis der ikke er nogen grund til at komme herud.

Skolelukninger i landsbyer skaber et yderligere og hidtil **overset tab i form af mindre social kapital.**



Og så er chancen for, at de på et eller andet tidspunkt – når de siger, nu har de prøvet, hvad de skal – så er chancen for, at de vælger Ballum, utrolig lille.

Interviewer: Hvad vil du så sige ... hvordan er engagementet så nu i lokalsamfundet? Er der stadigvæk nogen idérigdom, eller er der noget virkelyst, eller hvordan vil du betegne det?

Rie: Ikke så meget som der har været. Jeg tror måske, at man er lidt inde i en periode, hvor der ikke er så meget energi [...]. Vi har jo en landsbyforening dernede, men det går meget, meget stille og roligt, så det er ... Men det er nok også, fordi børnefamilier har skullet forholde sig til Bredebro og Skærbæk, og sådan at man måske har nok at se til med at få det til at ... hvad skal man sige? Der er ligesom en ting mere. Før da havde vi det ligesom bedre med lokalsamfundet og skolen og børnehaven. Da hang det lidt sammen på en eller anden måde, kan man sige.

Interviewer: Så det er blevet mere fragmenteret?

Rie: Ja, det er det.

Interviewer: Snakker man sådan generelt mindre med hinanden?

Rie: Ja, det synes jeg faktisk. Nu bor vi jo også her [ude i udkanten] ... Så jeg ved ikke, om dem, der bor inde midt i Ballum, og som ser hinanden ... der er det måske det samme. Men jeg synes ... hvis vi havde haft børn i Ballum Skole, så havde vi i hvert fald set folk i Ballum mere, end vi gør nu.

Interviewer: Så det her lokalsamfund, det er ikke helt, som I havde forestillet jer, dengang I flyttede hertil for syv år siden?

Rie: Nej, det er det ikke! Da havde vi troet, at ... mens de gik i de små klasser, da var det mere Ballum, [der var] vores omdrejningspunkt. Men nu er det ligesom flyttet til Skærbæk.

Interviewer: Så det der, småt er godt, det er det ikke? Det var vel også det, I gik efter?

Rie: Jo, det er det. Og det synes jeg jo også er lidt ærgerligt nu, med at alle skolerne er så store. Altså, nogle børn kan godt have behov for ... altså, det kan være svært at rumme for nogle børn, at det hele er så stort. [Hun taler om sårbare børns behov].

Interviewer: Hvad med forældreengagementet på de der nye, store skoler? Er

det lige så stort som i Ballum?

Rie: Nej, det synes jeg ikke helt. Altså, de har svært ved at få folk til at være med i skolebestyrelser i Skærbæk, og det kunne man også have i Ballum, altså. Men der er jo lidt mere ejerskab til en lille skole. Der føler man måske også, at man har lidt mere at skulle have sagt. Det bliver lidt stort det andet, og så føler man sig sådan lidt ... altså, så har det ikke den store betydning.

3.2. Bedsted

I Bedsted bor der i sommeren 2018 knap 500 indbyggere. Her har der tidligere været en vis opsplitning mellem grupper af beboere, delvist af religiøse årsager. På interviewtidspunktet havde man imidlertid fået en "fælles sag", der formåede at samle byen. Friskolen kører nu godt, forældreopbakningen er stor, og elevtallet har været støt stigende siden starten i 2012. Skolen startede op med 29 elever, men er nu oppe på 86 elever ifølge skolens hjemmeside (pr. 7.9.2018).

Konsekvenserne af lukningen – og oprettelsen af friskolen

Linda: Vi skulle virkelig gøre noget for at have et samlingssted. Vi har jo altid mødtes omkring skolen, og det var jo helt naturligt at komme derover. Og der var virkelig mange, dem så man aldrig, vel? Nå, lever de også endnu? Og vi [...] var nødt til at være kreative og finde på noget andet, så vi havde noget andet at gå op i sammen. Heldigvis kæmpede vi jo så stadigvæk for friskolen, og det har vi jo så gjort til, at det var jo en fælles ting, vi havde, og det var jo hele byen, der var fælles om det [...]. Konsekvenserne [af skolelukningen og af, at børnene gik på andre skoler i skoleåret 2011/12], det er jo så foreningslivet, fordi det har lidt under det, det har det ... Især fodboldhold og sådan nogle ting. Det er jo klart, at de vil gå der, hvor deres kammerater er [...]. Og vi har jo ingen fodboldhold mere. Alle vores fodboldhold, de er væk! [...] Hvor vi før har haft 11 hold, altså også voksenhold. Men det har vi ikke. Vi har ingen fodboldhold, så det er lidt surt.

Interviewer: Så der er det der med, at børnene bliver sendt i alle mulige retninger? Og det har haft en konsekvens for foreningslivet?

Linda: Ja, det har det. Og det har det også med spejderne.

Interviewer: Med spejderne også?

Linda: Det kan jeg også sådan fornemme omme ved spejderne. Jeg tror, de har lidt fremgang nu, men [...] jeg kan godt høre, at de har haft kæmpe problemer deromme med at fastholde [børnene]. Og det er jo tit det der med, at de vil jo gerne være der, hvor deres kammerater er.

Bjarne: For foreningslivet har det haft den konsekvens, at vi ingen børnehold har mere. De er alle væk. Og det er på grund af, at børnene er i tre forskellige



Ballum Skole, lukket i 2011. Foto: Gunnar L. H. Svendsen, januar 2016.

skoler [...]. Alt fodboldbørnehold, det er blevet sløjftet. Og det ved de så også på kommunen, fordi nu har de så også lige oveni sagt til os, at nu kan vi ikke få plænerne klippet mere, fordi nu har vi ingen fodbold på sportspladsen [...]. Det er så langt ude, at vi næsten bare kan græde over det og sige: Hold kæft mand, hvad havde I regnet med?

Noget fælles at kæmpe for: oprettelse af friskolen

Interviewer: Kan du sige lidt mere om konsekvenserne af lukningen?

Bjarne: Jamen, konsekvensen har jo ... Konsekvensen har jo været, at vi har fået en bedre skole. Altså, vi har børn, der er glade for at gå i skole, og det havde vi ikke før.

Interviewer: Nå, det havde I ikke?

Bjarne: Jo, det havde vi! Men der er blevet meget mere frihed i det. Og så har en af konsekvenserne også været, at hele byen fik noget at bakke op om. Vi fik lige pludselig alle sammen et fælles mål. Og det har fået byen til at stå sammen. Vi er lidt fraktioneret her i byen fra fordums tid af. Det er ikke så slemt, som

det har været. Vi har en større indremissionskreds, og vi har forsamlingshuset, som de kaldes, altså dem, der kommer i forsamlingshuset over for dem, som kommer i missionshuset [...]. Men nu har man virkelig fundet sammen og siger, at lige meget hvem vi er, så er vi nødt til at stå sammen om, at vi har skolen som minimum.

Linda: Jamen, det gode ved det [skolelukningen] er, at vi har fået en friskole. Ingen tvivl om det! Og den kører bare, og det er bare en fornøjelse! Nu begge mine børn, de har gået derovre, lige siden det er startet, og nu er Julie jo så på gymnasiet, men hun har været derovre og har været den første elev til at tage eksamen [...] og jeg kan mærke det på hende. For det var da også sådan lidt et sats: Er det nu godt nok, det vi har gang i? [...] Vi startede jo med 29, og nu er de jo så 53. Men var det nu godt nok, og lærte hun det, hun skulle, og sådan noget? Og det bekræfter mig i ... ved, at hun er kommet ud på gymnasiet ... jeg kan jo se, hvor godt hun klarer sig derude.



Bedsted Friskole, der startede i 2012. Ved siden af ligger Bedsted Børnecenter og Bedsted Multihal. Foto: Gunnar L. H. Svendsen, januar 2016

Linda: I mange, mange år har der jo været ... halvdelen af byen er jo meget missionsk eller kristne. De er jo nok også indremissionske nogle af dem ... men det har i mange år været dem og så os [...]. Vi har mange grupperinger herude. Jeg er jo en hjemmetysker for eksempel [...]. Det har så løsnet en del op de senere år, men ved, at vi har haft skolen lukket, og at vi har skullet kæmpe sammen om friskolen ... det har bare glattet det ud, og der har bare ingen barrierer været, fordi vi har haft noget fælles at kæmpe for. Og det har ikke haft noget med tro, kristen eller tysk, dansk eller noget som helst at gøre. Så vi har bare ... det har givet et kæmpe sammenhold i byen. Men det er også, fordi vi har haft friskolen at kæmpe for. Hvis der nu ikke var nogen, der havde taget initiativ til at lave friskole, så ved jeg ikke, hvordan det havde set ud. Så tror jeg virkelig, at det

bare havde været en by, hvor man var kommet hjem til fra arbejde af.

4. Hvad har vi lært?

Sammenfattende peger interviews fra Ballum og Bedsted på, at skolelukninger på landet kan føre til et tab af lokal social kapital. Et velfungerende og uformelt lokalt samarbejde i sociale netværk udgør en såkaldt positiv eksterneitet, som markedet ikke tager højde for. Social kapital har været overset, men denne usynlige ressource bør også "medtages i regnearket". Det er noget, politikere og kommunale budgetansvarlige bør tage højde for. Jo mere social kapital der er, jo flere socioøkonomiske fordele opstår der som følge af flere win-win-situationer.

Sat i perspektiv er der fra politisk hold kun få kommuner, som indtil videre er gået imod strømmen. En undtagelse

er Aalborg Kommune, der siden 2003 kun har lukket en af kommunens i alt 55 folkeskoler. Her har blandt andre rådmanden for Skoleforvaltningen, Tina French Nielsen (V), udtalt: "[Vi] har valgt at understøtte de små skoler og bibeholde dem. For at være sikker på, at der hele tiden er en udvikling i de små lokalsamfund. [...] De ekstra penge skal til gengæld sikre, at landsbyerne ikke forsvinder. De er lidt dyrere end de store skoler, det er der ingen tvivl om. Så det er en investering, vi gør i lokalsamfundet" (Skaaning 2016).

Endnu færre eksempler finder vi på kommuner, der 'fortryder', men det har (i hvert fald nogle) politikere gjort på Bornholm. Således har tidligere formand for Børne- og Skoleudvalget, Margrethe Kjellberg (S), Bornholms Kommune, udtalt: "Det gav mening at sammenlægge skolerne dengang [14 skoler til 5 med flere undervisningssteder], men i dag står det også klart, at det går ud over det lokale ejerskab til skolen og samhørigheden, når der ikke er en lokal ledelse" (Vestergaard 2017). Der er i 2018 syv selvstændige skoler på øen.

Til denne argumentation kan føjes det i denne artikel fremførte argument, nemlig at skolelukninger i landsbyer skaber et yderligere og hidtil overset tab i form af mindre social kapital. Derfor kan man med god grund opfordre kommunerne til – at turde – nærmere at overveje, om det kan betale sig at "skru udviklingen tilbage". Når social kapital medregnes i regnearket, kan *småt er godt* nogle gange være bedre end *stort er velgjort*. ♦

REFERENCER

- Amcoff, J. (2009). Do rural districts die when their schools close? Evidence from Sweden around 2000. *Educational Planning*, 20: 47-60.
- Corbette, M. & Helmer, L. (2017). Contested geographies: Competing constructions of community and efficiency in small school debates. *Geographical Research*, 55: 47-57.
- Egelund, N. & Lausten, H. (2004). *Skolenedlæggelser: Før og efter de lokale protester*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Elshof, H., Haartsen, T. & Mulder, C. H. (2015). The effect of primary school absence and closure on inward and outward flows of families. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 106: 625-635.
- Hanum, E., Liu, X. & Wang, F. (2018). Estimating the effects of educational system contraction: The case of China's rural school closure initiative: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3140132> (adgangsdato: 7.6.2018)
- Hillman, A. L. (2009). *Public Finance and Public Policy. Responsibilities and Limitations of Government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvalsund, R., 2009. Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, 48: 89-99.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostrom, E. & Ahn, T. K. (2009). *The meaning of social capital and its link to collective action*. I: G.
- Poulsen, A. & Svendsen, G. T. (2005). Social capital and endogenous preferences. *Public Choice*, 123 (1-2): 171-196.
- Skaaning, J. (2016). Aalborg holder fast i små skoler, selvom det er dyrt. DR, Seneste Nyt, Indland, 4.2.2016: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/aalborg-holder-fast-i-smaa-skoler-selvom-det-er-dyrt> (adgangsdato: 28.5.2018).
- Slee, B. & Miller, D. (2014). School closures as a driver of rural decline in Scotland: A problem in pursuit of some evidence? *Scottish Geographical Journal*, 131: 78-97.
- Svendsen, G. T. & Svendsen, G. L. H., red. (2009) *Handbook of social capital. The troika of sociology, political science and economics* (s. 17-35). Cheltenham: Edward Elgar.
- Svendsen, G. L. H. & Svendsen, G. T. (2016a). Varme mødesteder i Cold Hawaii? Tillid, mødesteder og løsning af kollektive handlingsproblemer i et lokalsamfund. *Tidsskrift for professionsstudier*, 24 (13): 38-45.
- Svendsen, G. L. H. & Svendsen, G. T. (2016b). *Social Capital and the Scandinavian Welfare State: Explaining the Flight of the Bumblebee*. Cheltenham, Storbritannien: Edward Elgar.
- Svendsen, G. L. H. & Sørensen, J. F. L. (2016). Skolelukninger på landet: En undersøgelse af skolelukningsforløb i Tønder Kommune 2010-11, samt lukningernes konsekvenser for de berørte lokalsamfund. Syddansk Universitet, Center for Landdistriktsforskning. CLF Reports, nr. 56.
- Svendsen, G. L. H. & Sørensen, J. F. L. (under udgivelse). Lukninger af kommuneskoler på landet: Konsekvenser for lokalsamfundene. Resultater fra en kombineret interviewundersøgelse og befolkningsanalyse i Tønder Kommune. Udkommer i G. L. H. Svendsen, J. F. L. Sørensen & E. B. Noe (red.), *Vækst og vilkår på landet: Viden, visioner og virkemidler*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Svendsen, G. T. & Sørensen, M. P. (2016). Miraklet i Hobro: Tillid som konkurrenceparameter i fodbold? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 12 (22): 82-87.
- Tsai, V., Khan, N. M. et al. 2017. Evaluation of unintended social and economic consequences of an unplanned school closure in rural Illinois. *Journal of School Health*, 87: 546-553.
- Vestergaard, M. (2017). Få nye friskoler på vej – protestskolerne er næsten væk. *Jyllands-Posten*, 9.8.2017.

ENDNOTES

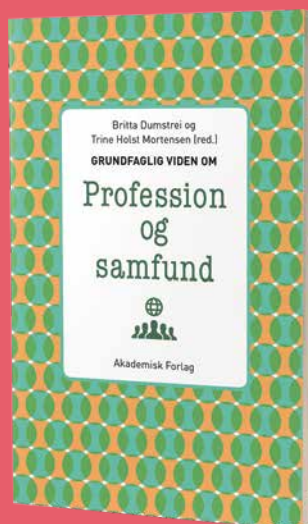
- ¹ Fra 1711 til 1100, se De Kommunale Nøgletal (kommunalenoegletal.dk).
- ² En undtagelse er Egelund & Laustsen (2004), der i en kvalitativ undersøgelse fandt, at skolelukningerne i tre typer lokalsamfund overvejende var et naturligt resultat af affolkning snarere end en årsag hertil.
- ³ Af andre skjulte omkostninger, der sjældent forekommer 'i regnearket', kan nævnes: Landsbyer, der bliver mindre attraktive for tilflyttere (især børnefamilier); kommuner, der generelt bliver mindre attraktive for tilflyttere (attraktionsløse kommuner); tidsomkostning ved bustransport (betalt af børnene); mindre forældre-barn tid; mindre forældreengagement i skolebestyrelser; mindre tid til/opmærksomhed omkring sårbare børn; mindre tillid til kommunen (i mange tilfælde); dominoeffekt, der fører til svækkelse af børnehaver og SFO samt foreningsliv; dårligere koordinering/organisering i store skoler, hvor man som oftest ikke trækker på/kan trække på lokal, frivillig arbejdskraft (male skolen, lave legeplads, besøge landbrug mv., få hjælp fra pensionister, få lokale til at bidrage til undervisning osv.); afvandring.

INSPIRATION TIL DIN UNDERVISNING

GRUNDFAGLIG VIDEN OM PROFESSION OG SAMFUND

Britta Dumstrei og
Trine Holst Mortensen
(red.)

En solid grundbog til pædagoguddannelsens fællesdel, som giver indsigt i de samfundsmæssige, historiske og aktuelle vilkår, som det pædagogiske arbejde er indlejret i.



GRUNDFAGLIG VIDEN OM PÆDAGOGISKE MILJØER OG AKTIVITETER

Trine Holst Mortensen
(red.)

En grundbog som giver den nødvendige viden til at tilrettelægge udviklende pædagogiske miljøer og aktiviteter i overensstemmelse med samfundsmæssige, institutionelle og individuelle værdier.



IND I PÆDAGOGIKKEN

Martha Mottelsen

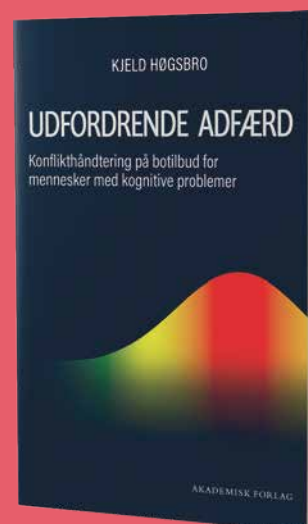
Kort og lettilgængelig introduktion til pædagoguddannelsen og til undervisningen på læreruddannelsens fællesmodul *Lærerens grundfaglighed*.



UDFORDRENDE ADFÆRD

Kjeld Høgsbro

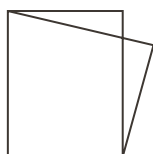
En indføring i de problemstillinger, man som studerende eller ny medarbejder bliver konfronteret med i arbejdet med beboere på boenheder for borgere med en udfordrende adfærd.



Sygdom og sundhed i en uregerlig hverdag – sensorisk feltarbejde blandt mennesker diagnosticeret med skizofreni

(Ph.d.-forsvar: juni 2017)

Ane Moltke, ekstern lektor, Center for Sundhedsfremme, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet



Fra livsstil til livsmuligheder

Den sociale ulighed i sundhed stiger fortsat, hvilket er et faktum, der senest er slået fast med *Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. Spørgsmålet om, hvorledes uligheden i sundhed modvirkes, er derfor stadig et højaktuelt emne. Min ph.d.-afhandling, som jeg vil omtale i det følgende, omhandler netop dette spørgsmål. På baggrund af et etnografisk feltarbejde blandt mennesker, der deltog i en intensiv livsstilsintervention, konkluderer jeg, at fremtidige sundhedsindsatser bør fokusere på at skabe lighed i livsmuligheder frem for at fokusere på at ændre livsstil.

Tre perspektiver med særlig relevans

Ph.d.-studiet omhandlede deltagererfaringer fra en livsstilsindsats rettet mod mennesker diagnosticeret med skizofreni. I det følgende vil jeg omtale tre af

afhandlingens perspektiver med særlig relevans for professionsuddannelserne. For det første bidrager afhandlingen med ny viden om psykosociale problemers vidtrækkende betydning for hverdagslivet. Vel og mærke viden om hvorledes disse problemer erfares af de mennesker, der lever et liv med en alvorlig psykiatrisk diagnose. For det andet formidler afhandlingen viden og refleksioner, der kan være konstruktive opmærksomhedspunkter for professionelle, der tilrettelægger og udfører sundhedsfremmende indsatser blandt mennesker, der er socialt udsat. For det tredje bidrager afhandlingen med metodologiske refleksioner og konkrete metoder, der kan anvendes af studerende og professionelle, der søger viden om menneskers hverdagsliv, hvad enten disse mennesker er klienter, patienter, brugere eller borgere.

Metoder og formål

I afhandlingen undersøger jeg, hvilke erfaringer mennesker med en skizofrenidiagnose gør sig gennem deres deltagelse i en livsstilsintervention.

Jeg foretog en dybtgående kvalitativ undersøgelse af hverdagslivet blandt deltagere i livsstilsinterventionen CHANGE. CHANGE var et randomiseret studie, der indgik i et stort anlagt forskningsprojekt (Speyer 2017). Baggrunden for forskningsprojektet var en markant ulighed i sundhed blandt mennesker, der er diagnosticeret med skizofreni, der i gennemsnit lever 15-20 år kortere end befolkningen som helhed (Nordentoft et al. 2015). Kerneindsatsen i CHANGE bestod af et tæt og individuelt tilpasset samarbejde mellem en livsstilscoach og en interventionsdeltager i denne persons hjemlige omgivelser. Indsatsen anvendte opsøgende og motiverende metoder og forløb gennem et år (Speyer 2017).

Mit ph.d.-projekt havde til formål at skabe forståelse for indholdet i og betydningen af det hverdagsliv, som livsstilscoachene intervererede i. Gennem etnografisk feltarbejde i seks CHANGE-deltageres hverdag kom jeg helt tæt på de pågældendes levede mikro-univers. Gennem hverdagslivsteori fik jeg en forståelse af hverdagen som andet og mere end individuelle liv. Jeg fik forståelse af helheder og sammenhænge mellem forskellige sfærer og niveauer i hverdagen som fx sublim sammenhænge mellem stemninger og atmosfære i informanternes hjem og kulturelle normer omkring psykisk sygdom. Feltarbejdet fandt sted under selve CHANGE-interventionen og nogle måneder efter dens afslutning. Jeg

deltog i flest mulige af hverdagens gøremål. Sammen med informanterne drak jeg kaffe og lyttede til musik i deres stuer, jeg deltog i aktiviteter og samtaler i CHANGE og var med i hverdagshandlinger som indkøb, hundeluftning og besøg hos en fodterapeut.

Hverdagslige bestræbelser

Det første perspektiv, jeg vil omtale, er afhandlingens bidrag til ny viden om psykosociale problemer og deres vidtrækkende betydning for hverdagslivet. I mine analyser er jeg tro mod informanternes egne oplevelser af deres liv og formidler stemninger og billeder af dette hverdagsliv i hvad jeg betegner som hverdagsportrætter. I disse portrætter maler jeg med ord billeder af hverdagen, som den umiddelbart opleves. Gennem portrætterne fornemmes hverdagen. Det fremgår, hvorledes handlinger og vaner giver god mening for den person, der udfører dem, mens de udefra kan synes besynderlige, destruktive eller ambivalente. En vane som kæderygning er af indlysende årsager helbredsskadelig og var anledning til bekymring hos både professionelle og CHANGE-deltagere. På trods heraf viste rygning sig at være en subjektiv meningsfuld kropslig vane, der bidrog til at skabe stabilitet og struktur i en kaotisk hverdag.

Afhandlingen skaber indsigt i karakteristiske vanskeligheder i informanternes liv. Ikke så overraskende var hverdagen præget af mentale og fysiske helbredsproblemer. Nogle kunne i perioder have vanskeligt ved at forlade deres bolig på grund af angst, mens andre langsomt var ved at finde fodfæste i livet efter flere år med indlæggelser og pinefulde tanker. Sådanne udfordringer var sam-

menvævet med oplevelser af at være sat uden for samfundet og med erfaringer for at blive mødt af negative og stereotyp opfattelser af psykisk sygdom.

På baggrund af afhandlingens helhedsforståelse ønskede jeg ikke blot at afdække vanskeligheder og problemer i informanternes liv. I mine analyser anvendte jeg tillige en teoretisk begrundet antagelse om, at mennesker altid vil søge at etablere retning, intention og mening i deres liv. Jeg valgte at søge bagom de umiddelbare vanskeligheder og i stedet zoome ind på deltageres 'hverdagslige bestræbelser'. Hverdagslige bestræbelser er en analytisk term, en særlig søgemekanisme, der i afhandlingen bidrager til at få blik for det, der let overses eller forbliver upåagtet, nemlig menneskers intentioner, orienteringer og mere eller mindre udtalte forhåbninger for fremtiden. Begrebsætning af hverdagslige bestræbelser har jeg foretaget med inspiration fra Merleau-Pontys kropsfænomenologi og Alfred Lorenzers socialisationsteori. Jeg identificerer fem eksemplariske hverdagslige bestræbelser, nemlig *Livsopretholdelse*, *Kontinuitet og retning*, *At finde sine ben og komme videre*, *Deltagelse i fællesskaber på arbejdsmarkedet* og *Engagement i verden*. Disse hverdagslige bestræbelser udfoldes i afhandlingen gennem empirinære beskrivelser.

I lighed med CHANGE-interventionen er afhandlingen optaget af informanternes muligheder for at skabe forandringer i deres hverdag. I forlængelse af recovery-forskningen undersøger jeg informanternes værdier og ønsker om forandring, og jeg beskriver karakteristiske kendetegn ved forandringsproces-

ser. Forandring af vaner er ikke lineære processer. De består både af progression og tilbagetrækning. Drivkræfterne bag forandring er sjældent rationelle og målorienterede beslutninger, derimod er forandringsprocesser under indflydelse af subjektive meningstilskrivninger af hverdagens ureflekterede handlinger (Moltke 2016). Afhandlingens teoretiske forståelse af vaner – så som livsstilsvaner – tager udgangspunkt i fænomenologisk hverdagslivsteori, primært hentet fra Alfred Schutz og fra kritisk hverdagslivsteori med baggrund i Henry Lefebvre, Agnes Heller og Thomas Leithäusers teoridannelser.

Boomerang-effekt

Det andet perspektiv, jeg vil omtale, er afhandlingens refleksioner omkring tilrettelæggelse og udførelse af sundhedsfremmende indsatser blandt mennesker, der er socialt udsat. Omend ph.d.-studiet omhandlede mennesker med en psykiatrisk diagnose, kan centrale pointer overføres til andre grupper, der lever i en samfundsmæssig udsat position.

CHANGE viste sig helt uden effekt. På dette punkt er CHANGE ingen undtagelse. Livsstilsindsatser er i det store og hele uden helbredsmæssig effekt, også når de retter sig mod den almene befolkning (Jørgensen et al. 2014). Det er på den baggrund påtrængende at undersøge, hvilken betydning det har for menneskers liv, når de er mål for professionelles ofte intense og opsøgende interesse. Det er et spørgsmål, der naturligvis især har relevans, når det ikke lykkes at skabe de tilsigtede ændringer.

Min forskning afdækker to overordnede følger af livsstilsindsatsen CHANGE,

som informanterne oplevede den. For det første havde CHANGE-interventionen en positiv betydning, hvad angår professionelles engagement i informanternes liv. Informanterne var i mange tilfælde glade for samarbejdet med livsstilscoachene, vel og mærke når dette samarbejde imødekom eller gav plads til informanternes bestræbelser og tog højde for deres livsvilkår. Livsstilsindsatserne overskyggede dog i mange tilfælde informanternes egne målsætninger og værdier, som de ikke altid selv formåede at sætte på dagsordenen. Når informanternes egne målsætninger gled i baggrunden, havde det negative følger. Og dermed til den anden følge af CHANGE, nemlig at livsstilsindsatsen ramte nogle af deltagerne som en boomerang. En sådan boomerangeffekt var udtalt hos nogle informanter, mens den hos andre var mindre eksplicit. Jeg konkluderer at normative idealer og en forudbestemt målorientering mod livsstilsændringer indebærer en risiko for desillusion og mismod. Et sådant mismod kan på uhensigtsmæssig vis spille sammen med tidligere oplevelser af skuffelse og negative selvoplevelser.

Risikoen for desillusion og mismod er ikke alene forbundet med, at det er en vanskelig opgave at ændre livsstil. Et dominerende ideal om en 'sund' krop volder i sig selv problemer. Informanternes kropsvægt og målsætninger om at tabe sig viste sig at være et tvæegget sværd. Alle informanter var overvægtige og ønskede af mange grunde at tabe sig. Coachenes stærke fokus på vægttab ramte derfor plet. Men en målsætning om vægttab forstærkede informanternes ønske om at leve op til en samfundsmæssig norm om den rigtige krop. Informanterne var på grund

af deres psykiatriske diagnose i forvejen sårbare, hvad angår idealer om normalitet. Målet om den sunde, slanke og rigtige krop bidrog i nogle tilfælde til at forstærke informanternes oplevelse af at være anderledes. Dermed kom et ideal om den 'rigtige' krop til at spænde ben for informanternes hverdagslige bestræbelser på at etablere fællesskaber og modtage anerkendelse for den person, de var. Her tænkes på de tidligere nævnte bestræbelser som *Engagement i verden* og *Deltagelse i fællesskaber på arbejdsmarkedet*.

CHANGE-interventionen indebar en risiko for en boomerangeffekt (Moltke & Speyer 2018). Gennem anvendelse af teori om sundhedsfremme kritiserer jeg livsstilsindsatser for at individualisere samfundsmæssige udfordringer (Glassdam 2009; Lehn Christiansen et al. 2016; Mik-Meyer 2014). Epidemiologiske data beskriver, hvorledes helbred er forbundet med komplekse sammenhænge mellem en række sociale faktorer (Diderichsen et al. 2011). Det er sociale determinanter som lavt uddannelsesniveau, lav indkomst, ringe arbejdsmarkedsdeltagelse og ensomhed. Afhandlingens analyser viser i detaljer, på hvilken måde disse determinanter øvede indflydelse på hverdagen og herigennem havde betydning for informanternes vaner omkring motion, rygning og kost. Kvantitative data fra CHANGE viser, at deltagerne i overmål var ramt af disse sociale udfordringer (Speyer 2017). De befandt sig i bunden af den sociale rangstige. Under halvdelen havde uddannelse ud over folkeskolen, færre end fem procent var i arbejde og en tredjedel havde ikke en eneste person, de kunne kalde en nærvæn (Speyer 2017).

På baggrund af et hverdagslivsperspektiv argumenterer jeg i afhandlingen for, at målet om livsstilsændringer bør erstattes af en målsætning om at skabe bedre livsmuligheder. Enkeltpersoner kan ikke løfte de helbredsmæssige udfordringer, der følger af den sociale ulighed. Derimod giver det mening at understøtte kollektive og subjektive bestræbelser på at skabe bedre livsmuligheder, så som sociale fællesskaber og mulighed for deltagelse på arbejdsmarkedet.

Sensorisk etnografi

Så til det tredje perspektiv, nemlig afhandlingens metodologiske refleksioner og konklusioner.

Ved forskningsprocessens begyndelse stod jeg overfor en udfordring. Hvordan kunne jeg stille ind på hverdagslivets frekvens. Med afhandlingens teoretiske inspirationer forstås hverdagen som mere end menneskers daglige liv. Hverdagen er mættet af mening og betydning. Hvorledes kunne jeg etablere en sensibilitet over for den mening, der ikke altid fik verbalt udtryk. Krop og sanselighed viste sig at indtage en metodologisk nøgleposition, hvad angik at skabe forståelse for det usagte men betydningsfulde. Oplevelser og erfaringer formidles gennem ord, men er tillige kropslige og emotionelle. De er forankret i socialiteten og finder sted i særlige kontekster.

Gennem afhandlingens kapitler reflekterer jeg over disse spørgsmål, og jeg formulerer teoretiske og metodologiske bud på, hvorledes etnografisk feltarbejde kan imødekomme disse udfordringer. Jeg samler i afhandlingen brikkerne til et metodologisk puslespil. Gennem afhandlingens kapitler danner jeg puslespilbrikkerne ved hjælp af teorilæsninger og analytiske afprøvnings. Afhandlingen er helt konkret delt op i grønne og hvide sider. De hvide omhandler den empiriske undersøgelse og de grønne den metodologiske udforskning. Denne opdeling kan fungere som en guidning så læsningen styres af læserens interesse.

En vigtig brik til puslespillet er den teoretiske betegnelse, det kropslige subjekt, der er etableret med fænomnologiske, socialisationsteoretiske og psykoanalytiske inspirationer. Jeg fremhæver, at subjektet meningsfuldt må forstås som kropsligt og situeret i en sammensat kontekst. Jeg foretager en operationalisering af kontekstforståelsen til analytisk brug med metoden sceniske beskrivelser, der har sin primære inspiration fra en psycho-societal forskningstradition. I de sceniske beskrivelser fremstilles situationer fra feltarbejdet, som foregik de på en scene. De sceniske beskrivelser er grundlag for fortolkning, der etablerer sammenhænge mellem det intuitive, psykologiske og samfundsmæssige. De metodologiske brikker

samles afslutningsvis i afhandlingens konklusion under overskriften Sensorisk etnografi.

Sensorisk etnografi og de metodiske refleksioner over, hvorledes menneskers hverdag kan begribes, har både relevans for forskning og projektarbejde. Studerendes projekter vil ofte have til formål at forstå menneskers liv og intentioner. Her kan sensorisk etnografi være til inspiration.

Sensorisk etnografi har desuden relevans for overvejelser over hvorledes professionelle bedst møder mennesker, hvor de er. Sensorisk etnografi har for eksempel relevans, når det gælder refleksioner over hvorledes professionelle kan understøtte brugerinddragelse og patientcentrerede tilgange.

Konklusioner

I afhandlingen konkluderer jeg, at det er særdeles væsentligt, at professionelle vedbliver med at tilbyde deres engagement i at forbedre livsforholdene for mennesker, der lever i en samfundsmæssig udsat position. Et perspektiv om bedre livsmuligheder foreslås som en helhedsorienteret frem for en individorienteret tilgang. Afhandlingen bidrager desuden med en sensorisk etnografiske metode, der både kan styrke studerendes metodiske kompetencer og inspirere praksis. ♦

REFERENCER

Diderichsen, Finn, Andersen, Ingelise og Manuel, Celie (2011): *Ulighed i sundhed – årsager og indsatser*. Sundhedsstyrelsen. København.

Glasdam, Stine (2009): *Folkesundhed – menneskehedens interesse par excellence*. I: Glasdam, Stinne (red.) *Folkesundhed – i et kritisk perspektiv*. Dansk sygeplejeråd og Nyt Nordisk Forlag.

Jørgensen, Torben, Jacobsen, Rikke Kart, Toft, Ulla, Aadahl Mette et al. (2014): *Effect of screening and lifestyle counselling on incidence of ischaemic heart disease in general population: Inter99 randomised trial*. BMJ.

Lehn-Christiansen, Sine, Liveng, Anne, Dybbroe, Betina, Holen, Mari et al. (2016): *Ulighed i sundhed. Nye humanistiske og samfundsvidenskabelige perspektiver*. Frydenlund Academic.

Moltke, Ane (2017): *Sygdom og sundhed i en uregerlig hverdag – Sensorisk feltarbejde blandt mennesker diagnosticeret med skizofreni*. Ph.d.-afhandling, Center for Sundhedsfremme, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Moltke, Ane (2015): *Vaner – et perspektiv på hverdagslivet*. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, vol. 12, nr. 4. Universitetsforlaget.

Nordentoft, Merete, Krogh, Jesper, Lange, Peter & Moltke, Ane (2012): *Psykisk sygdom og ændringer i livsstil*. Vidensråd for forebyggelse.

Speyer, Helene (2017): *Individualized lifestyle interventions to reduce cardiovascular risk factors in patients with schizophrenia*. PhD Dissertation. Københavns Universitet.

Speyer, Helene & Moltke, Ane (2018): *Livsstil kan marginalisere allerede udsatte*. *Ugeskrift for Læger*, 180/9.

AJOUR MED NY VIDEN

SMAGENS DIDAKTIK

Karen Wistoft og Lars Qvortrup

Måltidet er blevet et smagsfællesskab, og maden skal smage godt. I folkeskolen er hjemkundskab afløst af madkundskab, hvor børn skal udvikle deres smagskompetencer og smagsdømmekraft. Vi skal derfor vide mere om, hvad smag er, og hvordan vi underviser i smag.

Det er en meget grundig og gennemarbejdet bog, der ikke kan undgå at inspirere til den gode madkundskabsundervisning, hvad enten man er studerende eller uddannet lærer i faget.

- Folkeskolen.dk



MUNDTLIGHED OG FAGDIDAKTIK

Tina Høegh

Præsenterer mundtlighed som et særligt fagligt område og viser, hvordan du kan arbejde med mundtlighed i undervisningen, så eleverne bliver opmærksomme på mundtlighedens kendetegn og virkemidler.



GENSIDIGHEDENS PÆDAGOGIK

Ole Løw

Giver lærere og andre professionelle byggesten til en relationel og dialogisk tilgang til undervisning, læring, udvikling og dannelse.

Let skrevet, men alligevel grundig. God formidling af svære tanker. Et sæt af nøglebegreber, enhver underviser kan bruge til at tænke videre i selv og sammen med kolleger.

-Folkeskolen.dk

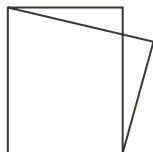


akademisk.dk
facebook.com/akademiskforlagegmt

Akademisk
Forlag
EGMONT

Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv

(Ph.d.-forsvar: december 2017)



Christina Holm Poulsen, lektor, Udvikling og forskning, University College Syddanmark (UC SYD)

Udskillelse og eksklusion – en historisk grundproblematik

Afhandlingens udgangspunkt er en grundproblematik i skolens historie, der handler om, at skolen grundlæggende har haft problemer med at skabe adgang og lige muligheder for alle børn. Lige siden undervisningspligtens indførelse og trods et mangeårigt arbejde med at skabe en skole for alle, har skolen måtte forholde sig til den dobbelthed, at den samtidig udskiller og ekskluderer adskillige børn fra den almene undervisning.

I et af afhandlingens indledende kapitler fremanalysere jeg, hvordan udskilles- og eksklusionspraksissen knytter sig til skolen, og hvorledes denne udskillelsespraksis ændrer karakterer i løbet af skolens historie i forhold til forskellige forståelser af, hvem og hvad skolen er til for. Der præsenteres derved en forståelse af, at deltagelsesvanskeligheder er forbundet med skolen og dens opgave frem for 'mangler' eller 'defekter' ved

individuelle børn. Med udgangspunkt i denne historiske grundproblematik og med inddragelse af kritisk psykologiske begreber og forståelser (Dreier 2008; Højholt 2001; Schraube & Osterkamp 2013) udforsker jeg deltagelsesvanskeligheder i skolen fra et børneperspektiv.

Børneperspektivet er en vinkel på praksis og en analytisk bestræbelse og optagethed af, hvordan det, der sker, ser ud og har betydning for konkrete børn i deres aktuelle liv (Højholt 2005; Røn Larsen 2011). I afhandlingen er jeg optaget af, hvordan skolers forskellige organiseringsformer får betydning for børns deltagelsesmuligheder. På den baggrund udvalgte jeg to folkeskoler, der har forskellige måder at organisere børns læringsfællesskaber.

Afhandlingens empiriske materiale

Det empiriske materiale er produceret via et kvalitativt feltarbejde informeret af den kritisk psykologiske praksisforskning og en dertilhørende forståelse af, at viden

om praksis udvikles ved at tage del i den pågældende praksis (Dreier 1996; Højholt & Kousholt 2011; Juul Jensen 1986). Jeg har som forsker taget del i praksis og har udforsket børns skoleliv via observationer, situerede samtaler og problemorienterede livsformsinterviews. Feltarbejdet har fundet sted på to folkeskoler, der har forskellige måder at inddele børnene på. På den ene skole er børnene inddelt i årgangsopdelte klasser, og på den anden skole har man indført fleksible holddannelse på tværs af alder. Jeg har fulgt børn i indskoling i en periode, der strækker sig over to år med en uges observation på hver skole hvert kvartal. I alt er det blevet til omkring 80 observationsdage.

Analysepraksis

Analyse forstår jeg som søgen efter sammenhæng – sammenhænge mellem den enkeltes deltagelse, de situerede samspil og institutionelle betingelser. Analyse bliver derved et spørgsmål om, at "analyzing things as their relations, in practice (Lave 2011, s. 154). Arbejdet med det empiriske materiale har taget afsæt i teoretiske begreber, der har fungeret som analyseredskaber. Det teoretiske deltagelsesbegreb har været centralt, da begrebet både retter fokus mod det enkelte barns deltagelse og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. På den baggrund har begrebet gjort det muligt at udforske børns deltagelse og de vanskeligheder, der udvikler sig i tilknytning hertil, som forbundet med skolens praksis. Det er væsentligt at bemærke, at jeg ikke forstår analyse som en fase, der forløber efter genereringen af det empiriske materiale og derved adskilt fra selve feltarbejdet. Tværtimod forløber analysen, mens jeg som forsker befinder mig i feltet og er udforskende på forhold i praksis.

Synlighed og usynlighed

– to sider af samme sag

Afhandlingen består af fire analysekapitler, der særligt omhandler fire børns deltagelse. Fokus er ikke børnene isoleret set, men hvordan børnene sammen med andre børn og voksne tager del i skolepraksis. Fælles for de fire børn er, at de alle forekommer usynlige som mulige kammerater og samarbejdspartnere, idet de ofte bliver overset, ignoreret og undgået af klassekammeraterne. Samtidig gør det sig også gældende for tre af børnene, at de deltager på måder, hvor de fremstår særlig synlige i klassefællesskabet, fordi de larmer og forstyrrer undervisningen på måder, der til tider får undervisningen til at bryde sammen, og/eller de handler voldsomt og aggressivt over for klassekammeraterne. Det er således børn, der på en og samme tid fremstår som de allermost synlige og usynlige i skolens fællesskaber. Det ser ud til, at de to aspekter udvikler sig i et dialektisk samspil forstået på den måde, at jo mere børnene bliver overset og usynliggjort, jo mere synlige bliver de i form af voldsomme og aggressive handlinger, og jo mere bliver de ignoreret og forbigået.

For det fjerde barn, der har en central plads i afhandlingens analyser, gælder det, at hun på tværs af skoledagens forskellige situationer forekommer usynlig for de andre. I afhandlingen viser jeg, hvorledes denne usynlighed knytter sig til pigens deltagelsesmåde, men også klassekammeraterne og lærernes måde at møde hende på. Det gælder for alle fire børn, der er i vanskeligheder i skolen, at deres deltagelsesmåde, der må ses i lyset af oplevelser af at blive udelukket fra fællesskabet, samtidig bliver forklaringer på denne udelukkelse.

Problemerne har således en tendens til at blive forstået individualiseret og relateret til nogle indre karakteristika og problematikker ved det enkelte barn fremfor, at problemerne bliver forstået i lyset af dynamikker i klassefællesskabet og knyttet til skolens modsigelsesfulde opgave.

Deltagelsesvanskeligheder og sociale dynamikker i skolen

I afhandlingen er jeg optaget af at analysere deltagelsesvanskeligheder som forbundet med den kontekst, hvori deltagelsen finder sted – i dette tilfælde skolen. Skolen er en praksis, der blandt andet har til opgave at kvalificere, differentiere, individualisere og skabe fællesskaber blandt eleverne (Kousholt 2016; Ljungstrøm 1984). Skolens opgave kan derved siges at være mangesidet og modsigelsesfuld. Det modsigelsesfulde kan til tider opleves som uforeneligt og skabe konfliktfyldte situationer, som når det eksempelvis ikke lykkes at forene hensynet til den enkelte med hensynet til fællesskabet, eller når det er vanskeligt at balancere faglige og sociale aspekter.

Undervisning og læring foregår gennem deltagelse i skolens sociale og faglige fællesskaber. I afhandlingen anvender jeg begrebet 'fælles-skabelse' for at pointere, at det netop handler om en fælles skabelse og derved noget dynamisk og processuelt, som børnene skal deltage i. Børn tager del i det fælles fra forskellige positioner og har forskellige muligheder for at gøre sig gældende blandt andre. De fire børn, der har en central plads i analyserne, har alle vanskeligt ved at tage del i det fælles og gøre sig gældende i skolens fællesskaber. Det er børn, der har begrænsede

muligheder for at blive inddraget i og få indflydelse på det fælles, og i flere situationer bliver de udleveret til situationens præmisser i forhold til de andres villighed til at åbne op og invitere med. Jeg beskriver i analyserne, at børnene mangler rådighed til at ændre de begrænsende betingelser, hvilket kan føre til oplevelser af afmagt. Børnenes til tider voldsomme og aggressive handlinger kan forstås som subjektive måder at håndtere et konfliktfyldt skoleliv, hvor oplevelser af manglende rådighed og afmagt gør sig gældende.

I skolen skal børn deltage i fællesskaber og få deres sociale engagementer til at hænge sammen med skolens undervisningsdagsordenen. De skal gøre sig relevante blandt andre børn – skabe relationer og deltagelsesmuligheder i skolens sociale liv – og de skal deltage på hensigtsmæssige måder i skolens faglige dagsorden. Det ses, at børn står forskelligt og har forskellige muligheder for at få de to aspekter til at hænge sammen, så faglig deltagelse og socialt engagement i 'fælles-skabelsen' ikke medfører konfliktfyldte situationer. For tre af de omtalte fire børn gælder det, at deres forsøg på at tage del i 'fælles-skabelsen' og blive bemærket af de andre resulterer i konfliktfyldte situationer, da de laver sjov og 'ballade', der gør det vanskeligt at opretholde en

undervisningsdagsorden. I analyserne peger jeg på, at når skolens kvalificeringsopgave (undervisning) trues på grund af processer i 'fælles-skabelsen', og lærere mangler handlemuligheder for at kunne ændre situationen, er der en tendens til, at problemerne bliver individualiseret og knyttet til specifikke børn. I de situationer ser det ud til, at skolens historiske modsætning mellem at kvalificere optimalt og behandle lige udvikler sig til konflikter, hvor forskelsbehandlinger træder frem på særlige måder, der kan føre til mere entydige problemforståelser og udpegning af enkelte børn.

At lirke og løse ved fastlåste samspil

De to skolars forskellige organiseringsformer får betydning for, hvordan deltagelsesvanskelighederne udvikler sig for de fire børn. Igennem afhandlingens analyser illustrerer jeg, at vanskelighederne forbinder sig til skolens modsigelsesfulde opgave, som de to skoler har forskellige betingelser for at håndtere. Forløbet viser, at på den skole, hvor børnene deltager på fleksible hold på tværs af alder, skabes der muligheder for at ændre på positioner og dynamikker i 'fælles-skabelsen'. For to af de børn, der går på den pågældende skole, viser der sig en positiv ændring i løbet af de to år, jeg følger dem. Ændringen hænger sammen med, at samspillene ikke bliver

fastlåste på måder, der fører til udpegning af enkelte børn. Ændringen ser endvidere ud til at være forbundet med lærere og pædagogs tilrettelæggelse af deres arbejde, der får den betydning, at den enkelte lærer eller pædagog sjældent står *alene* i klassen og derved ikke *alene* skal håndtere processer i børns fælles skaben og *alene* skal forholde sig til skolens modsigelsesfulde opgave. I analysen peger jeg på, at rådighed til at samarbejde og organisere på fleksible måder ser ud til at være væsentlige betingelser for at lærere og pædagoger kan håndtere de situationer, hvor børn er i vanskeligheder og arbejde med betingelser for deltagelse. Det handler med andre ord om muligheder for at kunne skabe nye situationer og positioner, der gør det muligt at lirke og løse ved fastlåste samspil.

For den interesserede læser, der gerne vil have nærmere indsigt i, hvordan deltagelsesvanskeligheder og -muligheder udvikler sig for de fire børn, vil jeg henvise til afhandlingens kapitel 6 til 10, hvor organiseringsformerne beskrives nærmere og analyseres i sammenhæng med skolepraksis. I disse kapitler viser jeg, hvordan flere forhold spiller sammen i forløb, der får betydning for, at deltagelsesmulighederne henholdsvis begrænses eller udvides for de fire børn. ♦

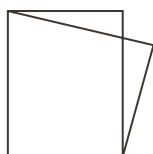
REFERENCER

- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- Dreier, O. (1996): Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. I: Jensen, Qvesel & Fuur Andersen (red.). *Forskelle og Forandring*. (s. 113-140). Århus: Philosophia.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forsknings samarbejde og gensidige læreprocesser. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 207-238). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.). *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskaber*. (s. 23-46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Nordisk Forlag.
- Jensen, U. J. (1986). *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard.
- Kousholt, K. (2016). Evalueringer som mulige engagementer i fælles læreprocesser. *Nordiske Udkast*, bind 44, 49-71.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ljungstrøm, C. (1984). Differentiering og kvalificering: to væsensdimensioner i skole- og uddannelsesforholdene. *Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, Årg. 12, Nr. 2, 133-169.
- Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 61-88). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schraube, E. & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: selected writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Unge deltagelse i uddannelses- og erhvervsvejledningen i skolen

(Ph.d.-forsvar: oktober 2017)

Randi Boelskifte Skovhus, lektor,
VIA Efter- og
videreuddannelse,
VIA University
College



Laura beslutter sig i starten af 10. klasse for, at hun vil på hf til næste år. Efter denne beslutning skal Laura på obligatorisk brobygningsbesøg på to uddannelser. Hun vælger at besøge hf og social- og sundhedsskolen (sosu). Efter brobygningsforløbet fortæller Laura mig, at hun synes, det var meningsløst at besøge hf, fordi hun allerede vidste, at det var det hun ville. Laura synes også, det var meningsløst at besøge sosu-skolen, fordi hun forinden vidste, at det ikke var noget for hende. Hun synes indholdet i undervisningen på sosu-skolen var kedeligt, at eleverne på skolen var "Randers-typer", som hun ikke "kan med". Og hun synes, det var væmmeligt at besøge plejehjemmet, hvor det "lugter af døde mennesker over det hele".

Jeg mødte Laura i forbindelse med

min ph.d.-forskning, hvor jeg har været optaget af, hvordan uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning (herefter vejledning) udfolder sig i folkeskolens ældste klasser i samspil med lærerne, og det andet der foregår i skolen, og hvordan vejledningen giver mening for unge i udskoling.

I præsentationen her introducerer jeg nogle centrale pointer fra forskningsprojektet – bl.a. hvordan vi kan forstå Lauras oplevelser med at besøge hf og sosu. Først præsenterer jeg forskningsprojektets teoretiske og metodiske afsæt.

Den teoretiske ramme er kritisk psykologi med en forståelse af forholdet mellem subjekt og samfund som dialektisk, hvor det er en central ambition at gøre op med strukturblindhed og overskride individualiserende forståelser. Kritisk

psykologi er grundlæggende optaget af, hvordan mennesker kan udvide rådheden over deres livsbetingelser. Projektet er et praksisforskningsprojekt med en ambition om at undersøge fra deltagerens perspektiver; her unge, vejledere og lærere. Det er en ambition at bidrage med indsigt i deres perspektiver og handlegrunde forbundet til sociale og materielle forhold.

Projektet er gennemført i samarbejde med to vejledere, der er ansat på hvert sit Ungdommens Uddannelsesvejlednings-center. Feltarbejdet blev gennemført på to forskellige skoler. Metoderne var deltagende observationer, situerede samtaler og interviews med elever i udskolingen, vejledere og lærere. Der er lavet feltarbejde i tilknytning til vejledningsrelaterede aktiviteter, der tilrettelægges af enten vejleder eller lærer. Ligeledes er projektets empiri indsamlet i tilknytning til undervisning og frikvarterer i udskolingen. Nogle af de unge blev desuden interviewet et halvt år efter, de gik ud af 9. klasse. Feltarbejdet blev gennemført i perioden juni 2013 – marts 2015.

Og nu til nogle udvalgte analytiske pointer og nogle af de diskussioner, der rejses i afhandlingen.

I lovgivningen træder det frem som et centralt og gennemgående fokus, at vejledningen primært skal bidrage til, at de unge træffer et valg af ungdomsuddannelse. De mål, der er formuleret for vejledning i Danmark, er smallere end de mål, der fx ses i europæiske resolutioner for livslang læring og livslang vejledning. Her fremhæves fx, at vejledning skal bidrage til lighed, aktivt medborgerskab og livsbalance. Vejledningsfeltet er et

felt med mange modsætningsfyldte mål og opgaver, hvilket udgør en betingelse for elever, vejledere og lærere.

Ved at følge vejledningsaktiviteter på tværs af klasser og skoler over tid bliver det tydeligt, at vejledning også i praksis træder frem for eleverne som en indsats, der primært skal bidrage til at de træffer et valg af ungdomsuddannelse de er vurderet uddannelsesparate til. Vejlederne præsenterer også de unge for andre perspektiver på, hvad vejledning kan bidrage til, fx give de unge flere erfaringer med uddannelse, arbejde og sig selv og få lejlighed til at reflektere herover. Disse forståelser oversvømmes dog i vid udstrækning af et mere funktionalistisk valgfokus. Et fokus som kan knytte sig til diskurser i samfundet om vigtigheden af det rigtige valg – den lige vej.

Samarbejde mellem vejleder og lærer er et centralt aspekt af den måde, som vejledning praktiseres og kan udfolde sig i samspil med undervisningen. Vejleder og lærer har i nogle tilfælde en fælles forståelse af de sager, de samarbejder om, mens dette ikke gør sig gældende i andre tilfælde. Vejledning må forstås som en situeret proces, og de sager, der samarbejdes om, som sammensatte. Det er gennemgående i analyserne, at det samarbejde, der kan lade sig gøre, er forbundet med en arrangeren sig med betingelser, modsigelser og med hinanden og med den bevægelighed, der er i forhold til dette.

Analyserne giver samlet set indblik i unges oplevelse af mening med den vejledning, de modtager i samspil med skolen. Det ses, at når unge tillægger vejledningsaktiviteter den betydning, at de primært skal bidrage til valg af ung-

domsuddannelse, så deltager de fleste af de unge med afsæt i denne forståelse og vurderer aktivitetens meningsfuldhed ift., om den bidrager til, at de kan træffe dette valg. De unge tillægger vejledningsaktiviteter stor betydning, når de vurderer, at aktiviteterne bidrager til, at de kan træffe et valg af ungdomsuddannelse

Til gengæld finder mange unge det mindre meningsfuldt at deltage i vejledningsaktiviteter, som den unge vurderer, ikke er nyttige ift. eget uddannelsesvalg eller som tidsmæssigt er placeret efter, at den unge oplever at have truffet et valg af ungdomsuddannelse. Laura, som blev præsenteret i indledningen, konkretiserer dette mønster, der går på tværs af det empiriske materiale.

Laura deltager i brobygningsforløbet med afsæt i en forståelse af, at besøget skal bidrage til hendes uddannelsesvalg. I dette lys bliver aktiviteten meningsløs for hende – hun *har* besluttet sig for hf, og hun ved helt sikkert, at sosu-området ikke er noget for hende. Når deltage i vejledningsaktiviteter primært begrundes med valg af ungdomsuddannelse, skaber det modsigelser. Det bliver vanskeligt for vejlederen at begrunde, hvorfor eleverne skal deltage i obligatoriske vejledningsaktiviteter, der er placeret efter eleven har truffet et uddannelsesvalg, eller som eleven ikke finder relevant ift. sit uddannelsesvalg. Modsigelserne får betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed. Det forekommer rimeligt, at eleverne siger (eller tænker) noget i retning af: Aktiviteterne skal bidrage til, at vi kan træffet et uddannelsesvalg – og når vi har valgt, skal vi blive ved med at deltage – hvorfor egentlig det?

En del af vejledningsaktiviteterne, fx besøg på ungdomsuddannelser, fremstår som enkeltstående begivenheder for eleverne, uden forberedelse og bearbejdning af aktiviteten sammen med eleverne. Ofte er der ikke rammesat aktiviteter, der kan bidrage til, at eleverne når længere i deres refleksion, end hvad de kan nå af sig selv og evt. sammen deres klassekammerater.

En beskrivelse som Lauras kan få betydning for normerne i hendes klasse og i de andre fællesskaber, hun indgår i. Den kan hæmme andre elevers interesse for sosu-området, ligesom det kan være vanskeligt for andre elever at fortælle, at de gerne vil tage en sosu-uddannelse. På den måde får Lauras oplevelse ikke kun betydning for hende selv, men spiller ind i den prestige, som social- og sundhedsuddannelsen får i Lauras klasse og andre fællesskaber.

Eksempler på temaer, der i fællesskab kunne drøftes i en bearbejdning af fx Lauras brobygningsbesøg, kunne være arbejdsmiljø, hvilke betydninger de jobs som social- og sundhedsskolen uddanner til har for samfundet, hvad skal man være god til for at arbejde inden for dette område, hvilke sider af sig selv vil man skulle udvikle for at være dygtige til den pågældende uddannelse/job, hvilke andre uddannelser ligner denne uddannelse – og hvordan er de forskellige, hvilke værdier knytter sig til et arbejde som dette, hvilket fritids- og familieliv giver jobs inden for dette område mulighed for?

Et overvejende fokus på nærmeste uddannelsesvalg synes at føre til mere overfladisk læring omkring uddan-

nelser, jobs og sig selv frem for at åbne. Et overvejende valgfokus synes at lukke ned for, at eleverne kommer til at reflektere over uddannelse og job og sammenhængen med øvrige liv på nye måder og kommer til at se sig selv i noget forskelligt. Eleverne oplever det mindre meningsfuldt at undersøge uddannelser og jobs, de ikke kender, og som de ikke forestiller sig er noget for dem. Grundlaget, som eleverne træffer et ungdomsuddannelsesvalg på, bliver således smallere. Dette har ikke kun betydning for det forestående valg af ungdomsuddannelse. Det er kun det første af en lang række af valg omkring uddannelse, arbejde og sammenhængen med den øvrige del af livet, som eleverne kommer til at skulle træffe gennem deres tilværelse. Det almindelige perspektiv, der ligger i at møde og være nysgerrig på noget, man ikke kender og få åbnet sin verden, reduceres ligeledes, når eleverne mentalt lukker ned for nysgerrighed og undersøgelse. Tillid og sammenhængskraft i et samfund skabes og vedligeholdes bl.a. ved, at borgerne kender til hinanden og møder og omgås hinanden. Dette danner også grundlag for, at vi kan se de andre og deres bidrag som værdifulde og føle, at vi også selv bliver værdsat. Med lidt store ord kan det, at børn og unge stifter nysgerrigt og anerkendende bekendtskab med forskellige uddannelser og job – også dem de ikke selv påtænker at vælge – bidrage til at mindske forståelseskløfter og øge sammenhængskraften i vores fælles samfund.

En aktivitet som brobygningsforløbet på sosu er et eksempel på en aktivitet med mange potentialer, som udnyttes for lidt, bl.a. fordi der mangler forbere-

delse og bearbejdning af aktiviteten i et læringsperspektiv omkring uddannelse, arbejde og eleven selv.

Afhandlingens analyser giver anledning til at diskutere spørgsmål omkring social retfærdighed. Dette gøres med afsæt i to teoretiske perspektiver, nemlig *Sens capability-teori* og Højholts begreb *situeret ulighed*.

Sens capability-teori inddrages i en diskussion af vejledningens primære fokus på uddannelsesvalg. Med inspiration fra Sens forståelser af, at muligheder og frihed til at vælge har en værdi i sig selv og er centrale dimensioner i social retfærdighed fremhæves, at det er vigtigt at fokusere på processen hen mod valget og på menneskers faktiske mulighed for at vælge mellem forskellige værdsatte liv og ikke alene fokusere på det valgte. Der argumenteres for, at det at skabe et bredt og reflekteret grundlag for at træffe et uddannelsesvalg bliver lige så vigtigt som at vælge. Ligeledes fremhæves med capability-begrebet og litteratur om normkritisk vejledning, at det er centralt i vejledningen og har sociale retfærdighedsimplikationer at arbejde for at udvide rammerne for, hvad unge reelt oplever som relevante og anerkendelsesværdige muligheder.

Med Højholts teori om *situeret ulighed* diskuteres, hvordan ulighed på forskellige og subtile måder konkret kan optræde i vejledning og undervisning og er forbundet med de mange strukturelle modsætninger, der karakteriserer vejledningsfeltet og samspillet med skolen. Der tegner sig et billede af, at uligheder kan komme til syne helt ned i de spørgsmål, der stilles unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate, og i

de betydninger eventuelt manglende svar tillægges ift. vurdering af relevansen af deres ønsker omkring ungdomsuddannelse.

Med afsæt i det billede, som afhandlingens analyser tegner af, hvordan vejledning udfolder sig i samspil med skolen og dens lærere, og af hvordan vejledning giver mening for unge i udskolingen, diskuteres afslutningsvist potentialer for udvikling af vejledning.

Det ser ud til, at en bredere forståelse af formålet med vejledning i højere grad giver mulighed for at understøtte unges nysgerrighed, udforskning, refleksion og interesse for at få nye erfaringer ift. uddannelse og job og sig selv – end et primært fokus på det nærmeste uddannelsesvalg gør. Med dette afsæt foreslår jeg et perspektivskifte fra, at vejledningsaktiviteter primært skal føre til valg af uddannelse til, at de skal have et større fokus på den læring om uddannelse, jobs og sig selv, som deltagelse

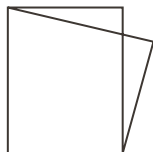
i vejledningsaktiviteter kan bidrage til – hvor læring forstås som udvidelse af rådighed ift. en social verden. Perspektivskiftet må ske på tværs i samarbejder på individ-, organisations- og policy-niveau.

Perspektivskiftet henleder opmærksomheden på at skelne mellem uddannelsesvalget og grundlaget for valget. Det peger også på at arbejde for, at eleverne får mulighed for at møde verden og opleve det meningsfuldt at udforske og være nysgerrige omkring uddannelser og jobs, måder at leve, forskellige værdier osv. – også selvom de har truffet et valg af ungdomsuddannelse. Der er tale om en fortsat proces, som ikke er slut med et valg af ungdomsuddannelse. Man er livet igennem som menneske løbende i gang med at finde ud af, hvor man står i lyset af de betingelser, der er, og som man kan prøve at påvirke. Man er løbende i gang med at finde ud af, hvad man vil engagere sig i, og hvordan man vil leve sammen med andre.

Afslutningsvis fremhæves i afhandlingen, at det er vigtigt på alle niveauer at forholde sig til afsættet for at arbejde med et perspektivskifte fra valg til læring og for arbejdet med karrierevejledning i det hele taget: om man ønsker og konkret arbejder for en tidlig målretning af børn og unge og for at understøtte, at de tidligt træffer et uddannelsesvalg, der tilgodeser arbejdsmarkedets behov og gør dem i stand til at konkurrere og producere og individuelt klare sig bedst muligt. Eller om man – som jeg vil foreslå – ønsker og arbejder for at understøtte, at børn og unge på sigt kan tage vare på og skabe sammenhæng i deres tilværelse ift. uddannelse, arbejde og øvrige liv. Et forhold som også indebærer at kunne påvirke strukturelle betingelser frem for at skulle tilpasse sig dem. Med dette udgangspunkt bliver afsættet for arbejde med perspektivskifte fra valg til læring og med vejledning i det hele taget emancipatorisk. ♦

Usynlige sociale eksklusionsprocesser i skolen

(Ph.d.-forsvar: december 2017)



Gro Emmertsen
Lund, selvstændig
konsulent

Indkredsning af et problemfelt

Det er svært at forestille sig en dag i skolen uden en eller anden form for problemhåndtering. Det kan være håndtering af uro, konflikter, mobning, faglige udfordringer, sociale udfordringer, drillerier, misforståelser og andet i den boldgade. Jeg kalder alt dette for *samspilsproblemer*, fordi det i bund og grund er relationelle og kommunikative problemer, dvs. problemer, som flere aktører er i samspil med hinanden omkring at opleve og forstå – men på forskellige vis.

Når elever fanges i problemer i skolen, er det en alvorlig sag. Dels er elevernes læringsudbytte tæt sammenhængende med deres trivsel i skolen (Gutman & Vorhaus, 2012; Hattie, 2009), og dels øger skoleproblemer risikoen for problemer i voksenlivet (Hansen, Friis-Hansen & Jensen, 2015). Det er derfor en vigtig social-etisk forpligtelse at skabe høj skoletrivsel. For børn i aldersgruppen 7-19 år, som skiftede skole, er skolepro-

blemer årsagen for mere end hver tredje (Ottosen, Andersen, Nielsen, Lausten & Stage, 2010). Som min forskning viser, kæmper familierne for at undgå skoleskiftet, men når først eksklusionsprocesserne kører, er det nærmest en umulig kamp at vinde, og der er meget lidt hjælp at få.

Indkredsning af forskningsfelt

I mit forskningsprojekt har jeg undersøgt, hvordan det går til, når elever (og dermed deres forældre) bliver ekskluderet fra skolen som resultat af skolens håndtering af sådanne samspilsproblemer. Jeg har ønsket at give de ekskluderede elevers forældre en stemme, og til dette formål har jeg indsamlet tyve fortællinger, som jeg har analyseret, og hvoraf jeg har ladet otte indgå i selve afhandlingen, og hvor også analysen er lagt frem for læseren.

Ved at tale med helt almindelige middelklasseforældre har jeg undersøgt, hvordan de oplever skole-hjem-interaktioner

og mikro-processer i kommunikationen i situationer med samspilsproblemer, og hvor forløbet endte med eksklusionen af deres barn. Dernæst har jeg forsøgt at indkredse, hvad der ligger "bag ved" eller "under" de aktuelle handlinger og udsagn, som skolens professionelle møder forældrene med.

Jeg har lyttet til forældrestemmerne som *constructors and agents of knowledge* (Fine, 1994, p. 75). Elev- og forældrestemmer har traditionelt ikke fyldt meget i forskningen (Freeman, 2010; Madsen, 2008), og som jeg viser, bliver de også ofte overhørt, afvist, ignoreret eller nedgjort i praksis. Forældrestemmer til ekskluderede elever har ikke et legitimt publikum at henvende sig til (Smyth & Hattam, 2004; Fine, 1989; Roman, 1996). Men de har noget at fortælle, og jeg har interesseret mig for, hvad de havde at sige, og hvad vi kan lære ved at lytte til dem.

Mine fund

Forældrefortællingerne viser, hvordan elever og forældre bliver undertrykt og ekskluderet i skolen, samt hvordan dette påvirker elevens tilblivelse og deltagelsesmuligheder negativt. På grund af den måde, som skolen håndterer samspilsproblemer i skolen på, positioneres elever og forældre som forkerte, problematiske, usamarbejdsvillige, m.m., hvorved de marginaliseres og til sidst ekskluderes. Processerne resulterer ikke kun i eksklusion af eleven, men også i privatisering af ansvaret for skoleproblemer, dvs. at forældrene ansvarliggøres for problemerne i skolen og overdrages ansvaret for at løse dem (hjemmefra). Dette har meget store negative konsekvenser for familiens trivsel og værdighed samt for eleven,

idet skolerne faktisk ikke foretager sig noget konstruktivt for at afhjælpe (elevens) problemer i skolen.

Dette sker utilsigtet og på grund af de bestemte interaktioner og handlinger, som skolens professionelle foretager i håndteringen af samspilsproblemer i skolen og i kommunikationen med forældrene. Disse handlinger og interaktioner er baseret på og reproducerer en bestemt måde at tænke på, nemlig individ-, problem- og fejl- og mangeltænkning, som netop tilbyder *deficit-positions*. Eksklusionen kan ramme alle og formes som et mønster; en eksklusionsspiral, som parterne meget dårligt kan undslippe. Eksklusionsspiralen består af seks trin, som optræder i samtlige tyve fortællinger, på trods af at disse er meget forskellige:

1. Trin ét er at udpege eleven eller et par elever som problemet.
2. Trin to er at fremlægge problemhistorien for forældrene, evt. samle flere beviser og underbygge problemhistorien.
3. Trin tre er, at når forældre kommer med andre perspektiver eller modfortællinger, afvises, underkendes eller overhøres disse.
4. Trin fire er, at skolen antager, at der er noget galt med forældrene eller i familien, som er skyld i elevens dårlige opførsel eller problemer i skolen, og forældrene pålægges ansvaret for at løse/genopdrage barnet hjemme. Dvs. problemet eksporteres ud af skolen og ind i familien.
5. Trin fem er en tilspidsning, idet der nu reelt er tale samarbejdsvanskeligheder mellem skole og forældre og måske nedbrud i kommunikationen. Forældrene stilles et ultimatum; enten

affinder de sig med problemhistorien, samt at skolen ikke foretager sig noget yderligere for at afhjælpe problemerne, og med positioneringen af familien som problematisk, eller også kan de finde sig et andet skoletilbud.

6. Trin seks er, at eksklusionen fuldføres. I langt de fleste tilfælde når forældrene til det punkt, hvor de kun ser en mulighed: at finde en anden skole. Relationerne er så beskadigede, at der ikke er andre muligheder. Nogle gange anbefaler skolen eksplicit, at barnet skifter skole, men ofte er det forældrene selv, der træffer beslutningen, fordi de føler sig tvunget til det.

På grund af det bestemte magtforhold i relationen, som følger af individ-, problem- og fejl- og mangeltænkningen, bliver familierne ikke lyttet til, men ignoreret, overhørt, nedgjort og får tildelt meget få handlemuligheder. De oplever sig fanget og fastlåst i uværdige og krænkende positioner. Når forældrene protesterer imod den negative stemping af deres barn eller imod problem- og ansvars-eksporten for at løse problemerne (ud af skolen og ind i hjemmet), bliver forældrene frataget retten til have en stemme.

Forskningsprojektet viser, at børn fra helt almindelige middelklassefamilier uden tegn på social marginalisering kan have i eksklusionsprocesser, der marginaliserer dem og gør dem udsatte. Skolerne undlader at påtage sig det professionelle ansvar for at løse samspilsproblemer i skolen, for i stedet at bebrejde og ekskludere familierne. Derved misser skolerne de vigtige anledninger til organisatorisk læring og praksisudvikling, som en udforskning og responsiv integration af elevernes og forældrenes perspektiver

og ressourcer kunne afstedkomme. I stedet for at lære fra gang til gang, ser det ud til, at skolerne reproducerer de ekskluderende praksisser.

Konklusioner:

1. Håndtering af samspilsproblemer baseret på en individ-, problem- og fejl- og mangeltænkning skaber eksklusionsprocesser.
2. Dette kan marginalisere elever og forældre, også velfungerende mid-delklassefamilier.
3. Det foregår i danske skoler, omend det er usynligt for offentligheden.
4. Til gengæld kan håndtering af samspilsproblemer baseret på relations-, resurse- og løsningsfokuseret tænkning skabe inklusionsprocesser.

Forskningsspørgsmål

Jeg har ønsket at undersøge den sociale eksklusion af elever og deres forældre, som den udspiller sig i kølvandet på skolernes håndtering af skoleproblemer. Forskningshypotesen var, at handlinger (både de der skaber eksklusion og de, der skaber inklusion) udspringer af grundlæggende antagelser, men hvilke grundlæggende antagelser fører til hvilken slags praksis? Forsknings-spørgsmålet blev derfor: *What ways of thinking are producing the kind of interactions that are ultimately exclusionary?* Opgaven blev derfor at kigge på interaktionerne i de forløb, som forældrene delte med mig, og dernæst indkredse de bagvedliggende grundlæggende antagelser, hvorved det ville blive muligt at synliggøre de tænkemåder og handlinger, som fører til eksklusion. Med denne viden bliver det muligt at fravælge den ekskluderende tænkning og praksis og udvikle en ny og mere inkluderende tilgang.

I min søgen efter svar på, hvorfor og hvordan eksklusionsprocesserne opstår, hvorfor og hvordan det går til, at familier havner i uværdige positioner med meget få handlemuligheder, og hvorfor og hvordan disse praksisser er blevet så institutionaliserede i situationer omkring samspilsproblemer, har jeg anlagt et kommunikationsperspektiv. Pearce (2006) påpeger at anlægge et kommunikationsperspektiv vil sige at forholde sig kritisk til fire centrale spørgsmål: *What are we making? How are we making this together? What are we becoming, while making this? How can we create better social worlds?* (Pearce, 2007, p. 60). Disse spørgsmål er tæt forbundet med "tilblivelse" i relationer og interaktioner såvel som en optagethed af at finde alternative måder at kommunikere på, der skaber bedre sociale verdner.

Analytiske spørgsmål

Pearces fire spørgsmål danner rammen for min analyse. I forhold til de to første: *What are we making? And how are we making this together?* Så jeg på (i) how the interaction is contextualized by the school professionals, (ii) how the problem story is laid out by the school professionals, (iii) how parents' and students' voices are invited, involved, valued and used by the school professionals, (iv) how parents are positioned by the school professionals, (v) what options for actions are formed for the parents, and finally (vi) what the outcomes of the exchanges were. I forhold til det tredje spørgsmål: *What are we becoming, while making this?* så jeg på elevens tilblivelsesmuligheder i forløbet og som konsekvens af forløbet. I forhold til det fjerde spørgsmål: *How can we create better social worlds?* så

jeg på moralske forgreningspunkter i forløbet, hvilket vil sige tidspunkter og anledninger, hvor skolens professionelle kunne have handlet anderledes. Moralske forgreningspunkter er "moments of choice", fordi de i særlig grad indeholder og tilbyder flere valgmuligheder, og fordi det, der vælges, får afgørende betydning for det videre forløb.

Voiced research

Forskningsprojektet hører til traditionen af *Voiced Research*, som ifølge Smyth og Hattam (2004) udspringer af et ønske om at finde måder at inkludere stemmer og perspektiver, der ellers er ekskluderede, gjort tavse eller udeladt på grund af dominerende strukturer og diskurser (p. 24). Voiced research har som udgangspunkt, at også/selv/især "lav-status"-perspektiver, der befinder sig i udkanten af et magtcentrum, har noget interessant og vigtigt at sige (p. 24). Fine og Rosenberg (1983) peger på, at kritiske perspektiver på sociale institutioner ofte bedst kan gives af dem, som har forladt institutionen. Måske er dette netop grunden til, at personer, der forlader en institution, omtales som problematiske, og hvorfor deres stemme gøres tavs (p. 257).

Dataindsamlingsmetode

Jeg har indsamlet data ved brug af metoden *snowball-sampling*. Snowball-sampling refererer til en snebold, der ruller ned af bakken og samler mere og mere sne på sin vej. Snowball-sampling er brugbar og praktisk i studier og undersøgelser, der søger indsigt og viden fra/om skjulte befolkningsgrupper, såsom de afvigende og de socialt isolerede (Atkinson & Flint, 2001). Metoden bruges ofte i undersøgelser, hvor det er svært at få adgang til interviewpersoner,

fx hjemløse eller stofmisbrugere, der ikke optræder i et register samt andre socialt marginaliserede, som det kan være svært at lokalisere (Atkinson & Flint, 2001; Browne, 2005). Gennem målgruppens indbyrdes kendskab og netværk forsøger forskeren at finde frem til personer, der kan give værdifuld viden om det felt, der forskes i. Således fungerer snowball-sampling som 'peer recruitment', hvor relationen mellem respondenter giver tryghed, tillid og motivation til at ville deltage i forskningen på trods af de bekymringer, det også kan give.

Design af et analyseredskab

For at forstå eksklusionsmekanismerne i kommunikationen mellem skolen og forældrene, integrerede jeg positioning theory, narrative constructionist inquiry og coordinated management of meaning (CMM) i et samlet analyseredskab. Analysen undersøger og beskriver interaktioner, udsagn og samtaler, i hvilke de involverede parter fortæller os, "hvad de oplever, og hvordan det føles" ("what it makes") (Foster & Bochner, 2008). Narrative constructionist inquiry er baseret på en moralsk opmærksomhed mod at udtænke og samskabe nye, anderledes og bedre måder at interagere på (Gergen, 2015). En person forstås som et historiefortællende væsen (McIntyre, 1981), der naturligt konstruerer fortællinger om livet (McAdams, 2006). Historier udgør grundlaget for og baner vejen for, hvem vi er, og hvad vi kan gøre og ikke gøre, såvel som hvem vi kan blive.

CMM er en konstruktionistisk kommunikationsteori, der er udviklet til at analysere "det, som kommunikation skaber". CMM forstår verden som spiraler og mønstre af interaktioner, i hvilke

relationer, positioner, handlemuligheder og identiteter skabes. CMM beskriver interaktioner, i hvilke de involverede fortæller os om *what social worlds are created* (Pearce, 2006, p. 11) og er optaget af tilblivelsesprocesser i interaktioner såvel som at finde alternative måder at udføre samtaler og samspil på, som leder til potentielt bedre sociale verdner.

Positioning theory tilbyder en måde at forstå "how people use words (and discourse of all types) to locate themselves and others" (Moghaddam & Harré, 2010, p. 3), ligesom "it is with words that we ascribe rights and claim them for ourselves and place duties on others" (ibid. p. 3). Positioning theory gør det muligt at gå i detaljer med, hvordan kommunikation skaber og tildeler bestemte positioner, samt hvordan dette sker i relation til bestemte måder at tænke på.

Kombinationen af disse teorier muliggør en grundig analyse af skole-hjemkommunikationen og interaktionen, hvorved det bliver muligt at sige, hvad der skaber eksklusionen, og hvordan skolens professionelle kan handle og agere anderledes med det formål at skabe inklusionsprocesser i stedet.

Inkluderende praksis i håndtering af samspilsproblemer i skolen

Som analysen viser, er der tale om en række valg i håndteringen af samspilsproblemer i skolen, ligesom der er tale om en række valg i kommunikationen med forældrene. Hvis skolens professionelle vælger at handle på nogle andre grundlæggende antagelser, bliver et andet begivenhedsforløb muligt. Et sådan begivenhedsforløb kunne forløbe over nogle helt andre trin i det, der kan kaldes en inklusionsspiral:

1. Trin et er, at skolen ønsker at løse samspilsproblemer i skolen og ønsker forældrenes hjælp og input hertil.
2. Trin to er, at forældrene inviteres til at dele deres viden om barnet og deres forhåbninger og ideer til, hvad skolen kan gøre for at afhjælpe situationen.
3. Trin tre er, at skolen lytter og er imødekommende overfor forældrenes perspektiver og forslag.
4. Trin fire er, at forældrene positioneres som vidende og velfungerende, samt at skolen undgår at eksportere problemet ud af skolen og ind i familien
5. Trin fem er, at skolen bibeholder ansvaret for at løse problemerne i skolen og bevarer den respektfulde dialog med forældrene på sporet, dvs. fokuseret på det, som skolen sætter i værk for at afhjælpe situationen.
6. Trin seks er fortsat samarbejde. På grund af det, skolen sætter i værk, og som forældrene har været med til at kvalificere, samt den gode dialog og samarbejde, hvor elev og forældre positioneres som vidende og velfungerende, øges sandsynligheden for, at forældre og elev fortsat har lyst til at blive på skolen, samt for at problemerne rent faktisk løses. Herved er samspilsproblemerne håndteret på en inkluderende måde.

Inklusion gennem samarbejde

Det væsentlige her er, at skolen inviterer forældrene ind i dialogen som vidende, respekterede og kloge. Dialogen skal handle om, hvordan skolen kan afhjælpe de problemer, som eleven er havnet i i skolen. Eleven skal ikke opfattes som problemet. Forældrene skal have mulighed for at bringe deres gode erfaringer og ideer til bords. Skolens professionelle skal lytte til og værdsætte eleven og forældrene. Sådan udvikler de sammen

et godt samarbejde med fokus på ideer og handlemuligheder, som skolen kan inddrage i deres indsats.

Grundlæggende antagelser bag inkluderende håndtering af problemer

Handlingerne i inklusionsspiralen udspringer af nogle bestemte grundlæggende antagelser, som alle er karakteriserede ved et stærkt fokus på relationer fremfor på individer. De er opmærksomme på, hvordan mennesker bliver til og påvirkes af de relationer og samspil, som de indgår i. De tager i betragtning, hvordan handlinger og kommunikation former og forandrer relationer på godt og ondt. Dernæst fokuserer de på muligheder og styrker i stedet for på individer, problemer, fejl og mangler. I stedet for at søge årsager

til problemer, søger de at engagere i en fælles udforskning af forskellige perspektiver, erfaringer og forhåbninger. Slutteligt, så medtænker de den etiske forpligtelse, det er fortløbende at finde bedre måder at interagere på, som ikke adskiller, stigmatiserer og ekskluderer, men søger genoprettelse og fredelig sameksistens. Sådanne grundlæggende antagelser er relations-, resurse- og løsningsfokuserede.

International ph.d. med data fra Danmark

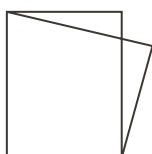
Taos Institutet, som er et internationalt forskningsnetværk, samarbejder med universiteter i Europa, USA, Asien, Canada, Sydamerika, m.m. om at udbyde bl.a. internationale ph.d.-projekter. Ved en international Taos-

konference i 2012 holdt jeg oplæg, og på baggrund heraf blev jeg opfordret til at ansøge optagelse i et ph.d.-projekt. Ansøgningen blev godkendt og jeg blev indskrevet ved universitet i Holland og fik tildelt en af Taos Instituttets ph.d.-vejledere. Jeg har indsamlet data i Danmark og integreret både dansk og international forskning i projektet. Bedømmelsesudvalget skrev, at jeg havde identificeret et hidtil udforsket forskningsfelt med stor betydning ikke kun for skolen, men for samfundet som helhed. Afhandlingen kan downloades her: www.taosinstitute.net/gro-emmertsen-lund-dissertation. Her kan de referencer, jeg nævner i denne præsentation, også findes. ♦

Opdragelse til løsladelse. Destabiliserende læsninger af Kriminalforsorgens udslusningspraksis

(Ph.d.-forsvar: marts 2018)

Nanna Koch Hansen,
videnskabelig
assistent, Institut
for Design og
Kommunikation,
Syddansk
Universitet



Udslusning og det upædagogiske fængsel

Det er en klassisk forestilling inden for fængselsforskningen, at fængselsstraf – hvor afsonerne afsoneres i totale institutioner – både kan forstås som skadelig for afsonerne og som kontraproduktiv i kriminalpræventiv forstand (Minke 2012; Olaussen 2015). Der er dog ikke blot tale om akademiske abstraktioner, men også om en udbredt 'praktisk' forståelse der cirkulerer i institutioner under den danske kriminalforsorg, hvor fængsling ofte beskrives som mere skadelig end gavnlige. Den danske kriminalforsorg råder ligefrem over særlige institutioner – kaldet pensioner – som har til formål at udsluse afsonerne fra fængsel og gradvist (gen)tilvænne dem tilværelsen uden for murene. Det var på baggrund af en undren over denne umiddelbart paradoksale pædagogiske konstellation (hvor visse af Kriminalforsorgens institutioner har til opgave at rette op på problemer, der skabes i de øvrige kriminalforsorgsinstitutioner), at arbejdet med denne ph.d.-afhandling tog sin begyndelse.

Feltarbejde i Kriminalforsorgen

Med inspiration fra bl.a. konstruktivistisk etnografi (Holstein & Gubrium 2008; Järvinen & Mik-Meyer 2005), baserer

afhandlingen sig på et etnografisk feltarbejde på to af Kriminalforsorgens (i alt syv) pensioner. Pensionerne er alternative afsoningssteder, hvor den sidste del af en frihedsstraf kan afsones under mindre restriktive rammer end i fængslerne – men hvor afsonerne kan tilbageføres til fængsel, såfremt de ikke følger de udstukne retningslinjer for den alternative afsoning. På pensionerne er mure, uniformer og overfaldsalarmer erstattet med blomsterbede, uformelle omgangstoner og ulåste døre. De fleste medarbejdere er pædagoger eller socialrådgivere – og skønt enkelte medarbejdere er forhenværende fængselsbetjente, så varetager de et pædagogisk arbejde på lige fod med de øvrige medarbejdere. Feltarbejdet, som strakte sig over seks måneder, bestod af observation og deltagelse i forbindelse med daglige aktiviteter på pensionerne samt interviews med afsonere, medarbejdere, ledelse og samarbejdspartnere.

Projekt, praksisformer og positioneringer

Afhandlingen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål: Hvordan defineres og begrundes Kriminalforsorgens projekt med afsonerne under udslusning fra fængsel på pensionerne?

Hvordan forvaltes udslusning gennem karakteristiske praksisformer i mødet mellem afsonere og medarbejdere på Kriminalforsorgens pensioner? Og hvordan positioneres afsonere under udslusning fra fængsel som genstand for intervention på Kriminalforsorgens pensioner? Hermed er afhandlingens primære idé at producere kundskab om udslusningens praksisformer såvel som de naturaliserede selvfølgeligheder, der gør sig gældende på området. Med andre ord foretages en eksponering af normer og logikker, som ofte er underforståede, og som gør det muligt og nødvendigt at tænke løsladelse som andet og mere end et spørgsmål om at låse fængselsdøre op. Hermed kredser afhandlingens analyser om, hvordan udslusning kommer i stand som en form for opdragelsesprojekt, der ikke blot drejer sig om restriktioner og straf.

Destabiliserende analytikker

Afhandlingens analytiske strategier er informeret af poststrukturalistisk tankegods og henter sin grundlæggende inspiration i Foucaults besynderlig-gørende læsninger af fængslet som straffeform. Analyserne af det moderne fængsels historie viser bl.a., hvordan det netop ikke var – men blev – selvindlysende, at det eneste, der var at stille op med de kriminelle, var at låse dem inde (Foucault 2002). I analytisk øjemed skærper den poststrukturalistiske optik forskningsinteressen omkring konstruerende processer, og den rummer i henhold til empirisk forskning potentiale for både at eksponere og gå i vejen for forestillinger og praksisformer, som vi typisk tager for givet (Søndergaard 2000; MacLure 2010). Samlet set giver afhandlingens destabiliserende læsninger anledning til at genfortælle

Kriminalforsorgens udslusningspraksis på andre præmisser end feltets egne. Det vil sige ikke blot som et selvindlysende godhedsprojekt eller som en øget frisættelse af afsoneren, men netop også som et opdragelsesprojekt: En intervention, der baserer sig på implicitte normer og antagelser om hvad der kan udgøre et interventionskrævende problem, hvad der kan betegnes som en hensigtsmæssig udvikling, og hvad det er for en fremtid, der forberedes til.

Empiriske billeder

Afhandlingens analyser går gennem empirinære beskrivelser helt tæt på mødet mellem en række afsonere og medarbejdere og viser, hvordan de på alle mulige måder bakser med at gennemføre udslusningsprojektet. Samtlige kapitler i afhandlingen tager afsæt i en kondenseret situationsbeskrivelse fra det feltarbejde, som afhandlingen baserer sig på. Afhandlingens empiriske billeder fungerer som veje ind i en empirisk forpligtet fremstilling, hvor skiftende scenarier fra feltarbejdet sættes i forgrunden. Med afhandlingens empiriske billeder er ambitionen at tage læseren med helt ind i et ellers afsoneret og lukket rum. De empiriske billeder virker som katalysator for hvert enkelt kapitel, men står ligeledes frem som konkrete billeder på både forskningsarbejds proces og resultater.

Fortællingen om det skadelige fængsel

Analyserne viser, hvordan udslusningspraksis formuleres med afsæt i en *grundfortælling om det skadelige fængsel*. På denne baggrund italesættes pensionerne som *det gode sted* – og udslusning som en afgørende nødvendighed og en lappeløsning i forhold til problemer, som Kriminalforsorgen

langt hen ad vejen selv har skabt. Grundfortællingen om det skadelige fængsel formuleres hermed som en bekymringshistorie, der påkalder sig pædagogisk intervention. Hvor fængsler typisk karakteriseres som nedbrydende og umyndiggørende institutioner, tales udslusning frem som et langt mere opbyggeligt projekt, der ruste afsonerne til den forestående løsladelse – og som via ophævelse af fysiske restriktioner for udgang arbejder på afsonernes selvkontrol. Skønt pensionerne formelt set er lige så meget afsoningssteder, som fængslerne er, italesættes udslusning hermed som et nødvendigt appendiks til frihedsstraf – snarere end som en del af den. Det straffende formål nedtones og undspilles til fordel for et hjælpende sigte, hvor udslusningspraksis formuleres med afsæt i afsonernes formodede behov. Analyserne viser altså, hvordan udslusningsprojektet – med fængslet som modbillede – italesættes i termer af anerkendelse, respekt, rummelighed, ligeværd, venlighed, engagement og tålmodighed.

Samtale som svaret på alt

Afhandlingens analyser af udslusningspraksis viser, hvordan samtale i forskellige afskygninger står som en helt central praksisform på pensionerne. Faktisk som så central og selvindlysende, at den – i sine varierende afskygninger – synes at få status som noget nær svaret på alt: I relation til udslusningspraksis findes der stort set ikke det problem, som ikke adresseres ved at tale med afsonerne. Samtale i relation til udslusningspraksis kan hermed både læses som et middel til at opnå en ønsket forandring og som selvsamme forandring, idét talende afsonere i Kriminalforsorgen i sig selv

betragtes som en bedrift. Princippet synes langt hen ad vejen at være, at det er afsonerne, der bør bringes til at tale, mens medarbejderne overvejende lytter, spørger, ordner og forstyrrer – med ambitioner om ikke at dømmе, moralisere og formane. Samtalen formes som en fremadrettet aktivitet, hvis produkt er planer og udviklingshistorier, og hvor medarbejdernes spørgsmål typisk formuleres på måder, der ret eksplicit kalder på bestemte svar. Samtalen som praksisform kan hermed forstås som et magtfuldt greb i produktiv forstand, gennem hvilket der arbejdes på en normaliserende resocialisering af afsonerne.

Afsoneren som genstand for intervention

Afhandlingens analyser peger ligeledes på, hvordan udslusningspraksis giver anledning til – og kommer i stand igennem – særlige fremstillinger og adresseringer af de afsonere, den retter sig imod. Udslusningspraksis baseres på opfattelsen af, at den enkelte afsoner bør anskues som et unikt og ukrænkeligt individ, der hverken kan eller bør begribes gennem forudfattede kategoriseringer eller formynderiske interventioner. Samtidig peger afhandlingens analyser på, hvordan afsonerne – i al denne erklærede individualitet – netop også positioneres med en iøjnefaldende ensartethed som udslusningskrævende og negativt mærkede af den forudgående fængsling. Analyserne viser, hvordan afsonerne tales frem som fængselskadede væsner, der rummer lag og facader, som bør bearbejdes og afmonteres med henblik på, at medarbejderen kan trænge ind og beskæftige sig med et mere autentisk væsen inde bag. En forståelsesmodel, der muliggør en rummelig og anerkendende tilgang,

hvor den enkelte afsoner respekteres som han er, samtidig med at han søges bearbejdet og forandret i en bestemt retning. Udslusningspraksis kan hermed ikke blot læses som et spørgsmål om, at Kriminalforsorgen gradvist slipper sit tag i afsonerne, men netop også som et opdragelsesprojekt, der hanker op i dem på nye måder og skaber dem i et bestemt billede.

Det hårde i det bløde og det bløde i det hårde

I forlængelse heraf kan udslusningspraksis på visse punkter forstås som et langt mere gennemgribende og invasivt projekt end traditionel indespærring: Der stilles netop som betingelse, at afsoneren lader sig underkaste en aktiv pædagogisk bearbejdning, som ikke blot straffer en forgangen handling, men fatter en korrigerende interesse for *hele* hans person. I et politisk klima, der på straffeområdet præges af stramninger og håndfaste krav om at sætte hårdt mod hårdt, kan afhandlingens analyser bidrage til en nuancering af udbredte, entydige forestillinger om, hvad kan forstås som henholdsvis hårde og bløde interventioner. I internationale sammenhænge fremstilles skandinavisk fængselspraksis ofte som nærmest eventyrligt human (Smith & Ugelvik 2017). Afhandlingens analyser tegner et langt mere komplekst billede, der gør det muligt at få øje på det hårde i det bløde såvel som det bløde i det hårde. Samtidig peger afhandlingens analyser på paradokser knyttet til pædagogiske bestræbelser på at bedrive afinstitutionalisering i institutionsregi – og at etablere sig som ikke-fængsel i en kriminalforsorg, hvor afsonerne alt andet lige opholder sig under tvang. ♦

REFERENCER

Foucault, Michel (2002): *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Det lille forlag.

Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (2008): *Constructionist Impulses in Ethnographic Fieldwork*. I: Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F.: *Handbook of Constructionist Research*. The Guilford Press.

Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.

MacLure, Maggie (2010): *The offence of theory*. I: *Journal of education Policy*, Vol. 25.

Minke, Linda Kjær (2012): *Fængslets indre liv*. Jurist- og økonomiforbundet.

Olaussen, Leif Petter (2015): *Prisonisering – en ubekræftet »jernlov« om socialt liv bak murene*. I: *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab*, årg. 102, nr. 3.

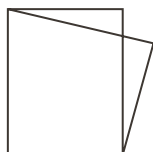
Smith, Peter Scharff & Ugelvik, Thomas (2017): *Introduction: Punishment, Welfare and Prison History in Scandinavia*. I: Smith, Peter Scharff & Ugelvik, Thomas (red.): *Scandinavian Penal History, Culture and Prison Practice. Embraced by the Welfare State?* Palgrave Macmillan.

Søndergaard, Dorte Marie (2000): *Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning*. I: Haavind, Hanne (red.): *Kjøn og fortolkende metode – Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Gyldendal.

Peter Østergaard Andersen: Følelser og pædagogik i samfundsteoretisk perspektiv

Hans Reitzels Forlag, 2018, 296 sider

Anmeldt af Niels
Rosendal Jensen,
lektor, DPU, Aarhus
Universitet



Følelser er massiv hverdagskost i pædagogisk arbejde, men fremstår ofte som underspillet tema. Børnehavebørn og skoleelever er mere eller mindre begejstrede for deres institutionsliv, forældre lider af permanent dårlig samvittighed, og pædagoger og lærere skal prøve at håndtere spændingen mellem sociale strukturer og subjektiv handling. Når Peter Ø. Andersen har besluttet sig for at tage livtag med dette omfattende felt, er hans formål ikke at fremanalysere en pædagogik for

følelser eller appellere til, at børn eller voksne for den sags skyld skal bevidstgøres om de mulige effekter af deres følelser. Sagen er at etablere en frugtbar rammesætning for videre arbejde med følelser i pædagogisk arbejde.

Først indrammes, hvad ærindet er i denne bog. Det sker på baggrund af en række 'nedslag', altså konkrete og genkendelige eksempler fra hverdagslivet på, hvornår følelser kommer i spil: blandt forældre med deres nyfødte, mellem børn og pædagoger, mellem børn indbyrdes i form af mobning, pædofili, præstationspres osv., som på hver deres måde illustrerer følelser som lykke, vrede, skam, afsky, glæde osv. Eksemplerne kommenteres og perspektiveres med henvisning til bl.a. Norbert Elias, hvis forskning havde påvist, hvordan civilisation blev sat lig med kontrol over egne følelser, og med udblik til den kulturelle selvfølgelighed, at kvinder og børn historisk set forventes at sætte følelse over fornuft. Alt taget i betragt-

ning er det en ganske ferm opvarmning til, hvad der derefter følger. Forfatteren undlader heldigvis ikke at lade sin stille undren spille med.

Kapitel 2 og 3 fremdrager indsigter fra forfatterens egne forskningsarbejder. Det empiriske materiale, der direkte anvendes i sammenhængen, omfatter 7 interviews med pædagoger. Materialet er struktureret på den måde, at vi først møder de 7 pædagoger hver for sig i en kondenseret form (kapitel 2), hvorefter der i kapitel 3 arbejdes med tværgående temaer, dvs. hvad pædagoger tænker om følelser i forhold til børn, forældre og sig selv. Et vigtigt træk i disse forståelser er de såkaldt positive følelser, som på deres side viser, at børnene trives og har det godt, og tilsvarende at pædagogerne er rimeligt tilfredse med hverdagen i institutionen. Dog ser vi også her en stærk kulturel markør, idet forældre og pædagoger tilsyneladende er enige om, at glade børn er, hvad de helst vil se. Er børn ikke glade, må der være noget galt.

I kapitel 4 gennemgås begrebet *tillid* i psykologisk hhv. sociologisk belysning. Makarenko viste i *Vejen til livet*, hvad tillid til de forsømte og kriminelle unge betød, nemlig at de genvandt deres tro på sig selv og på de nye muligheder, samfundet tilbød. Det er altså en ingrediens i pædagogisk arbejde, som har vist sig langtidsholdbar. Er der tale om en grundkategori for pædagogisk arbejde i stil med anerkendelse? Eller er det et udtryk for, at tillid skal sættes i forgrunden, fordi den ikke er til stede som tidligere? I hvert fald annoncerer landets største parti begrebet 'tillidsreform' til erstatning af NPM og NPG. Undertegnede hælder til, at tillid er en grundkategori i pædagogisk arbejde.

I 5. kapitel beskrives "centrale følelser". Det drejer sig om angst, skyld, skam, empati m.fl. Noget er naturligvis "kendt stof", men andet er mindre kendt på vore breddegrader og i mindre grad en del af pædagogernes vidensbase. Det gælder f.eks. tænkningen vedrørende "emotionel økonomi" i medfølelse. Giver og modtager skal positionere sig på en bestemt måde (den ene giver til den anden, der er underlegen) og samtidig opfylde et kriterium om moralsk ret til sympati. Anderledes sagt adskiller denne økonomi sig tilsyneladende ikke voldsomt fra de kriterier, der anvendes til at afgøre modtagerens værdighed. Er denne lidelse selvforskyldt, eller er det tilfældighedernes spil, der rammer i blinde? Der er ganske meget på spil både for giver og modtager, ligesom det er tilfældet, når der tildeles udviklingshæmmede, arbejdsløse, pensionister m.v. diverse overførselsindkomster. Uden at gå for detaljeret ind i selve præsentationen giver det anledning til om- og eftertanke, om f.eks. børnehavebørn,

skoleelever eller andre bare er naive ofre for den ene eller anden hændelse eller derimod har kapacitet til at spille spillet, altså anlægge strategiske hensyn for at opnå noget bestemt. Det behøver vi ikke moralisere over, men blot tage ad notam som måder, mennesker også handler på i givne sociale strukturer (s. 126ff.).

Mens kapitel 6 kredser om de givne sociale strukturer (institutionerne), og hvordan pædagoger, forældre og børn søger gensidigt at afstemmes i forhold til hinanden, går vi i kapitel 7 ind i følelshåndteringens dilemmaer med afsæt i Arlie Hochschilds spændende arbejde. At disse dilemmaer ikke først dukkede op i går, kan man orientere sig om i det følgende kapitel, hvor forfatteren fremlægger historiske eksempler på, hvordan følelser har været tematiseret (reformpædagogik, psykologi og emotionel intelligens).

I kapitel 9 gennemgås udvalgte opfattelser af teoretisk art: fra evolutions- og udviklingspsykologi til sociologi, kulturteori og affektive teorier. Kapitlet giver et godt overblik over de teoretiske tilgange og deres (mulige) betydning for pædagogisk arbejde.

Anmelderens generelle vurdering er: Denne bog er spækket med interessante og tankevækkende overvejelser af teoretisk beskaffenhed og hører ikke til kategorien natbordslæsning. Den synes velegnet til at danne et solidt grundlag for egne refleksioner som pædagog, lærer, sygeplejerske og socialrådgiver. Selv om eksemplerne er hentet fra daginstitutionsfeltet, ville det være en skam, hvis den udelukkende vandt indpas dér. Tværtimod er der rigeligt at tage fat på for at forstå, hvad der er

på færde i mange situationer i institutions- og skoleliv, hvor følelser spiller en afgørende rolle. Styrken i bogen er at anlægge et historisk, teoretisk og diskuterende perspektiv på følelser; herved bidrager den til at klargøre, at følelser ikke kan adskilles fra fornuft eller fra de sociale kontekster, hvor følelserne optræder. Især det kontekstuelle er værd at fremhæve her. Der findes mange lærebøger, som løsriver de teoretiske præsentationer fra selve anvendelsesområdet. Det er ikke tilfældet her. Forfatteren har bestræbt sig på at gøre det teoretiske stof relevant, på den ene side ved at trække på det empiriske materiale fra kapitel 2 og 3 og på den anden side ved at give forslag til, hvordan det pågældende stof kan inspirere til egen eftertanke (og en senere mulig ændring af praksis). Der lægges op til teoretisk reflekteret og etisk sensibel praksis, hvilket vi aldrig kan få nok af muligheder for. Bogens kapitler indledes med en kort introduktion og rundes af med en afsluttende opsamling. Det er en fin hjælp til læseren. Bogen er en lækkerbissen for professionsuddannelserne og vil kunne finde anvendelse i flere sammenhænge.

Følelser er centrale i pædagogisk arbejde, men parolen må være: Hellere demokrati end emokrati! Begrebet *emokrati* er lånt hos forfatteren Susanne Staun (Kronikken, Politiken, 8. maj 2018) ♦

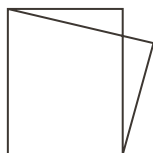
REFERENCE

Staun, S. (2018). *De intakte og de omskårne: krigen om ordene*. Kronikken, Politiken, 8. maj 2018

Eva Maagerø & Elise Seip Tønnesen: **Multimodal** tekstkompetence

Klim, 2017, 240 sider

Anmeldt af Benny
Bang Carlsen,
lektor, ph.d., VIA
Pædagogik &
Samfund, VIA
University College



Denne bog om *Multimodal tekstkompetence* udkommer første gang på norsk i 2014. Den bliver senere oversat til dansk af Mette Bak Bjerregaard i 2017 på forlaget Klim. Oversætteren forsøger i denne udgave at tilpasse bogen en dansk undervisningskontekst. Værket kan læses i forlængelse af Gunther Kress' banebrydende socialesemiotiske værk *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication* (2010). I en uddannelsesmæssig sammenhæng knytter værket an til både den norske og danske læreruddannelse, som har institueret den socialesemiotiske diskurs om multimodalitet i norskfagets og danskfagets læreplaner fra 2013, hvor det for sidstnævntes vedkommende indgår som et obligatorisk nationalt modul om multimodale tekster. Fra 2014 optræder *multimodale* tekster også som et centralt element i folkeskolens reform og fagdiskurs

om danskfaget som en del af de nye forenklede Fælles Mål; jf. Vejledningen og "Nye mål og kompetencer i dansk" (Carlsen, 2014 og 2015).

Multimodale tekster er ikke en helt ny opfindelse, idet man tidligere i danskundervisningen i folkeskolen har arbejdet med begreber som *sammensatte tekster* eller *multiple tekster*. Det nye er imidlertid, at vi tilføjer tegn som emblemer, farver, linjer, pile, grafik, indeksikalske og symbolske tegn. I den multimodale kommunikation foregår der et samspil mellem forskellige modaliteter som tekst, billede, lyd, tale, mimik, gestik og andre kropssproglige udtryk, samtidig medieres tekster gennem medier (film, tv, blog) og de digitale teknologiske platformes tekster på internettet, som er multimodalt og hypertextuelt strukturerede. For at kunne begå sig i en verden overløst med multimodale udtryks-

former er det vigtigt for eleverne, at de kan afkode de forskellige modaliteters repræsentationsformer, at de har viden om de forskellige modaliteters funktion i en given kommunikationssammenhæng, om afsender og modtagerforhold osv. Og ikke mindst, at de kan omsætte denne viden i konkrete sproghandlinger og en kreativ produktion af fx multimodale digitale designs i klasserummet.

Maagerøs og Tønnesens bog er et forskningsmæssigt formidlet bidrag til forståelsen af den fagre nye multimodale tekstverden. Ifølge de to forfattere skal vi arbejde med afsæt i den nyere tekstforskning om "multimodale tekster, tekster, som skaber mening på flere måder eller gennem flere modaliteter". Formålet med *Multimodal tekstkompetence* er ifølge forfatterne ikke at skrive en didaktisk bog om, hvordan man kan arbejde med multimodale tekster i undervisningen. Alligevel trækker bogen på forskningsbaseret viden om de to forfatters erfaringer fra skoleprojekter, hvor elever og lærere deltager i didaktiske og pædagogiske forsøgsarbejder om multimodale tekster. Dette skinner også igennem i hele bogen, hvor der fokuseres på elevernes møde med de multimodale tekster, selvom der ikke reflekteres i dybden over elevernes potentielle læringsmetoder og aktiviteter. Inddragelsen af eleverne gennem eksempler er mere deskriptivt orienteret end didaktisk analyserende og foreskrivende

for praksis. Parentes bemærket har Elise Seip Tønnesen tidligere udgivet en didaktisk bog om multimodalitet med titlen *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis* (2012).

Formålet med bogen er primært at behandle multimodalitet og multimodale tekster som fænomen og en flerfaglig semiotisk ressource. Bogen består af to dele. I del 1 præsenterer de to forfattere den grundlæggende social-semiotiske teori og rammesætning, og her peger de på forskellige perspektiver på multimodale tekster. Del 2, som består af fire kapitler, behandler de multimodale tekster i en række udvalgte skolefag som fx praktisk/musiske fag, naturvidenskabelige fag, samfundsfag og sprogfag. Jeg vil senere vende tilbage og give nogle relevante nedslag i bogens to dele og kapitler, men først noget om de to forfatters indledende begrebssætning af det multimodale tekstkompetencebegreb.

Forståelsen af det multimodale tekstkompetencebegreb har baggrund i flere diskurser. De to forfattere refererer her til den såkaldte New London Group 1996, som med Gunther Kress i spidsen forsøger at udvide literacybegrebet til at omfatte mere end en skriftsproglig kompetence fx i begreber som *visual literacy*, *media literacy* og *computer-literacy* med henvisning til den sproglige og kulturelle mangfoldighed i de tekster,

vi møder i den globaliserede verden. Imidlertid tager Kress senere afstand fra de paralingvistiske betegnelser, som han kalder "a backhanded theoretical compliment" (Kress, 2010: 59). Kress forholder sig også kritisk til begrebet *kompetence*, som ifølge hans forståelse er et tilbageskuende og resultatorienteret outputbegreb i modsætning til hans begreb om *design*, som er et mere progressivt begreb rettet mod ændringer i fremtiden. Begrebet *design* ses som en semiotisk læringsressource, hvor designprocessen også handler om kreativ redesigning og meningsskabelse af læreprocessens aktiviteter. Imidlertid fastholder Maagerø og Tønnesen begrebet tekstkompetence med henvisning til den nordiske diskurs om kompetencebegrebet (jf. Qvortrup og mange flere, 2004) og insisterer på, at begrebet ikke er et endimensionelt begreb. De definerer multimodal tekstkompetence på følgende vis:

"Det drejer sig om en kompetence i at foretage valg mellem modaliteter og medieringsformer. Det drejer sig både om at kende indarbejdede mønstre og om selv at kunne bidrage til at skabe nye. Det drejer sig om en kompetence, som kan bruges til at opnå egne mål, men som også kan bruges til at stille kritiske spørgsmål om, hvordan tekster bruges til at udøve magt i samfundet. Tekster er en kilde til viden og indsigt, æstetiske oplevelser og glæde, samtidig

med at de viser deres perspektiv på og tolkning af virkeligheden. Design vil altid, uanset tekstens funktion og hvilke modaliteter, der er anvendt, være baseret på valg" (Maagerø & Tønnesen, 2017: 14).

Denne begrebslige position danner samtidig basis for deres forståelse af skolens tekstkultur, som har forbindelse til faglige traditioner i relevante videnskabsfag, og hvor skolens tekster kan gøres til genstand for pædagogisk og didaktisk bearbejdning.

Med baggrund i begrebet *modal affordans* indkredser Maagerø og Tønnesen i del 1 de forskellige modaliteters særegne karakteristika. *Modalaffordans* er udtryk for de muligheder og begrænsninger, der karakteriserer de enkelte modaliteter eller 'modes' (jf. Kress, 2010). De to forfattere beskriver og diskuterer først de to modaliteter mundtligt og skriftligt verbalsprog. Her henviser de til Hallidays sprogpragmatik, men paradoksalt nok ser de ikke, at den mundtlige kommunikation altid vil være multimodal i sit udtryk i modsætning til det skriftlige verbalsprog, hvad enten der er tale om ansigt til ansigt kommunikation eller oplæsning med bestemte intonationer, betoning, tryk og accentueringer af sproget mv. Dernæst følger overvejelser over billedet som modalitet, hvor meningsskabelsen rubriceres til det rumlige og en sondring mellem Roland Barthes begreber om *denotation* og *konnotation*. Senere følges der op med en kortlægning af de levende billeders affordansmuligheder. Der er tale om, at de levende billeder (film, videoer mv) er kendetegnet ved bevægelse, at de udfolder sig sekventielt i tid og rum.

Kombinationen af de levende billeders rumlige og temporale organisering sammenfatter forfatterne i begrebet *the kineiconic mode*. Det er interessant at beskrive fænomenets særlige træk, men i filmen som eksempel møder vi jo faktisk hele det multimodale repertoire. Der er lyd, bevægelse, modes, stemmer, billeder, farver, kropslige udtryk, indre og ydre fokalisering af filmens diegese. Det undrer mig, at forfatterne ikke griber fat i en filmanalyse som eksempel; i stedet fokuserer de på beskrivelser af de enkelte modaliteter som lyd og farver mv. Jeg understreger, at det naturligvis er vigtigt at skelne mellem de forskellige modaliteters affordans og funktionelle tyngde, at den funktionelle beskrivelse af lyd og farver indeholder hver for sig grader af kompleksitet og meningskabende systemer, men et analytisk filmeksempel indeholder på den anden side modaliteternes komplekse samspil og kohæsiionsmuligheder.

I de næste kapitler arbejder forfatterne netop med samspillet mellem tekstens modaliteter. Dette samspil etableres med baggrund i van Leeuwens (2005) fire former for multimodal kohæsiion: *rytme, komposition, informationskobling og dialog*. Rytme er i den multimodale tekst knyttet til tekstens tidsdimension, mens kompositionsbegrebet handler om den multimodale teksts rumlige organisering. Computerspil er et godt eksempel på dette. Digitale læremiddelteksters placering af tekst, billede og grafer danner også særegne kompositionelle mønstre i deres appel til læserens afkodning og læring. Informationskobling i multimodale tekster handler om tekstens indbyrdes kohæsiion, deres uddybning og udvidelse af mening og betydning. Endelig bruger de to forfattere van Leeuwens begreb

om *dialog*, som refererer til samtale, om fx hvordan musik og verbaltekst spiller sammen i en musikvideo.

I kapitel 3 fokuserer forfatterne på, at den multimodale tekst er medieret. Det ved vi godt fra medieforskningen, og det nye interessante er, at det nu er muligt at manipulere med tekster og billeder via kendskab til matematiske koder og algoritmer. Manipulationsargumentet rejser spørgsmål om de digitale billeders troværdighed. Dette rejser igen en magtdiskurs i forhold til de nye socialteknologier, men dette spor forfølges ikke af Maagerø og Tønnesen.

I kapitel fire arbejder forfatterne med genrebegrebet belyst gennem en socialesemiotisk kulturkontekst, og dette arbejde med genrer positioneres traditionelt gennem et pragmatisk begreb om genrer, som knytter sig til en situationskontekst. De to forfattere nævner ikke Millers (1984) teori om genrer forstået i en social og kulturel/ideologisk kontekst, men det er den tradition, de trækker på. Genrer beskrives skematisk, hvordan vi kommer fra A til B gennem forskellige generiske stadier – 'generic stages', og det er disse trin tilsammen, som konstituerer genren i den multimodale tekst. Skolens fag repræsenterer forskellige tekstkulturer og tekstnormer, som er bundet til tekstens formål og kontekst (jf. den australske genrepædagogik). Måske savner vi her nogle afgrænsninger af forskellige æstetiske artefakters genretilhørsforhold – eller mangel på samme (jf. Derridas definitioner af genrens lov i *La loi du genre*, 2003). Måske savner vi også en nærmere beskrivelse af forholdet mellem genre og modalitet, hvis indbyrdes sammenhæng bør

underlægges og placeres i en historisk sammenhæng (jf. Genette, 2009).

Det er fint, at forfatterne (jf. kapitel 5) i modsætning til Kress og flere andre socialesemiotikere forsøger at integrere et æstetisk perspektiv i relation til den multimodale tekst, men jeg forstår ikke, hvorfor der udelukkende anlægges et funktionelt syn på de tekster, der inddrages. Den æstetiske autonomi og æstetiske relation mellem teksterne er fraværende (jf. Kyndrups bog om *Den æstetiske relation*, 2008). Forfatterne inddrager computerspil for at illustrere den interaktive æstetiks samspil mellem spillerens aktive position og den programmerede tekst, men der leveres ikke en egentlig æstetisk analyse af computerspillets mange facetterede genrer, komponenter og begreber (se fx Walther, 2005).

I min vurdering af bogens kvaliteter kan man rejse spørgsmålet, om den tilføjer nogle nye perspektiver på multimodale tekster i forhold til de eksisterende fagdiskurser om emnet? Både-og er mit korte svar. De to forfattere bringer afgjort nogle interessante betragtninger og indsigter ind ud fra deres beskrivelser af socialesemiotikken som udtryk for særegne kulturelle og tekstkulturelle fænomener i en større mediemæssig sammenhæng. At didaktikken ikke bliver udpenslet i dens sædvanlige hvad, hvordan og hvorfor perspektiv, i dens aktiviteter og udmøntning i målbare læringssystemer ser jeg ikke som et problem, i og med de lærerstuderende på professionshøjskolerne sammen med underviserne kan modellere didaktikken ud fra den forståelse af multimodal tekstkompetence, som Maagerø og Tønnesen lægger frem. Deres teoretiske blik

på de moderne multimodale teksters menings- og betydningsdannelse giver mange gode afsæt for en didaktisering i en skolekontekst. Denne åbenhed over for det didaktiske felt er afgjort en styrke ved bogen og dens relevans i en undervisningssammenhæng. Læseren må selv tænke med og udfylde fagdiskursen i en didaktisk rammesætning.

I betragtning af at de to forfattere skriver sig ind i forlængelse af den socialesemiotiske tradition, er det bemærkelsesværdigt, at de forholder sig indforstået til tegnbegrebet og socialesemiotikken; og de forholder sig heller ikke kritisk til deres egen Halliday-inspirerede sprogrammatiske udgangspunkt (jf. s. 21). Socialesemiotikken tages for givet, og den defineres ikke med en kritisk afstand til det lingvistiske paradigme. Kress gør fx eksplicit opmærksom på distinktionen mellem et lingvistisk approach og et socialesemiotisk. Jeg citerer: "To summarize: *linguistics* provides a description of forms, of their occurrence and of the relation between them. *Pragmatics* – and many forms of sociolinguistics – tells us about social circumstances, about participants and the environments of use and likely effect. *Social semiotics* and the *multimodal dimension* of the theory, tell us about interest and agency; about meaning (-making) and their respective potentials of signifiers in the making of signs-as-metaphors; about the meaning potentials of cultural/semiotic forms. The theory can describe and analyse all signs in all modes as well as their interrelation in any text" (Kress, 2010: 59).

Det er værd at notere sig, at Kress ser sin teori som en altomfattende teori om tegnskabelse, som han sammenfatter

i begrebet om det *motiverede tegn*. Maagerø og Tønnesen forudsætter ligesom, at tegnet er bekendt, men selv for de kompetente forfattere ser jeg nogle sprækker i deres teoretiske og analytiske omgang med tegnbegrebet i et bredere semiotisk perspektiv. Maagerø og Tønnesen leverer ikke mange eksempler på en tæt analytisk anvendelse af tegnbegrebet, men i slutningen af bogen analyserer de en Dolce & Cabbana-reklame (se s. 216). Og selvom de har brugt Barthes' begreber om denotation og konnotation tidligere, præsenterer de efter min opfattelse en idiosynkratisk og kønsstereotyp læsning af reklamen uden greb om interpretantens rolle, som de ikke bringer i anvendelse. De påstår her, at "læseren kan få associationer til voldtægt på grund af kvindens og mandens stillinger og på grund af nøgenheden". Tror Maagerø og Tønnesen virkelig, at Dolce & Cabbana sælger dette modeeksempel gennem en potentiel voldtægtssituation? Ja, hvis man læser reklamens umiddelbare denotative og konnotative lag. Nej, hvis man afdækker tegnene i reklamen gennem interpretantens fortolkning af udtryk og indhold. Ganske vist holdes kvinden i en fastlåst position, men en af de mandelige figurer sidder ikke overskrævs på hende, fordi hans benstilling er placeret ved siden af kvinden. En vigtig detalje, selvom den er svær at få øje på umiddelbart. Mandens tilsyneladende betvingelse af kvinden er flankeret af de tre andre lækre mænd klædt i den seneste mode. Kvindens blik røber ikke en potentiel undertrykkende situation. Mændenes blik er indifferent. De hviler så at sige i deres egen 'narcissistiske selvtilstrækkelighed'. Trods den alt for synlige og demonstrative appel af mændenes positioner og reklamens

obskøne æstetik, så peger reklamen på, at det er kvindens begær, der skal holdes i ave i mødet med de lækre, uimodståelige 'macho latino'-fyre iklædt Dolce & Cabbanas seneste elegante dresscode. De to kompetente forskere lader sig her lokke i MeToo-fælden. De læser ikke reklamen med fordobling og dens forførende, provokerende dekonstruktion af kønsstereotyper. Reklamen er mere subtil end en klichébåren forståelse af kvinden som objekt for mandens begær.

Mit hovedindtryk af bogen efterlader mig med en smule frustration over, at de to forfattere ikke i højere grad leverer flere tekstanalyser, når de nu har deres fokus på tekstkompetencebegrebet – her multimodal tekstkompetence. I stedet for at splitte de multimodale fænomener op i enkeltiagttagelser og beskrivelser kunne de med fordel have valgt at demonstrere de forskellige modaliteters kohæsiionsforbindelser gennem analyser af eksemplariske film, computerspil, nyere billedromaner,

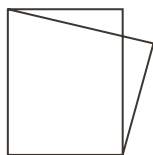
internettekster og andre multimodale tekster. Men i og med at forfatterne anlægger et flerfagligt perspektiv på multimodalitet giver det god mening at beskrive de enkelte modaliteter isoleret set. Bogen er velskrevet og godt formidlet, ledsaget af gode illustrationer. Den inviterer til fordybelse og diskussion i emnet, og gennem dens flerfaglige åbenhed appellerer den til lærerstuderendes og underviseres selvstændige didaktiske viderebearbejdning. ♦

REFERENCER

- Carlsen, B.B. (2014): Vejledning i dansk nye Forenklede Fælles Mål. EMU. Undervisningsministeriet.
- Carlsen, B.B. (2015): "Nye mål og kompetencer i dansk". I: *Folkeskolen efter reformen* (red. J. Rasmussen, C. Holm og A.R. Christensen). København: Hans Reitzels Forlag.
- Derrida, J. (2009): "Genrens lov". I: *Genre* (red. J.D. Johansen & M.L. Klujeff). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Genette, G. (2009): "Introduktion til arketeksten". I: *Genre* (red. J.D. Johansen & M.L. Klujeff). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kress, G. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kyndrup, M. (2008): *Den æstetiske relation*. København: Gyldendal.
- Miller, C.R. (1984): "Genre As Social Action". *Quarterly Journal of Speech*, 70 (2): 151-167.
- Qvortrup, L. (2004): *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København. Unge Pædagoger.
- Tønnesen, E.S. (2012): *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Aarhus: Klim.
- Van Leeuwen. T. (2005): *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Walther, B.K. (2005): *Konvergens og nye medier*. Aarhus: Academica.

Dennis Greenberger & Christine A. Padesky: **Følelser med fornuft**

Klim, 2017, 308 sider



Anmeldt af Ida Elbæk, ekstern lektor, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Følelser med fornuft er i al sin enkelthed en selvhjælpsbog, der skal hjælpe dig, læser, med at ændre, hvad du føler, ved at ændre, hvad du tænker. Men *Følelser med fornuft* er meget mere end en selvhjælpsbog. Det er både en styrke og en svaghed.

En prisvindende selvhjælpsbog

Følelser med fornuft er den første selvhjælpsbog, der har modtaget The Seal of Merit fra Association for Behavioral and Cognitive Therapies (herefter ABCT). For de af os, der ikke er så bekendte med ABCT, er ABCT en tværfaglig organisation, der har dedikeret sig selv til at fremme global mental sundhed baseret på evidensbaseret viden. Og ja, hvis du ikke allerede har gættet det: ABCT er en amerikansk baseret organisation. Bogen legitimerer sine pointer gennem en retorik, der henter sine formuleringer og værdier i en postpositivistisk forståelse af forskningsmæssig validitet. Narrativet i selvhjælpsbogen tager udgangspunkt i en østerslignelse, hvor et sandkorn indledningsvist irriterer østersen, der reagerer ved at danne et glat, beskyttende lag om sandkornet. Dette beskyttende lag danner en smuk perle,

og pointen er at "det, der oprindeligt var irriterende for østersen, bliver kimen til noget nyt og smukt" (s. 15). *Følelser med fornuft* vil hjælpe læseren med at tilegne sig nye færdigheder, der kan føre læseren ud af et ubehag.

Bogens opbygning

Bogen er en systematisk, konkret og praktisk illustration af den kognitive metodes virkningsmåde. Dette formidles gennem korte beskrivelse af tankemønstre og deres kendetegn, suppleret med konkrete øvelser, der skal hjælpe læseren med bedre at forstå egne tankemønstre. Formålet er at give læseren kompetencerne til at kunne ændre disse tankemønstre i en mere hensigtsmæssig retning.

Introduktionen og demonstration af dette tankearbejde er bygget op om fire cases, personer, som vi følger bogen igennem. Disse fire personer, Ben, Marissa, Lina og Vic, bøvler hver især med forskellige psykologiske udfordringer såsom angst, depression, lavt selvværd eller skyldfølelser i en sådan grad, at det har negative konsekvenser for deres mentale trivsel. *Følelser med*

fornuft indeholder 16 kapitler, der er organiseret som en kronologi, læseren kan følge med på i sin egen rejse ind i at ændre sine følelser ved at ændre sine tanker. Alle kapitler bygger videre på de narrative, der er etableret med vores fire casepersoner, hvilket kalder på en læsning fra start til slut, i det omfang at man skal kunne lære noget om sig selv, ved at forstå casepersonernes kognitive rejse. Samtidig får bogen en skønlitterær karakter, hvor man som læser fordyber sig, følger med og hepper på de fire casepersoner. Bogen afsluttes med et efterskrift, der løfter for, hvordan det er gået hver af de fire casepersoner siden hen. Kapitlerne indeholder også øvelser og øvelsesark inden for det tema, som kapitlet beskæftiger sig med. Metoderne er empirisk funderede, der understøtter kognitive adfærdsterapi gennem fx visualisering, assertion (at holde på sit uden at give køb eller blive aggressiv) og mindfulness. Kapitlerne viser trin for trin, hvordan det kognitive kan øves til fordel for ens mentale sundhed.

Målgruppe(r)

I forordet beskrives, at bogen "henvender sig til læsere, der selv ønsker at ændre en negativ, hæmmende og

begrænsende tænkning til en mere realistisk og positiv tænkning" (s. 10). Altså en selvhjælpsbog. Som selvhjælpsbog fungerer bogen til gengæld ikke optimalt. For den læser, der er interesseret i selvstændigt at finde øvelser, der understøtter et selvarbejde med at indkredse, forstå og øve sin kognition i retningen af en mere hensigtsmæssig psykisk tilstand, er bogen bestemt anvendelig og relevant, men kalder ikke på en fra hylden af selvhjælpslitteratur i boghandleren. Hele branding af bogen som selvhjælpsbog virker næsten kontraproduktivt i den forstand, at *Følelser med fornuft* bestemt har meget at byde på, men ikke som selvhjælpsbog alene. Forestiller man sig derimod, at man fik den stukket i hånden af sin psykolog i forbindelse med et terapeutisk forløb, kunne den måske fungere.

Men lad os vende tilbage til forordet, for her fortsætter forfatterne med at udvide målgruppen til professionelle klinikere, sundhedsfagligt personale og studerende, der ønsker at tilegne sig et kendskab til den konkrete anvendelse af kognitiv adfærdsterapi. Og her må jeg give forfatterne ret. Arbejder du med

kognitiv adfærdsterapi, eller ønsker at få et grundigt overblik over konkrete metoder i kognitiv adfærdsterapi, så er *Følelser med fornuft* bestemt værd at fordybe sig i.

Konkrete veje til ændrede følelser

Følelser med fornuft er andenudgaven af en bog, hvis første oplag udkom i 23 lande i over 1 million eksemplarer. Og det er forståeligt. Bogen indeholder som sådan ikke et teoretisk perspektiv på kognitiv adfærdsterapi, foruden nævnelser af Aaron T. Beck i forordet til den danske udgave, men giver læseren et håndgribeligt overblik og en dybdegående indsigt i øvelser og metoder, der kan støtte kognitiv adfærdsterapi. Skal du bruge en teoretisk forankring af kognitionspsykologien, er *Følelser med fornuft* ikke et godt valg, for den indeholder ingen teoretiske henvisninger eller beskrivelser, men hopper direkte ind i "sådan gør du". Er du derimod på udkig efter konkrete øvelser, du kan bruge selv, eller især hvis du vil støtte klienter i ændrede tanke-, føle- og handlemønstre, kan jeg bestemt anbefale *Følelser med fornuft*. ♦

INDHOLD

TEMA – AFFEKTER OG FØLELSER

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Institutionel afstemning.	6
Maja Plum	
Lykkeimperativet i folkeskolen	16
Caroline Nyvang og Karen Vallgård	
Følelesesarbejde med asylsøgende børn	22
Bolette Moldenhawer	
Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen	34
Jo Krøjer	
Skolen som reality-show	46
Rikke Brown	
Pædagogik og følelser – teoretiske refleksioner	56
Peter Østergaard Andersen	
Følelser og altruisme	68
Niels Rosendal Jensen	
Jeg vil ikke i fængsel: om den affektive ledelse af de arbejdsløses selvledelse	78
Sabina Pultz	
Stort er velgjort – eller småt er godt? Folkeskolelukninger og social kapital	92
Gunnar Lind Haase Svendsen og Gert Tinggaard Svendsen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Sygdom og sundhed i en uregerlig hverdag	104
Ane Moltke	
Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv	110
Christina Holm Poulsen	
Unge deltagelse i uddannelses- og erhvervsvejledningen i skolen	114
Randi Boelskifte Skovhus	
Usynlige sociale eksklusionsprocesser i skolen	118
Gro Emmertsen Lund	
Opdragelse til løsladelse. Destabiliserende læsninger af Kriminalforsorgens udslusningspraksis	124
Nanna Koch Hansen	

ANMELDELSER

Følelser og pædagogik i samfundsteoretisk perspektiv	128
Niels Rosendal Jensen	
Multimodal tekstkompetence	130
Benny Bang Carlsen	
Følelser med fornøft	1136
Ida Elbæk	

Tidsskrift for Professionsstudier er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske BFI-liste og som niveau 1-tidsskrift på den norske NPI-liste. Det er indekseret i DOAJ, Google Scholar, ROAD, CrossRef, ProQuest Summon, Ulrichsweb, DBC, DanBib og Bibsys.