

Nr. 28

Tidsskrift for Professionsstudier

Professions- sprog

tidsskrift.dk/tipro

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 28, 2019

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 - PROFESSIONSSPROG

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Det proto-jurisdiktionelle sprog	6
Marie Leth Meilvang og Anders Blok	
"Vi tager lige en snak"	18
Nanna Koch Hansen	
Kampen om norsk politiuddanning	26
Geir Aas	
Inklusion og udsathed	36
Mette Molbæk og Anne Marie Villumsen	
Pædagogisk professionsprog	46
Gro Helledatter Jacobsen og Leo Komischke-Konnerup	
Livets begyndelses politik	60
Sine Lehn-Christiansen og Nicole Thualagant	

ARTIKLER UDEN FOR TEMA

Om følelser inden for et socialpædagogisk arbejdsområde	70
Peter Østergaard Andersen	
Vidensflow	82
Jens-Ole Jensen og Jens H. Lund	
Sammenhæng i læreruddannelse	96
Jens H. Lund og Birgitte Lund Nielsen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Kan udeskole fremme elevers trivsel?	108
Mads Bølling	
Gentagelsens pædagogik	114
Leo Komischke-Konnerup	
Fusionens rationaliteter	118
Niels Glæsner	

ANMELDELSER

Undervisningens genopdagelse	122
Lisbet Hastrup Clausen	
Relationskompetence	126
Gro Helledatter Jacobsen	

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 28

Der er ikke nogen entydighed i forhold til, hvad der samlet set karakteriserer en profession, men derimod forskellige typiske kendetegn. Blandt kendetegnene er, at der er udviklet et fælles sprog, som bruges i udøvelsen af professionen, men som kun delvist kan forstås af folk uden for professionen. Et professionsprog, der hviler på en teoretisk funderet videns- og fortolkningsbase, som kan gøre det muligt for professionsudøvere at føre teoretiske diskussioner om det praktiske arbejde og udvikle forklarings- og beskrivelsesmodeller, der lader sig anvende i praksis, og som kan hjælpe professionsudøvere med at analysere, forklare og problematisere det, som sker.

Avancerede professionsprog kan være begrundet i hensynet til de professionelles interne kommunikation om komplekse sammenhænge, processer og metoder. De kan virke som eksklusionsmekanismer, de kan øge de professionelle autoritet, og de kan øge borgernes tillid til de professionelle.

Eksisterer sådanne professionsprog inden for forskellige professioner? Hvordan identificeres de? Hvad indeholder de, og hvordan kan de bruges?

I dette temanummer sætter Tidsskrift for Professionsstudier fokus på professionsprog.

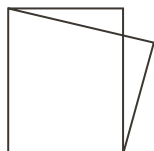
Ambitionen med nummeret har ikke alene været ontologisk at definere, hvad professionsprog er, men også epistemologisk at spørge til, hvordan professionsprog italesættes og gøres, således at nummeret kommer omkring både de væsentligste definitioner og samtidig giver eksempler på, hvordan professionsprog tales frem i konkretiseret praksis.

Nummeret indeholder i alt seks temaartikler. Derudover indeholder det tre artikler 'uden for tema', to anmeldelser af aktuelle bøger inden for professionsfeltet og endvidere tre præsentationer af nye ph.d.-afhandlinger.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* #28

Det proto-jurisdiktionelle sprog:

Begrebernes rolle i inter-professionelt samarbejde og konflikt



Marie Leth Meilvang,
ph.d.-studerende &
Anders Blok, lektor,
ph.d., Sociologisk
Institut, Københavns
Universitet

I denne artikel undersøger vi, hvilken rolle sprog og centrale, politiserede begreber spiller i inter-professionel koordinering omkring et ekspertarbejde under forandring. Det empiriske afsæt er en analyse af, hvordan ingeniører og landskabsarkitekter samarbejder og konkurrerer om arbejde relateret til regnvandshåndtering og klimatilpasning i byer. Vi trækker på kvalitativt empirisk materiale, særligt omkring 30 interviews med involverede professionelle, hvor fokus ligger på den betydning, som begrebet "LAR", Lokal Afledning af Regnvand, har fået på klimatilpasningsfeltet siden 1990'erne. Ved hjælp af Andrew Abbotts (1988, 2005) teori om professioner viser vi, at historien om LAR inkarnerer en bredere dynamik vedrørende vandafledning i byen, en opgavetype, som er vokset

frem som en "proto-jurisdiktion" med nye typer professionsroller og -sprog. Abbotts teori placerer spørgsmålet om kontrol over arbejdsopgaver som omdrejningspunktet for analysen af professionelle relationer – og herunder også for "økologiske" overvejelser om professioners forbindelser til politiske og akademiske institutioner. Ud fra dette afsæt viser vi, hvordan professionelle aktører bruger det særlige LAR-begreb som en måde at hævde kompetencer og indgå alliancer med andre på området, ikke mindst på kommunalpolitisk niveau. Med reference til Abbotts begreb om professioners "videns-system" vil implikationen være, at professionsprog må forstås i relation til bredere juridiktionsskæmpe og oversættelser mellem politiske og akademiske diskurser.

Ønsker vi med andre ord at forstå, hvordan eksempelvis ingeniører bruger og opnår effekter med sproget, **så giver det bedst mening at undersøge dette med afsæt i en konkret ingeniørmæssig arbejdspraksis.**



Introduktion: professionel koordinering blandt politiserede begreber?

Det synes at være et stadig mere almindeligt træk ved arbejdslivet som professionel i dagens danske og europæiske samfund, at man ikke alene må beherske sin egen professions ekspertsprog, men tillige formå at indgå i løbende oversættelser heraf til andre professionelle faggrupper, til politiske interessenter og til borgeren, brugeren eller klienten (se for eksempel Gulløv 2017). Samtidig må man imidlertid anerkende, at arbejdet med at oversætte samfundets skiftende behov, forventninger og problemer *til* et professionelt ekspert-sprog, og dermed gøre krav på særlige kompetencer til og legitim autoritet over praktisk problemløsning, altid har hørt til en professions mest grundlæggende træk (Abbott 1988). Af begge grunde

kan spørgsmål om professionssprog bedst stilles og belyses, vil vi mene, i dets faktiske brudflader og grænser til de øvrige diskurser og praksisser, som trives i en professions nære og også politiske omverden.

I denne artikel trækker vi på et større forskningsprojekt om lokalt professionelt grænsearbejde og "ekspert-jurisdiktion" under forandring i mødet med en række grænseoverskridende problemstillinger (se Blok et al. 2018). Konkret undersøger vi den måde, bestemte segmenter af særligt ingeniør- og landskabsarkitektprofessionerne i øget grad forventes og påtager sig at arbejde med konsekvenser af de globale klimaforandringer i danske byer. Her optræder problemet ikke mindst i form af mere og mere intens regn og et

hertil knyttet behov for nye løsninger til klimatilpasset regnvandshåndtering i byudviklingen. Det har igennem de seneste årtier ført til fremvæksten af et nyt koncept kaldet Lokal Afledning af Regnvand ("LAR"), som samtidig er blevet et omstridt mødested mellem professionel praksis, forskning og politik. Vi er interesserede i at undersøge, hvordan inter-professionel koordinering mellem ingeniører og landskabsarkitekter foregår omkring dette politiserede begreb – og i denne sammenhæng specifikt i den rolle, begrebet spiller som udfordring og mulighed for de mere etablerede ekspertprofessionssprog.

Snarere end en analyse af professions-sprog som sådan – af deres opbygning og indhold i generel forstand – fokuserer vi således i artiklen her på mødet

Hvor jurisdiktionsbegrebet refererer til de relativt stabile forbindelser mellem professionsgrupper og deres arbejdsopgaver, som har opnået samfundsmæssig legitimitet, **så analyserer vi her et fremvoksende område, hvor disse forbindelser endnu ikke er stabilt ordnet i en fast, jurisdiktionel form.**



mellem to sådanne sprog i praksis, ingeniørernes og landskabsarkitekternes, samt den måde, hvorpå dette møde formes af bredere politiske hensyn og diskurser. Et sådant fokus fra vores side hænger sammen med vores teoretiske og empiriske afsæt: Inspireret af Andrew Abbotts tilgang til professionel jurisdiktion (1988) og disses forbundne forsknings- og politiske økologier (2005) antager vi som nævnt, at professioner og professionsprog bedst studeres med afsæt i de faktiske problemer, som professioner opnår samfundsmæssig anerkendelse til at løse ud fra deres respektive ekspertiser. Ønsker vi med andre ord at forstå, hvordan eksempelvis ingeniører bruger og opnår effekter med sproget, så giver det bedst mening at undersøge dette

med afsæt i en konkret ingeniørmæssig arbejdspraksis. Det gør vi som nævnt her med afsæt i den måde, LAR er kommet til at stå centralt i et hastigt voksende professionelt marked for klimatilpasningsløsninger.

Uden på nogen måde at være specifikt for byudvikling eller for arkitekters og ingeniørers arbejde så hører det dog til disse domæners særkender – som også Abbott bemærker det (1988, kap. 3) – at de to professioner op igennem anden halvdel af det 20. århundrede har måttet dele feltet eller jurisdiktionen af ekspertarbejde funktionelt imellem sig (modsat sundhedsprofessionerne, som i højere grad har delt det hierarkisk). I praksis betyder dette, at der til store byudviklingsprojekter i dagens Dan-

mark næsten altid vil knytte sig såvel ingeniører som (landskabs-)arkitekter i konsulent- og rådgivningsfunktioner, hvor ingeniørerne groft sagt står for de tekniske og infrastrukturelle elementer, mens arkitekterne tager sig af designet af bygninger eller, for landskabsarkitekternes vedkommende, det omkringliggende offentlige bylandskab. Det er også denne type organiseret og praktisk professionelt samarbejde, diskussion og grænsekonflikt, som er karakteristisk for arbejdet med LAR, og som vi vil undersøge nærmere i denne artikel.

At professionsprog og evnen til at oversætte imellem dem er vigtige for denne type arbejde og for de bredere udviklinger i det samlede klimatilpasningsfelt, står tydeligt frem for

os på baggrund af empiriske studier, der blandt andet omfatter kvalitative interviews med godt 30 professionelle aktører i feltet. Adspurgt om udfordringerne og udbyttet ved at deltage i et netværks- og partnerskabsamarbejde kaldet Vand i Byer siger én af landskabsarkitekterne således:

"Ja, for at få et fælles sprog. Og også kunne stille spørgsmålene, det synes jeg har været meget en læringsproces ... Altså hvis man virkelig skal udfordre hinanden og måske have et helt nyt paradigme på bordet for, hvordan man gør, så bliver man jo blæst af stolen den første gang, der er én [af ingeniørerne], der siger: "Jamen, dit regnvandsbed kan ikke holde til en femårsregn", fordi man ikke ved, hvad en femårsregn er. [...] Altså, så bliver man nødt til at have sådan et mindste fællessprog, og en ting, der er afgørende for, om sådan nogle netværk er succesfulde, det er evnen til at spørge ind til hinandens professioner og lave sådan noget tværprofessionel forskning eller samarbejde."

I forlængelse heraf vil en hovedpointe i vores analyse være, at LAR-begrebet tillige med bredere ideer om klimatilpasning på sin vis spiller rollen som dét, landskabsarkitekten her kalder "et mindste fællessprog" – ikke blot mellem ingeniører og landskabsarkitekter, men også og ikke mindst i begge disse gruppers samspil med de kommunalpolitiske institutioner. Det betyder dog samtidig også, at LAR er blevet en inter-professionel kamplads, hvor ingeniører og landskabsarkitekter kæmper med hver deres ekspertsprog som indsats om retten til at definere den gode og rigtige tilgang til klimatilpasning i byerne.

Vi starter nedenfor med en skitse af vores case- og temafelt, altså regnvandsudfordringerne i den klimaramte by, idet vi foreslår at anskue dette felt som det, vi kalder en "proto-jurisdiktion" – altså et fremvoksende domæne af ekspertarbejde, som endnu ikke har fundet en helt stabil og kodificeret form for inter-professionel arbejdsdeling. Herunder redegør vi kort for vores metodiske tilgang. Figuren om proto-jurisdiktion uddyber vi i det efterfølgende teori afsnit, hvor vi forklarer den måde, vi trækker på Abbotts begreber og herunder ikke mindst hans ideer om det professionelle "videns-system" som én måde at forstå begrebet professions-sprog. Hernæst følger analysen i to lag: først et historisk, hvor vi opridses LAR-konceptets fremvækst og udbredelse, og hernæst en mere nutidig del, der fokuserer på den inter-professionelle arbejdspraksis og definitionskampene mellem ingeniører og landskabsarkitekter. I konklusionen vender vi tilbage til spørgsmålet om oversættelse, idet vi fremsætter tanker om de bredere vilkår for denne afgørende del af et nutidigt, professionelt virke.

Regnvand i den klimaramte by: en ny proto-jurisdiktion?

Byer rundtomkring i verden oplever i disse år konsekvenserne af klimaforandringerne og forsøger at planlægge for et ændret klima. Oversvømmelser i byer som resultat af intense regnskyl og skybrud er her blevet et væsentligt problem i Danmark, som ikke mindst har fået øget politisk fokus op gennem 2010'erne, blandt andet som resultat af det store skybrud i København i 2011. Som et professionelt ekspertiseområde har regnvandshåndtering i byer tidligere været fuldstændigt domineret og

kontrolleret af spildevandsingeniører. Kloaksystemet i Danmark (og i mange andre vestlige lande) blev bygget i starten af 1900-tallet af ingeniører, som siden dengang har haft monopol på at beregne, designe og bygge kloaker til at håndtere regn- og spildevand. Men klimaforandringerne og de stigende regnmængder betyder, at der ikke er plads til alt det vand, der falder i fremtiden; et problem, der er særligt stort i de tætte byer, hvor befæstningsgraden er meget høj. Her har yderligere udbygning af kloaksystemet til at kunne håndtere fremtidens intense skybrud vist sig meget besværligt og ikke mindst meget dyrt. I stedet er løsningen flere steder blevet at eksperimentere med at aflede og nedsive vand på overfladen af byen, altså dét, der på dansk kaldes LAR.

Denne udvikling med at håndtere vand på overfladen er drevet af forskellige aktører, både professionelle og politiske. Politisk ønsker man ikke mindst at sikre borgernes huse (og kældre!) mod oversvømmelse, men samtidig vil (lokal-)politikere gerne have så meget som muligt ud af de potentielt meget store investeringer i infrastruktur, som skybrudssikring vil kræve. Derfor kobles regnvandshåndtering ofte til andre forbedringer af byens rum, så det bliver mere grønt og blå, en tilgang, der gerne kaldes "regnvandshåndtering med merværdi". Denne tilgang drives også af landskabsarkitekter, som dermed får nye – og større – roller i planlægningen af den grønne og blå by. Hvor regnvandshåndtering tidligere var ingeniørernes opgave, så bliver det med nye, overfladebaserede løsninger et felt, hvor landskabsarkitekter får mere definitionsmagt og derfor også flere opgaver.

I denne artikel undersøger vi som sagt regnvandshåndtering og klimatilpasning i byen som et nyt, fremvoksende område for professionel ekspertise, eller hvad vi med Abbotts (1988) ide om jurisdiktion som omdrejningspunktet kalder for en "proto-jurisdiktion". Hvor jurisdiktionsbegrebet refererer til de relativt stabile forbindelser mellem professionsgrupper og deres arbejdsopgaver, som har opnået samfundsmæssig legitimitet, så analyserer vi her et fremvoksende område, hvor disse forbindelser endnu ikke er stabilt ordnet i en fast, jurisdiktional form. Ved at vælge en case, hvor den inter-professionelle koordinering stadig er relativt usikker, opnår vi gode betingelser for at observere, hvordan professionerne samarbejder og kæmper om at give problemet, der skal løses, bestemte og for dem fordelagtige former via deres respektive eksperterprog.

Empirien, der ligger til grund for analysen, er interviews med professionelle, særligt ingeniører og landskabsarkitekter, involveret i tre danske byplanlægningsprojekter, hvor regnvand håndteres på overfladen som et led i klimatilpasning, samt et kortvarigt feltarbejde i en ingeniørvirksomhed, der arbejder med klimatilpasning. I alle de studerede projekter samarbejder ingeniører og landskabsarkitekter på tæt basis og på flere niveauer, på tværs af organisatoriske skel mellem rådgivere, kommuner, forsyninger og andre. Herudover har vi foretaget interviews med centrale aktører i feltet fra universiteter, øvrige konsulentvirksomheder og interesseorganisationer.

I alt består interviewempirien af 31 interviews, der tog mellem 1 og 2,5 time. Interviewene var fokuseret på arbejds-

praksis og samarbejde mellem professioner, herunder omkring LAR. Til brug for analysen trækker vi sekundært på en række dokumenter fra professionelle organisationer, særligt Ingeniørforeningen, der danner baggrund for at forstå feltets historiske udvikling. Analytisk har vi arbejdet abduktivt med vores empiri, det vil sige teoretisk informeret af blandt andet Abbotts teori om professionelle jurisdiktioner, men med en åbenhed for hvordan teoriens begreber udfordres og modificeres af empirien. Gennem analysen af inter-professionelt samarbejde viste LAR sig som et vigtigt begreb i den inter-professionelle koordinering og konflikt – og dermed som en indgang til nøjere at bearbejde Abbotts begreber som værktøjer til at forstå professionssprog.

Som vi vil redegøre nærmere for nedenfor, betragter vi i denne sammenhæng netop LAR som et helt centralt begreb på området og dermed som en nøgle i det, vi vil kalde et bredere "proto-professionelt" sprog, hvorigennem professionerne dels koordinerer indbyrdes, dels også på tværs af akademiske og praktiske kontekster og ikke mindst med politiske institutioner. Konkret er LAR en samlebetegnelse for alle de forskellige afledningsteknikker for regnvand, der håndterer vandet lokalt, det vil sige så tæt på nedfaldsstedet som muligt. Begrebet dækker altså over tekniske og designmæssige tiltag som regnbæde, grøfter, grønne tage med videre, som har det tilfælles, at regnvandet håndteres lokalt og ikke ender i kloakken, hvor det kan oversvømme systemet.

Det særlige ved LAR som begreb i feltet omkring klimatilpasning og

regnvandshåndtering er, at snart sagt alle professionelle (og lokalpolitikere) efterhånden er enige om, at denne type teknikker udgør én del af løsningen på problemerne med mere regn i byen som følge af klimaforandringer. På den måde formår begrebet at koordinere professionerne imellem – og tillige i en bredere, politisk offentlighed. På den anden side er det også et begreb, som professionerne løbende strides om. Disse grænsedragningskampe foregår ikke mindst på universiteterne, mellem akademiske landskabsarkitekter og ingeniører, men afsætter sig også spor i professionel praksis. Det er altså denne særlige situation og case, som vi her søger at begribe i "Abbott'ske" termer.

Teoretisk afsæt: professionel jurisdiktion og inter-økologiske alliancer

Som allerede omtalt henviser Abbott (1988) med sit jurisdiktionsbegreb til de legitime krav på bestemte arbejdsopgaver, som en given professionsgruppe – læger, præster, socialarbejdere eller, i vores tilfælde, ingeniører og landskabsarkitekter – formår at opretholde qua deres specialiserede ekspertise og hertil knyttede kompetencer. Til det formål, viser han, opbygger professioner et helt "videns-system" (ibid., kap. 2), der foruden akademisk ekspertviden også består af mere praksis- og erfaringsnære kognitive procedurer for problemdiagnosticering og -intervention. En given professions organisering handler i høj grad om, hvordan den kobler disse forskellige niveauer.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at Abbotts tilgang til jurisdiktion ikke som sådan kan kaldes en teori om professionssprog: Der indgår meget andet end sprog i opbygningen af en

Gennem analysen af inter-professionelt samarbejde viste LAR sig som et vigtigt begreb i den inter-professionelle koordinering og konflikt – og dermed som en indgang til nøjere at bearbejde Abbotts begreber som værktøjer til at forstå professionsprog.



professionel jurisdiktion, herunder kropsliggjorte rutiner, materielle arbejdsredskaber og organisatoriske indretninger. Alligevel giver det mening, vil vi hævde, at anskue Abbotts begreb om videns-systemet som i høj grad (også) et sprogligt anliggende og altså som et spørgsmål om, hvordan bestemte eksperter samt diagnostiserings- og interventionsforståelser kodificeres sprogligt som fælles professionsressourcer. Snarere end ét professionsprog inviterer Abbott os dermed til at tænke, at en given profession i høj grad må balancere mellem lidt forskellige sprogformer, knyttet til henholdsvis deres akademiske og deres praktiske arbejdsarenaer. Som vi vil vise, så er denne pointe i høj grad relevant for en analyse af LAR og det inter-professionelle felt omkring

klimatilpasning i byer. Hos Abbott (1988) udgør problem-diagnose, inferens og intervention tre forbundne momenter i det praktiske professionelle arbejde og er dermed også at forstå som en bestemt tilgang til ideen om det professionelle skøn (se Møller 2018). Abbott anvender disse begreber helt generelt til forståelsen af professioners arbejde – altså også når det handler om ekspertproblemer som juridisk sagsfremstilling eller, som hos os, regnvandshåndtering og byudvikling. Her handler diagnose grundlæggende om den måde, en profession klassificerer, udpeger og skelner et problem som ekspertproblem, mens intervention handler om den måde, professioner rubricerer sådanne problemer i henhold til forståelser og implementeringer af fælles, praktiske løsninger. Inferens

er den proces, der forbinder disse to momenter, og som altså typisk består i at koble en generel klassifikation af et problem (for eksempel "større og hyppigere skybrud") med en specifik type af intervention tilpasset den konkrete sag og klient. Altså i vores case ikke blot "LAR i almindelighed", men "LAR på et bestemt sted".

En grundpointe i vores analyse er her, at ingeniører og landskabsarkitekter tenderer til at placere og definere LAR-konceptet forskelligt i såvel deres akademiske som praktiske arbejdsarenaer. Som sådan er LAR-konceptet blevet et centralt mødested for bestemte grene eller segmenter (Bucher & Strauss 1961) af disse professioner og dermed også et centralt domæne for både inter-professionelt samarbejde og konflikt

I det konkrete professionelle arbejde, kan vi sige, handler det således ikke så meget om endegyldigt at klassificere, hvad LAR er eller kan, **men snarere om at blive enige nok til at samarbejde inden for en fælles ramme.**



om jurisdiktionel kontrol. Hertil kommer, at *måderne*, hvorpå de to professioner går til problemet om regnvand i byerne, og dermed til LAR-konceptet, i høj grad kan siges at være formet af deres mere almene professionsprog. Lidt forenklet kan man sige, at mens regnvandet blandt ingeniørerne mest diagnosticeres som et spørgsmål om tekniske infrastrukturer, så diagnosticeres det blandt landskabsarkitekter ofte som et bredere spørgsmål om bydesign. *Alligevel* konvergerer begge grupper, som nævnt, ofte omkring LAR som intervention.

Til at begribe denne dobbelthed har vi behov for at supplere vores analytiske ramme med endnu et nøglebegreb fra Abbott (2005): nemlig hans pointe om, at professionelle jurisdiktioner opstår inden for en bredere "økologi" af professionelle relationer, som i anden omgang er forbundet til (mindst) to andre

økologier, nemlig den universitære og den politiske. Økologi skal her forstås som begreb for brede sociale arenaer eller domæner, hvor aktører kæmper om adgang til de samme ressourcer og "nicher", såsom en professionel jurisdiktion, under vilkår af at måtte indgå taktiske alliancer med aktører i andre økologier. Eksempelvis har landskabsarkitekter placeret i universitetsverdenen i høj grad medvirket til at støbe de ekspertmæssige ressourcer omkring LAR, der i anden omgang har givet rådgivende landskabsarkitekter en større plads i byudviklingsprojekter – blandt andet fordi de formår at alliere sig med en bredere kommunalpolitisk dagsorden om grønne byer.

Hvis vi altså med Abbott siger, at professionsprog i høj grad er et spørgsmål om det samlede videns-system, som en profession skaber og vedligeholder i såvel sine akademiske som praktiske

dimensioner, så mangler vi stadig at svare på, hvordan selve LAR-konceptet eller begrebet kan forstås i denne ramme. Stadig inspireret af Abbott, men også af bredere interaktionistiske tilgange, vil vi her foreslå, at LAR bedst lader sig forstå som det, vi vælger at kalde for et "hængselsbegreb" (se Meilvang 2019). Hermed forstås vi et begreb, eller et koncept, som har opnået en vis stabilitet som interventionsform, her altså i den praktiske byudvikling, og som samtidig derfor fungerer som fleksibelt mødested for en flerhed af professioner, særligt ingeniører og landskabsarkitekter, samt for disses alliancer med diverse politiske aktører. I disse møder bringer alle aktører så at sige deres bestemte (ekspert-)sprog til torvs i forsøget på at udøve definitions-magt over den praktiske problemløsning og, for professionernes vedkommende, i forsøget på at benytte LAR som proto-professionelt begreb, hvormed de kan

Det proto-jurisdiktionelle sprog

opnå større kontrol over jurisdiktionens samlede udvikling. Det er disse dynamikker, som vi vil specificere nærmere i den følgende analyse.

Den historiske fremvækst af LAR-konceptet

LAR blev opfundet som begreb i 1980'erne på DTU, Danmarks Tekniske Universitet. Inspireret af den svenske tilgang til at håndtere regnvand i relation til blandt andet forureningsproblematikker arbejdede nogle få ingeniører her med at udvikle teknikker til at håndtere regnvand uden om kloaksystemerne. Som et led i det, Abbott (2005) kalder en akademisk "settlementstrategi", hvor de definerede deres eget forskningsområde, fandt én af dem på navnet LAR:

Ja, jo i den periode der er det, vi opfinder navnet LAR [...] Sådan var det jo også dengang altså, når vi lavede vores matematiske modeller, så skulle de også have et navn. Alt skal have et eller andet navn og en forkortelse, men jeg siger til Jens "[...] nu skal vi have gjort det her til et slogan, vi kan komme ud med", og så fandt jeg på navnet LAR, altså.

De akademiske ingeniører arbejder videre med LAR, og konceptet bringes i 1990'erne ind i den politiske og den professionelle økologi gennem to publikationer, én for Miljøstyrelsen og én for Spildevandskomiteen (SVK), en komite under Ingeniørforeningen i Danmark, hvis primære funktion er at udgive et sæt "skrifter", der definerer god ingeniørpraksis. De to dokumenter beskriver LAR's rolle i forhold til at rense regnvand, og hvordan LAR-anlæg skal dimensioneres. I denne periode, hvor LAR defineres af ingeniørerne, har konceptet ingen relation til byplanlæg-

ning, bydesign eller ideer om grønne og blå byrum. Efter dokumenterne er publiceret i midten af 1990'erne, går der ti år, hvor hverken SVK, Miljøstyrelsen eller andre er særligt optagede af LAR.

Op gennem 2000'erne begynder en anden gruppe af professionelle, nemlig landskabsarkitekterne, at arbejde med beslægtede teknikker, men de kalder dem på dette tidspunkt "landskabsbaseret afvanding". Specielt en gruppe akademiske landskabsarkitekter tilknyttet Københavns Universitet er aktive i forhold til at udvikle regnvandsafledning med fokus på det byplanmæssige potentiale. Gruppen arbejder fra 2006 og frem med tre innovationsprojekter, hvor kommuner deltager med ansatte fra deres forsyninger. På et tidspunkt i denne periode begynder landskabsarkitekterne også at kalde en række af deres teknikker for LAR. Det sker blandt andet i innovationsprojektet Vand i Byer, hvor mere end 200 deltagere fra kommuner, universiteter, private firmaer og forsyninger arbejder med at udvikle klimatilpasning og "værdiskabende vandhåndtering".

Vand i Byer-netværket etableres samtidig med, at København oplever to store skybrud efter hinanden, i 2010 og 2011, hvor centrale områder af byen oversvømmes. Særligt skybruddet i 2011, hvor mange københavnske gader stod under vand, blev et vendepunkt i den offentlige og politiske diskussion om regnvand og klimatilpasning i byer. I 2011 arbejder den ingeniør, der i sin tid opfandt LAR-begrebet, nu hos den københavnske vandforsyning, og hans chef og politikerne spørger ham derfor til råds om, hvad der sker, og hvordan man kan løse problemet:

"Jeg tror, jeg benyttede betegnelsen 10 milliarder kroner, hvis vi skulle genopbygge et større afløbssystem, og det ville samfundsmæssigt være alt for dyrt at begynde at gå ud med det. Og derfor vendte jeg tilbage til den der gamle om, jamen det her regnvand skal håndteres lokalt."

Under indtryk af sådanne forskellige professionelle råd og initiativer responderer Københavns Kommune direkte på skybrudene ved i 2012 at udsende en såkaldt "Skybrudsplan", hvor overfladeløsninger placeres som en central del af løsningen på udfordringen:

"Ved skybrud kan vandet både ledes væk over og under jorden. Løsninger på overfladen er både nemmere og billigere at lave. Samtidig kan vi få nye blå og grønne åndehuller [...] ved at kombinere overfladeløsningerne med planter og træer. Derfor vil de blive foretrukket i de dele af byen, hvor der er plads til det." (Københavns Kommune 2012, s. 2).

Parallelt hermed, også i 2011, udkommer SVK's andet skrift om LAR, der opdaterer dimensioneringerne til LAR-anlæg fra det tidligere skrift fra 1990'erne. I 2011-skriftet beskrives LAR for første gang af ingeniørerne som et værktøj til bydesign, og det pointeres, at selv små anlæg kan være gavnlige, så længe det handler om at etablere flere grønne og blå områder i byen. Samtidig betones det dog, at "hvis de [LAR-anlæg] er tænkt som hel eller delvis erstatning for kloakker, skal de også kunne sikre mod oversvømmelser, hvilket medfører store anlæg" (Spildevandskomiteen 2011, s. 2).

Efter 2011 er der således ikke længere tvivl om, at LAR spiller en vigtig rolle i

de løsninger, der skal sikre byerne mod fremtidige større regnmængder. Dette er i vores analyse i høj grad et resultat af bestemte akademiske og praktiskprofessionelle aktørers koordinerings- og alliancearbejde. Ingeniørerne har gennem deres centrale, professionelle organisation SVK introduceret og defineret begrebet professionelt og har koblet det til skybrud og klimatilpasning. Samtidig har landskabsarkitekterne gennem deres arbejde med kommunale netværk og projekter defineret LAR som teknikker, der både kan håndtere regnvand og give "merværdi" til byen i form af grønne byrum.

LAR som mødested for professionelt arbejde

I den nuværende situation er der på denne måde blevet skabt en høj grad af konsensus om, at LAR er en god ide og en rigtig tilgang til at håndtere regnvand i byer. Det er i sig selv bemærkelsesværdigt, at så mange forskellige professionelle og politiske aktører er enige om konceptet. Der er dog *ikke* konsensus om, præcis hvilke problemer LAR kan løse. I Abbott'ske termer kan man sige, at der er inter-professionel enighed om interventionen, men ikke om diagnosen.

Det er her væsentligt, at ingeniører og landskabsarkitekter trækker på ret forskellige sprog til at begrebsliggøre byens regnvandsproblemer. Ingeniørernes vigtigste begreber, når de taler om regn i byen, er volumener og intensiteter; altså hvor meget regn der kommer, og hvor hurtigt det kommer. Når de arbejder med LAR, handler det derfor om at klassificere, hvilken *slags* regn LAR-anlæg kan håndtere, fra hverdagsregn til skybrud. Landskabsarkitekterne

derimod taler om klimatilpasning i byer som et spørgsmål om byrumskvalitet, natur i byen og grøn-blå byer. I deres optik handler LAR derfor om at bruge regnvandshåndteringen til at skabe bedre byrum.

I netværk som Vand i Byer, hvor særligt de akademisk-professionelle aktører indgår i og retfærdiggør deres arbejde i en offentlig-politisk arena, er der udadtil stor enighed om, hvad LAR skal bruges til. LAR er en del af klimatilpasning i byer, hvor man udnytter regnvand som ressource til at skabe bedre, grønnere byer. "Den fælles vision er stor og den samme", siger en ingeniørprofessor fra DTU eksempelvis om Vand i Byer-netværket. Her trækker både ingeniører og landskabsarkitekter således på et moralsk sprog for det fælles bedste, hvor goderne ved LAR-tilgangen forekommer indlysende, blandt andet fordi det skaber "grøn værdi" (se Boltanski & Thévenot 1991[2006]).

Men kigger man derimod nærmere på professionernes videns-systemer i praksis, så ser man, hvordan LAR også er et omstridt begreb, som står centralt i proto-jurisdiktionelle kampe om definitionsret og kontrol. Dette gælder som nævnt særligt på niveauet for de diagnostiske klassifikationssprog, hvor ikke mindst ingeniører og landskabsarkitekter strides i universitetsverdenen.

Ingeniørerne finder det som antydning af afgørende at skelne hverdagsregn fra den type af ekstremregn, som skybrudet i København i 2011 udgør. LAR kan her bruges til den øgende mængde hverdagsregn, som klimaforandringer også fører med sig, men til skybruds-sikring må man bruge andre metoder og

teknikker. En ingeniørprofessor siger om landskabsarkitekterne:

"Jeg har meget, meget stor respekt for dem, men de har lidt svært ved at forstå det der med størrelsesordner [...]. Uanset hvor meget du putter [...] LAR eller landskabs-alt-muligt ind, så kan det ikke løse skybrudsproblemet. Og hvis du vil have det ud i havnen, og der er en bakke, så er du altså nødt til at have en tunnel, ikke, eller en stor pumpe."

For ingeniørerne kan og bør der altså diagnosticeres (mindst) to forskellige problemer i relation til de øgede regnmængder i byerne: mere hverdagsregn samt flere og mere ekstreme skybrud. Det første problem kan løses med LAR-anlæg, med input fra landskabsarkitekter. Det sidste kan løses med tunneller og pumper, det vil sige med ingeniør-konstruktioner.

Mange landskabsarkitekter mener derimod godt, at LAR-anlæg kan håndtere skybrud. Samtidig kritiserer de (nogle af) ingeniørernes løsninger for at være "rør på overfladen", det vil sige løsninger, der bruger de traditionelle greb fra kloaksystemerne, nu bare på overfladen. For de akademiske landskabsarkitekter er det ikke LAR. Samtidig kan en for hurtig kobling til grønne, politiske dagsordener også være problematisk. En professor i landskabsarkitektur siger:

"Det er for nylig gået op for mig, at vi nok bliver nødt til at skelne lidt, fordi det hele bliver blandet meget sammen. [...] Det bliver problematisk, hvis man for eksempel siger: "Jamen, LAR understøtter biodiversitet, fordi det tilfører vand. Der kommer en større frodighed". Det passer så ikke, hvis det kun er hver

Denne situation illustrerer i vores optik den almene, Abbott-inspirerede pointe, at spørgsmål om **professionssprog må forstås og analyseres i relation til bredere juridiktions-kampe mellem professioner samt den måde, disse foregår i alliancer og oversættelser mellem praktisk-professionelle, akademiske og politiske diskurser.**



tiende år, der kommer vand. Eller: "LAR kan køle en by" og sådan nogle ting. [...] Så jeg vil definere LAR som noget, der er distribueret ud i byen, og hvor regnvandsafstrømningen håndteres tæt på det areal, det strømmer af fra."

LAR kan *måske* give større frodighed, understøtte biodiversitet og køle byen, men kun hvis det bliver lavet på den rigtige måde og på de rigtige steder. Underforstået, at der i høj grad er brug for landskabsarkitektonisk ekspertise til at kvalificere sådanne anvendelser.

På dette niveau, i universitetsverdenen, kæmpes der på denne vis om definitivitet og dermed, kan vi sige, om

den langsigtede kontrol med (proto-) jurisdiktionen. I mellemtiden er LAR og LAR-lignende tiltag for længst blevet en del af begge professionsgruppers mere anvendelsesorienterede interventionsprog, både i de kommunale forsyninger og i den rådgivende konsulentbranche. På dette niveau udgør LAR en slags fælles ramme for samarbejdet om den klimatilpassede by. LAR-begrebet bruges løst og ofte overlappende med "vand på overfladen" og "klimatilpasning". En ingeniør, der arbejder med klimatilpasning i en forsyning, svarer på spørgsmålet om, hvad de kalder det:

"Ved du hvad, det tænker vi overhovedet ikke over. Vi gør det bare. Vi kalder

det faktisk at holde regnvandet på overfladen. Eller LAR. Det gør vi både til skybrud og til hverdag. Det er det, vi arbejder med."

I det konkrete professionelle arbejde, kan vi sige, handler det således ikke så meget om endegyldigt at klassificere, hvad LAR er eller *kan*, men snarere om at blive enige nok til at samarbejde inden for en fælles ramme. Som "hængselsbegreb" (Meilvang 2019) udgør LAR her en art diskursivt og praktisk mødested, et kompromis, hvor koordinering af det fælles, inter-professionelle arbejde muliggøres. Det fordrer samtidig en velvilje for netop praktisk samarbejde: "Det [samarbejdet om LAR-inspirerede

tilgange] er ligesom en slags fælles sprog, ikke. Altså jeg er da ved at lære det der arkitektprog. [...] De [...] går måske mere op i, hvad for en farve klinken skal have, og at det er en klinke, man bruger. Hvor jeg tænker, nå men vi skal have en kantsten, så lad os bruge en granit, fordi den ved vi holder, ikke. [...] Men det ville da godt nok være kedeligt, hvis alt var lavet i det, som ingeniørerne ville have, ikke."

I lighed med den landskabsarkitekt, hvis citat vi indledte med, sætter ingeniøren her netop ord på den type dagligdags oversættelser, som professionel praksis i proto-jurisdiktionen kræver. Her oversættes ikke blot mellem to homogene eksperter, men også mellem lag af egen diagnose og intervention, og ikke mindst med tråde ud til politiske forbindelser. Et "mindste fællessprog", kort sagt, der via LAR-begrebet faktisk viser sig at rumme ganske mange nuancer og lag.

Konklusion: professionelle i en økologi af oversættelser?

Vi har i denne artikel benyttet et vesevende casestudie af den måde, ingeniører og landskabsarkitekter samarbejder og strider om regnvandshåndtering og klimatilpasning i danske byer, som afsæt for at diskutere de mange lag af koordinering, både sprogligt og på anden vis, som dette arbejde kræver. Vi har særligt fokuseret på ét koncept eller begreb, Lokal Afledning af Regnvand (LAR), fordi det fungerer som centralt diskursivt mødested for disse indsatser og som sådan tjener til at "hængsle" (Abbott 2005; Meilvang 2019) den fremvoksende proto-jurisdiktion (Blok et al. 2018) sammen omkring interprofessionel koordinering tillige med

akademiske og politiske alliancer. På den måde har vi forsøgt at bidrage med en praksisnær tilgang til spørgsmål om professionssprog, som hviler på den grundlæggende antagelse, at professionelle aktører i formentlig tiltagende grad må beherske en flerhed af sproglige registre og oversættelser imellem dem.

Med afsæt i Andrew Abbotts (1988) ideer om det professionelle videnssystem som bestående af sproglige (og andre) redskaber til diagnose, inferens og intervention har vi således hævdet, at vores case blandt andet udmærker sig ved en karakteristisk, inter-professionel konstellation. Nemlig en situation, hvor ingeniører og landskabsarkitekter nok er blevet enige om LAR-konceptet som led i den rette intervention i den klimaramte by, men hvor de "bagvedliggende" diagnoser af problemet stadig adskiller sig på centrale punkter. Denne situation illustrerer i vores optik den almene, Abbott-inspirerede pointe, at spørgsmål om professionssprog må forstås og analyseres i relation til bredere juridiktions-kampe mellem professioner samt den måde, disse foregår i alliancer og oversættelser mellem praktisk-professionelle, akademiske og politiske diskurser.

Selv om vores case selvsagt er specifik og derfor ikke umiddelbart kan bruges som afsæt for bred generalisering, så er det alligevel vores påstand, at denne centrale Abbott-pointe om noget har opnået større relevans med de senere års omsiggribende tiltag til tværprofessionelt samarbejde som en politisk målsætning og en uddannelsesmæssig prioritering (for eksempel Gulløv 2017). Sådanne udviklinger stiller store

og stigende krav til de professionelle aktørers kompetencer ikke alene ud i eget eksperterprog, men også som oversætter til andre fagligheder, til offentligt-politisk gangbare sprog, og til hverdagslivets rutiner hos borgeren, brugeren eller klienten. Vores egen analyse vil således fremadrettet med fordel kunne suppleres med inddragelse af sidstnævnte type aktører, idet også borgere tilskrives stigende roller som led i det LAR-baserede, byprofessionelle arbejde.

Rent analytisk betyder disse udviklinger imidlertid også, at professionssociologien selv må (gen-)overveje sit eget analytiske sprog – og herunder, selvsagt, rækkevidden og styrken af Abbott-baserede begreber som (proto-)jurisdiktion, videnssystem og økologiske hængsler. I vores eget arbejde er vi ikke mindst optaget af at supplere disse begreber med betragtninger fra såkaldt fransk pragmatisk sociologi, hos Luc Boltanski og Laurent Thévenot (1991[2006]), som ikke mindst tilbyder en mere nuanceret forståelse af de moralske retfærdiggørelser, som professionelle også må benytte, når de interagerer i en offentlig-politisk arena (som eksempelvis den grønne, klimatilpassede by). Her forekommer os at være nyt analytisk gods til fremtidige analyser af de mange-facetterede professionssprog, som denne artikel har forsøgt at løfte en første flig af. ♦

REFERENCER

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

Abbott, A. (2005). Linked ecologies: States and universities as environments for professions. *Sociological Theory*, 23 (3), 245-74. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00253.x>.

Blok, A., Lindstrøm, M.D., Meilvang, M.L. & Pedersen, I.K. (2018). Trans-local professional projects: Re-scaling the linked ecology of expert jurisdictions. *Journal of Professions and Organization*, 5 (2), 106-22. <https://doi.org/10.1093/jpo/joy003>.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991[2006]). *On Justification: Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.

Bucher, R. & Strauss, A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 66 (4), 325-334. <https://doi.org/10.1086/222898>.

Gulløv, J. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13 (25), 6-13. <https://doi.org/10.7146/TFP.v13i25.96966>.

Københavns Kommune (2012). *Københavns Kommunes Skybrudsplan 2012*. Teknik- og Miljøforvaltningen.

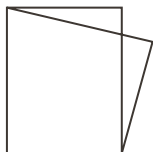
Meilvang, M. (2019). The professional work of 'hinge objects': Inter-professional coordination in urban drainage. Under udgivelse i *Professions & Professionalism*.

Møller, M. (2018). Styring, professionel dømmekraft og faldgruber for fagprofessionel værdiskabelse. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(26), 86-97. <https://doi.org/10.7146/TFP.v14i26.104812>.

Spildevandskomiteen (2011). *Dimensionering af LAR-anlæg*. Ingeniørforeningen i Danmark.

"Vi tager lige en snak"

Institutionelle fortællinger og samtalens selvfølgelighed i socialpædagogisk praksis



Nanna Koch Hansen,
cand.mag., ph.d.

Inden for socialpædagogisk arbejde fremstår samtale som et selvindlysende gode, som man nærmest kun kan få for lidt af. Men hvad er overhovedet en god samtale i pædagogisk forstand? Artiklen anlægger et destabiliserende blik på indforståede logikker og praksisformer i forbindelse med socialpædagogisk praksis i et hjørne af Kriminalforsorgen, hvor samtale vægtes højt. Artiklen viser, hvordan idealer om naturlighed og utvungenhed gennemsyner det socialpædagogiske arbejde, samtidig med at de pædagogiske samtaler typisk følger en bestemt skabelon, hvor Kriminalforsorgens medarbejdere bliver aktive medproducenter af afsonernes fortællinger.

Den pædagogiske samtales selvfølgelighed

Der er personalemøde på kontoret på en af Kriminalforsorgens pensioner. Medarbejderne er sammen ved at gennemgå listen over husets afsonere. Mødelederen læser et navn fra listen

op. Hans kollega bemærker, at hun har set den pågældende afsoner komme hjem med pizza i går aften. Igen. Afsonerens økonomi diskuteres. Der bladres i en sagsmappe, og det vurderes, at han ikke har råd til den slags. Mødelederen konkluderer: Vi bør nok tage en snak med ham. Der nikkes samstemmende rundt om bordet, og mødelederen læser et nyt navn højt fra listen. Samtalen falder nu på en beboer, som har svære psykiske vanskeligheder, og som for tiden virker usædvanligt nedtrykt. Også her bliver den samstemmende konklusion, at en medarbejder bør tage en snak med afsoneren.

Den foregående passage udgør et sammendrag af feltnoter fra et personalemøde under det feltarbejde, jeg gennemførte på Kriminalforsorgens pensioner i forbindelse med arbejdet med ph.d.-afhandlingen *Opdragelse til løsladelse* (Hansen 2017). Pensionerne er alternative afsoningssteder, hvor afsoningen foregår under mindre

”Vi tager lige en snak”

restriktive rammer end i fængslerne. På pensionerne er der f.eks. ingen låste døre eller uniformerede fængselsbetjente, og afsonerne kan dagligt forlade pensionen i afmålte tidsrum. Afsonere under udslusning befinder sig fortsat i Kriminalforsorgens varetægt, og såfremt de ikke følger retningslinjerne for den alternative afsoning, kan de tilbageføres til fængsel. De fleste medarbejdere på pensionerne er uddannet som pædagoger og socialrådgivere – og skønt enkelte medarbejdere har en baggrund som fængselsbetjente, så varetager de sagsbehandlingsarbejde og pædagogiske aktiviteter på lige fod med deres kollegaer.¹ Under det etnografiske feltarbejde stødte jeg ofte på bemærkninger om, at det er vigtigt at snakke med afsonerne, men det blev sjældent uddybet, hvad det mere præcist var, der skulle snakkes om, eller hvordan der skulle snakkes. Jeg lagde ligeledes ører til mange samtaler mellem afsonere og medarbejdere, men når jeg i interviewsammenhæng

spurgte nærmere ind til samtalerne indhold, form eller funktion, blev jeg mødt med indforståede svar som: ”Så tager man lige en snak [...] og så tager vi den derfra”. At tage en snak og at tage den derfra kan læses som indforståede italesættelser af en praksisform, hvor samtalen sættes i centrum som så selvindlysende fornuftig, at yderligere uddybning forekommer overflødig.

At socialpædagogisk praksis indebærer samtale med dem, interventionen retter sig imod, kan virke umiddelbart logisk. Artiklens indledende feltbeskrivelse fra personalemødet på en af Kriminalforsorgens pensioner kan tjene som eksempel på, hvordan problematikker af vidt forskellig karakter kan adresseres på samme indforståede facon. Hvad end det drejer sig om afsonernes økonomi eller psykiske vanskeligheder, bliver løsningen den samme: Vi tager lige en snak. På baggrund af en nysgerrighed i forhold til denne umiddelbare indforståethed anlægger nærværende

artikel et destabiliserende blik på samtalen som selvfølgeliggjort ideal og praksisform i socialpædagogisk arbejde. Artiklen viser, hvordan samtalepraksis italesættes og udfoldes i en tværprofessionel sammenhæng, hvor pædagoger, socialrådgivere og fængselsbetjente arbejder sammen om at udsluse afsonere fra fængsel. Artiklen udgør hermed en undersøgelse af samtalens centrale og selvindlysende status i socialpædagogisk praksis og tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål: Hvordan italesættes og praktiseres samtale som metode inden for socialpædagogisk arbejde i den danske kriminalforsorg? I artiklens første analysedel granskes selve samtaleidealet, som det italesættes på Kriminalforsorgens pensioner, mens den sidste analysedel fokuserer på konkret samtalepraksis i form af institutionelle fortællinger (Andersen 2015a), der formuleres i mødet mellem afsonere og medarbejdere. (Det ligger uden for rammerne af denne artikel at gå i dybden med at analysere længere

At "tage en snak" og "at tage den derfra" kan læses som indforståede italesættelser af **en praksisform, hvor samtalen sættes i centrum som så selvindlysende fornuftig, at yderligere uddybning forekommer overflødig.**



samtaleuddrag. Sådanne analyser kan findes i afhandlingen *Opdragelse til løsladelse* (Hansen 2017)).

At samtale udgør en central teknik inden for forskellige former for velfærdsarbejde, er der for så vidt ikke noget nyt i. Som pædagog eller socialrådgiver kan man specialisere sig i en lang række samtaleteknikker; herunder eksempelvis anerkendende samtaler, motiverende samtaler og forskellige former for coaching. Studier af mødet mellem system og klient i velfærdsinstitutioner har opholdt sig ved interaktion under forskellige former for samtaler (f.eks. Mik-Meyer 2004; Carstens 2005), dog uden at sætte selve samtaleidealet under lup. Som Christian Sandbjerg Hansen har vist, så har samtalen som demokratisk dialog vundet særligt indpas siden 1960'erne, "som et alternativ til formynderiske, autoritære og totalitære pædagogiske

teknikker som f.eks. indespærring og fysisk magt" (Hansen 2013, s. 10). I kraft af den pædagogiske samtale får socialarbejderen "en autoritet, der ikke udstikker, hvad der præcis skal gøres, men langsomt og tålmodigt med små skridt leder imod en forandring" (ibid.). Mads Peter Karlsen og Kaspar Villadsen (Karlsen & Villadsen 2007; Villadsen & Karlsen 2009) har desuden analyseret dialogen som omsiggribende ledelsesinstrument og fremvist tidstypiske samtalelogikker, hvor "den før talende ekspert – lægen, sundhedsrådgiveren, socialarbejderen, lederen – nu skal tale mindre, mens den førhen tavse – patienten, den udstødte, medarbejderen – nu skal tale mere" (Karlsen & Villadsen 2007, s. 7). Samtidig påpeger Karlsen og Villadsen, hvordan "dialogen ordner den talendes tale, således at bestemte former for selv-ledelse bliver mulig" (ibid.). Skønt de kommende analyser baserer sig på et etnografisk feltarbejde

i et hjørne af Kriminalforsorgen, rækker deres relevans hermed også ud over denne kontekst, og artiklen udgør et bidrag til empirisk at belyse, hvordan samtalen som metode begrundes og sættes i værk inden for socialpædagogisk praksis.

At gøre noget med ord

Artiklens analytiske strategier er bredt informeret af poststrukturalistisk tankegods (Foucault 2000, 2001; Søndergaard 2000, 2005; MacLure 2010). I analytisk øjemed skærpes forskningsinteressen hermed omkring konstruerende processer med ambitioner om at eksponere forestillinger og praksisformer, som vi sædvanligvis tager for givet. Med inspiration fra bl.a. konstruktivistisk etnografi (Holstein & Gubrium 2008; Järvinen & Mik-Meyer 2005) rettes interessen imod, hvad et givet felts deltagere gør med ord, og hvordan social virkelighed løbende

”Vi tager lige en snak”

konstrueres på særlige måder (Holstein & Gubrium 2008, s. 378). Med et sådant fokus bliver ambitionen ikke at sætte bestemte forestillinger om pædagogik eller kriminalforsorg forud for analyserne, men snarere at gå i vejen for dominerende forståelser heraf og løfte dem ud af omløb med henblik på at studere deres funktion i det givne felt. Når interessen rettes mod sproglig gøren og laden som noget, der ikke blot beskriver en givent virkelighed, men netop skaber den på særlige måder, bliver det oplagt at granske, hvad det overhovedet vil sige at tage en snak i pædagogisk forstand. Idet fokus hermed flyttes fra væren til tilblivelse, begribes pædagogiske italesættelser af afsonerne og deres problemer netop ikke blot en deskriptiv talen om, men en normativ talen frem, som får direkte implikationer for og i den pædagogiske intervention (Hansen 2010, s. 56).

Det er en klassisk pointe inden for etnografien, at sproget er noget af det første, man som forsker må tilegne sig i forbindelse med et feltarbejde (Hastrup 2010, s. 64), og den ovennævnte undren knytter netop an til det særlige sprog, der gennemsyrrer den socialpædagogiske praksis på Kriminalforsorgens pensioner. Under feltarbejdet på pensionerne var noget af det første, jeg blev eksplicit introduceret til, medarbejdernes konsekvente betegnelse af afsonerne som beboere (og netop ikke som indsatte). Via denne demonstrative om-kategorisering af afsonerne markeredes det socialpædagogiske arbejdes ambitioner via eksplicit afstandtagen til fængselspraksis – med konnotationer af hjemlighed og frivillighed til følge. Under det socialpædagogiske arbejde med at udsluse afsonere blev der lagt eksplicit

afstand til totale institutioner, fængselslignende indretninger og distancerede, hierarkiske relationer – og det blev gang på gang fremhævet som problematisk, at afsonere og medarbejdere ikke taler med hinanden i fængslerne. Som et medlem af ledelsen forklarede under et interview i forbindelse med sin beskrivelse af den alternative afsoningspraksis: ”Dét, vi er så er gode til, synes jeg, det er at tale med beboerne”.

Idealet om den naturlige og utvungne samtale

Samtalepraksis på Kriminalforsorgens pensioner synes generelt præget af et ideal om naturlighed og utvungenhed, hvor det betragtes som åbenlyst hensigtsmæssigt at bringe afsonerne i tale i mindre formaliserede sammenhænge. Eksempelvis kan diverse udflugter arrangeres med henvisning til argumentet om, at transporttiden giver anledning til uformelle samtaler mellem afsonere og medarbejdere. Under en indledende rundvisning på pensionen forklarede en medarbejder, at han ofte sætter sig i stuen med en kop kaffe og ser tv om aftenen for diskret at lægge op til, at afsonerne kan komme og få en snak. Som hans kollega forklarer:

”Jeg synes, vi har en meget ... det er sådan en uformel tone. [...] Vi har et fælles mål med, at vi skal virke så lidt fængselsagtige og institutionsagtige som muligt. [...] Døren står altid åben. Ikke? Du kan altid komme”.

Gennem sådanne formuleringer fremstilles samtale som et selvindlysende gode, som medarbejderne prøver at facilitere ved at placere sig strategisk rundtomkring i huset på måder, der inviterer afsonerne ind på en uformel facon.

En anden medarbejder giver følgende eksempel på, hvordan gode samtaler mellem afsonere og medarbejdere kan komme i stand:

”Altså nu har vi også været ude at sejle i kajak, og så ror man dér ved siden af hinanden og snakker. Altså så minder det mig fuldstændigt om, hvis jeg snakker med en god ven, som har spurgt mig til råds om et eller andet. Jeg har fuldstændigt den samme følelse af, at det er noget, man snakker om helt naturligt”.

Gennem sådanne formuleringer idealiseres den utvungne og venskabelige relation, hvor afsoner og medarbejder taler sammen som jævnbyrdige i uformelle omgivelser: Her falder arbejdet så naturligt, at det ikke længere opleves som arbejde, og den formelle relation kan (i hvert fald for medarbejderens vedkommende) glemmes for en stund. En anden medarbejder fortæller en lignende historie om at nedbryde de hierarkiske og polariserede relationer, som traditionelt forbindes med fængselspraksis:

”Det er jo ikke dem mod os. Altså der kan jo nærmest være tæt på en kammeratlig tone, selvom man selvfølgelig ved, hvem der er hvem, ikke? Men altså det er meget uformelt, ikke? Sådan en onsdag aften i stuen, hvor der er fodboldkamp, så vil jeg vove at påstå, at du ikke kan kende forskel på indsatte og ansatte. Den ene skaber sig mere end de andre, ikke? Og det synes jeg egentlig ... Det kan egentlig være meget sundt, ikke? Altså de [afsonerne] er godt klar over, hvem det er, der har skoene på. Men så heller ikke mere end det”.

Hermed karakteriseres den uformelle, kammeratlige og løsslupne tone som hensigtsmæssig, og der argumenteres for at nedtone den hierarkiske relation mellem afsoner og medarbejder, der uundgåeligt vil gøre sig gældende, men som betragtes som kontraproduktiv, når ambitionen er rehabilitering og dialog. En idealisering af den uformelle og lattermilde omgangsform, der kan genfindes inden for analyser af eksempelvis misbrugsbehandling (Andersen 2015b) og revalideringsområdet (Mik-Meyer 2004, s. 37-62). Alt i alt står samtalen som en central del af det socialpædagogiske arbejde med at udsluse afsonere fra fængsel. Også afsonerne fremhæver samtalen som et karakteristisk træk ved den alternative afsoning på en pension. Fra et afsonerperspektiv anskues samtalarbejdet dog ikke nødvendigvis som lige så utvungent, som det er beskrevet ovenfor, men snarere som en betingelse, Kriminalforsorgen stiller for den alternative afsoning. Som en afsoner forklarer om den socialpædagogiske intervention på pensionen: "Man skal begynde at snakke med personalet, fordi hvis du ikke kan det, så har du problemer. Så kan du ikke være her jo".

Institutionelle fortællinger

Når medarbejdere og afsonere som et led i det socialpædagogiske arbejde på Kriminalforsorgens pensioner tager en snak, synes det langt hen ad vejen at være afsonerne, der forventes at tale, mens medarbejderne overvejende lytter, spørger, ordner og forstyrrer – med ambitioner om ikke at dømme, moralisere eller formane. Samtidig formes samtalerne typisk som en fremadrettet aktivitet, hvis produkt er planer og udviklingshistorier. Samtalerne struk-

tureres på måder, hvor medarbejderen stiller spørgsmål med henblik på at bringe afsoneren til at tale – men hvor spørgsmålene ofte synes at kalde ret eksplicit på bestemte svar. Samtalen kan hermed forstås som et magtfuldt greb i produktiv forstand, gennem hvilken der arbejdes på en normaliserende resocialisering af afsonerne.

Et tydeligt eksempel herpå kan ses i den følgende udveksling, som finder sted en eftermiddag på en af Kriminalforsorgens pensioner, hvor en afsoner fra et fængsel er mødt op til en samtale med en medarbejder, der skal vurdere, om han kan tilbydes en plads på pensionen. Medarbejderen fortæller om huset og om reglerne for den alternative afsoning. Fra samtalebegyndelse demonstrerer afsoneren eksplicit samarbejdsvilje gennem formuleringer som "så gør jeg det selvfølgelig bare" og "I kommer aldrig til at høre noget fra mig". Medarbejderen understreger, at de skam gerne vil høre noget fra ham, hvorved der eksplicit lægges op til dialog mellem afsonere og medarbejdere. Flere gange herefter udbryder afsoneren "jeg elsker at snakke" og lover medarbejderen endnu flere ord i fremtiden gennem bemærkninger som: "Det er en længere historie. Den kan du få senere". Et stykke tid inde i samtalen ser medarbejderen ned i sine papirer og spørger:

Medarbejder: "Og så er der det med kriminaliteten. Er det kun druk og stoffer, der er skyld i det?"

Afsoner: "Nej, det er min egen skyld".

Medarbejder: "Ja, det er jo det, jeg gerne vil høre dig sige".

Afsoner: "Ja, det har jeg fået at vide af en behandler".

Hvis medarbejderen havde indledt samtalen med blot at indskærpe, at afsoneren selv bærer ansvaret for sine kriminelle handlinger, havde det ikke været afsonerens erkendelse, men medarbejderens formaning, der var blevet formuleret. Når medarbejderen i stedet formulerer spørgsmålet på denne måde, underspilles hendes myndighedsfunktion, samtidig med at samtalen struktureres på en måde, hvor kun ét svar blive oplagt. Hermed bliver medarbejderen ret åbenlyst medproducent af afsonerens fortælling, samtidig med at afsoneren forpligtes på den som sin egen. Umiddelbart herefter synes udsagnet dog at miste lidt af sin autenticitet som oprigtig erkendelse, idet afsoneren bemærker, at han for så vidt blot refererer noget, som fængslets misbrugsbehandler har indskærpet over for ham. Herved får situationen retrospektivt et præg af indstuderet papegøjesnak, hvor afsoneren taler Kriminalforsorgen efter munden som et led i at søge optagelse på pensionen.

En sådan organisering af den pædagogiske samtale stemmer overens med Villadsens og Karlsens analyser af, hvordan den før så talende ekspert er blevet mere tavs, mens klienten forventes at være den talende – men hvor dialogen samtidig "ordner den talendes tale, således at bestemte former for selv-ledelse bliver mulig" (Karlsen & Villadsen 2007, s. 7). Margaretha Järvinens analyser af alkoholbehandling viser tillige, hvordan velfærdsinstitutioner ikke fungerer som neutral baggrund for klienternes livshistorier, men derimod som et aktivt bidrag til formuleringen heraf (Järvinen 2004). Som Ditte Andersen (2015a, s. 671) har demon-

”Vi tager lige en snak”

Samtalerne struktureres på måder, hvor medarbejderen stiller spørgsmål med henblik på at bringe afsoneren til at tale – **men hvor spørgsmålene ofte synes at kalde ret eksplicit på bestemte svar.**



stretet, så fungerer fortællinger om forandring aktuelt som et institutionelt krav i velfærdsinstitutioner, der forestår misbrugsbehandling – og en lignende forventning synes at gøre sig gældende i det socialpædagogiske kriminalforsorgsarbejde. Skønt ovenstående rehabiliteringshistorie formuleres i fællesskab mellem en afsoner og en medarbejder i Kriminalforsorgen, så formuleres den netop som en personlig erkendelse hos afsoneren. At den kriminelle fortid er afsonerens eget ansvar, kan netop ikke udelukkende læses som afsonerens fortælling, men i høj grad også som fortællingen om afsoneren: en institutionel fortælling om rehabilitering, som formuleres i et samarbejde mellem en afsoner og en medarbejder på en kriminalforsorgsinstitution, der har rehabilitering som sit formål. Trods ambitionerne om utvungen og ligeværdig dialog bliver den pædagogiske samtale netop også en

opdragende intervention. Som en medarbejder forklarer, da samtalen under et interview falder på samtaler: ”Vi prøver at lægge dem ordene i munden. Det gør vi. Men de får lov til at sige det selv. Og så kan de lige pludselig godt se det”. Hermed formuleres en slags fake-it-till-you-make-it-logik, hvor samtalen ikke blot tilskrives en afrapporterende eller bekendende karakter, men et konstruktivt potentiale, der kan tjene et rehabiliterende formål.

Det følgende eksempel giver indblik i, hvordan en sådan institutionel rehabiliteringsfortælling om en afsoners liv og fremtid kan udformes i et samarbejde mellem en medarbejder og en ny afsoner på en af Kriminalforsorgens pensioner. Afsoneren har på eget initiativ slået sig ned på medarbejdernes kontor og fortalt en lang og detaljeret livshistorie om en barndom med vold, druk, stofmisbrug og anbringelse uden for hjemmet;

en voksentilværelse præget af gentagne fængselsstraffe; og en fremtidsdrøm om at åbne sin egen butik. Afsoneren og medarbejderen diskuterer om forretningsidéen, hvorefter samtalen rundes af med følgende udveksling:

Medarbejder: ”Så du skal ikke tilbage til [fængslet] igen? Det er slut med det?”
Afsoner: ”Ja!”

Medarbejder: ”Det er da også noget af en historie, du har. Nu skal du så til at bruge den eller fortælle den på en ny måde”.

Afsoner: ”Det forstår jeg ikke helt”.
Medarbejderen forklarer, hvordan hun tænker, at afsoneren – nu hvor han gerne vil have et nyt liv – også må til at bruge sin fortid til at fortælle en ny historie og skabe sig en ny fremtid. ”Jeg tror, at du har brugt mange kræfter på at komme igennem alt det her”.

Afsoner: ”Ja, det har jeg sgu”.

Medarbejder: ”Godt gået!”

Trods ambitionerne om utvungen og ligeværdig dialog **bliver den pædagogiske samtale netop også en opdragende intervention.**



Afsoneren instrueres i den foregående passage eksplicit i, hvordan en gennemgribende forandring af hans aktuelle situation indebærer en revideret fortælling om både fortid og fremtid: Afsoneren opfordres til at tale sig selv frem som forandret. Medarbejderens ressourceorienterede version af afsonerens livshistorie – hvor afsoneren optræder som én, der er i stand til at mobilisere store kræfter til at håndtere en vanskelig tilværelse – kan netop læses som et bud på en sådan om-fortælling: I denne version tales afsoneren frem som en stærk person, der allerede har lagt det sværeste bag sig og er på vej mod en kriminalitetsfri tilværelse. Hermed synes der med samtalearbejdet at være sat midlertidig parentes om den lange række af vanskelige, praktiske omstændigheder, som omgærdet løsladelsessituationen (såsom straffeattest, forsørgelsesgrundlag, gæld til det offentlige og brudte relationer), og det bliver i stedet den enkelte afsoners personlige ansvar og vilje til forandring, der sættes i forgrunden.

“Vi tager lige en snak”

Denne artikel har vist hvordan samtalepraksis italesættes og udfoldes i en tværprofessionel sammenhæng, hvor pædagoger, socialrådgivere og fængselsbetjente arbejder sammen om at udsluse afsonere fra fængsel. Samtalepraksis på Kriminalforsorgens pensioner synes generelt gennemsyret af et ideal om naturlighed og utvungenhed, hvor det – med fængslet som modbillede – betragtes som åbenlyst hensigtsmæssigt at bringe afsonerne i tale på fordomsfri måder og i uformelle sammenhænge. Når medarbejdere og afsonere som et led i det socialpædagogiske arbejde tager en snak, synes det langt hen ad vejen at være afsonerne, der forventes at tale, mens medarbejderne overvejende spørger og lytter – med ambitioner om ikke at dømme, moralisere eller formane. Samtidig kan en velfærdsinstitution med et rehabiliterende formål ikke anskues som en neutral baggrund for en sådan samtalepraksis. Skønt

samtalerne typisk foregår på måder, hvor medarbejderne stiller spørgsmål med henblik på at bringe afsonerne til at tale, har artiklen vist, hvordan sådanne spørgsmål ret eksplicit synes at kalde på bestemte svar. Samtalen kan hermed forstås som et magtfuldt greb i produktiv forstand, gennem hvilken der arbejdes på en normaliserende resocialisering af afsonerne. Idealerne om naturlighed og utvungenhed til trods følger de pædagogiske samtaler således ofte en bestemt skabelon, hvorigennem Kriminalforsorgen bliver aktiv medproducent af afsonernes udviklingshistorier. Det første skridt på vejen er at tage en snak. ♦

”Vi tager lige en snak”

REFERENCER

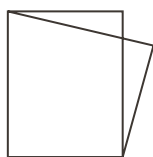
- Andersen, Ditte (2015a). Stories of Change in Drug Treatment: A Narrative Analysis of ‘whats’ and ‘hows’ in Institutional Storytelling. *Sociology of Health & Illness*, 37 (5).
- Andersen, Ditte (2015b). What's so Funny? Towards a Client Perspective on Professionals' use of Humour in Drug Treatment. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 22 (3).
- Carstens, Annette (2005). ”Motivation” i visitationssamtaler på aktiveringsområdet. I: Järvinen, Margaretha; Larsen, Jørgen Elm & Mortensen, Nils (red.). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus Universitetsforlag.
- Foucault, Michel (2001). Questions of Method. I: *Power – Essential Works of Foucault 1954–1984*, Vol 3. Penguin Books.
- Foucault, Michel (2002). *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Det lille forlag.
- Hansen, Christian Sandbjerg (2013). Så fik vi os lige en snak om det: skrap eller slap? Samtalen er en af socialarbejdernes vigtigste teknikker. *Vera*, (63).
- Hansen, Nanna Koch (2010). Hvad anerkender den anerkendende pædagogik? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3).
- Hansen, Nanna Koch (2017). *Opdragelse til løsladelse. Destabiliserende læsninger af Kriminalforsorgens udslusningspraksis*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet.
- Hastrup Kirsten (2010). Feltarbejde. I: *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels 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 (2004). Alkoholfortællinger i et institutionelt landskab. I: Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Järvinen (red.). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Karlsen, Mads Peter & Villadsen, Kaspar (2007). Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi. *Dansk Sociologi*, 18 (2).
- MacLure, Maggie (2010). The Offence of Theory. *Journal of Education Policy*, 25 (2).
- Mik-Meyer, Nanna (2004). *Dømt til personlig udvikling. Identitetsarbejde i revalidering*. Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, Dorte Marie (2000). Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: Haavind, Hanne (red.). *Kjønn og fortolkende metode – Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Gyldendal.
- Søndergaard, Dorte Marie (2005). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: Jensen, Torben Bechmann & Christensen, Gerd (red.). *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag.
- Villadsen, Kaspar & Karlsen, Mads Peter (2009). At ”tale i øjenhøjde”: Dialogens udbredelse som magtteknologi. *Uden for nummer – Tidsskrift for forskning og praksis i socialt arbejde*, 10 (18).

SLUTNOTE

- ¹ Af fremstillingsmæssige hensyn betegnes udslusningspraksis i artiklen som *socialpædagogisk*, om end der i sagens natur er tale om et tværprofessionelt forehavende. Uagtet uddannelsesbaggrund (som hhv. pædagoger, socialrådgivere og fængselsbetjente) benævnes de ansatte således også som *medarbejdere*.

Kampen om norsk politiutdanning

Geir Aas,
Studieleder, PhD,
Politihøgskolen,
Oslo



Utviklingen av høyere utdanning for politiet i Norge byr på en rekke kontroverser og spenninger, og denne artikkelen diskuterer fire sentrale konflikttema i Politihøgskolens relativt kortvarige historie på 25 år. Utformingen av politiutdanningen må forholde seg til breddeversus dybdehensyn og forventninger om å utdanne politibetjenter som er mest mulig rustet for politipraksis umiddelbart etter endt utdanning. Et neste konflikttema knytter seg til innretningen av utdanningens kunnskapsinnhold. Bør den være organisert etter tradisjonelle fagsøyler eller i et mer profesjonsrettet spor? Den mest dominerende motsetningen har imidlertid dreiet seg om forholdet mellom erfarings- og forskningsbasert kunnskap.

Innledning

Politiet anses å være den rette aktør til å intervensere i nesten «hva som helst» av konflikter og sosiale problemer fordi de som eneste samfunnsaktør har rett og plikt til å anvende fysisk makt (Bittner 2005). Dermed blir politiets praksisfelt

særdeles vidt og bredt, og spørsmålet melder seg raskt om hva som kreves av kunnskaper og ferdigheter for å inneha en slik rolle. En like umulig som uklok vei ville være å bygge opp en utdanning som skal forberede studentene til alle mulige hendelser og oppgaver som politiet må håndtere. Det må åpenbart fokuseres på noen generelle ferdigheter innen fagområdene i politiyrket, som rent analytisk kan inndeles i operativt politiarbeid (politipatrulje), etterforskning og forebyggende politiarbeid. I tillegg bør ikke en høgskoleutdanning for politiet bare rette seg mot et praksisfelt med varierte oppgaver, men også mot metakunnskaper om politiet som samfunnsinstitusjon og politiets rolle i et demokrati.

Fra 1992 ble politiutdanningen utvidet og gjort om fra etatskole til en treårig høgskoleutdanning. Denne artikkelen tar for seg rammeplanene for politiutdanningen fra 2000 til 2019. Rammeplanen er det overordnede styringsverktøyet for politiutdanningen

og førende for arbeidet på fagplan-nivå. I den er de overordnede målene med utdanningen, kunnskapsområder som utdanningen skal struktureres i og hvordan disse skal vektes i forhold til hverandre nedfelt. Her ligger også kimen til konfliktpotensialet ved den norske politiutdanningen, og artikkelen vil følge denne hovedproblemstillingen: Hvilke utdanningsideologiske motsetninger står sentralt i utformingen av høyere utdanning for politiet?

Disse motsetningene kan særlig knyttes til fire tema som har vært gjenstand for omfattende diskusjoner i alle revideringer av politiutdanningen. Artikkelen vil dermed behandle følgende underproblemstillinger:

1. Bredder eller dybde i politiutdanningen?
2. Forberedelser til første dag på jobb etter endt utdanning eller til en lang politikarriere?
3. Profesjonssøyler eller fagsøyler i utdanningen?
4. Akademisk eller operativ praksis i sentrum for utdanningen?

Data og metode

Datamateriale som ligger til grunn for denne artikkelen består av rammeplanene fra 2000 til 2019 – i alt fire rammeplaner (av hhv. 2000, 2007, 2014 og 2019; jf. litteraturlisten) som dekker mye av politihøgskolens historie og ikke minst grunnleggende og avgjørende veivalg for utdanningen. For å kunne forstå rammeplanene er forarbeidene bak dem helt avgjørende, og derav også en del av datamaterialet. Forarbeidene består i all hovedsak av rapportene fra de ulike arbeidsgruppene som har formet rammeplanene gjennom disse to tiårene.

Det er totalt syv dokumenter som inngår i analysen, fire rammeplaner og rapportene bak rammeplanrevisjonene i 2007, 2014 og 2019. Rammeplanene utgjør bare noen få siders tekst, mens rapportene er omfattende dokumenter som rommer diskusjoner, kontroverser og avveininger bak rammeplanrevisjonene. De utvalgte problemstillingene for artikkelen (om bredde versus dybde, langtid- versus kortidsperspektiv, fag- versus profesjonsretning og akademisk versus operativ praksis) er også temaene som dominerer i rapportene bak rammeplanene.

Studien følger en kvalitativ forskningsmetodologi med dokumentstudier som kilden til datamaterialet. I motsetning til kvalitative metoder som intervjuer og observasjon, der forskeren skaper dataene selv gjennom interaksjon med informantene, er dokumentstudier rettet mot tekster som eksisterer forut for og uavhengig av forskningsprosjektet. Derfor baserer dokumentstudier seg på sekundærdata, og ikke primærdata som intervjuer og observasjon (Jacobsen, 2015). Studien vil ikke fokusere på noen diskursanalyse av datamaterialet der retorikk og underliggende budskap bringes til overflaten. De nevnte tekstene blir derimot gjenstand for en innholdsanalyse, der ulike argumenter brytes mot hverandre.

I kvalitative studier hvor fenomener skal forstås i dybden, blir forskeren det helt sentrale forskningsinstrumentet. Det er forskeren som skal tolke og forstå, og ikke minst gjøre et utvalg av relevant materiale som bringes frem for analyse og formidling. Forskeren bak denne artikkelen kjenner politiutdanningen svært godt fra 20 år med undervisning,

forskning og ledelse ved Politihøgskolen, og var leder for arbeidsgruppen bak rammeplanen for 2019. Den rollen medfører en unik tilgang til prosessene bak utdanningsreformene ved Politihøgskolen.

Profesjonsforskning

Utdanningen for en rekke yrkesgrupper står sentralt i profesjonsstudier, og denne artikkelen plasserer seg derfor innenfor en profesjonsvitenskapelig ramme. Men hva er 'profesjonsstudier'? Definisjoner av hva som kan sies å være en 'profesjon' til forskjell fra yrkesgrupper for øvrig, følger ingen konsensus (Molander & Terum, 2010). Yrkesgrupper som leger, jurister, ingeniører, lærere, sosionomer, barnevernspedagoger, sykepleiere, vernepleiere og så videre, er antakelig det som raskest treffer vår tanke når profesjonsbegrepet dukker opp. Etter hvert har det også kommet til å gjelde politiet.

Det sentrale spørsmålet er hva disse aktørene har til felles som gjør dem berettiget til å kalle seg profesjoner. Først og fremst er dette aktører som håndterer sentrale fellesskapsoppgaver i samfunnet på bakgrunn av teoretisk (vitenskapelig) kunnskap. Profesjonenes kunnskapsanvendelse dreier seg om en kompleks utøvelse av teoretiske og praktiske ferdigheter hvor skjønnsutøvelse blir selve bindeleddet. Profesjoner blir typisk definert som yrkesgrupper som anvender «abstract knowledge to particular cases» (Abbott, 1998, s. 8).

Kan politiyrket kan sies å være en profesjon? Politiet har en rekke av kjennetegnene som er typiske for profesjoner – som monopol på bestemte oppgaver og tjenester av stor allmenn betydning.

Utviklingen av høyere utdanning for politiet i Norge byr på en rekke kontroverser og spenninger.



Politiyrket er også en profesjon i den forstand at en må kvalifisere seg til det gjennom høyere utdanning, for senere å ta del i en arbeidshverdag der generell og abstrakt kunnskap (teori) skal skjønnsmessig anvendes på konkrete hendelser. Imidlertid er tjenesteytelse et kjennetegn ved profesjoner, og i den forbindelse blir politirollen tvetydig. For politiet er ikke bare en tjenesteyter, det er også statens maktapparat. I Birkelands tenkning (2007, s. 39) er politiet «konstitutiv for eksistensen av et moderne samfunn». Det er politiets monopol på bruk av fysisk makt som ligger til grunn for denne erkjennelsen.

Diderichsen stiller seg tvilende til at politiyrket kan klassifiseres som en profesjon. Først og fremst fordi koblingen mellom politiet og politiske myndigheter er for tett. Et krav til en profesjon bør være autonomi i den faglige utførelsen av yrket. Politiet er i sitt vesen lydige mot gjeldende lov og politisk ledelse, ikke mot kunnskap i seg selv (Diderichsen 2013, s. 81). Diderichsen hevder videre at «Det er også uklart om det er menings-

fuldt å tilskrive politifolk den form for teoretisk funderet viden, som antages at utgjøre fundamentet for professioners virke» (Diderichsen 2013, s. 78). Artikkelen vil senere vise at vitenskapsbasert kunnskap har tradisjonelt stått svakt i politikulturen. Rammepanene for den norske politiutdanningen kan likevel dokumentere en stadig oppgradering av denne type kunnskap.

Bredde eller dybde i politiutdanningen?

I alle rammepanene for politiutdanningen har «generalistmodellen» vært fundamental for utformingen av utdanningen. I Politidirektoratets (2008) kartlegging av kompetansebehovet for politiet mot 2020 videreføres generalistprinsippet, og det gjøres klart at generalisten skal være hovedaktøren i norsk politi. Generalisten er en som «besitter grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i politiets forebyggende, kriminalitetsbekjempende og trygghetskapende arbeid» (Politidirektoratet, 2008, s. 45). Politihøgskolen skal sikre studentene en bred plattform for å kunne ta del i mangfoldet av politiets

praksisfelt. Birkelands (2007) begrunnelse for generalistidealet har stått sentralt i flere av rammeplanreformene. Han argumenterer (2007, s. 37) for at det nettopp er bredden i utdanningen som gjør politiutøvere gode i polititjenessten på denne måten:

Generalisten har evnen til å se og tenke helhetlig, se sammenhenger, tenke og orientere seg generelt. En generalist er en person som forstår sin egen virksomhet i relasjon til den sosiale virkeligheten han eller hun arbeider i. For politiets del må det blant annet dreie seg om hva politiet virkelig er.

Det er ikke tilstrekkelig å lære seg politiyrket fra innsiden – det vil si å lære seg det politiet «gjør» – hevder Birkeland (2007, s. 37), og forklarer at en generalist må «(...) evne å se sin egen praksis og sitt eget praksisfelt fra utsiden, for dermed å forstå dets sammenheng med samfunnet for øvrig.» På den måten blir ikke generalisten først og fremst en som besitter middelmådig kunnskap på en lang rekke områder: En generalist er en som er spesielt dyktig når det

gjelder «generell kunnskap og generelle ferdigheter» (Birkeland, 2007, s. 32) – med andre ord en slags spesialist på det generelle.

Til tross for at generalisten er et uttalt ideal for politiyrket har krav til spesialisering økt i de senere år. Dette synes å være en irreversibel prosess, og forholdet mellom spesialist og generalist er blitt stadig mer aktualisert ettersom politiets kontrollområde etter hvert har økt både i omfang og kompleksitet. «Politiet blir nødt til å fortsette med økt spesialisering», slår Larsson og Gundhus (2007, s. 27) fast i essayet «Policing i et norsk perspektiv». Behovet for spesialisering knytter seg også til den teknologiske utviklingen, nye kriminalitetsformer, nye måter å begå kriminalitet på og økte forventninger til politiets løsninger (Politidirektoratet, 2008).

Det såkalte Lystad-utvalget – som i 2017 fikk i oppdrag av Politidirektoratet å vurdere blant annet kompetansebehovet for fremtidens politi i Norge – anbefaler innføring av linjeinndelinger og spesialiseringer allerede i politiutdanningen for å imøtekomme kravet om spesialisering. Denne anbefalingen er imidlertid ikke tatt til følge i rammeplanen som trer i kraft fra høsten 2019. I Politihøgskolens tenkning bak egen utdanning erkjennes behovet for spesialisering, men viser til at den må komme senere i politikarrieren. Besittelse av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i hver og en av politiets fagdisipliner anses som nødvendig for en senere spesialisering. Interessant nok blir breddekunnskaper dermed en forutsetning for dybdekunnskaper, nettopp fordi fagfeltene i politiets praksisfelt er vedt nøye sammen. For eksempel skal en

politiutøver besitte solide kunnskaper i etterforskning for å beherske operativ patruljetjeneste godt nok. Politipatruljer skal foreta etterforskningskritt allerede i utrykningsfasen for å sikre ferske beviser for en videre straffesak (Politidirektoratet, 2018).

Politihøgskolens vern av generalistmodellen medfører økte krav til opplæring av politiutøvere ved at det må forventes spesialisert etter- og videreutdanning relativt tidlig i politikarrieren. Når generalistutdanningens karakter er dens brede, allmenndannende og generelle tilnærmingen til yrket har Politihøgskolen samtidig signalisert en langtidshorisont for utdanningen. Mer om det i neste avsnitt.

Forberedelser til første dag på jobb etter endt utdanning eller til en lang politikarriere?

Profesjonsforskningen har pekt på at overgangen fra høyere utdanning dominert av teorstudier til praktisk yrkesutøvelse for mange oppleves som et «praksissjokk» (Heggen 2010). Det er åpenbart stor forskjell på en høyskolekontekst der fokuset først og fremst knytter seg til å lykkes på eksamen, og en yrkeskontekst der reelle hendelser må håndteres. «Praksissjokket» er ikke bare dokumentert for nyutdannede politiutøvere (Aas, 2014), men også for lærere, sykepleiere, sosionomer, barnevernspeagoger med mer (Heggen, 2010). I den forbindelse har det vært diskutert om høyere utdanning for disse yrkesgruppene i det hele tatt kan utdanne utøvere som er klare for, og i stand til å beherske, praktisk yrkesutøvelse umiddelbart etter endt utdanning (såkalt «ferdigvare»). Mer realistisk er nok tanken om at politiet, skolen, sykehusene, barnevernet og

så videre i høyden kan forvente seg «halvfabrikata» – det vil si nyutdannede som trenger relativt lang modningstid for å beherske de praktiske oppgavene som yrket krever.

Et spørsmål som henger nøye sammen med problemstillingen fra forrige avsnitt om spesialisering versus generalisering handler om forholdet mellom langsiktighet og kortsiktighet som ledetråd for politiutdanningen. Er det ønskelig å gjøre studentene mest mulig ferdige til praktisk politiutøvelse fra første dag etter endt utdanning? Eller bør det i større grad prioriteres en kunnskapsplattform som kan videreutvikles gjennom en lengre og mangfoldig politikarriere? Er arbeidshverdagen (i operativ polititjeneste) rett etter endt utdanning i stor grad siktemålet, vil en innrette utdanningen langt mer praktisk og ferdighetsfokuset enn om en har et mer langsiktig siktemål.

Arbeidsgruppens forslag til justert rammeplan for 2014 (Politihøgskolen, 2013) nærmer seg dette spørsmålet ved å skille mellom vertikal og horisontal kunnskap. Den horisontale beskrives som «lokal, kontekstbundet og segmentert» og nært tilknyttet praksis (Politihøgskolen, 2013, s 13). Denne kunnskapsformen kan enkelt anvendes i ulike (men lignende) praktiske yrkeskontekster. Den vertikale kunnskapen må derimot «rekontekstualiseres i møtet med yrkeskonteksten» (Politihøgskolen, 2013, s. 29). Den vertikale kunnskapen er abstrakt og uttrykkes gjennom språk og begreper. Den er ment å skape mening, sammenheng og perspektiver. Ferdighetene i denne dimensjonen handler blant annet om evne til selvsikt og selvutvikling. Arbeidsgruppen

bak 2007-rammeplanen skisserer i denne forbindelse følgende problemstilling (Politihøgskolen, 2006, s. 13):

Hva er det mulig å gjøre i en utdannings-situasjon som det ikke er mulig eller realistisk å oppnå innenfor en arbeids-situasjon? Hvilken læring forutsetter på den annen side at den skjer i forbindelse med faktisk og praktisk utøvelse av yrket? Sagt på en annen måte: Hva skiller læringen ved høyskolen fra læringen ved arbeidsstedet?

2007-arbeidsgruppen anbefaler en kombinasjon av ulike kunnskapstyper og målsetninger for politiutdanningen. Først og fremst bør utdanningen legge grunnlaget for at nyutdannede kan tre relativt raskt inn i praktisk polititjeneste. Videre bør utdanningen også «legge grunnen for at den konkrete læringen og utviklingen etter utdanningen blir så god og innholdsrik som mulig». For å realisere disse målene argumenterer arbeidsgruppen for (Politihøgskolen, 2006, s. 13) at Politihøgskolen legger vekt på kunnskap som

- er direkte nødvendig i utførelsen av politiarbeidet.
- er indirekte nødvendig i utførelsen av politiarbeidet (analytiske evner, etikk og holdninger, m.m.).
- er nødvendig for den enkeltes videre utvikling i politiyrket.
- kan bidra til kulturen i politiorganisasjonen på en fruktbar måte.

Det kan identifiseres reelle motsetninger i politiutdanningen mellom «halvfabrikata» og «ferdigvare» som mål for den treårige utdanningen (Aas, 2014), som gjenspeiler ideologiske motsetninger mellom tradisjonell politikultur og akademisk kultur – noe som snart vil bli diskutert mer inngående. Før det vender

artikkelen mot en vurdering av selve politiutdanningens innretning.

Profesjonsøyler eller fagsøyler i utdanningen?

Begrepene 'profesjonsøyler' og 'fagsøyler' er hentet fra forarbeidene til 2019-rammeplanen (Politihøgskolen, 2018a), og skillet mellom dem ligner på skillet mellom yrkesdidaktikk og fagdidaktikk som er kjent fra profesjonslitteraturen (Holmøy, 2012). Yrkesdidaktikk handler om en utdanning som tar utgangspunkt i profesjonens oppgaver for inndeling av all faglig aktivitet. Fagdidaktikken innebærer derimot en tradisjonell faginndelingen av utdanningsinnholdet, og er innrettet mot å tilpasse praksisfeltets utfordringer til tradisjonelle fag- og vitenskapsdisipliner (Holmøy, 2012). I Politihøgskolens rammeplaner kan det identifiseres et tydelig paradigmeskifte – fra fagsøyler som bærebjelker for faginndelingen til profesjonsøyler som det rådende organiseringsprinsippet. Politiutdanningen ble inndelt i tre fagsøyler med høyskolens fødsel i 1993 – i såkalte Politifag, Juridiske fag og Samfunnsvitenskapelige fag og språk (Politihøgskolen, 2000).

Denne modellen ble av mange oppfattet som fagstyrt med en for svak tilpasning til politi praksis. En rådende oppfatning var at særlig de akademiske disiplinene – de juridiske og samfunnsvitenskapelige fagene – drev fagformidling på sine egne premisser uten tydelig nok retning på fagets anvendelse i politi praksis. 2007-rammeplanen ble dermed organisert etter profesjonsøyler – inndelt etter fem såkalte hovedområder; Politi og samfunn, Metode, Operative oppgaver, Forebyggende oppgaver og Etterforskning (Politihøgskolen, 2007).

All faglig virksomhet skulle nå organiseres under disse hovedområdene. Hensikten bak denne rammeplanen var slik arbeidsgruppen så det (Politihøgskolen, 2006, s. 4):

(...) å styrke helheten i utdanningen og sammenhengen mellom de tre studieårene. Hovedområdene synliggjør yrket som utdanningen leder frem til på en sterkere måte enn tidligere. Arbeidsgruppen ønsker å få frem det profesjonsspesifikke og mener at utkastet til ny rammeplan legger til rette for det.

Hovedområdene er profesjonsspesifikke og følger langt på vei den organisatoriske terminologien i politietaten. Inndeling i disse hovedområdene i 2007-rammeplanen skulle tydeliggjøre de fem sentrale kompetanseområder som en politigeneralist må beherske. Tanken var videre at etter endt utdanning skulle det være mulig å spesialisere seg innenfor ett eller flere av disse hovedområdene. Inndelingen i hovedområder basert på profesjonsøyler hadde også til hensikt å bevisstgjøre lærergruppene i utdanningen. Nå skulle de i større grad se seg selv som «politiutdannere» og ikke bare representanter for ulike fagdisipliner. Arbeidsgruppen bak 2007-rammeplanen uttrykker det slik: «De skal ha sin identitet som politiutdanner og ikke kun som jurist, politi eller samfunnsviter, som underviser i sitt fag» (Politihøgskolen, 2006, s. 23). Et annet sentralt argumentet for inndelingen i hovedområder var ønsket om en tverrfaglig styrking av utdanningen. Det skulle riktignok fortsatt være mulig å gjennomføre tradisjonell fagundervisning, men da i sterkere grad innrettet mot de sentrale praksisområdene i politiyrket. Det skulle lette studentenes arbeid med å integrere fagene i politirollen.

For politiet er ikke bare en tjenesteyter, det er også statens maktapparat.



Fra samfunnsviterne (særlig sosiologene og kriminologene) ble det advart mot ideene om at politipraksis skal definere hele kunnskapsinnholdet i utdanningen. I den forbindelse har arbeidsgruppene bak rammeplanene av både 2007 og 2014 definert det nevnte idealet 'politigenera-listen' to-leddet, som «Generalist 1» og «Generalist 2» (Politihøgskolen, 2006, 2013). Med «Generalist 1» menes det en politiutøver som behersker de grunnleggende ferdighetene i praksisfeltet – en som besitter en solid verktøykasse i form av kunnskaper og ferdigheter til å løse både de dagligdagse gjøremålene og de mer sjeldne og kritiske hendelsene. «Generalist 1-kompetanse» anses imidlertid ikke som tilstrekkelig for å være en komplett politibetjent, ifølge forarbeidene til de foregående rammeplanene, og dermed konstrueres «Generalist 2». På dette nivået kreves det ikke bare kunnskaper i hva politiet gjør, men også hva politiet er. Det innebærer en solid rolleforståelse der en ikke bare forstår sine oppgaver fra innsiden – ut ifra politiets eget blikk – men også fra utsiden, i et samfunnsperspektiv. Da vil en også kunne se detaljer i en større helhet og sammenheng.

Det kan argumenteres for at en rekke temaer i de samfunnsvitenskapelige disiplinene ikke så lett lar seg sy inn i politipraksis. Det gjelder særlig samfunnsstrukturelle spørsmål som for eksempel reproduksjon av sosial ulikhet, marginaliseringsprosesser, politiorganisasjonen som avspeiling av demokratiet, historiske hendelser bak utviklingen av politiet, sammenhenger mellom sosial bakgrunn, sosial kontroll og registrert kriminalitet med mer. Det kritiske og uavhengige blikket – som er fundamentalt i en høgskolekon-tekst – trives kanskje best på siden av politipraksis. En uttalt bekymring fra samfunnsviterne er at de øvrige hovedområdene skal suge deres fagfelt inn i seg. Da fryktes det for faglig forvitring, forflatning og oppsmuldring, og at samfunnsfagene bare blir støt-tefag uten særlig konsistens og ryggrad. Denne faren er ikke på samme måte til stede for de juridiske emnene ettersom juss er det hegemoniske fagområdet i enhver politipraksis og fundamentalt for den praktiske utførelsen av yrket.

Tilhengerne av å opprettholde de tradisjonelle fagdisiplinene som rammer

for kunnskapsinnholdet argumenterte tydelig for at faglig fordypning og identitet er nødvendig for tverrfaglighet. For eksempel hevdes det at sosiologisk teori kan formidles og tilegnes bedre innenfor en sosiologifag-ramme enn som en integrert del av en rekke andre faglige perspektiver. Argumentasjon som har vært anført mot dette igjen handler i sitt hovedinnhold om at politistudentene ikke trenger å vite hvilke faglige forankringer teoriene de studerer har, så lenge de er egnet til å bidra til å løse politioppgaver. Fagboksene ansees snarere som barrierer enn som bidrag. Med andre ord: Hvorvidt studentene er bevisste på at de tilegner seg for eksempel fagene strafferett eller psykologi vurderes ikke som vesentlig; det avgjørende er at kunnskapen de tilegner seg bidrar til oppfyllelse av læringsmålene for utdanningen (Politihøgskolen, 2018a).

Akademisk eller operativ praksis i sentrum for utdanningen?

Striden om politiutdanningens kunnskapsforankring – det vil si balansen mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap – har stått sentralt i hele Politihøgskolens historie. I den nyeste

Til tross for at generalisten er et uttalt ideal for politiyrket har krav til spesialisering økt i de senere år.



rammeplanen slås det fast at: «Rammeplanens formål er å sikre at Politihøgskolen tilbyr en integrert, profesjonsrettet, forsknings- og erfaringsbasert politiutdanning» (Politihøgskolen, 2018b). Dikotomien mellom «forskningsbasert» og «erfaringsbasert» har for øvrig stått sterkt i mange profesjonsutdanninger de senere tiårene, og gjenspeiler den noe forslitte og forenklete sondringen mellom «teori» og «praksis» (Thorsen & Christensen, 2018). En mer nyansert og fruktbar tilnærming er å vurdere disse størrelsene som integrert i hverandre. Det finnes neppe noen helt teoriløs praksis, ei heller praksisløs teori. Det er nettopp derfor nyere utdanningsforskning ser på utviklingen av profesjonell kompetanse som et samspill av ulike kunnskapsformer (Thorsen & Christensen, 2018). Det kan trygt slås fast at det særlig er inntoget av forskningsbasert kunnskap som utgjør forskjellen mellom den tidligere etatsutdanningen for politiet og den nåværende høgskoleutdanningen. Den grunnleggende tanken i høgskoleprosjektet er at politiutøvere skal søke og tilegne seg kunnskap fra andre

kunnskapskilder enn sitt eget erfaringsgrunnlag slik at vi får en kunnskapsbasert polititjeneste. En kunnskapsbasert polititjeneste forutsetter anvendelse av forskning som kan styrke politipraksis.

Oppgraderingene av utdanningene for en rekke profesjoner (som for eksempel sykepleiere, sosionomer og barnevern) har blitt betegnet som en «akademisk drift» (Heggen, 2010, s. 67) – det vil si at oppgraderingene har tatt form av en akademisering av profesjonsutdanningene og dermed en forskyving av opplæring i en yrkeskontekst til akademiske studier i en høgskolekontekst. En åpenbar grunn bak denne omleggingen er å styrke kunnskapsplattformen til profesjonsutøvere for å skape en bedre yrkesutøvelse. I et moderne og opplyst samfunn gjør et høyt kunnskapsnivå befolkningen mer bevisst og kravstor, og det stilles krav om at profesjonsutøvere er i besittelse av oppdatert kunnskap om problemene de er satt til å løse. En kunnskapsrik, oppdatert og kritisk befolkning vil presse profesjonenes kunnskapsnivå.

Kritikken mot høgskoleutdanning for de nevnte profesjonsutøvere har i hovedsak gått ut på at den «akademiske driften» har økt avstanden mellom utdanningen og praksisfeltet. Hovedtanke bak denne kritikken er at det først og fremst er gjennom praktisk yrkesutøvelse en lærer å utøve disse profesjonene. Det har også blitt påvist at mange studenter har hatt problemer med å se sammenhengen mellom vitenskapelig kunnskap og praktisk yrkesutøvelse. Videre har det blitt reist tvil om nytteverdien av vitenskapelig kunnskap i ulike profesjonsutdanninger (Heggen, 2010); argumentet er at abstrakt og generell kunnskap ikke kan nyttiggjøres i praksisfeltet hvis den ikke er spesifisert og tilpasset den konteksten den skal anvendes i.

Et motargument i den forbindelse ligger i erkjennelsen av at yrkesutøvere kan koble mellom kunnskaper fra ulike kilder og kontekster. Raaen (2018, s. 67) tar utgangspunkt i læreryrket og viser at selv om lærere ikke umiddelbart er i stand til å artikulere sin «knowhow»

i sin daglige praksis, så betyr ikke det at deres «knowhow» ikke inkluderer forskningsbasert kunnskap. Denne type kunnskap kan ha nedfelt seg i lærernes praksis som en slags taus og underforstått kunnskap. Raaen viser videre til forskning som dokumenterer at de mest kompetente yrkesutøvere når raskt frem til beslutninger basert på et «vitenskapelig informert og erfaringsbasert grunnlag». Med andre ord trekker de veksler på en «taus erfaringsinformert vitenskapelighet» (Raaen, 2018, s. 67).

Kunnskapsidealene i politikulturen har interessert mange nordiske politiforskere, og funnene går i en entydig retning. Det er kort sagt konkret og handlingsorientert kunnskap som verdsettes av praktiserende politibetjenter, ikke generelle, akademiske og vitenskapelige kunnskapsformer. Politiutøvere selv fremhever den sunne fornuften, magesfølelsen, teften og intuisjonen som sitt kjerneverktøy for å navigere i tjenesten. Dette er tause og

uartikulerte kunnskapsformer, basert på konkrete og selvopplevde hendelser, og tilgjengelig gjennom erfaring (Granér, 2004, Gundhus 2009, Hove 2012).

Konklusjon

Spenningene i politiutdanningen kan langt på vei relateres til det doble forholdet mellom politiet som profesjon og politiet som statens maktapparat. I en rendyrket forståelse er rollen som statens maktapparat lite avhengig av annen kunnskap en direktiver fra politiske myndigheter. Politiet som profesjon derimot krever en fri og uavhengig kunnskapstype, basert på vitenskapelige prinsipper. Fremtidige rammeplanrevideringer slipper ikke unna dette spenningsforholdet. Det er ikke mulig å tenke seg at staten skal løsne vesentlig på båndet til sitt maktapparat. Samtidig er det vanskelig å tenke seg at politiutdanningen skal vende tilbake til en etatskole som nærmest var fri for forskningsbasert kunnskap.

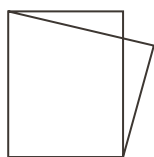
De andre dikotomiene som er skissert i denne artikkelen vil også være tunge og ufravikelige problemstillinger i fremtidige revideringer av utdanningen. Utdanningen må uansett forholde seg til politiets brede praksisfelt og samtidig økte kunnskapsforventninger innen hvert fagfelt i politiet. Utdanningen må videre gjøre sine kandidater i stand til å mestre den praktiske polititjenesten ved nyansettelse samtidig som den ikke kan nøye seg med det. En høgskoletutdanning bør ha en lang holdbarhet der analytiske ferdigheter, evne til å lære videre og ikke minst refleksivitet i forhold til egen praksis settes høyt. Disse erkjennelsene faller også inn i sontringen mellom fag- og profesjonsøyler som prinsipper for organisering av faginnholdet. Kunnskapsinnholdet i utdanningen må åpenbart gjøres relevant og politirettet. Samtidig kan ikke all kunnskap underkaste seg polisiære premisser. ♦

REFERENCER

- Abbott, A. (1998). *The Systems of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Birkeland, Å. (2007). Politigeneralisten, den moderne staten og politiets legitimitet. I H. Oppen Gundhus, P. Larsson & T. G. Myhrer (Red.), *Polisiær virksomhet. Hva er det – hvem gjør det?* (PHS Forskning 2007:7). Oslo: Politihøgskolen.
- Bittner, E. (2005). Florence Nightingale in pursuit of Willie Sutton: a theory of the police. I T. Newburn (Ed.), *Policing Key Readings*. Devon: Willian Publishing.
- Diderichsen, A. (2013). Kapittel 1. Vidensideal. Erkendelsesteori, politik og profesjonalisering. I C. Hald & K. Vrist Rønn (Red.), *Om at opdage. Metodiske refleksjoner over politiets undersøgelsespraksis*. 2013. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Lund: Socialhögskolan, Lunds Universitet.
- Gundhus, H. I. (2009). *For sikkerhets skyld. IKT, yrkeskulturer og kunnskapsarbeid i politiet*. Oslo: Unipub.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Holmøy, R. E. (2012). Yrkesdidaktikk og profesjonsutdanning. *Uniped*, 35 (1), 96-101.
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*, 99 (1),
- Larsson, P., Gundhus, H.O. & Granér, R. (Red.). (2014). *Innføring i politivitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2010). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Politidirektoratet. (2008). *Politiet mot 2020. Bemannings- og kompetansebehov i politiet*. Oslo: Politidirektoratet.
- Politidirektoratet. (2018). *Politiets årsrapport 2017*. Oslo: Politidirektoratet.
- Politihøgskolen. (2000). *Rammeplan for 3-årig politiutdanning*. Fastsatt av Justisdepartementet 10.11.2000. Oslo: Politihøgskolen.
- Politihøgskolen. (2006). *Utkast til ny rammeplan for Bachelor – politiutdanning* (Arbeidsgruppas rapport). Upublisert.
- Politihøgskolen. (2007). *Rammeplan for Bachelor-politiutdanning*. Godkjent av Justis- og politidepartementet 10. juli 2007. Oslo: Politihøgskolen.
- Politihøgskolen. (2013). *Justert rammeplan – Arbeidsgruppens forslag*. Upublisert.
- Politihøgskolen. (2018a). *Forslag til ny rammeplan for Bachelor-politiutdanning*. Arbeidsgruppas rapport. Rammeplan for 2019. Upublisert.
- Politihøgskolen (2018b). *Rammeplan for Bachelor-politiutdanning*. Godkjent av høgskolestyret 25. april 2018. Godkjent av Justis- og beredskapsdepartementet 11. juli 2018. Oslo: Politihøgskolen.
- Raaen, F. D. (2018). Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorsen, K. E & Christensen, H. (2018). Utvikling av profesjonell lærerkompetanse. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, G. (2014). *Politiutøveres syn på politiutdanningen*. *Kvalitetsundersøkelsen 2014* (PHS Forskning 2014: 2). Oslo: Politihøgskolen.

Inklusion og udsathed

– og deres bidrag til et nuancerende professionsprog



Mette Molbæk,
lektor, ph.d. og
koordinator for
forsknings- og
udviklings-
programmet
Inklusion & Anne
Marie Villumsen,
docent, ph.d. og
koordinator for
forsknings- og
udviklings-
programmet
Udsatte Børn og
Unge, VIA University
College

I denne artikel analyserer og diskuterer vi, hvordan professionsforskning om inklusion og udsathed kan bidrage til et mere nuancerende professionsprog om børns trivsel. Vi undersøger centrale forståelser inden for inklusion og udsathed samt deres betydning for professionsproget, dvs. for måden, de professionelle forstår og arbejder med børns trivsel på. Vi argumenterer for, at begge vidensfelter med fordel kan inddrage hinandens sprog og primære fokus, så det bliver muligt sammen med børn og forældre at samles om den fælles opgave, det er, at understøtte alle børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem.

Introduktion

En ganske betydelig del (15 %) af danske børn og unge vurderes som udsatte eller marginaliserede (Ottesen et al. 2014). Vi ved også, at børn og unge ikke i tilstrækkelig grad profiterer af skolens læringsfællesskaber, hvor cirka 15 % af en 9. klasse-årgang forventes ikke at gennemføre en kompetencegivende uddannelse (Deding et al. 2016).

I undersøgelse og udvikling af børns trivsel vil professionsforskningen og professionernes praksis og forståelser brydes og skabe grobund for mere eller mindre konstruktive diskussioner om problemforståelse og løsninger på udfordringerne om børn og unges trivsel og udvikling. I disse diskussioner ser vi inklusion og udsathed som to vidensfelter, der både i forskning og praksis mødes i et fælles mål om at skabe trivsel og lige udviklingsmuligheder for alle børn, men med et forskelligt fokus. Sat lidt på spidsen handler inklusionsforskning om den enkeltes ret til og behov for at være en del af fællesskabet med stort fokus på fællesskabets forpligtelse til at sikre alle ligeværdig deltagelse (se fx Booth & Ainscow 2002; Farrell 2004), mens udsathedsforskning handler om at identificere risiko (se fx Ottosen et al. 2018; Laustsen et al. 2010; Christoffersen 2000) og at skabe individuelle veje til positiv udvikling (se fx Rutter 2012a, 2012b; Skytte Jakobsen 2014).

Professionsforskning om henholdsvis inklusion og udsathed kan bidrage til et mere nuancerende professionssprog om børns trivsel.



Med udgangspunkt i de to vidensfelters forskellige primære fokus vil vi i denne artikel undersøge, hvordan professionsforskning om henholdsvis inklusion og udsathed kan bidrage til et mere nuancerende professionssprog om børns trivsel. Formålet med artiklen er at give et bud på, hvordan professionsforskning om inklusion og udsathed kan bidrage til professionernes sprog og dermed forståelse af deres opgave med at understøtte alle børns trivsel.

Metode

I undersøgelsen af de to vidensfelters baggrund og fælles bidrag til et mere nuancerende professionssprog om børn og unges trivsel har vi taget afsæt i vores ph.d.-afhandlinger, hvor vi hver især empirisk har undersøgt professionelles arbejde med og samarbejde om henholdsvis inklusion og udsathed (Molbæk 2016; Villumsen 2015).

I vores definition er trivsel det at være en del af og aktivt kunne bidrage til fællesskabet (Booth & Ainscow 2002,

2011; Artiles et al. 2006; Almqvist 2004), udvikle sig alderssvarende kognitivt, socialt, emotionelt og fysiologisk (Berk 2014) og kunne imødegå mange af de udfordringer, som livet bringer (Deding et al. 2016). Trivsel skabes og udvikles på tværs af dagtilbud, skole og hjem, fordi det er der, børns liv leves (Kousholt 2005).

Vi vælger i denne artikel at inddrage flere og forskellige blikke på børns trivsel for at rumme både børns hverdagsliv og professionernes opgaver heri. Såvel vores forståelse af trivsel som denne artikels analyser følger en integrativ tilgang til videnskabelse, hvor det bevidst prioriteres at inddrage flere perspektiver for at kunne forstå fænomener i deres kompleksitet og for ikke at foretage uhensigtsmæssige reduktioner (Tønnesvang 2004; Wilber 1997). Dermed anvender vi ikke en på forhånd valgt teori men søger at nuancere og forstå det undersøgte felt gennem inddragelse af flere teorier. Det betyder, at vi i artiklen indtager et

metaperspektiv på de fremtrædende diskurser inden for inklusion og udsathed, og at vi, i stedet for indledningsvist at skitsere forskningslitteraturen inden for hvert felt, præsenterer og diskuterer de to felters fremtrædende forskning og diskurser som en del af artiklens analyser.

Denne fremstilling og vores anvendelse af betegnelsen vidensfelt har til formål at understøtte artiklens metaperspektiv og understrege, at inklusion og udsathed hver for sig og tilsammen kan ses som områder med store og meget forskellige empiriske og teoretiske traditioner, der tilsammen kan bidrage til mere nuancerende professionssprog om børns trivsel. Vi er bevidste om, at der naturligvis er mange flere nuancer i og mellem inklusion og udsathed og deres sprog, end det er os muligt at indfange og fremstille i denne artikel.

I vores analyser har vi været inspireret af Adele Clarkes analysestrategi 'Situational Analysis' (2005), der udmærker sig ved at understøtte en både fælles

og innovativ analyseproces gennem udarbejdelse af visuelle (mind)maps, der kortlægger de tilknyttede diskurser og foci i det felt, der undersøges.

Analyseprocessen forløb over tre faser: Indledningsvist og på baggrund af den inddragede forskning og teori om henholdsvis inklusion og udsathed i vores afhandlinger identificerede vi først individuelt de to vidensfelters tilknyttede begreber og primære foci. Dernæst udarbejdede vi en fælles visualisering, der samlede og strukturerede de to felters tilknyttede begreber parvist omkring deres forståelser af og sprog om det væsentlige i professionernes praksis, uddannelse og forskning. Den parvise og udfoldede fremstilling skabte rammen for analysens tredje del, hvor vi samlede de identificerede begreber og den parvise fremstilling i fire overordnede temaer. Det er disse fire temaer, som omhandler de to felters forskellige fokus, analysegenstand, hovedudfordring og ønske om forandring, denne artikel præsenterer med det formål at bidrage til et mere nuancerende professionsprog om børns trivsel.

Fokus: Deltagelse eller udsathed?

Inden for inklusionsfeltet har deltagelsesbegrebet en central plads i forståelser af inklusion som en grundlæggende del af alle menneskers rettigheder (FN 1989, 2009; WHO 2002; EVA 2011). Deraf følger, at arbejdet med inklusion fokuserer på, hvordan alle individer får mulighed for aktivt at deltage i de omgivende fællesskaber. Det er visionen at skabe inkluderende fællesskaber, der giver alle mulighed for tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede (Farrell 2004). Selvom enkelte individer eller grupper kan

identificeres som havende særlige behov, er målet, at alle individer i et fællesskab oplever og reelt får øgede muligheder for deltagelse, læring og udvikling. I forlængelse heraf ses inklusion og udviklingen af inkluderende miljøer og fællesskaber som værende en ret og pligt for alle individer og ikke blot en arbejdsopgave for professionelle med fokus på nogle enkelte individer, der kategoriseres som specielle og med særlige behov (Nilholm & Göransson 2013).

Inden for udsathedsfeltet er fokus på individet enten som gruppe af udsatte individer eller som enkeltindivider. Når man har fokus på grupper af udsatte individer, ser man typisk på det, som den udsatte gruppe deler – sat i forhold til den større gruppe (de fleste), man kunne betegne som "normalområdet". Fokus er på betingelser for udvikling, dvs. det, som denne udsatte gruppe deler af betingelser. Når man taler om udsathed på gruppeniveau, er det ofte over tid, hvor man kigger på, hvordan en gruppe af udsatte børn klarer sig over tid, i forhold til andre børn, og hvordan deres levevilkår får betydning for deres liv og muligheder. Disse parametre afdækkes i relation til både børn og forældres livssituation og betingelser. Det er primært sociologisk forskning, som fylder, når man ser på udsathed på gruppeniveau (se fx Ottosen et al. 2018; Laustsen et al. 2010; Christoffersen 2000). Udsathed på et individorienteret niveau handler om det enkelte barns udvikling. Her vil der typisk være et her-og-nu og umiddelbar fremtidsperspektiv. Det ses fx i Servicelovens § 46, at hvis det enkelte barns udvikling er truet i en sådan grad, at barn og familie kræver hjælp og støtte udefra, så er fokus på barnets muligheder for samme personlige udvikling som

andre jævnaldrende børn, hvis udvikling ikke er truet. På dette individniveau er det ofte en psykologisk præget forskning, som fx udsiger noget om betydningen af type af forældreskab, relationer, tilknytning og psykisk sygdomsudvikling (Væver 2010; Hart 2016).

Opsamlende viser dette perspektiv, at opmærksomheden i begge felter er rettet mod at sikre alle mennesker positiv udvikling og trivsel. Inden for inklusionsfeltet er der primært fokus på retten til og en vision om alles deltagelse i samfundets fællesskaber. Dette kan ses som udtryk for en tidsånd med visioner for, hvilken type samfund man gerne vil have. Inden for udsathedsfeltet spiller tid en stor rolle. Man kan betragte udsathed i et ex ante-perspektiv (Magnussen & Leth Svendsen 2018), hvor fremtiden og udkomme er ukendt. Det ser man typisk, når der er tale om udsathed på et enkelt individniveau, da vi her ikke kender endemålet endnu. Man kan også betragte udsathed i et ex post-perspektiv, hvor udkomme er kendt. Det ser man typisk, når man kigger på udsathed på et gruppeniveau, hvor man netop kender udkomme, da man betragter udsatte gruppers bevægelser, sammenfald og endemål over tid.

Analysegenstand: Kontekst eller udviklingsbetingelser?

Inden for inklusionsfeltet er der sket et skift fra et psyko-medicinsk blik på individets udfordringer til et fokus på kontekstuelle og relationelle forklaringer på manglende deltagelsesmuligheder, og der tales i dag om at være i vanskeligheder mere end *med* vanskeligheder (Tetler 2004). Når inklusion forstås i et deltagelsesperspektiv, knyttes der an

Det er disse fire temaer, som omhandler **de to felters forskellige fokus, analysegenstand, hovedudfordring og ønske om forandring**, denne artikel præsenterer.



til de betingelser og muligheder, som omgivelserne giver individet, og fokus ændres hermed fra primært individorienterede forklaringer til i højere grad at inddrage kontekstuelle og relationelle forklaringer på individets (manglende) deltagelsesmuligheder.

Med deltagelses- og kontekstbegrebet som centrale i forståelse af inklusion bliver det endvidere muligt at forstå inklusion som en proces, hvor individer kontinuerligt og i et komplekst samspil definerer og defineres af fællesskabet. Der tales i forlængelse heraf om at være i (evt. marginaliserede) positioner, som giver mulighed for eller som forhindrer deltagelse. Dermed erstattes en mere generelt og ofte individbunden forståelse af deltagelse til en situeret forståelse af et individs deltagelse og deltagelsesmuligheder (Dreier 2008). I praksis vil dette betyde, at de professionelle ikke blot ser på individets deltagelsesformer, men også inddrager kontekstens betydning for, hvilke positioner og dermed deltagelsesmuligheder der levnes den enkelte. I den forbindelse

understreges behovet for at forstå arbejdet med inklusion i et transformativt perspektiv (Artiles, Harris-Murri & Rostenberget 2006; Florian & Linklater 2010), hvor der fokuseres på udvikling af de underliggende kulturelle værdier og mål, der gør det muligt at udvikle et miljø, der inkluderer alle.

Inden for udsathedsfeltet er der sket en lignende udvikling, hvor man er gået fra udelukkende at se individet som et, der udviklede sig mere eller mindre kontekstløst og ofte meget faseopdelt, til i den nyere forståelse, i særligt psykologien, at forstå menneskelig udvikling som noget, der sker i de sammenhænge, hvori barnet indgår. Her er familien den mest centrale udviklingskontekst, men også fx dagtilbud, skole og fritid ses som afgørende for barnets udvikling (Dencik, Schultz Jørgensen & Sommer 2008). Fokus er stadig på udvikling, men udvikling i en kontekst. Her kan man bl.a. se et øget fokus på relationers betydning for udvikling gennem forskningen i tilknytning (Væver 2010; Hart 2016) og

den neuroaffektive udviklingspsykologi (Hart 2006a, 2006b, 2016), men også gennem historien et øget fokus på at se menneskelig udvikling som produkt af en social proces, hvor individet formes af de sociale fællesskaber, som individet har adgang til (Berk 2014).

Opsamlende finder vi, at analysegenstand og sproget om både inklusion og udsathed har ændret sig mod en større vægt på omgivelsernes og relationers betydning for trivsel. Samtidig ser vi også, at dette inden for inklusionsfeltet italesættes som kontekst, mens det inden for udsathedsfeltet italesættes som udviklingsbetingelser, hvilket får betydning for forståelser og analyser af børns trivsel.

**Hovedudfordring:
Barrierer for deltagelse eller
risikofaktorer i opvæksten?**

Inden for inklusionsfeltet vil arbejdet med inklusion primært handle om i fællesskab at identificere og minimere barrierer for individets deltagelse, og

Vi får således øje på noget forskelligt, når vi følger inklusion og udsathed, hvilket kan ses som en udfordring, **men også en mulighed for professionernes sprog til at blive mere nuanceret omkring arbejdet med børns trivsel.**



det ses som en opgave for alle at udvikle inkluderende fællesskaber med plads til alle. I stedet for at tale om individer med særlige behov er fokus på hindringer for læring, udvikling og deltagelse. Disse hindringer kan identificeres på mange niveauer, hvorfor det bliver afgørende også at undersøge og reducere barrierer i bl.a. samfundets, institutionernes og grupper organisering og normer. Overordnet handler det om at undersøge, 1) hvem der møder barrierer for deltagelse, 2) hvilke barrierer der er tale om, 3) hvordan barriererne kan reduceres, og 4) hvem og hvad der kan bidrage til øget deltagelse (Booth & Ainscow 2002, 2011). Identificeringen af barrierer for deltagelse kan både ske på baggrund af pædagogiske, psykologiske og sociologiske blikke på deltagelse og barrierer for deltagelse.

Inden for udsathedsfeltet er forskning i risiko igen præget af den mere sociologiske forskning, som foregår på gruppeniveau. Dvs. hvilke opvækstbetingelser deler børn og unge, som ikke klarer sig så godt, som man kunne ønske (i forhold til mange forskellige parametre som fx uddannelse, beskæftigelse, psykisk sundhed og trivsel) (Hestbæk 2018). Opvækstbetingelser vil inden for udsathedsfeltet altså ofte være præget af, at man ser nærmere på og finder mønstre i, hvilke betingelser en bestemt udsat gruppe lever under. Denne type af studier kigger på opvækstbetingelser i et sammenfaldsperspektiv og viser, at børn i udsatte positioner ofte vil have sammenfaldende opvækstbetingelser af en negativ karakter (se fx Ottosen et al. 2018; Laustsen et al. 2010). De er ikke forudsigende for alle børn, der

vokser op under disse betingelser, også selv kommer til at give samme opvækstbetingelser til deres børn eller klarer sig tilsvarende, men for en stor del af gruppen af udsatte børn vil det være tilfældet, at disse faktorer falder sammen med at klare sig dårligt (Hestbæk 2018). Det er dog generelt gældende, at det er ophobningen af risikofaktorer, som med størst sandsynlighed skaber udsathed (Skytte Jakobsen 2014).

Når det gælder hovedudfordringen har inklusionsfeltet ofte her et meget konkret mål om på et praktisk pædagogisk niveau at minimere barrierer for deltagelse. På udsathedsfeltet bliver fokus mere centreret om opvækstbetingelser, som kan være svære at ændre grundet det massive risikobillede og ikke handleansende perspektiver.

Ønske om forandring: Udvikling af deltagelsesmuligheder eller gode udviklingsstier?

Inden for inklusionsfeltet vil man primært være optaget af at udvikle og øge alles deltagelsesmuligheder for at understøtte udvikling og trivsel. Denne opgave forstås i dag primært i en pædagogisk og didaktisk optik, hvilket bl.a. betyder et fokus på de professionelles vilje og evne til at rammesætte og udvikle udviklings- og læringsmiljøer, der imødekommer børnegruppens store diversitet. På skoleområdet kan bl.a. identificeringer af inkluderende strategier (Mitchell 2014; Dyssegaard & Larsen 2013) samt princippet om undervisningsdifferentiering ses som måder, hvorpå feltet søger at imødekomme elevernes forskellige forudsætninger. Samtidig med en udvikling af de professionelle konkrete praksis ses det endvidere som afgørende, at også samfundet og dets institutioner bygger på inkluderende strategier og en kultur, hvor mangfoldighed ses som et fællesskabs styrke og mulighed for udvikling mere end som et problem (Booth & Ainscow 2002, 2011). I forlængelse af feltets primære blik på individets deltagelsesmuligheder og eventuelle barrierer for deltagelse fokuseres på normer og værdier, der ligger til grund for et fællesskabs grænser. Hvor nogle diskussioner af inklusion bygger på undersøgelser af, hvordan alle sikres optimal deltagelse gennem bl.a. reducere af barrierer, der er båret af pædagogiske og didaktiske blikke på inklusion, bygger andre analyser på en sociologisk forståelsesramme, hvor det afgørende bliver at identificere, af hvem, hvordan og ikke mindst hvorfor grænserne for, hvad et fællesskab kan inkludere, trækkes (Hansen et al. 2018). Denne tilgang bidrager med en forstå-

else af fuld inklusion som en utopi, da et samfund, dets institutioner og fællesskaber altid vil (og må) have grænser for at kunne bestå. Samlet set kan de pædagogiske og sociologisk orienterede blikke på, hvad inklusion er, og hvordan inklusion skal forstås, tilsammen skabe viden om feltets iboende dilemma om, at alle på den ene side har ret til at være en del af fællesskab, samtidig med at alle fællesskaber ikke kan inkludere alt, da der altid må være 'et indenfor' og 'et udenfor', for at man kan tale om et fællesskab.

Inden for udsathedsfeltet, hvor det handler om at arbejde med at skabe positiv udvikling hos børn, er der potentialer gennem en forbedring af de vilkår og betingelser, som udsatte børn og unge ofte vokser op under. Dette er dog et langt stykke hen ad vejen et politisk anliggende, da ressourcer på multiple fronter er det gennemgående (Hestbæk 2018). Fokus i dette afsnit i forhold til udsathed vil i stedet være på den del, som velfærdsprofessionelle kan arbejde med i relation til barn og familie; nemlig at understøtte resiliens og positive udviklingsstier. Her er vi igen på et individniveau i forhold til det enkelte barn i den konkrete kontekst, idet forskning i resiliens handler om at se på positiv udvikling og klare sig godt til trods for risiko (Skytte Jakobsen 2014). Med 'at klare sig godt' menes der ikke nødvendigvis at klare sig lige så godt som "almindelige" børn og unge, men at klare sig bedre end andre børn og unge, som man kunne sammenligne sig med i relation til risiko og opvækstbetingelser (Rutter 2005, 2012a, 2012b). Negativ udvikling er et resultat af en kompleks myriade af positive og negative faktorer, som opererer over tid

(Sroufe 1997). Begrebet udviklingsstier hænger sammen med negative kædereaktioner. Menneskets udvikling forstås her i stier, hvor både betingelser og valg (handlinger/evner og forudsætninger for at handle) afgør, hvor positiv stien er. De negative kædereaktioner ses, når flere faktorer spiller sammen og tilsammen laver en kæde af reaktioner, som gør, at udvikling tager en negativ retning. Det er ofte tilfældet hos udsatte børn og unge, hvorfor det handler om at bryde de negative kædereaktioner og skabe forudsætninger for mere positive udviklingsstier. Det er væsentligt at holde sig for øje i arbejdet med at skabe positive udviklingsstier, at det er processer, der skal skabes rundt om og sammen med barnet – resiliens er ikke træk ved barnet (Villumsen 2014). Et barn kan således udvise resiliens under nogle betingelser og ikke under andre. Dette hænger også sammen med begrebet timing, hvor det ses, at det ikke kun er risikofaktorens art, men også hvornår den finder sted i barnets udvikling, der har betydning for risikoen gennemslagskraft. Forskellige risikofaktorer vil have forskellig gennemslagskraft alt efter tidspunkt og det enkelte barns forudsætninger og betingelser (Villumsen 2014). Det er derfor en kompleks opgave at skabe positiv udvikling hos et bestemt barn og samtidig en proces, som nødvendiggør et individorienteret fokus for at kunne forstå netop det barns særlige udviklingssti – og dermed også hvilke professionelle handlinger det kræver at hjælpe det særlige barn i den særlige kontekst og under de givne betingelser.

Fælles for de to felter er et fokus på de professionelle handlinger for at skabe en ønsket bevægelse mod deltagelse

eller positiv udvikling. Fælles er også, at det netop erkendes, hvor vanskeligt det er at omsætte komplekse felter af strategier og stier til konkrete professionelle handlinger i specifikke kontekster med bestemte børn.

Et bidrag til et mere nuancerende professionssprog

Hvis vi følger ovenstående, kan vi konkludere, at meget af den viden, der er i feltet og sproget om inklusion, har et normativt afsæt, idet det udspringer af erklæringer og konventioner om alle menneskers ret til deltagelse i samfundets fællesskaber. Udsathed har et tydeligere politisk afsæt med fokus på, at alle børn og unge klarer sig godt, og sproget er her mere risikopræget. I arbejdet med inklusion er der oftest fokus på fællesskaber i bestemte kontekster, som fx skolen eller daginstitutionen, hvor udsathedsfeltet har fokus enten på udsatte grupper eller udsatte individer, fx børn i familien. Inden for begge felter ser vi imidlertid et skift i professionernes fokus og sprog gående fra et fokus på individet til i højere grad at inddrage et fokus på kontekstens betydning og dermed flere nuancer sprogligt til at begribe genstandsfeltet og dermed opgaven.

Umiddelbart kan forskellene mellem de to felter og deres sprog muligvis synes ubetydelige, men måske får dette alligevel stor betydning, idet man på inklusionsfeltet har fokus på deltagelse i fællesskaber og ofte fællesskaber i samfundets institutioner som fx skolen, mens udsathedsfeltet i højere grad ser på udsathed i et livsbetingelsesperspektiv med stort fokus på familien og familiens betingelser både som mikrosystem og som levevilkår.

Vi får således øje på noget forskelligt, når vi følger inklusion og udsathed, hvilket kan ses som en udfordring, men også en mulighed for professionernes sprog til at blive mere nuanceret omkring arbejdet med børns trivsel. På baggrund af vores analyser finder vi, at udsathedsfeltet kan kritisere inklusionsfeltet for at miste blikket for det enkelte barn og det enkelte barns helt særlige risikofaktorer og udviklingsbetingelser. Omvendt kan inklusionsfeltet kritisere udsathedsfeltet for at have for stort fokus på individet frem for kontekstens betingelser.

De to felter kan mødes i en fælles erkendelse af, at viden om og arbejdet med henholdsvis inklusion og udsathed må tage udgangspunkt i felternes kompleksitet, hvorfor mange forskellige og til tider modstridende forståelser er i spil. Kompleksitet vil ofte fordrer et forsøg på en simplificering med målet om at gøre begribeligt og håndgribeligt, hvilket kan betyde, at grænserne mellem de to felter vedligeholdes. Her ser vi en mulighed i at lade de to vidensfelter indgå i en kritisk konstruktiv diskussion med målet om at nuancere forståelser og beskrivelser af individet og dets relation til de omgivelser, der skaber betingelserne for trivsel og udvikling. Det vil kunne understøtte en kvalificering og udvikling af det sprog, der knytter sig til de to felter – og måske skabe modet til ikke at indsnævre fokus men blive i kompleksiteten, så man ikke i hverken forskning eller praksis når frem til simplificerede forståelser og handlinger.

Inklusion og udsathed kan således mødes i et fælles men også samtidig forskelligt blik på børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. Begge felter har imidlertid en tendens til både

i sprog og handling at se på genstandsfelt (barnets trivsel) i et 'udefra/oppefra-perspektiv'. Dette kan suppleres af et eksplicit 'nedefra/indefra-perspektiv' (Varming 2011), så vi i højere grad også forstår de to felters centrale udfordring om børns trivsel fra en anden vinkel; nemlig barnets perspektiv og livsverden. Dette fordrer, at vi både inddrager barnets betingelser for trivsel og udvikling i familien og i skolen/dagtilbuddet, da børns liv leves på tværs af disse sammenhænge. Dette er en fælles opgave mere end en delt opgave.

Dermed ser vi forholdet mellem inklusion og udsathed som to felter med ulige styrker på ulige områder om forholdet mellem individ og kontekst. Sproget om inklusion og udsathed kompletterer hinanden og kan give et langt mere nuanceret professionssprog om børns trivsel, hvis man vælger at flytte blikket til et 'nedefra/indefra'-perspektiv, og – sammen med barn og forældre – ser og forstår børns trivsel og arbejde med børns trivsel fra barnets perspektiv og livsverden. Det vil samtidigt og uvægerligt skabe en anden meget central bevægelse; nemlig at professionerne og professionsforskningen kommer i direkte og afhængig dialog og samarbejde med både barn og familie. Det kan få betydning ikke kun for professionssproget, dvs. måden man taler om børn og familier på, men i særdeleshed for måden man taler med dem på. Dernæst får det betydning for måden, professionerne handler på, da barnet og forældrene bliver udgangspunkt og omdrejningspunkt i og for de professionelle handlinger. ♦

 REFERENCER

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects* 38, s. 15-34.
- Almqvist, L., Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Delaktighed i skoleaktiviteter. I: Gustavsson, A. (red.). *Delaktighedens språk*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Andersen, S.H., Jensen, B., Nielsen, B.W., Jensen, B. & Skaksen, J.R. (2017). *Hvad vi ved om udsatte unge. Historik, omfang og årsager*. København: Gyldendal. Rockwool Fondens forskningsenhed.
- Artiles, A., Harris-Murri, N. & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45 (3), 260- 268.
- Berk, L. (2014). *Child Development*. Scandinavian Publication. New Jersey (US): Pearson Education.
- Berthelsen, J. (2006). Figur og grund – to forholdemåder. *Psykolognyt* (19), 16-23.
- Bonke, J. (2003). *Dårlige økonomiske forhold som risikofaktor: Hvordan klarer børn, der vokser op i fattigdom, sig?* (Arbejdsrapport 5. Vidensopsamlingen om social arv 2003). København: SFI.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion*. Bristol, UK: CSIE.
- Christoffersen, M. (2000). *Risikofaktorer i barndommen. Langtidsvirkninger af forældres misbrug. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. No.03/2000. 257-268*.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis – Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London: SAGE.
- Deding, M., Rasmussen, I.S., Rayce, S.L.B., Sonne-Schmidt, C.S. (2016). *Notat om livsduelighed*. København: SFI.
- Dencik, L., Jørgensen, P.S. & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life* (s. 21-46). New York: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511619519.005.
- Dyssegaard, C. & Larsen, M.S. (2013). *Viden om inklusion*. AU, DPU, København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists. Making a Reality for All. *School Psychology International*, 25 (1), 5-19. DOI: 10.1177/0143034304041500.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.
- FN (1989). *Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Børns Rettigheder*. Hentet fra www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837.
- FN (2009). *Konvention om rettigheder for personer med handicap*. Hentet fra <https://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/handicap/handicappolitik/fn-s-konvention-om-rettigheder-for-personer-med-handicap/>.
- Hansen, J., Jensen, C., Lassen, M., Molbæk, M. & Schmidt, M. (2018). Approaching Inclusion as Social Practice: Processes of Inclusion and Exclusion. *Journal of Educational and Social Research*, 8 (2), 9-19. DOI: 10.2478/jesr-2018-0011.
- Hart, S. (2006a). *Betydningen af samhörighed og neuroaffektiv udviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2006b). *Hjerne, samhörighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2016). *Fra tilknytning til mentalisering*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hestbæk, A.D. (2018). De mest udsatte familiers levevilkår. I: Villumsen, A.M. (red.). *Helhedsorienteret socialt arbejde med udsatte familier*. København: Akademisk Forlag.
- Kousholt, D. (2005). Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og familie. I: Højholt, C. (red.). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lausten, M., Hansen, H. & Nielsen, A.A. (2010). *Udsatte børnefamilier i Danmark* (10:14). København: SFI.
- Magnussen, J. & Leth Svendsen, I. (2018). Getting there: Heuristics and biases as rationing shortcuts in professional childcare judgments and decision-making – an integrative understanding. *Nordic Social Work Research*, 8 (1), 6-21. DOI: 10.1080/2156857X.2018.1427138.

REFERENCER – FORTSAT

- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderende undervisning - vad kan man lære av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Ottosen, M.H., Andersen, D., Dahl, K.M., Hansen, A.T., Lausten, M. & Østergaard, S.V. (2014). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel* (14:30). København. SFI.
- Ottosen, M.H., Andreassen, A.G., Dahl, K.M., Hestbæk, A., Lausten, M. & Rayce, S.B. (2018). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel*. København. VIVE.
- Rutter, M. (2005). Multiple meanings of a developmental perspective on psychopathology. *European Journal of developmental psychology*, 2 (3), 221-252.
- Rutter, M. (2012a). Resilience: Causal Pathways and Social Ecology. I: Ungar, M. (ed.). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* (s. 33-42). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Rutter, M. (2012b). Resilience as a dynamic concept. *Developmental and Psychopathology*, 24 (2), 335-344. UK: Cambridge University press. DOI: 10.1017/S0954579412000028.
- Skytte Jakobsen, I. (2014). *Resiliensprocesser – begreb, forskning og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Sroufe, A.L. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Developmental and Psychopathology*, 9 (2), 251-268. UK: Cambridge University Press.
- Tetler, S. (2004). Rummelighed i skolen - om paradokser, dilemmaer og udfordringer. I: Andersen, J. (red.). *Den Rummelige Skole - et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Tønnesvang, J. (2004). Integrativ tænkning og psykologisk forskningsmetodik. *Psyke & Logos*, 25 (2), 839-847.
- Villumsen, A.M. (2014). Hvorfor det ikke er så lige til med udsathed hos børn og unge. I: Gravesen, D.T. (red.). *Pædagogens grundfaglighed*. Aarhus: ViaSysteme.
- Villumsen, A.M. (2015). *Fra flertydighed til fokus. Aktionsvidenskabelig organisationsudvikling mod styrket tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Væver, M. (2010). Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel. *Psyke & Logos*, 31 (1), 531-551.
- WHO (2011). *The World Report on Disability* (s. 205-232). Geneva: WHO. Hentet fra www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.
- Wilber, K. (1997). An integral theory of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4 (1), 77-92.

Æresrelateret social kontrol

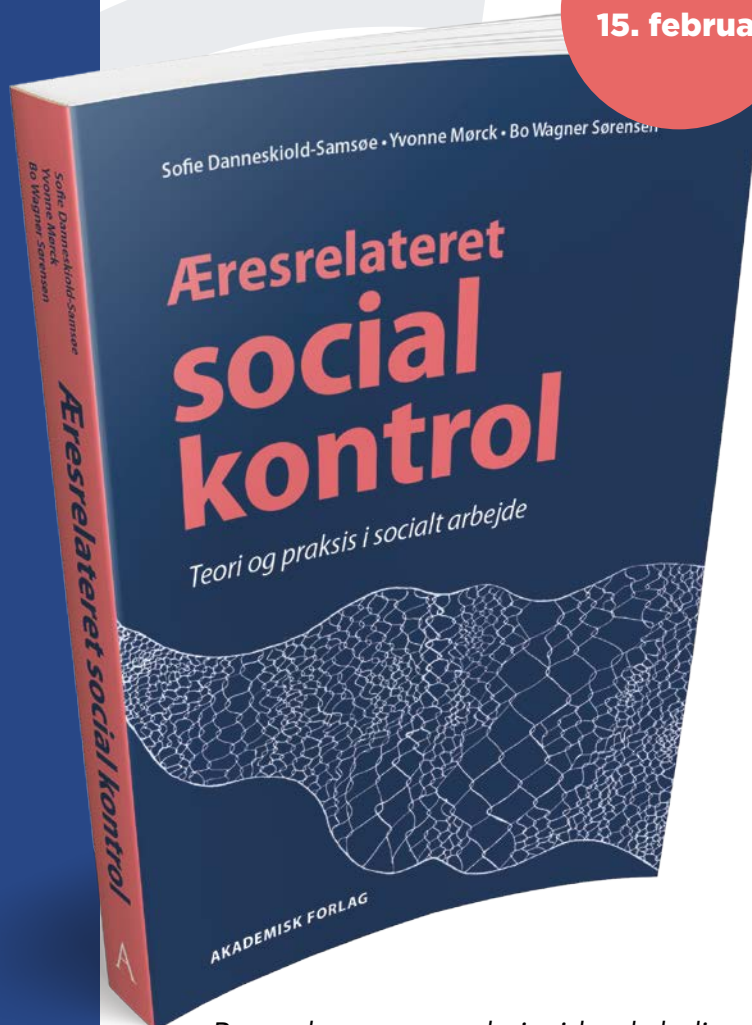
Sofie Danneskiold-Samsøe
Yvonne Mørck
Bo Wagner Sørensen

Denne bog tilbyder fagfolk et solidt ståsted, når de møder borgere, der er underlagt en æreskultur.

Det er et møde, der ofte er udfordrende, fordi æreskultur bryder med individuelle rettigheder, altså retten til at bestemme over egen krop, følelser, relationer og identitet.

Æresrelateret social kontrol bygger på antropologisk og sociologisk teori om ære, skam og vold, samtidig med at den bidrager til en mere generel forståelse af kultur, patriarkalske familieformer og forandringer i personlige liv.

akademisk.dk
facebook.com/akademiskforlagegmt



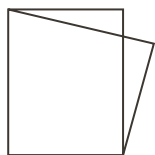
Bogen har et meget højt videnskabeligt niveau og refererer til de vigtigste publikationer inden for feltet. Sprog, stil og tone er fri for moralsk panik og andre følelsesmæssige indslag, hvilket skaber tillid, troværdighed og saglighed

Pernilla Ouis, Lektor i socialt arbejde

Akademisk
Forlag
EGMONT

Pædagogisk professionssprog

– hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles?



Gro Hellesdatter Jacobsen, adjunkt, ph.d., Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet & Leo Komischke-Konnerup, chefkonsulent, ph.d., Forskning og Udvikling, UC SYD

I artiklen diskuteres den antagelse, at de pædagogiske professioner (lærere og pædagoger) mangler et særegent fagsprog, der kan bidrage til professionernes status og faglige autoritet. Med udgangspunkt i begrebet relationskompetence argumenteres for, at et psykologisk sprog har fundet vej til det pædagogiske fagfelt som led i en generel kompetencepolitisk vending, men at et pædagogisk fagsprog i stedet bør bygge på pædagogikkens egen opgave og selvforståelse. Som et bud på, hvordan et professionelt pædagogisk sprog kan genopdages og videreudvikles, introduceres bl.a. den tyske pædagogiske forsker Benners begreber om *Bildsamkeit* og opfordring til selvvirksomhed som centrale begreber fra den almene pædagogik.

Det er en tilbagevendende diskussion, hvorvidt de pædagogiske professioner mangler deres eget fagsprog (Bayer & Brinkkjær 2003; Rothuizen 2017; Jørgensen 2018). Med denne artikel ønsker vi at bidrage til denne diskussion. Vi antager, at et fag- eller professionssprog vil kunne bidrage til de pædagogiske professioners faglige autoritet, øge tilliden til de pædagogiske professionelle (dvs. pædagoger og lærere) samt bestemme og afgrænse de pædagogiske professioners arbejds- og fagfelt. Vi antager desuden, at et sådant sprog kan udvikles med udgangspunkt i den pædagogisk-videnskabelige disciplin almen pædagogik. Set i forhold til andre professioner synes pædagogikken imidlertid at stå i et dilemma, idet pædagogikkens sprog placerer sig et

Det er en tilbagevendende diskussion, hvorvidt de pædagogiske professioner mangler deres eget fagsprog.



sted mellem fagterminologi og det mere personlige (Bayer & Brinkkjær 2003) eller hverdagsagtige (Rothuizen 2017). Mens det, at pædagogikkens fagsprog bærer præg af hverdagsagtighed, er en fordel i fx forældresamarbejde, da det bidrager til forældres tillid til pædagoger (Rothuizen 2017), giver et hverdagsagtigt sprog også udfordringer for pædagogikkens faglige autoritet og eksklusivitet, som det antages, at et mere videnskabeligt og særegent fagsprog kan være med til at styrke. De senere årtier har bl.a. en psykologisk faglighed og tænke måde vundet indpas i det pædagogiske fagfelt (Tanggaard & Brinkmann 2011) i takt med den lærings- og kompetencepolitiske vending (Kristensen 2017a) og uddannelsesvidenskabens indtog i feltet

(Komischke-Konnerup 2018a, 2018b). I artiklen diskuteres, hvordan denne udvikling kommer til udtryk sprogligt, med udgangspunkt i følgende spørgsmål:

Hvordan kommer en psykologisk faglighed til udtryk i aktuelle bud på et pædagogisk professionssprog, eksemplificeret ved begrebet relationskompetence, og hvordan kan den almene pædagogik, her repræsenteret ved Dietrich Benner, alternativt bidrage til en genopdagelse og videreudvikling af et pædagogisk professionssprog?

Som aktuelt eksempel på et overvejende psykologisk rundet bidrag til pædagogers professionssprog analyseres begrebet relationskompetence

på baggrund af en samtidsdiagnostisk inspireret (Kristensen 2009, 2017b) læsning af nyere litteratur (både forskning og praksisrettet) herom. Foruden begrebets idéhistoriske og faglige opkomst diskuteres mulige implikationer af et sådant bidrag til et professionssprog for pædagoger og lærere.

Dernæst præsenteres og diskuteres, hvordan den almene pædagogik kan være en indgang til en genopdagelse og videreudvikling af et pædagogisk sprog – et sprog for pædagogisk professionelle. Ud fra en almen pædagogisk betragtning forklares, at pædagogikken ikke blot har sin egen idé- og problemhistorie, men også sine egne konstituerende principper, hvortil der er knyttet bestemte begreber (Benner 2012). At

Den almene pædagogik kan være en indgang til en genopdagelse og videreudvikling af et pædagogisk sprog.



pædagogiske begreber også flittigt anvendes i hverdags sproget – og derfor også ofte anvendes med en vis uklarhed og manglende systematik – er imidlertid ikke udtryk for, at pædagogikken ikke har sine egne principper og sine egne begreber. Det er mere udtryk for det forhold, at pædagogik er en praksis, som helt grundlæggende hører med til et praktisk, helt og fælles menneskeligt liv (Komischke-Konnerup 2018a; Giesecke 1981).

Målet med artiklen er dels at argumentere for, at antagelsen om et manglende pædagogisk fagsprog bør ses i sammenhæng med den mere generelle uddannelsesvidenskabelige og kompetencepolitiske vending, der præger det pædagogiske felt. Med andre ord argumenterer vi i første del af artiklen for, at pædagogikken har mistet både blikket og interessen for sine egne kernebegreber og i stedet ladet sig overfodre med 'fremmede' begreber fra andre discipliner som fx psykologi, samfundsvidenskab og forskellige former for filosofi. Dels argumenterer vi i artiklens anden del for, at disciplinen

almen pædagogik ikke blot tilbyder pædagogisk praksis et systematisk og kritisk pædagogisk refleksionsrum, men tillige et muligt udgangspunkt for at udvikle et særegent pædagogisk sprog.

Fra kompetence til relationskompetence

Inden vi til en start vender os mod begrebet relationskompetence, skal der imidlertid ses nærmere på kompetencebegrebets opkomst i det pædagogiske felt og dets implikationer for samme. Det skyldes, at begrebet relationskompetence kan ses som del af det, der kaldes den kompetencepolitiske vending (Kristensen 2014) eller den lærings- og kompetencepolitiske vending (Kristensen 2017a). Ifølge Kristensen (2017a) dækker dette udtryk over udviklingen af den transnationale uddannelses-tænkning, der i forskellige former blev lanceret af EU, OECD og UNESCO i 1990'erne og også hurtigt kom til at gøre sig gældende i det pædagogiske felt i Danmark. Således blev begrebet uddannelse et nyt og tendentielt nivellerende overbegreb for forskellige institutioner og fagligheder, der tidligere havde haft forskellige pædagogiske formål

og betydninger. Det engelske begreb education, der på dansk kan oversættes til så forskellige ord som fx pædagogik, dannelse, uddannelse og opdragelse, blev på en og samme gang i form af udtrykket uddannelse overbegreb for disse, men beholdt samtidig den oprindeligt snævre betydning af det danske begreb om uddannelse som rettet mod kvalificering (eller i dag kompetenceudvikling) til arbejdsmarkedet. Denne sprog- og begrebsmæssige udvikling peger altså på, hvordan uddannelse på paradoksalt vis er blevet et på én gang smallere og bredere begreb (Kristensen 2017a, 2017b). Med andre ord synes det dominerende udtryk for faglighed i feltet – med forbehold for, at både pædagogik og uddannelsesvidenskab er heterogene felter – at have bevæget sig fra pædagogik til uddannelsesvidenskab. For diskussionen om professioners sprog er det særligt relevant, at også de sproglige udtryk som fx 'opdragelse' og 'dannelse' samt de normative spørgsmål, de hænger sammen med, træder i baggrunden til fordel for det generaliserede uddannelsesbegreb (Kristensen 2017a, 2017b).

I centrum for denne udvikling står kompetencebegrebet, der i en dansk sammenhæng bl.a. introduceredes med Kompetencerådet, der blev nedsat af Huset Mandag Morgens Strategiske Forum i 1998, og som annoncerede en ny "kompetencepolitisk dagsorden" (Kompetencerådet 1999). Hvor kompetence tidligere primært blev anvendt i juridiske sammenhænge, blev det fra 1970'erne stadig mere brugt i psykologien og bevægede sig herfra til pædagogikken. I det pædagogiske felt afløste kompetencer som personliggjort kunnen i forskellige situationer således kvalifikationer som det centrale mål med uddannelse. I denne form stammer kompetencebegrebet altså ikke fra pædagogikken selv men fra arbejds- og organisationspsykologi samt moderne human ressource-tænkning (Kristensen 2014, s. 216).

Ligeledes i 1990'erne blev begrebet det kompetente barn lanceret med familierapeuten Jesper Juuls bog *Dit kompetente barn – På vej mod et nyt værdigrundlag for familien* (1995), som fik stor gennemslagskraft blandt især småbørnsforældre og -pædagoger. Grundlaget for dette begreb stammer også fra psykologien, men i dette tilfælde udviklingspsykologien, idet det bygger på bl.a. Daniel Sterns banebrydende studier, der i Juuls bog fører til den centrale pointe, at børns reaktioner altid er meningsfulde, og at det er den voksnes ansvar at aflæse disse.

Generelt kan kompetencebegrebets hurtige udbredelse ses som et symptom på den mere generelle vending mod øget anvendelses-, erhvervs- og markedsorientering, der altså også ligger i den lærings- og kompetencepolitiske

vending. Denne udvikling medfører en nivellering af forskelle internt i det pædagogiske felt, dvs. en nedtoning af de historiske forskelle mellem de pædagogiske professioner og niveauer i uddannelsessektoren. På den måde får alle pædagogiske professionelle nu en enslydende opgave (som de også deler med fx ledere i det offentlige og det private), nemlig at drage omsorg for individets kompetenceudvikling og læringsprocesser, uanset om der er tale om eksempelvis vuggestuepædagoger, folkeskolelærere eller universitetsundervisere (Kristensen 2001). Imidlertid ses denne tendens til nivellering af forskelle ikke kun inden for den pædagogiske faglighed men også mellem forskellige fagligheder som fx den psykologiske og den pædagogiske. En sådan udvikling kan give udfordringer for professionerne, hvad angår deres eksklusivitet. Ikke mindst de pædagogiske fag forekommer udfordrede, idet de risikerer at komme til at stå i et underordnet forhold til bl.a. en psykologisk faglighed, hvormed den tilsyneladende kvalificering af fagsproget, som det psykologiske vokabular skulle tilbyde, måske alligevel ikke kan bidrage med den ønskede status og autoritet til de pædagogiske professioner. Samtidig udgrænses de normative spørgsmål, der traditionelt har præget den pædagogiske faglighed, til fordel for tilsyneladende mere neutrale diskussioner om, hvad der virker. Det er netop de sproglige udtryk for denne udvikling, der diskuteres i denne artikel.

Et relationelt fagsprog?

I de senere år er begrebet relationskompetence blevet udbredt i forsknings- og faglitteratur rettet mod de pædagogiske professioner (jf. fx Jensen & Juul 2002; Nordenbo m.fl. 2008; Riber 2010; Linder

2010, 2016; Laursen & Nielsen 2015; Skibsted & Christensen 2016; Klinge 2016, 2017, 2018; Laursen 2018). Ifølge Louise Klinge, der er blandt de mest fremtrædende fortalere for udvikling af relationskompetence i skolen, er begrebet en del af et "relationelt fagsprog", der er blevet udviklet inden for pædagogikken i Skandinavien de sidste 20 år (Klinge 2016, s. 16). I det følgende præsenteres udvalgte eksempler på dette "relationelle fagsprog", som det har udviklet sig i forhold til de pædagogiske professioner. Et oplagt sted at starte er med Helle Jensen og Jesper Juuls bog *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed* (2002). Deres definition af 'professionel relationskompetence', som citeres i flere af de nyere publikationer på feltet, lyder:

"Pædagogens evne til at "se" det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten = det pædagogiske håndværk. Og som pædagogens evne og vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationskvalitet = den pædagogiske etik. Summen af en lærers og pædagogos formidlingskompetence og relationskompetence udgør således hendes eller hans fagpersonlige kompetence." (Jensen & Juul 2002, s. 128, originalens fremhævninger).

Ifølge Jensen og Juul skyldes behovet for dette nye begreb om relationskompetence et opgør med "lydighedskulturens objektgørelse af børn" (2002, s. 125). Et opgør, som forbindes med efterkrigstidens øgede frigørelse og demokratisering samt nyere spædbarns- og udviklingspsykologis påvisning af

trivsels- og udviklingspotentialet ved at se børn som kompetente subjekter, hvilket som nævnt ovenfor også var temaet i Juuls bestseller *Dit kompetente barn* (1995). Således bygger Jensen og Juul deres begreb om relationskompetence på "værdiforestillinger" om, at den voksne skal "se" barnet, vise autenticitet samt påtage sig lederskab og ansvar, jf. ovenstående definition.

Et andet centralt bidrag til udbredelsen af begrebet om relationskompetence er et review udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl. 2008), der på baggrund af effektstudier undersøger, hvilke kompetencer hos det pædagogiske personale der kan bidrage positivt til børns læring. Nordenbo m.fl. konkluderer, at lærerens relationskompetence er forudsætning for en positiv social interaktion med eleverne, hvilket igen kan øge elevernes læring. I dette review konstateres, på linje med det fokus på evidens og målbarhed, der indgår i den uddannelsesvidenskabelige og kompetencepolitiske vending, at relationskompetence 'virker', idet den har effekt på børns læring, men at der også mangler forskning på området.

Et sådant forskningsbidrag findes hos Louise Klinge, der beskriver det nævnte forskningsreview som den direkte anledning til sin ph.d.-afhandling (Klinge 2016). Klinge, som vandt dagbladet Informations Ph.d.-cup for sin formidling af sin ph.d.-afhandling om relationskompetence i 2017, har været central i forhold til at få sat relationskompetencebegrebet på den pædagogiske dagsorden, ikke mindst i forhold til læreruddannelsen og -professionen i det hele taget.

Ifølge Klinge har "[s]progliggørelsen af den professionelle omsorgsgivers relationskompetence" (2017, s. 21) bygget på psykologisk viden, mens hendes afhandling, der "er af pædagogisk karakter" (2016, s. 15), udforsker relationskompetence i praksis via klasserumsforskning med fokus på læreres og elevers handlinger og oplevelser. Dog synes den videnskabelige underbygning mere at være af psykologisk og ikke af egentlig pædagogisk karakter, idet størstedelen af den teori, der trækkes på i afhandlingen, stammer fra forskere tilknyttet disciplinen psykologi, mens egentlige pædagogiske teorier synes fraværende. Angående selve begrebet relationskompetence refererer Klinge både til Jensen og Juuls definition af relationskompetence og til, at Kompetencerådet i 1998 medregnede relationskompetence som én af fire kernekompetencer. Selv definerer hun relationskompetence således:

"Læreren agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, afstemmere og understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Herved etableres og fastholdes relationer til eleverne individuelt og kollektivt, som fremmer klassens læringsfællesskab om et fælles tredje og derigennem hver elevs trivsel og alsidige udvikling. Lærerens relationskompetence forudsætter receptiv rettet, at egne psykologiske behov er understøttede samt generel og specifik viden om børn." (Klinge 2016, s. 252).

De teorier, Klinge bruger som grundlag for sin forskning, nemlig selvbestemmelsesteori, omsorgsetik, mentaliseringsteori, neuro- og udviklingspsykologi samt kommunikativ musikalitet

(Klinge 2016, s. 52ff.), har alle deres udsping i psykologisk snarere end pædagogisk faglighed, med undtagelse af omsorgsetikken, der stammer fra filosofen Nel Noddings. I en dansk sammenhæng synes det dog især at være sundhedsprofessionerne, der arbejder med begrebet omsorgsetik.

Det kan ligeledes være vanskeligt at se, hvordan de centrale begreber i Klings definition af relationskompetence, nemlig omsorgsetik, afstemmere og receptiv rettet, skulle være særligt pædagogiske forstået som eksklusive for pædagogisk praksis eller professionalitet. Det skal understreges, at det ikke her er målet at vurdere, hvorvidt disse begreber og de fænomener, de betegner, kan give mening eller have effekt i forhold til pædagogisk praksis. Her er formålet at diskutere, hvorvidt begreberne kan siges at være pædagogiske, dvs. hvorvidt de kan siges at tilhøre et egentligt pædagogisk vokabular og altså være et pædagogisk meningsfuldt bidrag til et pædagogisk professionsprog. Når Klings mål bl.a. har været at "udvikle et professionelt sprog om relationen mellem lærer og elever"¹, er det relevant at stille spørgsmålet, hvilke implikationer det 'relationelle fagsprog' kan få for de pædagogiske professioner og deres selvforståelse.

Det skulle således være tydeligt, at begrebet relationskompetence – uanset det velmente formål om at bidrage til børns trivsel og reducere voksnes skældud og udskamning af børn – kan ses som et symptom på den lærings- og kompetencepolitiske vending i pædagogikken. Med andre ord kan begrebets udbredelse ses som eksempel på, at forskellen mellem en psykologisk og

Målet med artiklen er dels at argumentere for, at antagelsen om et manglende pædagogisk fagsprog **bør ses i sammenhæng med den mere generelle uddannelsesvidenskabelige og kompetencepolitiske vending, der præger det pædagogiske felt.**



en pædagogisk faglighed nivelleres, samtidig med at den pædagogiske faglighed ikke blot fremstår uklar, men også underordnet i forhold til psykologien. Ligeledes nivelleres forskellen mellem pædagogiske og sundhedsfaglige professioner, hvilket ses ved, at fx læreren betegnes som "professionel omsorgsgiver" (Klinge 2016, s. 15).

Med denne diskussion af begrebet relationskompetence er det således hensigten at pege på, hvilke udfordringer et pædagogisk fagsprog i dag står over for. Som nævnt i indledningen antages det ofte, at pædagogikken ikke har et eget, eksklusivt fagsprog. Det hænger sammen med en stærk betoning af den professionelle person (Bayer & Brinkkjær 2003) og med pædagogikkens hverdagsagtighed, der betyder, at pædagogik kan udtrykkes i hverdagsprog, hvilket betyder, at:

"[a]lmindelige mennesker ved godt, hvad god pædagogik er for en størrelse. Viden om (god) pædagogik er ikke forbeholdt de uddannede" (Rothuizen 2017). En motivation for at inddrage et begreb som relationskompetence kan således være at bidrage til en eksklusivitet for og videnskabeliggørelse af det pædagogiske professionssprog. Spørgsmålet er dog, om der virkelig ikke ligger et egentligt pædagogisk sprog bag lærere og pædagogers personlige og hverdagsagtige sprog, der forstås af almindelige mennesker? Bl.a. spørger Jørgensen (2018) retorisk, om det virkelig kan være rigtigt, at den mere end 150 år gamle pædagogprofession ikke har et fagsprog. Hun adværer imod at overse den historiske dimension i de pædagogiske begreber, hvormed pædagogers fornemmelse af at være en del af den samme tradition og profession svækkes, og anbefaler, at pædagoger, fremfor at

overtage andre professioners sprog, skal "anerkende og videreudvikle det sprog, de allerede har" (Jørgensen 2018, s. 133). I det følgende skal der gives et bud på, hvordan pædagogikken således kan besinde sig på sin egen tradition og historie i arbejdet med at videreudvikle et pædagogisk professionssprog.

Pædagogisk hjemløshed

Siden begyndelsen af 1800-tallet har det været diskuteret, om pædagogik også kan betragtes som en videnskab – eller om pædagogik alene må forstås som den praktiske kunst eller handlen, som fx lærere eller pædagoger udøver i deres professionelle virksomhed. Spørger man den aktuelt så dominerende uddannelsesvidenskab, ser det ofte ud, som om pædagogik ikke for alvor anerkendes som et troværdigt videnskabeligt perspektiv (Komischke-Konnerup 2018a, s. 25-27). Et forhold der måske

Opgaven for pædagogisk praksis er således ikke at frembringe læring, men at forsøge på at forme læring pædagogisk.



kan skyldes, at pædagogisk praksis her ikke forstås som et selvstændigt og særegent handlingsområde, men snarere som et mere eller mindre teknisk vedhæng til fx politisk eller etisk praksis. Derfor er det i alt væsentligt heller ikke pædagogiske begreber, teorier og antagelser, der bringes i anvendelse, når der skal tales om den praksis, som lærere og andre pædagogisk professionelle udøver men i overvejende grad psykologiske, filosofiske eller samfundsvidenskabelige begreber, teorier og antagelser. Et eksempel herpå er DPU's kandidatuddannelser i hhv. pædagogisk psykologi, filosofi, antropologi og sociologi, der altså sætter disse fags metoder, teorier og begreber i forhold til pædagogiske (praksis-)felt. Uden i øvrigt at betvivle disse uddannelsers kvalitet og relevans kan dette forhold give anledning til at overveje, i hvilken grad kandidater fra disse uddannelser på DPU, der siden bliver undervisere ved professionshøjskolernes lærer- og pædagoguddannelser, har stiftet bekendtskab med egentligt pædagogiske teorier og begreber i deres kandidatuddannelse.

Betragter man skolen og andre pædagogiske institutioner ud fra et samfundsvidenskabeligt perspektiv, træder de ikke først og fremmest frem som steder for en egentlig pædagogisk handling men mere som politiske steder, hvis opgave det er at indfri forventninger og krav fra politisk praksis. I forlængelse af en sådan forståelse risikerer lærere og pædagoger at blive reduceret til kommunalt ansatte relationsarbejdere, hvis opgave det er at etablere netop de relationer, som bedst beforder netop de læringsprocesser, der antages at gøre det muligt for børnene at tilegne sig netop de kompetencer og kvalifikationer, som samfundet antages at have behov for. Skal man – ud fra en sådan betragtning – forstå og beskrive pædagogisk professionelles praksis, er der derfor heller ikke behov for egentlige pædagogiske begreber. Her kan man nøjes med teorier om socialiserings- og læringsprocesser samt de forskellige modeller eller koncepter for didaktik og relationsdannelse, som knytter sig hertil. Et forhold, der fx yderligere understreges af, at faget pædagogik

nu helt er forsvundet fra læreruddannelsen, og spørgsmålet om menneskets dannelse derfor er henvist til faget KLM, hvorfor denne dannelse i alt væsentligt overlades til religiøse, filosofiske og sociologiske perspektiver. Ligeledes er pædagogik fra 2014 ikke længere et selvstændigt fag på pædagoguddannelsen, men kan blot spores blandt de kompetence-, videns- og færdighedsmål, der udgør "Pædagogens grundfaglighed". I forlængelse heraf giver det naturligvis heller ikke mening at ville tale om et egentligt eller særegent pædagogisk professionsprog, som omfatter pædagogikkens egne begreber eller den forståelse af pædagogisk praksis, som man finder i pædagogikken selv. I takt med de sidste mange års megen snak om lærere og pædagoger som pædagogisk professionelle er de besynderligt nok blevet stadigt mere pædagogisk sprogløse og derfor egentlig også stadig mere pædagogisk hjemløse.

Pædagogik som videnskab

Spørger man i stedet den almene pædagogik om pædagogikkens viden-

skabelighed, får man et andet svar end det, uddannelsesvidenskaben ofte giver. Den almene pædagogik er en både heterogen og kontrovers pædagogisk disciplin, og derfor er det også forbundet med store vanskeligheder kort og præcist at gøre rede for, hvad der kenetegner disciplinen. I denne artikels sammenhæng arbejdes der ud fra den forståelse, at almene pædagogiske teoridannelser tager udgangspunkt i et begreb om pædagogisk praksis som et selvstændigt og særegent handlingsområde, der helt grundlæggende hører til i menneskets dannelsesåbne og selvbestemmende, praktiske og fælles liv (se i øvrigt Komischke-Konnerup 2014, 2016, 2018a). I den almene pædagogik møder man fx den forståelse, at pædagogik ikke blot er en praktisk handlen, en kunst, men tillige videnskaben om denne kunst. En videnskab, som først og fremmest læreren eller pædagogen selv har brug for, hvis man altså følger den tyske filosof, psykolog og pædagog, ny-humanisten J.F. Herbarts forståelse af sagen pædagogik. Herbart (1776-1841) gjorde et af de første forsøg på at formulere konturerne af en moderne pædagogisk videnskab, bl.a. ved at bestemme pædagogikkens grundlæggende og særegne begreber. Sammen med især J.-J. Rousseaus opdragelsesteoretiske og W. von Humboldts dannelsesteoretiske tanker har Herbarts forsøg på at udarbejde skitsen til en videnskabelig pædagogik dannet udgangspunktet for en stærk opdragelses- og dannelsesorienteret linje i moderne pædagogisk forskning gennem de sidste ca. 200 år. En linje, som især træder markant frem i disciplinen almen pædagogik. Selvom almen pædagogik må siges at være en stærkt kontrovers og heterogen pædagogisk disciplin, der omfatter mange

forskellige positioner og teoriudkast, kan det dog med rimelighed siges, at spørgsmålet om, hvordan forholdet mellem opdragelse og dannelse kan forstås, beskrives og udformes, står som et helt centralt omdrejningspunkt i den almene pædagogik.

Det er med udgangspunkt i forsøget på at forstå og beskrive dette forhold mellem opdragelse og dannelse, at de væsentligste almenpædagogiske teoriudkast er blevet udformet som centrale bidrag til en moderne pædagogisk forskning (Komischke-Konnerup 2018a). Det træder især frem hos tyske almenpædagogiske forskere som fx Klaus Prange og Dietrich Benner (Komischke-Konnerup 2019a, 2019b), hvis arbejde kun i mindre grad er kendt af en bredere dansk pædagogisk offentlighed, men som her i denne artikels sammenhæng antages at rumme indgangen til en mulig genopdagelse og videreudvikling af et egentligt pædagogisk sprog, et sprog for pædagogisk professionelle. I nordisk pædagogisk sammenhæng finder man almenpædagogiske teoridannelser præsenteret hos fx Michael Uljens (Åbo Akademi), Merete Wiberg (Aarhus Universitet) samt Alexander von Oettingen og Leo Komischke-Konnerup (UC SYD).

Genopdagelse af et pædagogisk sprog

Det er således denne artikels grundsynspunkt, at en genopdagelse og udvikling af et egentligt eller pædagogisk meningsfuldt sprog kan ske med udgangspunkt i den almene pædagogiks forsøg på at forstå og beskrive dette forhold mellem opdragelse og dannelse. Formålet her er dog ikke at definere disse begreber, men derimod at argumentere for, at det er sådanne

begreber, snarere end fx et begreb som relationskompetence, der meningsfuldt kan indgå i et pædagogisk professionssprog. Desuden skal det tilføjes, at en sådan genopdagelse ikke blot kan ske ud fra en rent pædagogisk-filosofisk eller idéhistorisk horisont, men tillige må ske i vekselvirkning med konkret og lokal pædagogisk praksis. Et synspunkt, der altså stiller krav til disciplinen almen pædagogik om også at ville og kunne bevæge sig ud af en rent teoretisk-begrebslig tilgang og udvikle pædagogisk meningsfulde undersøgelsesmetoder, der anerkender behovet for og gør det muligt for den almene pædagogik også at involvere sig i og udvikle en empirisk baseret nærhed til de praktisk-pædagogiske problemer og udfordringer, som altid knytter sig til lokal og helt konkret pædagogisk praksis (Komischke-Konnerup 2018a, 2018b).

En af de mest fremtrædende almenpædagogiske forskere, som kan vise sig at være en betydningsfuld inspirationskilde i den forbindelse, er den tyske pædagogiske forsker Dietrich Benner. Benner fremlagde i midten af 1980'erne et omfattende, systematisk og problemhistorisk funderet udkast til en almen pædagogik (Benner 2012). Her fremlægger Benner en handlingsorienteret forståelse af en pædagogisk videnskab, som knytter an til og viderefører den østrigske dannelsesfilosof J. Derbølavs (1912-1987) forsøg på at udvikle en praxeologisk almen pædagogisk position (Krüger 2012; Benner 2001). Pædagogik bliver her både forstået som en praktisk handlen, der bidrager pædagogisk til menneskets dannelse, og som en praktisk videnskab, der ikke blot er om, men også altid for pædagogik som en sådan praktisk handlen. I den

forstand er pædagogisk praksis altid primær og altså forud for pædagogik som videnskab (Komischke-Konnerup 2016, 2018a, 2018b, 2019a).

Dannelsesorienteret og handlingsteoretisk pædagogik

Benners almene pædagogik kan betegnes som en dannelsesorienteret og handlingsteoretisk pædagogik, der placerer pædagogisk praksis som et af seks indbyrdes forskellige, men almene, grundfænomener, dvs. fælles menneskelige handlingsområder eller praksisfællesskaber, der tilsammen både kendetegner og former en hel menneskelig eksistens: arbejde, politik, etik, religion, kunst og altså pædagogik (Benner 2012; Krüger 2012). I forlængelse heraf træder to betydningsfulde almenpædagogiske pointer frem: Dels den pointe, at pædagogisk praksis ikke er noget, der først skal opfindes eller konstrueres videnskabeligt, men i stedet en form for handling, der helt grundlæggende hører med til en hel menneskelig eksistens som et praktisk og fælles menneskeligt liv, og som derfor først og fremmest i hvert enkelt tilfælde må opdages eller genopdages på stadigt nye betingelser. Dels den almenpædagogiske pointe, at pædagogisk praksis på den ene side er en særegen praksis, der lader sig afgrænse fra fx politisk eller etisk praksis – men som på den anden side alligevel også altid må forstås i sin sammenhæng med menneskets andre former for praksis. Pædagogisk praksis er således på én gang en særegen og afgrænset praksis – og samtidig netop også altid del af en hel, fælles og praktisk handlende menneskelig eksistens: Man bliver til som menneske gennem praktisk handlen. Ifølge denne dannelsesorienterede,

handlingsteoretiske almenpædagogiske forståelse er pædagogisk praksis et bidrag til menneskets dannelsesproces. Ikke blot for den person, der handles pædagogisk over for, men også altid for den, der udøver pædagogisk praksis. Det er, ud fra en sådan betragtning, ikke kun barnet, der dannes i mødet med lærerens eller pædagogens pædagogiske handlen – men også altid læreren eller pædagogen selv, der dannes i forbindelse med udøvelsen af deres pædagogiske praksis.

Pædagogiske relationer er ikke bare relationer

Almenpædagogisk betragtet er pædagogiske relationer aldrig blot tomme eller rene relationer, der uden videre kan eller skal kvalificeres udefra med det ene eller andet mål eller ideal helt efter, hvad fx politikerne nu synes, at samfundets mange forskellige fællesskaber har brug for. Egentlige pædagogiske relationer er allerede noget på forhånd; de er allerede kvalificerede eller bestemte som pædagogiske, dvs. som dannende relationer, der, ifølge Benner, ikke bør orienteres og begrundes af forestillinger om den ene eller anden politiske, økonomiske, religiøse eller etiske identitet eller ideal. Pædagogiske processer er således set ikke anlagt på forestillingen om at skulle bekræfte den ene eller anden identitet, men på en forestilling om mennesket som et dannelsesåbent væsen, der livet igennem har mulighed for handlende at bestemme sig selv og sit forhold til verdens mennesker, dens ting og sager. Dannelsesprocesser er ikke anlagt på identitet men på differens og vekselvirkning, understreger Benner med en tydelig henvisning til den tyske dannelsesstradition, som man fx finder den hos W. von Humboldt (Benner 2012;

Komischke-Konnerup 2016). Ud fra en sådan almenpædagogisk betragtning kan man sige, at pædagogiske relationer aldrig blot kan have til opgave at udvikle allerede forudbestemte evner, interesser, indstillinger eller kompetencer – men må i stedet forstås som relationer, der må forsøges udformet som interaktioner, der opfordrer til medvirken i et selvbestemmende og fælles liv (Komischke-Konnerup 2014, 2018a).

I forlængelse af ovenstående står fire principper centralt i Benners almene pædagogik: to konstitutive og to regulative principper. I denne artikels sammenhæng kan der ikke gøres udførligt rede for disse fire principper og deres begreber. Vi må derfor nøjes med en ganske kort og forenklet præsentation og i øvrigt henvise til relevant litteratur for en mere grundig indføring (se fx Komischke-Konnerup 2014, 2016; Oettingen 2001; Benner 2012). Det drejer sig her om 1) princippet om *Bildsamkeit*, der henviser til menneskets evne til at lære og danne sig som den grundlæggende præmis for enhver pædagogisk handling. Altså en evne, der hverken kan eller skal fremkaldes pædagogisk, men i stedet må forudsættes enhver pædagogisk handling som en antropologisk konstant. Opgaven for pædagogisk praksis er således ikke at frembringe læring, men at forsøge på at forme læring pædagogisk. Det drejer sig dernæst om 2) princippet om opfordring til selvvirksomhed, der henviser til menneskets mulighed for at lade sig opfordre til at opdage sin lærings- og dannelsesmulighed og derigennem også opdage muligheden for at medvirke i sine egne og andres lærings- og dannelsesprocesser. Disse to principper udpeger Benner som pædagogikkens

Som et alternativ argumenterer vi for, at de pædagogiske professioner bør søge **at genopdage og videreudvikle et sprog, der tager udgangspunkt i pædagogiske tænkere og begreber.**



konstitutive principper, der tilsammen udgør pædagogikkens individuelle side. Som det første regulative princip udpeger Benner 3) princippet om pædagogisk transformation af samfundsmæssige krav og forventninger, altså et princip, der peger på behovet for at kunne udforme pædagogisk meningsfulde handlinger. Politiske, økonomiske, religiøse eller andre udefrakommende krav og forventninger til den pædagogiske praksis kan således ikke uden videre pædagogisk legitimt overføres til denne praksis som fx politisk, økonomisk eller religiøst begrundede diktater til den professionelle om at frembringe bestemte indstillinger eller karaktertræk, men må altså først transformeres til handlinger, der gør det muligt og meningsfuldt for barnet medvirkende at lære om sig selv og verden som et dannelsesåbent og selvbestemmende menneske med henblik på fremtidig selvstændig medvirken i et praktisk og fælles menneskeligt liv. Som det sidste

regulative princip peger Benner på, hvad han betegner som 4) en ikke-hierarkisk ordning af fælles menneskelige praksisområder. Der er tale om et ret uklart og udfoldet princip hos Benner, men han peger her på en moderne forestilling om et samfund, hvor alle menneskelige evner og interesser anerkendes som lige betydningsfulde for dannelsen af et helt, praktisk og fælles menneskeligt liv. Altså en moderne forestilling om humanitet. Disse to regulative principper betegner Benner som pædagogikkens samfundsmæssige side. Benners pointe er nu, at disse fire principper tilsammen danner en grundlæggende, almen pædagogisk struktur, som både omfatter grundprincipperne for en almen opdragelsesteori og til en almen dannelsesteori (Benner 2005). Dannelsesteoriens grundelementer består af principperne 1 og 4 – mens opdragelsesteoriens grundelementer består af principperne 2 og 3. Man bemærker, at Benner her udtrykkeligt fremhæver, at både opdragelsesteori

og dannelsesteori består af et individuelt (konstitutivt) og et samfundsmæssigt (regulativt) princip. Disse principper er ikke på nogen måde Benners egen opfindelse, men er baseret på og indskrives sig i pædagogikkens lange idé- og problemhistorie. Når vi her henviser til de fire principper om Bildsamkeit, opfordring til selvvirksomhed, pædagogisk transformation af samfundsmæssige forventninger samt ikke-hierarkisk ordning af fællesmenneskelige praksisområder (humanitet) som interessante for genopdagelse og udvikling af et egentligt pædagogisk sprog for lærere og pædagoger, skyldes det, at disse fire principper både kan forstås som en mulig skitse til en helt basal pædagogisk grammatik, der strukturerer forholdet mellem pædagogikkens individuelle og samfundsmæssige side ud fra en opdragelses- og dannelsesteoretisk forståelse, og som forslag til, hvilke specifikke begreber der må antages at kunne udgøre et muligt fornuftigt udgangs-

punkt for udviklingen af en egentlig pædagogisk sproghorisont. En horisont, som helt overordnet begrundes og orienteres af en pædagogisk forestilling om mennesket som et dannelsesåbent og selvbestemmende væsen, der altså også altid står i verden som pædagogisk handlende og medvirkende og derfor også som et pædagogisk ansvarligt væsen, der gennem sin pædagogiske handlen også altid medvirker i andres dannelsesprocesser. Almenpædagogisk set er mennesket således ikke først og fremmest et resultat af læring, gode relationer eller samfundsmæssige forhold og betingelser men af sin evne til at udøve praksis forstået som en praktisk-eksperimenterende omgang med de permanente praktiske nødvendigheder, som hører til et praktisk og fælles liv: arbejde, politik, etik, kunst, religion og pædagogik. I den forstand er mennesket først og fremmest resultat af sin handlende medvirken i en fælles menneskelig praksis, som muliggøres af menneskets produktivt frie, historiske, sproglige og

legemlige væren i verden (Benner 2012; Komischke-Konnerup 2016). Det er således ikke pædagogikkens opgave at frembringe det gode menneske eller den gode borger – ligesom det heller ikke er pædagogikkens opgave at frembringe det lærende og relations-kompetente menneske.

Konklusion

I denne artikel har vi diskuteret, hvorvidt de pædagogiske professioner mangler et særligt fagsprog, der kan bidrage til professionernes status og autoritet. Vi har argumenteret for, at det såkaldt relationelle bud på et pædagogisk professionsprog, der aktuelt er under udvikling med bl.a. begrebet relationskompetence, bygger på en psykologisk snarere end en pædagogisk faglighed. I det en pædagogisk faglighed dermed fremstår utydelig og underordnet psykologien, kan det dermed betvivles, hvorvidt et begreb som relationskompetence i tilstrækkelig grad kan bidrage til at udvikle pædagogiske

professioner med et særegent sprog og faglig autoritet. Som et alternativ argumenterer vi for, at de pædagogiske professioner bør søge at genopdage og videreudvikle et sprog, der tager udgangspunkt i pædagogiske tænkere og begreber. Et muligt bud herpå er Benners almenpædagogiske tænkning, der netop tager højde for, at pædagogikkens opgave er at opfordre børn og unge til – som fremtidige voksne – at ville og kunne medvirke og handle som selvbestemmende mennesker i et helt, praktisk og fælles menneskeligt liv. Det er således vores forslag, at genopdagelsen og udviklingen af et professionelt pædagogisk sprog bør knytte sig til en egentlig pædagogisk forståelse af praksis i institutioner og skoler for børn og unge og derfor også helt grundlæggende bør tage udgangspunkt i, hvad der – i pædagogikkens egen og særegne forståelse – er pædagogikkens egentlige opgave og formål. ◆

REFERENCER

- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Århus: Klim.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Giesecke, H. (1981). *Indføring i pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Jensen, H. & Juul, J. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Juul, J. (1995). *Dit kompetente barn: på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. København: Schønberg.
- Jørgensen, H.H. (2018). Pædagogers fagsprog. I: Jørgensen, H.H. & Tuft, K. (red.). *Pædagogers sprog: professionsviden, fagsprog og forskning* (s. 106-135). København: Akademisk Forlag.
- Klinge, L. (2016). *Lærereens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærereens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* (ph.d.-afhandling), Københavns Universitet.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence: kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.
- Klinge, L. (2018). Udvikling af relationskompetence i læreruddannelsen. *Kvan*, 38 (111), 17-31.
- Komischke-Konnerup, L. (2014). Mellem individ og samfund – nogle almene pædagogiske synspunkter på skole og ungdomsuddannelse. *Kognition & Pædagogik*, 24 (94), 6-23.
- Komischke-Konnerup, L. (2016). *Menneske eller borger: Skolens pædagogiske grundproblem*. København: Akademisk Forlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2018a): *Gentagelsens pædagogik: En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2018b). En pædagogisk efterlysning? Nogle grundlæggende overvejelser over en empirisk arbejdende almen pædagogik. I: Oettingen, A. (red.). *Empirisk dannelsesforskning: Mellem teori, empiri og praksis*, s. 129-153. København: Hans Reitzels Forlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2019a). Benner og pædagogik – praktisk eksperiment og videnskab. I: Oettingen, A. (red.) (forthcoming). *Pædagogiske tænkere*: København: Hans Reitzels Forlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2019b). Prange og pædagogik – pædagogisk praksis som håndværk. Oettingen, A. (red.) (forthcoming). *Pædagogiske tænkere*: København: Hans Reitzels Forlag.
- Kompetencerådet (1999). *Kompetencerådets rapport 1998*. København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kristensen, J.E. (2001). Viljen til kompetenceudvikling. *Asterisk* (1). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristensen, J.E. (2009). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. *Dansk Sociologi*, 19 (4), 5-32.
- Kristensen, J.E. (2014). Kompetencer og kvalifikationer. I: Brønsted, L.B. (red.). *Ny pædagogisk opslagsbog* (s. 215-224). København: Hans Reitzel.
- Kristensen, J.E. (2017a). Dannelsens flertydige genkomst i skolen. I: Moos, L. (red.). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzel.
- Kristensen, J.E. (2017b). Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik: med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab. I: Ljungdahl, A.K., Lysgaard, J.A. & Tafdrup, O.A. (res.). *Uddannelsesvidenskab: En kritisk introduktion* (s. 15-50). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6. Aufl.). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Laursen, P.F. (2018). Relationskompetence: Et sejrende begreb. *Kvan*, 38 (111), 7-16.

REFERENCER – FORTSAT

Laursen, P.F. & Nielsen, A.M. (2015). Lærer-elev-relationer. Lærens relationskompetence. I: Skibsted, E. (red.). *Relationsarbejde. Praktik i læreruddannelsen 3*. København: Akademisk Forlag.

Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.

Linder, A. (2016). *Professionel relationskompetence: stjernestunder i det relationelle univers*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo: teknisk rapport*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Klim.

Riber, J. (2010). *Relationskompetence*. København: Hans Reitzel.

Rothuizen, J.J.E. (2017). *Pædagogikkens fortællinger*. I: Rømer, T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Uren pædagogik 3*. Århus: Klim.

Skibsted, E. & Christensen, M.V. (2016). Relationskompetence – hvad taler vi om? I: Skibsted, E. & Mathiesen, N. (red.). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (s. 21-39). Frederikshavn: Dafolo.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). *Indhold: Til forsvar for en uren pædagogik*. I: Rømer, T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Uren pædagogik*. Århus: Klim.

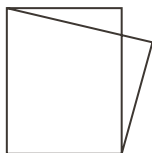
SLUTNOTE

¹ www.louiseklinge.dk/louise-klinge sidst besøgt 11.11.18

Livets **begyndelses** politik

– en professionsorienteret policy-analyse af dansk fødselspolitik 1976-2018

Sine Lehn-Christiansen, lektor, cand.mag. ph.d. & Nicole Thualagant, lektor, cand.scient. soc., ph.d., Roskilde Universitet



Denne artikel omhandler forandringerne i italesættelserne af graviditet og fødsel i nationale policy-dokumenter i perioden 1976-2018. Gennem en diskursanalyse af Sundhedsstyrelsens anbefalinger omkring den normale graviditet og fødsel publiceret på nationalt niveau viser artiklen, at der er sket en grundlæggende omkalfatring af de professionelle relationer til hinanden, til arbejdet og til de gravide og fødende kvinder. Analysen peger på en markant forandret professionsforståelse og -praksis i jordemoderprofessionen i forhold til opfattelsen af den normale fødsel med forandrede handlemuligheder for både jordemoderen, gravide og fødende til følge.

Politiserede, normale fødsler

Danmark fik sin første lovgivning vedrørende graviditet og fødsler i 1945. Loven gav gravide kvinder ret til gratis, forebyggende helbredsundersøgelser hos læge og jordemoder. I 1972 blev loven revideret, og kvinder fik nu ret til at føde gratis på klinik eller sygehus (Wie, n.d.) Den lov, der i dag regulerer området, er sundhedsloven (Lovbe-

kendtgørelse nr. 913 af 13/07/2010 med senere ændringer). Sundhedsstyrelsen fastsætter det faglige indhold af indsatsen, der formidles i nationale anbefalinger. Disse anbefalinger udgives samlet i en publikation, der henvender sig både til sundhedsprofessionelle og til kommende forældre. Graviditet og fødsler er ikke kun politiserede fænomener, fordi de er genstand for samfundsmæssige reguleringer, men også fordi graviditet og fødsler til alle tider er blevet kulturaliseret ud fra, hvad et givent samfund og videnskaben har ment var den 'normale' måde at gennemleve disse på (f.eks. Johnson 2008; Jomeen 2012).

I denne artikel tager vi forståelsen af graviditet og fødsler som politiske fænomener bogstaveligt. Vi belyser de forhandlinger og legitimeringer af viden og praksis, der ligger bag de politiske regulerende italesættelser af graviditets- og fødselspraksis gennem de sidste godt 40 år. Vi vælger netop denne periode som led i vores forskningsmæssige interesse i at undersøge, hvordan udviklingen i velfærdsstaten får indflydelse på professionel praksis. Som

allerede nævnt var det i 1972, at kvinder blev sikret offentlig omsorg i forbindelse med både graviditet og fødsel, hvorfor vi har udvalgt de nationale anbefalinger fra perioden 1972-2018.

Politik omfatter både de formelle regulativer, den organisatoriske og den institutionelle udmøntning af disse samt den aktuelle praksis (Helweg-Larsen & Knudsen 1985, s. 198). Vi supplerer denne forståelse af politik med en poststrukturalistisk forståelse og ser dermed politik som værende udtryk for særlige problematiseringer. Det er med dette perspektiv, at vi udforsker styringsdokumenterne.

Den "normale" fødsel opnåede internationalt politisk bevågenhed i slut 90'erne, da WHO (1996) annoncerede en politisk ambition om at reducere antallet af fødsler med medicinske interventioner. Flere forskere har peget på det stigende

fokus på risici som havende betydning for den stigende medikalisering af fødsler (eksempelvis Bryers & Teijlingen 2010). Danmark er – trods stigende medikalisering – verdenskendt for sin ikke-medikaliserede fødselskultur, på grund af sin høje andel af fødsler varetaget af jordemødre og sin lave frekvens af medicinsk indgriben (Wagner 2002).

Metodologi

Teoretisk trækker vi på poststrukturalistisk tænkning med det formål at undersøge problematiseringernes koblinger til de centrale aktører inden for svangre- og fødselsområdet: de gravide, jordemødrene og lægerne. Dette gøres med henblik på at udforske, hvordan vilkårene og forventningerne for disse har ændret sig, og hvilke mulige effekter disse ændringer har på professionernes virke og relationer til hinanden og til brugerne.

Hvad er problemet?

Med inspiration fra Carol Bacchis diskursteoretiske tilgang (Bacchi 2009, 2012; Bacchi & Goodwin 2016) er det vores ambition at undersøge, hvordan graviditet og fødsler udsættes for problematiseringer og dertil koblede konstruktioner af sandheder/løsninger. Den analytiske ambition er at synliggøre, hvorledes de nationale anbefalinger konstruerer særlige problematiseringer med dertilhørende praksisanvisninger rettet mod kvinder og professionelle. Vi har valgt at analysere det nationale policy-dokument "Anbefalinger for svangreomsorgen", der vedrører den normale graviditet og fødsel – i fem forskellige udgaver, udgivet i perioden 1976-2013.

Tabel 1: Analysedokumenter		
Udgivelsesår	Titel	Sidetal
1976	Retningslinier for svangerskabshygijne og fødselshjælp: i medfør af lov nr. 282 af 7. juni 1972: til landets læger, jordemødre, sygehuse og fødeklinikker samt til landets amtskommuner og til Københavns og Frederiksbergs kommuner	71
1985	Retningslinier for svangerskabshygijne og fødselshjælp	71
1998	Svangreomsorg. Retningslinier og redegørelse. Sundhedsvæsenets indsats i forbindelse med graviditet, fødsels og barselsperiode	159
2009/2013	Anbefalinger for svangreomsorgen ¹	239/240

Gennem analysen udforsker vi de praksisser, der både im- og eksplicit anskues som problematiske og uønskede. Med 'implicit' referer vi til, at ikke alle problemer forventes at være fuldt ud udtalte, men skal "sammenstykkes" ved analytiske krydsaflysninger af de forskellige dokumenter og ved at være opmærksom

på de aspekter, der udelades og derfor er gjort 'tavs'. Ved at inkludere ældre dokumenter får vi mulighed for at udforske historiske aspekter og udviklingen af problematiseringerne og ikke blot de aktuelle konstruktioner. Analysen er udformet med udgangspunkt i Bacchis syv analytiske spørgsmål (Bacchi &

Goodwin 2016, s. 20):

1. Hvordan repræsenteres "problemet" i en given politik?
2. Hvilke forudsætninger eller antagelser ligger i denne repræsentation?
3. Hvordan er denne repræsentation af "problemet" blevet til?
4. Hvad problematiseres ikke?

5. Hvilke effekter produceres af denne repræsentation af "problemet"?
6. Hvordan og hvor produceres, udbredes og forsvares denne repræsentation af "problemet", og hvordan kan den forstyrres?
7. Stil disse spørgsmål til egen analyse.

Vi har taget os den frihed at fokusere mere på nogle analytiske elementer end på andre. Derfor er spørgsmålet om, hvordan problemrepræsentationerne kan forstyrres (nr. 6) kun tentativt udfoldet i denne artikel.

Analysen udfoldes ved brug af andre kilder, såsom forskningsartikler, undersøgelser, hjemmesider m.m., der på forskellig vis belyser hverdags- og handleniveauet i den praksis, som dokumenterne retter sig mod. Formålet med at inddrage disse er at kunne pege på de diskursive effekter af anbefalingerne, men også på problemstillinger som udelades af officielle styringsbestræbelser.

Tekstlige tavsheder

Hvert analyseafsnit præsenterer de identificerede problemrepræsentationer og de 'tavsheder', som problematiseringerne implicerer: Hvad er det, der ikke tales om, hvad er undertrykt eller ekskluderet i teksten? Der vil (i sagens natur) være en hel del, der ikke siges i en given tekst, hvorfor det er relevant at redegøre nærmere for denne del af analysen. Når vi peger på 'tavshederne', gør vi det med baggrund i den viden om praksis, som vi har fra andre kilder. På den måde anskueliggøres det, at de(n) problematisering(er), som teksten eksplicit forholder sig til, konstruerer et særligt billede af den praksis, som ønskes styret/reguleret, men at dette ikke er den eneste mulige eller sande konstruktion. Som det vil fremgå, har vi

mere viden om nyere praksis, end vi har om 70'erne, 80'erne og 90'erne.

Fra erfaringsbåret til professionaliseret praksis

Fra at være en praksis befolket af familiens kvinder og 'kloge koner' er graviditet og fødsler i løbet af de sidste 50-60 år i den vestlige verden blevet et område for professionaliserede jordemødre og for lægevidenskaben. I 1976-anbefalingerne fremføres det, at antallet af fødsler, der foregår på hospital, er steget fra 49 % til 87 % i perioden 1956-1970 (Sundhedsstyrelsen 1976, s. 15). Begrundelsen for ændringerne kan bl.a. findes i denne formulering:

"Såfremt kapaciteten tillader det, bør alle fødsler foregå på specialafdelinger. Motiveringen herfor er bl.a., at enhver fødsel er en risikopræget livsepisode, der må overvåges intensivt med specialudstyr, der passes af specialuddannet personale under forhold, hvor naturlig indgriben og behandling er mulig" (Sundhedsstyrelsen 1976, s. 48).

Formuleringen rummer en implicit problematisering af hjemmefødselspraksisen og dermed også af jordemoderprofessionens forståelse af, at graviditet og fødsel ikke er en sygdomsdiagnose men en naturlig proces (Jordemoderforeningen 2002). Argumentet for at flytte fødslerne ind i det etablerede sundhedsvæsen rækker videre end blot håndteringen af den risiko, som fødsler siges at udgøre. Det er således også hensynet til det, der beskrives som den "måske vigtigste medicinske opgave", nemlig "begrænsningen af jordens befolkningstilvækst" (Sundhedsstyrelsen 1976, s. 50):

"Menneskets reproduktion [...] forstås og kontrolleres først, når den moderne videnskabs principper og resultater

anvendes i faget" (Sundhedsstyrelsen 1976, s. 50).

På trods af denne ambitiøse dagsorden fastholdes kvinders ret til at vælge fødested. At lægerne og andre fortalere for den øgede biopolitiske kontrol måske har haft andre overvejelser end kvinders ret til at vælge, ses i formuleringen: "[...] tiden [er] næppe inde til at gennemføre en ordning, hvorefter adgang til hjemmefødsel afskæres for de kvinder, der måtte ønske det. Centerordning må derfor indtil videre tilrettelægges med henblik på betjening af hjemmefødsler" (Sundhedsstyrelsen 1976, s. 18).

Citatet illustrerer ambitionen om en fortsat udbygning af den institutionalliserede fødselshjælp. At kampen om fødestedet og den rette ekspertise ikke er slut, selvom langt hovedparten af kvinderne i 80'erne føder på hospitalet, ses også i 1998-anbefalingerne. Her betones det, at kvinder skal "sikres muligheder for at træffe reelle valg om undersøgelsesstilbud, fødested/-måde, behandlingsforslag, omsorg og anvendelse af teknologi" (Sundhedsstyrelsen 1998, s. 16). Ved at bruge 'skal' fremfor fx 'bør', som det ellers så ofte ses i politik-formuleringerne, og ved at tale om reelle valg, fremfor blot 'valg', ses det, at kampen om, hvor den normale fødsel skal finde sted, stadig er i gang. Men hvor det før handlede om at sikre en udvikling, der institutionaliserede og videnskabeliggjorde praksis, handler det i slutningen af 90'erne om at sikre, at kvinderne ikke 'presses' ind på hospitalet, men faktisk har et alternativ. Samtidig taler tallene deres eget tydelige sprog: I perioden 1997-2001 lå antallet af hjemmefødsler stabilt omkring 600 ud af godt 65.000 årlige fødsler. Med andre ord var ambitionen om at flytte fødslerne ind på hospitalet de facto

Graviditet og fødsler til alle tider er blevet kulturaliseret ud fra, hvad et givent samfund og videnskaben har ment var den 'normale' måde at gennemleve disse på.



fuldført. Diskursen om 'den sikre fødsel', der bedst varetages på hospitalet af 'specialuddannet personalet' synes på dette tidspunkt at have indtaget en hegemonisk status.

Status quo eller nybrud?

I perioden 2009-13 fødes under 2 % af danske børn ved en hjemmefødsel. De seneste anbefalinger illustrerer således, hvordan der i løbet af 60 år er sket en grundlæggende omkalfatring af fødekulturen. Når der tales om 'fødestedet', er det således i dag underforstået, at der er tale om en institutionaliseret kontekst, oftest et hospital. I 2009/13 er hjemmefødslen så eksotisk en foreteelse, at den kan behandles i et enkelt afsnit i retningslinjerne, hvori det tydeliggøres, at hjemmefødslen er jordemoderens kompetenceområde. Opstår der komplikationer, skal hun igangsætte behandling, og den fødende skal overflyttes til hospitalet, hvor den specialiserede (underforstået: lægefaglige) kompetence findes og vil overtage ansvaret (Sundhedsstyrelsen 2013, s. 158).

Men spørgsmålet er, om der er nybrud på vej? Er den normale fødsel på vej ud af den medicinske praksis? 2017-tal fra Sundhedsdatastyrelsen viser, at antallet af hjemmefødsler er stigende. På tre år er antallet mere end fordoblet. Samtidig er det generelle fødselstal også steget. Alligevel er antallet af hjemmefødsler steget med over 600 i perioden 2015 til 2016. Det betyder, at der i 2016 blev født knapt 2000 børn hjemme, og at andelen af hjemmefødsler er steget fra 2,2 % til 3,1 % (Sundhedsdatastyrelsen 2017). Et stigende antal privatpraktiserende jordemødre og alternative fødselshjælpere tilbyder aktuelt deres assistance til kvinder, der ønsker – og har råd til – en hjemmefødsel. Mange hospitaler indgår aftaler med privatpraktiserende jordemødre om at varetage det tilbud om hjemmefødsel, der stadigvæk er en del af den offentlige service i forbindelse med den normale graviditet. Men nogle hospitaler går længere end det, f.eks. Odense Universitetshospital, der på deres hjemmeside skriver: "For nogle kan det være en fordel at

vælge en hjemmefødsel, fordi den kan give en følelse af mere personlig kontrol med situationen. De, der har født hjemme, kan fortælle, at hjemmefødsel foregår på deres egne præmisser, at der er megen ro, og at partneren har en mere aktiv rolle under fødslen sammenlignet med fødsler på hospital" (Odense Universitetshospital 2018). Hjemmefødslen italesættes her som meget mere end blot valg af sted; det er tilvalget af 'personlig kontrol', 'ro' og muligheden for mere aktiv deltagelse for partneren end ved hospitalsfødslen. En lignende anprisning af de offentlige fødesteder findes – paradoksalt nok – ikke på hjemmesiden. Flere læger har i medierne markeret deres utilfredshed med udviklingen, senest i Ugeskrift for Læger, hvor en overlæge udtrykker bekymring over økonomien i hjemmefødsel-ordningen, som menes at dræne hospitalsbudgetterne (Hedegaard 2018). Det er bemærkelsesværdigt, at modstanderne ikke længere taler om behovet for overvågning af fostret, risici eller den

I denne artikel tager vi forståelsen af graviditet og fødsler som politiske fænomener bogstaveligt.



globale befolkningstilvækst, men derimod kobler problematiseringen op på økonomiske rationaler. Der tales derved ind i en aktuell diskurs om manglende ressourcer, men hvor vi hidtil mest har set en sundhedspolitisk strategi, der sigtede mod at skære ned i de såkaldte 'liggedage' (Pedersen & Petersen 2014), så vendes argumentet om; det er hospitalsfødslerne, der er den billigste praksis. Bekymringen tilbagevises af en jordemoder, der fremhæver hjemmefødsler som ressourcebesparende for det offentlige.

Kampen fortsætter om den jordemoder-assisterede hospitalsfødsel

På trods af flytningen af fødsler ind på hospitalet har jordemoderprofessionen formået at bevare sin centrale position i graviditets- og fødselspraksissen. Men positionen er måske knapt så velkonstitueret, som man måske skulle tro. Bemærk disse næsten identiske formuleringer hentet fra hhv. 1998- og 2009/13-anbefalingerne: "Der bør skabes mulighed for, at den fødende kvinde kan have en jordemoder hos sig kontinuerligt under fødslen. Det

er vist, at det nedsætter indgrebsfrekvensen og smertelindringsbehovet samt øger tilfredsheden og forbedre ammeforløbet" (Sundhedsstyrelsen 1998, s. 99).

"Det bør tilstræbes, at det er den samme jordemoder eller en mindre gruppe af jordemødre, der følger kvinden under graviditeten. Det bør endvidere tilstræbes, at der er en jordemoder kontinuerligt til stede under den aktive fase af fødslen, og helst en jordemoder kvinden kender i forvejen" (Sundhedsstyrelsen 2013, s. 16).

Hverken i 1976- eller i 1985-dokumenterne findes formuleringer om, hvor, hvornår eller i hvilket omfang jordemoderen bør eller skal være til stede; der henvises blot til cirkulære om jordemødre, hvori der står, at: "Jordemoderen er den fagperson, den gravide hyppigst har kontakt med, og den centrale fagperson under fødslen" (Sundhedsstyrelsen 1985, s. 4). Men i 1998 er noget forandret; den jordemoder-bårne fødselspraksis er ikke længere en selvfølgelighed, men noget "der skal skabes mulighed for". Der ses

en ambition om at fastholde denne praksis, og ambitionen bakkes op med den form for viden, man i dag ville kalde evidens. Alligevel er det værd at lægge mærke til det lille ord 'bør'. Der er tale om en hensigtserklæring, ikke en ret. I 2013 indikerer nye sproglige modifikationer, at ambitionen er skåret ned. Nu er det kun under den såkaldt 'aktive del' af fødslen, at man kan forvente jordemodertilstedeværelse. Det vi ser, er en ny politisk konstruktion af selve fødslen, der mimer den biomedicinske forståelse. En fødsel er ikke længere bare en fødsel, den inddrages i faser, og det er kun de afsluttende faser, der kalder på jordemoderfagligheden. Det er ligeledes bemærkelsesværdigt, at referencen til evidensen for jordemodertilstedeværelse er fjernet i den nyeste udgave. Eller rettere: Sætningen er redigeret og flyttet til et afsnit om smertelindring, hvor der nu står: "Tilstedeværelse af en støtteperson, der kan hjælpe kvinden med at håndtere smerterne, kan nedsætte behovet for medicinsk smertelindring" (Sundhedsstyrelsen 2013, s. 153-154). 'Jordemoder' er erstattet af 'støtteper-

son', og sætningen "Det vides at reducere" fra 1998 er blevet ændret til "måske reducere". Desuden er referencerne til kvinders oplevelse af tilfredshed og effekten i forhold til etablering af amning væk. Her er det imidlertid ikke kampen mellem den jordemoderfaglige og den lægefaglige tilstedeværelse, der er på spil her. Med 'støtteperson' refereres til en pårørende. Der gives ikke noget argument for denne de-professionalisering, men den kan ses i lyset af nyere undersøgelser, der viser, at jordemødrenes kontinuerlige tilstedeværelse under fødslen de facto har været under pres på flere fødeafdelinger – ganske simpelt fordi bemanningen er for lav (Kjeldset 2014). Det er således ikke kun udvikling af ny viden og faglige kampe mellem professionerne, men også de økonomiske forhold, der fører til reformuleringer af den professionelle kerneopgave. Formuleringerne omkring den jordmøderassisterede fødsel er også i en mere biopolitisk betragtning interessant. Man går fra at tale om 'fødselshygiejne' til 'svangreomsorg'. Hermed indikeres en ændring i opfattelsen af den professionelle opgave. Ifølge sociologen Nikolas Rose har biopolitikken forandret sig fra at være en risikopolitik til at udgøre det, han kalder en 'ethospolitik' (Rose 2001, s. 18). Ethospolitikken baseres på en styringsmentalitet, hvor den gode fødsel bliver et spørgsmål om den fødendes selvstyring – snarere end spørgsmålet om professionel styring. Forandring i styringsmentaliteten får betydning for jordemoderens assistance, idet den nu handler om at give den fødende kvinde mulighed for selvstyring. "Retten til at vælge" fødested og dermed muligheden for forskellige former for assistance italesættes i høj grad som den fødende kvindes ansvar.

Det nye normale: medicinske fødsler

At styring til selv-styring og kvindernes egen 'indsats' er blevet stadig mere centralt i løbet af de seneste 40 år, ses i den måde, som den overordnede målsætning i anbefalingerne formuleres på. Hvor der i 1976 blev lagt vægt på at forhindre patologiske tilstande hos mor og barn (Sundhedsstyrelsen 1976, s. 31), fremhæves det i 1985:

"der [lægges] i endnu højere grad [...] vægt på, at fødslen (normalt) er en naturlig proces, at behandlingsindsatsen må tilpasses herefter, og at individuelle ønsker og behov hos den gravide [...] så vidt muligt imødekommes [...] Kvinderne skal [...] have størst mulig medindflydelse på fødselens tilrettelæggelse, herunder f.eks. brug af apparatur" (Sundhedsstyrelsen 1985, s. 36-37).

Italesættelsen af graviditet og fødsel som en naturlig livsproces findes også i dokumenterne fra 1998 og 2009/13. Det er således ikke længere blot forebyggelse af sygdom og død, men også styrkelsen af "individets egne ressourcer", der er i fokus for svangreindsatsen (Sundhedsstyrelsen 1998, s. 18). I samme periode ses en markant stigning i forskellige typer af medicinske indgreb i forbindelse med normale fødsler. Fx er der stigninger i anvendelsen af kejsersnit samt i brugen af epiduralblokader, dvs. lokalbedøvelse anlagt i ryggen, i forbindelse med fødslen. I 2008 blev der anvendt epidural-bedøvelse i 20 % af fødslerne i Danmark (Sundhedsstyrelsen 2013, s. 155). Der sker ligeledes en kraftig vækst i anvendelsen af ve-stimulerende medicin. Ifølge officielle 2013-tal blev 45 % af førstegangsmødrene tilbudt ve-stimulerende medicin (Sundhedsstyrelsen 2013, s. 153). I 2012 blev et nationalt projekt lanceret

med ambitionen om at sænke antallet af børn med hjerneskade forårsaget af iltmangel under fødslen. Den væsentligste årsag til stigningen i antallet af børn født med iltmangel blev antaget at være brug af lægemidlet Syntocinon, der netop bruges til ve-stimulering (Barfoed m.fl. 2011). Projektet sigtede mod et fald fra 53 % og 55 % til 40 % i anvendelsen af Syntocinon på to deltagende fødesteder. Det lykkedes at reducere anvendelsen fra 46 % til 49 %. Det betyder, at der stadig forekommer medicinske indgreb i næsten halvdelen af alle fødsler. Undersøgelsen førte til en revision af anbefalingerne (Barfoed m.fl. 2011) og til fornyet debat blandt sundhedsprofessionelle om alternative (og billigere) lægemidler til ve-stimulation (Høj m.fl. 2013). I tillæg begyndte den officielle danske database for patientsikkerhed at indsamle rapporter om utilsigtede konsekvenser i forbindelse med ve-fremmende interventioner (Kjeldset 2013). Sidst, men ikke mindst, blev en national retningslinje om indgreb i forbindelse med ve-svækkelse offentliggjort i 2014 (Sundhedsstyrelsen 2014).

Den øgede anvendelse af medicinske ve-fremmere illustrerer, hvordan skillelinjen mellem den normale og den patologiske fødsel ikke er en selvfølgelig eller prægiven størrelse, men derimod en grænse, der til stadighed forhandles, både på policy-niveau og i høj grad også i klinisk praksis. Eksemplet viser også, hvordan den teknologisk-medicinske udvikling forandrer og udfordrer de professionelle domæner, idet medicinske interventioner som fx brug af ve-fremmende medikamenter ikke længere er en praksis, der udelukkende varetages af læger, men i dag også af jordemødre.

Danmark er – trods stigende medikalisering – verdenskendt for sin ikke-medikaliserede fødselskultur, på grund af sin høje andel af fødsler varetaget af jordemødre og sin lave frekvens af medicinsk indgriben.



Diskussion: Optimerede fødsler?

Måske skal stigningen i medicinske interventioner, som allerede påpeget af Newnham (2014), ses i lyset af kvindernes ønsker og hermed som begyndelsen på en ny relation mellem sundhedspersonalet og den fødende kvinde? Vores analyse viser, hvordan gravide og fødende kvinder gennem de seneste 20 år i stigende grad italesættes som aktive brugere med retten til medbestemmelse og pligten til selv at bidrage aktivt til forløbet. I 1998 understreges det, at målet er at støtte og respektere enhver beslutning, kvinden kan tage. I 2013 synes kodeordene at være 'informerede beslutninger' (Sundhedsstyrelsen 2013, s. 16). Der synes ikke at være tvivl om, at en del af stigningen i medicinske interventioner bundet i, at kvinder efterspørger dem. Mest tydeligt er det i relation til stigningen af kejsersnit foretaget på baggrund af moderens ønske.

Samtidig er det måske alligevel ikke så enkelt, at kvinder 'bare' vil have flere indgreb. Fx vides det, at størstedelen af de andengangsfødende, der ønsker kejsersnit, begrundet dette valg med en dårlig oplevelse af første fødsel (Sundhedsstyrelsen 2013, s. 157). Der er med andre ord tale om kvinder, der i udgangspunktet valgte en normal fødsel, men som ikke ønsker at gentage denne. Et muligt perspektiv på den tilsyneladende stigning i antallet af dårlige fødselsoplevelser er forringelsen af vilkårene for den hospitaliserede fødsel, fx på grund af den fortsatte centralisering af fødesteder, barselsafdelinger, omkostningsreduktioner og fremskyndede fødsler. I dag føder flertallet af andengangsmødre ambulantly, og såfremt der ikke er komplikationer, udskrives man få timer efter, at barnet er født. Denne ændring af praksis foreskrives ikke af de gældende anbefalinger og guidelines, men skal ses i

sammenhæng med strukturreformen fra 2006, hvor antallet af små fødesteder blev reduceret til fordel for etablering af nogle meget store enheder, samt i den årlige 2 %-besparelse, som sundhedsvæsenet, i lighed med den øvrige offentlige sektor, har været underlagt det seneste årti. Resultatet har været en reduktion i antallet af fødesenge, og det er således ikke længere muligt at huse de fødende i de 12 timer, som en førstegangsfødsel i gennemsnit varer (Patienthåndbogen, n.d.). Den kapacitetsudbygning som i 70'erne skulle sikre, at alle fødsler kunne finde sted på hospitalet, er reelt rullet tilbage, dog uden at antallet af fødsler har fulgt trop. Sundhedsvæsenet blev for nyligt besluttet friholdt fra 2 %-besparelserne og fødselsområdet tilført ekstraordinære midler. Alligevel sætter de økonomiske besparelser stadig deres præg. Righospitalet lukkede i 2016 deres barselshotel, hvilket fik overlæge Morten

Hedegaard til at sige op i protest (Dagens Medicin 2016). Både læger og jordemødre pointerer det alarmende i de økonomiske besparelser ved at understrege, ikke blot de ringe (arbejds-)vilkår i forbindelse med selve fødslen, men også de problematiske vilkår for de kvinder, som ikke kan få den ikke-medicinske professionelle omsorg og støtte, som de har brug for. Den kan ikke vælges til, sådan som det – i hvert fald i nogen udstrækning – gælder de medicinske interventioner. Flere professionsforskere har peget på, at overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat fremskynder nye formål med velfærdens professioner. Jens-Erik Kristensen (2014, s. 179) peger eksempelvis på en ny statslogik i konkurrencestaten, hvor velfærdspolitikken forankres i et behov for økonomisk begrænsning. De vilkår, som læger og jordemødre og de fødende kvinder underlægges, kan netop anskues ud fra betragtningen om den økonomiske begrænsnings effekt på praksis og ikke mindst idealer for praksis. Den forandring i jordemoderens kerneydelser og tilstedeværelse under fødslen, som italesættes i anbefalingerne fra 2013, skal derfor også ses ud fra en særlig velfærdspolitisk kontekst, som prioriterer økonomisk begrænsning.

Afsluttende bemærkninger

Artiklen viser, hvordan der gennem de seneste 40 år er blevet kæmpet om, hvilket professionelt domæne den normale graviditet og fødsel hører til. Med flytningen af fødslerne fra hjemmet og ind på hospitalet ses det, at det lægefaglige domæne dominerer fødselspraksissen langt mere end tidligere, mens jordemødrene har fået deres professionelle virke beskåret,

samtidig med at det er blevet omkalfatret, således at den i dag rummer langt flere medicinske interventioner. Artiklen udfolder det umiddelbart paradoksale i, at stigningen i medicinske interventioner forekommer på trods af en praksis med jordemoderassisterede fødsler. Artiklen viser, hvordan jordemødrenes professionelle position som 'ikke-medicinske' har forandret sig – måske ikke ideologisk, men i praksis. Dette betyder langtfra, at jordemødre omfavner alle medicinske interventioner, men professionen synes at have valgt en pragmatisk strategi (De Lichtenberg 2008), der sikrer, at graviditet og fødselspraksissen stadigvæk (også) er deres.

Kerneopgaven konstitueres aktuelt som information, og kvinder gives medbestemmelse gennem udøvelse af "informerede valg" baseret på evidens. Artiklen diskuterer desuden, hvordan disse informerede beslutninger til en vis udstrækning kan ses som medvirkende årsag til den stigning i forekomsten af medicinske interventioner i den normale fødsel, som har fundet sted. Artiklen viser, hvordan diskursen om fødsler er en risikobehæftet begivenhed har indtaget en hegemonisk position i løbet af de sidste 40 år. Samtidig peger vi på, at udviklingen ikke entydigt går i retning af en mere medicinsk praksis. Antallet af hjemmefødsler stiger i disse år – og det får kampen om fødestedet til atter at blusse op. Modsat tidligere går lægeprofessionen i dag ikke i brechen bevæbnet med medicinske argumenter. I stedet gribes til økonomiske argumenter. I dag har kvinderne imidlertid taget positionen på sig som subjekter, der tager aktive, informerede valg. De er ikke længere objekter, der 'handles på', men subjekter, som de pro-

fessionelle forhandler med. I hvert fald de mest ressourcestærke, for graviditet og fødsler er fortsat et område, hvor den sociale ulighed slår igennem (Lehn-Christiansen & Holen 2016).

Kritik af egne problem-konstruktioner

Vi har i denne artikel fundet inspiration i Bacchis "What's the problem represented to be"-tilgang, som appellerer til, at man ikke blot udforsker politiske problematiseringer, men ligeledes udforsker sin egne problematiseringer (jf. analysespørgsmål nr. 7). Derfor vil vi afslutningsvis pege på, hvordan vores analyse i nogen grad kan læses som en problematisering af lægeprofessionen og -videnskabens rolle for konstruktionen af den "normale fødsel", mens problematiseringen af jordemødrenes rolle er mindre markant. Man kan hævde, at vi tegner et billede af to professionelle lejre, og at vi er blinde over for den tætte og langt mere nuancerede relation, der i praksis oftest er mellem de to faggrupper – sådan som det f.eks. fremhæves af en professionsforsker som Anne Edwards (2010). Man kan dermed kritisere os for at trække nogle lidt for fastlåste professionsforståelser ned over en praksis, der nødvendigvis er præget af nuancer og tværprofessionelt samarbejde mere end af sort/hvide kampe om 'den gode fødsel'. Professionsteoretisk kan kritikken formuleres således, at vi trækker mere på forståelser af professioner som kæmpende om professionelle domæner (Abbott 1988) end på nyere forståelser, der netop betoner, hvordan professioner skabes i et tæt samspil med organisatoriske dynamikker (Evetts 2011). Man kan også pege på, hvordan vores analyse i lighed med de policy-dokumenter, vi har analyseret, rummer

tavsheder. Tavsheder, som kalder på en videre udforskning af livets begyndelses politik. Én af disse tavsheder er hele det område, der ligger i den præ-natale screeningspraksis, der om noget er vokset i den periode, vi har undersøgt

– og som i øvrigt har fået sine helt egne policy-dokumenter (Sundhedsstyrelsen 2017). Der er for os at se ikke nogen tvivl om, at netop udviklingen af fosterdiagnostikken har haft stor betydning for, at det ikke kun er fødslen, men også

graviditeten, der er trukket ud af den erfaringsbaserede arena og ind på hospitalet, idet 98-99 % af alle gravide tager imod tilbuddet om screeninger (Barrett 2017). ♦

REFERENCES

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia: Frenchs Forest.
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Politic Science*, 02, 1-8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>.
- Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis*. Palgrave Macmillan US: New York.
- Barfoed, A., Smed, M.K., Nørrelund, A., Andersen, K.S. & Rom, A.L. (2011). Vækkelse om vesvækkelse. Om S-drop med omtanke. *Tidsskrift for Jordemødre*. Hentet fra <http://www.jordemoderforeningen.dk/tidsskrift-for-jordemoedre/singlevisning/artikel/vaekkelse-om-vesvaekkelse-om-s-drop-med-omtanke/>.
- Barrett, B. (2017). Guidelines in action in prenatal screening : a study of organisational standardisation and clinical management of risk markers in routine first trimester screening i Denmark. Ph.d.-afhandling. Folkesundhedsvidenskab. København: Københavns Universitet.
- Bryers & Teijlingen (2010) Risk, theory, social and medical models: A critical analysis of the concept of risk in maternity care. *Midwifery* 26(2010), 488-496.
- Dagens Medicin (2016). Morten Hedegaard efter opsigelse: Jeg har aldrig prøvet noget lignende – Dagens Medicin. Hentet fra <https://dagensmedicin.dk/morten-hedegaard-opsigelse-jeg-har-aldrig-proevet-lignende/>.
- De Lichtenberg, V. (2008). Det jordemoderfaglige dilemma. *Tidsskrift for Jordemødre*. Hentet fra www.jordemoderforeningen.dk/tidsskrift-for-jordemoedre/singlevisning/artikel/det-jordemoderfaglige-dilemma/.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner the relational turn*. Springer: London.
- Evetts, J. (2011). Sociological Analysis of Professionalism: Past, Present and Future. *Comp. Sociol.* 10, 1-37. Hentet fra <https://doi.org/10.1163/156913310X522633>
- Hedegaard, A.-L. (2018). Hjemmefødsler dræner fødeafdelingerne. *Ugeskrift for Læger*. Hentet fra <http://ugeskriftet.dk/nyhed/hjemmefoedsler-draener-foedeafdelingerne>.
- Helweg-Larsen, K. & Knudsen, L.B. (1985). En ændret fødselspolitik? *Politica* 17, 198-209. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/politica/article/view/68704>.
- Høj, L., Stehouwer, M., Helmig, R.B., Smed, M.K. & Weber, T. (2013). Misoprostol – et peroralt alternativ til Minprostin. *Tidsskrift for Jordemødre*. Hentet fra www.jordemoderforeningen.dk/tidsskrift-for-jordemoedre/singlevisning/artikel/misoprostol-et-peroralt-alternativ-til-minprostin-1/.
- Johnson, C. (2008). The Political "Nature" of Pregnancy and Childbirth. *Canadian Journal of Political Science*, 41, 889-913.
- Jomeen, J. (2012). The paradox of choice in maternity care. *Journal of Neonatal Nursing*, 18, 60-62.

Jordemoderforeningen (2002). Svangreomsorg: Jordemoderforeningens bud på de nye udfordringer.

Kjeldset, A.-M. (2014). Travlhed skal dokumenteres. Tidsskrift for Jordemødre. Hentet fra www.jordemoderforeningen.dk/politik-organisation/politikker-og-undersogelser/svangreomsorg-jordemoderforeningens-bud-paa-de-nye-udfordringer/.

Kristensen, J.-E. (2014). Velfærdsprofessioner i konkurrencestaten: i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: Harrits, G.S. & Svith, F. (red.). Professioner under pres: status, viden og styring (s. 165-188). Aarhus: Via System.

Lehn-Christiansen, S. & Holen, M. (2016). Sammenfiltringer. Intersektionalitet som produktiv og udfordrende tilgang i undersøgelsen af ulighed i sundhed. I: Lehn-Christiansen, S., Liveng, A., Dybbroe, B., Holen, M., Thualagant, N., Aamann, I.C. & Nordenhof Larsen, B. (red.). Ulighed i Sundhed : Nye Humanistiske Og Samfundsvidenskabelige Perspektiver. Frydenlund Academic: København.

Newnham, E. (2014). Birth control: Power knowledge in the politics of birth. *Health Sociology Review: The Journal of the Health Section of the Australian Sociological Association*, 23, 254-268.

Odense Universitetshospital (2018). Hjemmefødsel – www.ouh.dk [WWW Document]. URL www.ouh.dk/wm229814 (accessed 11.21.18).

Patienthåndbogen (n.d). Fødsel – normal – Patienthåndbogen på sundhed.dk [WWW Document]. URL www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/graviditet/sygdomme/foedsel/foedsel-normal/ (accessed 11.22.18).

Pedersen, K.M. & Petersen, N.C. (2014). Fremtidens hospital. Munksgaard: København.

Rose, N (2001). The Politics of Life Itself. *Theory, Culture & Society*, 18(6), 1-30.

Sundhedsdatastyrelsen (2017). Antallet af hjemmefødsler er steget kraftigt. https://sundhedsdatastyrelsen.dk/da/nyheder/2017/foedselsregistret-tal-2016_15092017 (accessed 11.12.18).

Sundhedsstyrelsen (1976). Retningslinier for svangerskabshygiejne og fødselshjælp. Sundhedsstyrelsen: København

Sundhedsstyrelsen (1985). Retningslinier for svangerskabshygiejne og fødselshjælp. Sundhedsstyrelsen: København.

Sundhedsstyrelsen (1998). Svangreomsorg. Retningslinier og redegørelse. Sundhedsvæsenets indsats i forbindelse med graviditet, fødsel og barselsperiode. Sundhedsstyrelsen: København.

Sundhedsstyrelsen (2013). Anbefalinger for svangreomsorgen. Sundhedsstyrelsen: København.

Sundhedsstyrelsen (2014). National klinisk retningslinje: Forebyggelse og behandling af dystoci. Sundhedsstyrelsen: København.

Sundhedsstyrelsen (2017). Retningslinjer for fosterdiagnostik. Sundhedsstyrelsen: København.

Wagner, M. (2002). Fish can't see water: the need to humanize birth. *Midwifery Digest*, 12, Part 2 (2002): 213-220.

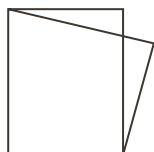
WHO (1996). Care in normal birth: a practical guide. Department of reproductive health & research. Geneva: Schweiz.

Wie, K.S. (n.d). fødsel (samfundsmedicinske aspekter) i Den Store Danske, Gyldendal. Hentet 19. december 2018 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=81377>.

SLUTNOTE

¹ Som det fremgår af tabel 1, har vi valgt at behandle anbefalingerne fra 2009 og 2013 som ét dokument. Dette skyldes, at de to dokumenter er identiske bortset fra enkelte ændringer i kapitel 15, som er uden relevans for vores analyse. Alle citater er fra 2013-udgaven.

Om følelser inden for et socialpædagogisk arbejdsområde



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

Et antal pædagoger er blevet interviewet om deres 'følelsesarbejde', dvs. hvilke følelser de lægger vægt på, hvordan de arbejder med dem, hvilke følelsestilstande og -kulturer som prioriteres i hverdagen, og hvad der blandt andet opleves som selvfølgelig, vanskeligt eller uønsket. Artiklen belyser, hvordan pædagoger, der arbejder med mennesker med psykiske og fysiske handicap, tilskriver følelsesmæssige forhold betydning.

Jeg har tidligere undersøgt følelsers betydning inden for daginstitutionsområdet (Andersen 2018a) og som en teoretisk udfordring (Andersen 2018b). Denne artikel ligger i forlængelse af disse arbejder. Den indgår i et større projekt, der undersøger, hvordan følelser praktiseres inden for pædagogik, og hvordan teori om dette kan styrkes. Følelser er et område, der inden for

de senere år har tiltrukket sig større bevågenhed i samfundet og inden for forskningen (fx Massumi 2002; Gregg & Seigworth 2010; Wetherell 2012). Specielt inden for samfundsforskningen er interessen øget, også i Danmark (fx Bo & Jacobsen 2015; Knudsen & Stage 2016). I pædagogiske sammenhænge er følelser især blevet forklaret som psykologiske fænomener (fx Bowlby 1994; Goleman 1997; Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014), men der er gradvist opstået større interesse for samfundsteoretiske perspektiver i pædagogisk forskning (fx Gulløv 2016; Monrad 2016; Pedersen & Laursen 2016). Den nyere politiske og teknologiske udvikling giver øgede muligheder for aktivt at styre mennesker gennem følelsesreguleringer (OECD 2015; Williamson 2017), hvilket yderligere bidrager til at gøre følelser i pædagogikken til et vigtigt og aktuelt tema. Den teoretiske forståelse af

En enkelt følelse vil sjældent stå alene, men vil være sammenfiltret med andre og indgå i vigtige mønstre, ligesom følelsesmønstre ofte kan være modsætningsfyldte eller præget af ambivalens.



følelser og deres betydning inden for det pædagogiske område befinder sig dog fortsat i en tidlig fase.

Teori om følelsesmæssig praksis

Den engelske samfundsforsker Wetherell (2012) har forsøgt at skabe en form for overblik over teoriudkast om følelser. Hun er kritisk over for mange af dem og argumenterer på denne baggrund for at prioritere en eklektisk tilgang. Hun betragter følelser som praksis og foreslår betegnelsen 'affective practice', der betoner bevægelser og mønstre, der ændrer sig (Wetherell 2012, s. 23). En følelse 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, bliver det automatisk distribueret og udbreder sig over det psykosociale område. Følelser ejes aldrig fuldt ud, de er altid sammen-

blandede 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., s. 24).

Wetherell argumenterer for, at følelser repræsenterer et omfattende og komplekst område, og at det ikke er hensigtsmæssigt kun at prioritere nogle få udvalgte teorier. Hverken affektteorier (som fx Massumis) eller overvejende psykologisk inspirerede teorier, hvor der eksempelvis arbejdes med et antal faste grundfølelser som glæde, tiltro, frygt, overraskelse, sorg, afsky, vrede og årvågenhed (Andersen, Hansen & Varming 2012, s. 169), er tilstrækkelige. En enkelt følelse vil sjældent stå alene, men vil være sammenfiltret med andre og indgå i vigtige mønstre, ligesom følelsesmønstre ofte kan være modsætningsfyldte

eller præget af ambivalens.

Ifølge Wetherell kan følelsesmønstre være nye, men kan også rumme 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 allerede kendte og udbredte praksisorienterede sociologiske teoritraditioner, fx Bourdieus begreber felt, habitus, kropsliggjorte dispositioner, kulturel kapital og sociale distinktioner (Bourdieu 2007; Wetherell 2012, s. 105-108)¹.

Pædagogisk arbejde

Pædagoger arbejder med at konstruere, vedligeholde og rekonstruere pædagogiske tableauer og rutiner, der menes at kunne fremme ønskede

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



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 direkte eller indirekte skal give anledning til aktiviteter og handlinger, på hvilke måder, hvad der skal følges diskret, antydes eller tydeligt ekspliciteres, og hvad det afstedkommer i forhold til det øvrige samspil. Pædagoger aflæser, fortolker og medvirker til at regulere, dosere og håndtere følelsesmæssige, stemningsmæssige og affektive udtryk og spændinger i de sociale samspil, fortolker og vurderer, hvordan de konkret skal monitoreres, moduleres, tydeliggøres, reflekteres

og begrebssættes, evt. kollektivt og/eller individuelt påtales eller korrigeres i styrke, udbredelse og kvalitet. Store dele af hverdagens handlinger er opbygget med henblik på at skabe, forebygge og justere affektive tilstande, konkrete følelser og mere varige stemninger. Pædagoger beskæftiger sig med børn, unge og voksne, som de dagligt møder på arbejdet. Samtidig har de egne erfaringer fra at have været børn og unge. 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 fra tidligere levede sammenhænge, hvor pædagoger selv har været børn og dermed været i den domineredes position, og fra andre sammenhænge som forældre og dermed i en mere dominerende position. Der knytter sig følelsesmæssige indtryk

og erfaringer til 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.

Kontekst

Følelser skabes i relation til de sociale sammenhænge. Derfor beskrives nogle af de karakteristika, der præger den del af det større socialpædagogiske område, som de interviewede pædagoger arbejder inden for. Pædagogerne arbejder med mennesker, som bl.a. har det til fælles, at de på mange måder lever afsondret fra det øvrige samfund, især i forhold til arbejdsmarkedet og traditionelle former for familieliv. Pædagogerne arbejder i beboernes hjem. Beboerne bor sammen med eller ved siden af andre mennesker med handicap. En del af dem opholder sig i dagtimerne i sammenhænge, hvor de indgår i beskæftigelses- eller arbejdslignende aktiviteter.

Et andet forhold vedrører, at mennesker med fysisk og psykisk handicap i hverdagen skal betragtes som beboere eller borgere og ikke, som det tidligere har været tilfældet, benævnes ud fra deres handicap, fx at være 'autister'. Alligevel bliver de fortsat i større eller mindre grad kategoriseret og/eller diagnosticeret i kraft af deres 'handicap'. De defineres bl.a. ud fra vanskeligheder i forhold til at kunne kommunikere med andre mennesker og omverdenen på 'normal' vis. Mulighederne for verbalt-sproglig kommunikation er i mange tilfælde begrænsede, og alternative kommunikationsformer bliver søgt udformet og tilpasset individuelt. For det tredje udgør pædagoger inden for dette socialpædagogiske område kun en enkelt faggruppe blandt flere. Andre faggrupper er fx social- og sundhedsarbejdere og fysioterapeuter. På den ene side kan det styrke bevidstheden om egen faggruppes formåen og dermed skabe muligheder for identifikation med kolleger, på den anden side kan det (også) give anledning til konkurrencebetonede og konfliktskabende sammenligninger, grænsedragninger, kampe om ansvar og indflydelse. Ved at pege på disse tre forhold understreges det, at pædagogerne arbejder inden for bestemte strukturer, dvs. de har fælles betingelser, som influerer på de muligheder, de har for individuelt at udforme og praktisere deres arbejde, herunder deres følelsesarbejde.

Fremgangsmåde

Der er gennemført syv interview med otte uddannede pædagoger, nærmere bestemt seks enkeltinterview og et topersoners interview (i alt fem kvinder og tre mænd) i sommeren 2017². Pædagogerne arbejder på forskellige

afdelinger på to tilfældigt udvalgte store institutioner, der både rummer bosteder og dagtilbud for mennesker med fysiske og psykiske handicap. Pædagogerne har på baggrund af et opslag henvendt sig på baggrund af interesse for forskningsprojektet. De interviewede har for det meste ganske lang erfaring, de har arbejdet inden for området imellem tre og sytten år, dvs. at de fleste har et både bredt og dybtgående kendskab til pædagogisk følelsesarbejde. Der er blevet anvendt en spørgeguide, som er blevet lettere revideret og udviklet fra det ene interview til det andet på baggrund af de gjorte erfaringer. Interviewene er blevet transskriberet og meningskondenseret. Efterfølgende er der fremanalyseret en række af de temaer, som har været berørt i flere eller alle interview. Der er blevet lagt vægt på at gengive pædagogernes sproglige formuleringer og i øvrigt være loyal over for deres meningskonstruktioner. Og nu til temaerne.

Er det legitimt at tale om følelser?

Pædagogerne beskriver, at der indgår følelser i stort set alt pædagogisk arbejde, og at man hverken kan undgå dem eller unddrage sig dem. På den ene side benytter de følelser i hverdagens arbejde, men det er på den anden side sjældent, at der tales om dem kollegialt. Det siges, at "når man arbejder med relationer, bliver man også nødt til at have sine følelser med i en eller anden grad". Men især i et ledelsesperspektiv betragtes følelser tilsyneladende som noget negativt, der ikke er legitimt, men står i kontrast til et ideal om at være rationel og professionel. Frem for at diskutere om at være for eller imod at tale om følelser på arbejdet vil flere af pædagogerne hellere skelne

imellem relevante og ikke-relevante/uønskede følelser, forstået på den måde at der indgår følelser i alt pædagogisk arbejde, som man bør kunne tale om, men at der er nogle følelser, som man ikke bør drøfte, når man er på arbejde, og det er dem, der omhandler pædagogernes private liv. En pædagog sammenfatter det sådan: "Ledelsen taler om, at man skal skille sine følelser fra arbejdet, men jeg tænker mere og mere, at det er noget vrøvl, for det kan man ikke. Der hvor man skal skille noget ad, er i forhold til, når man snakker privat på arbejdet, det er der, man bør holde følelserne borte".

En del af pædagogerne undrer sig i øvrigt over, at der ikke er traditioner for at tale om følelser på arbejdet, når de finder det vigtigt at gøre det. Det kan virke, som om de først kommer til at tænke på det i selve interviewsituationen. Det er et forbehold, som i sig selv kan tolkes som udtryk for følelsers perifere italesættelse.

Glæde

Noget af det, som de interviewede er ganske enige om, er, at det er vigtigt at arbejde for, at beboerne er glade. Pædagogerne taler om, at de bevidst arbejder med selv at være glade og lave sjov³, "jeg bruger glæde meget, jeg smiler meget og griner sammen med beboerne, det kan også være at gøre noget skævt, sige noget sjovt eller have det sjovt" fortæller en pædagog. Modsat skal der ikke være for meget af det, som kaldes 'bekymrings snakke', der hvor beboerne opholder sig, for dem har de vanskeligt ved at forstå. En pædagog siger, at det i realiteten nok er sådan, at man bliver nødt til at vise glæde på arbejdet, for "beboerne forstår ikke, hvis man siger, at man ikke er frisk og frejdig i dag".

Der er pædagoger, der fremhæver, at der er meget glæde knyttet til arbejdet og samværet med beboerne, "der er enormt meget livsglæde i den her gruppe, mange beboere viser glæde over, at man er der for dem, og der er mange små ting, man kan glæde sig over". Glæde knyttes til, at det ofte opleves som positivt, når et eller andet lykkes, fx at en beboer husker og overholder en aftale, som førhen ofte er blevet glemt. At vise glæde over at møde en beboer, når man kommer på arbejde, "er en vigtig måde at skabe en åbning på", man kan fx sige, at "det er dejligt at se dig". Nogle pædagoger fremhæver også brug af humor som vigtigt i samværet med beboerne, for den kan være med til at skabe, forandre eller løfte en stemning.

Stemninger, følelser og affekter

Hvordan kan vi skelne imellem stemninger, følelser og affekter? Katzenelson (2018) definerer følelser som "sindstilstande, der vedrører en situations eller en forestillings personlige betydning for et menneske". Med stemninger tænkes der på mere langvarige følelsesstilstande, dvs. tilstande, der ikke opstår og forsvinder så hastigt, som momentant opståede følelser kan gøre det. Hvor følelser og stemninger ofte har et bestemt tema, fx at være ked af det eller trist til mode, henviser affekter til den omstændighed, at man overhovedet påvirkes og kan påvirke andre, uanset tema og indhold. De her interviewede pædagoger anvender dog ikke betegnelsen affekter i denne betydning, men der nævnes derimod et eksempel på "en beboer, der går i affekt". Ordet affekt "kommer af latin affectus, afledt af affice 'bevæge, gøre indtryk på'" (Engelsted 2018) og synes af denne pædagog nærmere anvendt i betydningen "en kraftig følelsesstilstand

forårsaget af en ydre situation, af positiv eller negativ art, fx overstrømmende glæde, vrede, frygt" (ibid.)⁴.

Når pædagoger aflæser og påvirker beboerne, foregår det både i kraft af følelser, stemninger og affekter, og ofte vil grænserne imellem dem være uklare. Alligevel kan sondringerne medvirke til at nuancere forståelsen af følelsesmæssige forhold, udtryk og reguleringer – at de fungerer på flere niveauer. Stemninger tillægges stor betydning af pædagogerne, dels at man løbende fornemmer eller aflæser eksisterende stemninger, dels at man søger at påvirke dem på bestemte måder. En pædagog siger, at "man skal vejlede stemningen, allerede når man begynder om morgenen, alt afhængig af de enkelte beboere og deres humør, og allerede der starter man jo med at vise omsorg". Hun fortæller også, at det ikke kun er pædagogerne, der aflæser stemninger, for mange af beboerne "har livserfaring i at aflæse følelser", fordi de har indgået i mange forskellige institutionelle sammenhænge og relationer, "de lærer rigtig meget at fornemme på os personaler, hvor vi er henne sindsmeæssigt". Der er blandt pædagogerne enighed om, at beboerne er meget opmærksomme på de følelsesmæssige stemninger, som man som medarbejder medvirker til at skabe og vedligeholde. Man skal derfor altid være opmærksom på at bidrage til positive stemninger og ikke give anledning til usikkerhed, utryghed og i værste tilfælde skræk blandt beboerne, siges det.

Fornemmelser for og aflæsning af stemninger er således vigtige. Aktivt at påvirke og regulere stemninger og affekter har også stor betydning, fx om man konkret skal regulere her og nu, og hvordan man i givet fald skal gøre det, er

en konstant overvejelse og mulighed for pædagogerne, men det er langt fra alle overvejelserne, der får handle-mæssige udtryk: "du skal hele tiden være forud, hver eneste dag er der ting, du skal være på forkant med. Fordi du ved, at der er beboere, der kræver bestemte ting. Så der skal du vide, hvis han begynder at reagere på den måde, så er det, fordi han nok vil dét, og så skal jeg gøre sådan. Eller hvis jeg gør sådan, så dæmper det konflikten, eller han bliver måske glad igen". Pædagogen skal således være agtpågivende, registrere og skabe analytisk distance, samtidig med at det forventes, at der skabes socialt nær-vær og mulighed for at opretholde en tilstrækkelig tillid til beboere og kolleger. Det kan også opleves nødvendigt at regulere en beboers følelsesstilstand direkte: "det kan være vigtigt at lægge låg på beboernes følelser af tristhed, og når de er kede af det, for de kan ikke altid stoppe sig selv, så kan man blive nødt til at sige, prøv at høre her, stop så med at græde. Lige nu! Ellers er det, som om de ikke lytter. Hvis du går hen og trøster dem og siger, at det er også trist, så ryger de bare helt ned i hullet. Beboerne skal selvfølgelig have lov at være kede af det, hvis der er grund til det, hvis der fx er en pårørende, der er død, så skal vi snakke om det, men så kan vi godt vende det lidt om, hvad kan vi fx snakke om af sjove minder, så vi igen kan få et lille smil på læben".

Kropslighed, kys og kram

Aflæsning og regulering af stemninger og affekter kan, som ovenstående eksempel viser, resultere i verbale opfordringer, men fungerer i øvrigt i høj grad gennem kropslige udtryk og fortolkninger⁵. En pædagog formulerer det sådan, at "vi ikke går rundt og taler følelser

Især i et ledesperspektiv betragtes følelser tilsyneladende som noget negativt, **der ikke er legitimt, men står i kontrast til et ideal om at være rationel og professionel.**



hele tiden, men man bruger følelserne hele tiden, fx ved at holde beboerne i hånden, vise dem omsorg eller røre ved dem, kramme dem, give dem et klap på skulderen, man skal prøve sig frem". Den kropslige kontakt mellem personale og beboere, dens karakter og omfang er noget, som diskuteres indbyrdes blandt medarbejderne. Alle interviewede forholder sig positivt til, at beboere og medarbejdere krammer hinanden. Der er nogle, der ikke sætter regler eller har faste grænser for krammeri, andre accepterer krammere fra beboerne, men tager aldrig eller sjældent selv initiativ til at kramme beboerne. En pædagog formulerer det sådan: "man kan også sige til en beboer, at du har fået et kram i dag, da jeg kom, så nu skal vi ikke kramme mere i dag, eller nu krammer vi senere". Den samme pædagog tilføjer, at det er meget individuelt. Det kan også afhænge af, for hvis skyld der krammes og kyskes: "jeg har tidligere været et sted, hvor medarbejderne havde travlt med at kysse og kramme, fordi de skulle vise, hvor joviale og varme de var".

Der er ikke den samme brede accept af at kysse beboerne, eller lade sig kysse af dem, som gælder for krammeriet. At kysse repræsenterer en mere kompleks problematik, der omhandler, hvor og hvordan man som medarbejder opfatter grænserne imellem arbejde og privatliv. Især de mest erfarne medarbejdere lægger vægt på at kunne trække disse grænser tydeligt op og dermed kunne afgrænse sig fra arbejdsstedets følelsesarbejde. Ellers kan man kun vanskeligt stå for arbejdspresset på længere sigt, for man udfordres hele tiden på sine følelser, fortæller de.

Følelser, der skaber eller svækker energi

Ud fra et mere principielt perspektiv taler nogle af pædagogerne om, at man kan opleve, at bestemte følelser styrker den energi, der skabes i relation til arbejdet. Det sker, når noget opleves positivt, og især når noget lykkes. Det ligger i forlængelse af det tidligere beskrevne om glædens betydning. Arbejdet kan, når det opleves positivt, skabe ny energi, modsat når man oplever, at det ikke

lykkes, så kan det opleves, "som om man drænes for energi", som det formuleres. Der peges således på en dynamisk effekt i arbejdet med følelser. Det er ikke mindst relevant i forbindelse med medarbejdere, som oplever arbejdet som en belastning, hvor de gradvist ikke (længere) orker det, og hvor de føler sig udtømte og måske også magtesløse. Det kan muligvis handle om nogle pædagogers vanskeligheder ved at etablere et passende forventningsniveau i dagligdagen. Modsat pædagoger, der oplever følelsers positive dynamiske effekter, og som taler om, at vellykket arbejde med bestemte følelser åbner op for opmærksomhed på andre følelser. Man kan tale om en form for energikæder og interaktionsritualer (jf. den amerikanske sociolog Collins⁶) i forhold til at håndtere følelser i arbejdet. En pædagog sammenfatter det sådan: "Noget af det, som dræner én for energi, er når en beboer har en 'dårlig periode', hvor det er mig, der fuldstændig skal have styr på tingene, og mig, der træffer alle beslutningerne, der skal jeg virkelig være så firkantet,

Vrede er en følelse, som alle interviewede vedkender sig eksistensen af, **men der er delte meninger, om det er en legitim følelse.**



men det er hårdt at være så firkantet og hele tiden på vagt, fordi beboeren samtidig er så udadreagerende, der giver jeg personlighedsmæssigt så meget af mig selv, så når jeg kommer hjem, skal jeg have lov til at koble helt af i en times tid". Modsat fortæller hun, at "succeser smitter og giver energi tilbage, når en beboer fx overholder en aftale og selv bliver stolt over at have gjort det, og hvor mit arbejde med at få beboeren til selv at tage ansvar lykkes. Det giver glæde og energi." En anden pædagog taler modsat om at være sårbar: "Der er stor sårbarhed i arbejdet, på den ene side meget glæde, stolthed og succeser, på den anden side når vi bliver ramt af noget, der ikke lykkes, eller beboere, der har det svært".

Følelser, der opleves som positive og nødvendige

Af følelser, der opleves som positive og nødvendige, nævnes – ud over den tidligere omtalte 'glæde' – tryghed, tillid og empati. Beboernes relationer til medarbejderne betragtes som centrale og afgørende for deres udvikling og trivsel, især at de oplever tilstrækkelig tryghed

og tillid⁷. Det nævnes, at beboernes kontakt med deres familier i mange tilfælde er begrænset, og at omsorg og relationer derfor primært bliver varetaget af personalet. Samtidig beskrives det, at beboerne kan have vanskeligt ved at forstå og overskue, hvad der skal ske i hverdagen, hvorfor tryghed og tillid til medarbejderne er ekstra vigtigt. Fx skal en beboer have ganske stor tillid til en pædagog, før det kan lykkes at få forberedt og gennemført et tandlægebeføg, fortælles det.

Empati, dvs. at kunne leve sig ind i beboernes perspektiver og opfattelser af tilværelsen, beskrives også som afgørende for arbejdet, og "hvis man ikke har empatien, eller forståelsen, fornemmelsen for de mennesker, man arbejder med, så tror jeg, det bliver meget svært. Empati er vigtig, fordi vi hjælper beboerne i alle situationer og med alt". Det opleves som positivt, når det lykkes at indleve sig i beboernes perspektiver, når man oplever at kunne forstå dem, hvad de tænker, føler og gerne vil. Og det bemærkes, når kolleger har vanskeligt ved det.⁸

Følelser, der betragtes som vanskelige eller forkerte

Det kan nemlig være vanskeligt altid at kunne leve sig ind i beboernes tanker og følelser. Det er i mange situationer vanskeligt at forstå beboere, "der kræver alternativ kommunikation, for hver enkelt beboer har næsten sit eget sprog, og det kan være frustrerende at skulle lære sig det som medarbejder". Og man får ikke altid lov til at hjælpe, "man skal nogle gange bejle til beboerne for at hjælpe dem, man skal arbejde pædagogisk for overhovedet at få lov til at hjælpe". Både det individuelle sprog og arbejdet med at få lov til at hjælpe og yde omsorg forudsætter stor tålmodighed, og i nogle tilfælde opleves det, som om man ikke slår til, fordi kommunikationen og indlevelsen ikke altid lykkes. Ud over oplevelsen af utilstrækkelighed, som det kan give anledning til, nævnes det også, at man kan blive irriteret på beboere og kolleger, når kommunikationen bliver for vanskelig, og kravet om empati bliver for omfattende. Der er endvidere pædagoger, der beskriver, at de synes, at beboerne ofte har vanskeligt ved at udvise empati over for hinanden,

og at det kan være svært for pædagogerne at acceptere og håndtere dette. Følelser som kærlighed og/eller at holde af beboerne var allerede før interviewene gennemførtes i flere tilfælde blevet drøftet kollegialt. Pædagogerne udtrykker her, at de (i større eller mindre grad) holder af beboerne, dvs. at de i udgangspunktet vedkender sig en positiv følelsesmæssig relation til dem. I nogle tilfælde kan pædagoger have det vanskeligt med bestemte beboere, og her vil der ofte være mulighed for, at de efter aftale kan overlade relationerne og ansvaret til andre medarbejdere i kortere eller længere perioder. Men hvor meget og hvordan kan, skal og må man holde af beboerne? Nogle pædagoger fortæller, at de "holder virkelig meget af dem og frygter at ville savne dem, hvis de dør". Andre pædagoger taler decideret om kærlighed, mens andre igen foretrækker at reservere kærlighedsbegrebet til private og familiemæssige relationer: "Jeg har grænsen, hvor en beboer siger, for pokker, jeg elsker dig. Altså lige det ord, elsker, det har jeg aldrig sagt ude på arbejdet, det er noget, man siger til manden og familien, det er uprofessionelt at bruge i forbindelse med arbejdet". I tilfælde hvor kærlighedsbegrebet alligevel anvendes af pædagoger, fortælles det, at det vedrører et tabuiseret forhold, hvilket i sig selv medvirker til, at det bliver yderligere vanskeligt mere præcist at beskrive dets udbredelse og betydning, "at holde meget af nogle beboere, det skal man nok ikke lufte for meget, så kan nogle godt tænke, at det handler om dine egne behov, eller du tror måske, du ejer vedkommende, og der kan også komme noget jalousi ind". En anden pædagog siger, at man også kan "blive for glad for en beboer, så er det godt at skifte teams,

så man ikke risikerer at blive for privat med borgeren". Sidstnævnte forbindes med at kunne være eller udvikle sig til en uheldig form for magtudøvelse.

Følelser, der mest betragtes som uønskede

Det fortælles, at der "findes masser af jalousi, og det er ikke en god følelse, den er bundet til misundelse, mindreværd og afmagt". Jalousi og misundelse kan rette sig imod medarbejdere, som tilsyneladende bedre lykkes i arbejdet end andre, som ikke oplever at kunne slå til i samme udstrækning, dvs. jalousi og misundelse betragtes som affødt af oplevelser af afmagt. Der nævnes også "kolleger, der knytter sig rigtig meget til en beboer, så meget at de tager ejerskab til beboeren, og ikke selv kan se, hvad der sker". Det betyder, at der så kun anlægges et enkelt perspektiv på beboeren i hele personalegruppen, og hvor "man gør beboeren afhængig af den pågældende pædagog". Det kan både skabe irritation og jalousi m.v. fra kollegernes side. Som tidligere nævnt er det også vanskeligt for pædagogerne at tolerere nogle af de følelser, som beboerne udviser over for hinanden. Her gives der især eksempler på, at beboerne ikke betragtes som særlig empatiske over for hinanden, og de opleves som lejlighedsvis "nidkære og egoistiske". Vrede er en følelse, som alle interviewede vedkender sig eksistensen af, men der er delte meninger, om det er en legitim følelse. For nogle pædagoger hører vrede slet ikke hjemme i pædagogisk arbejde, "det er ikke okay at blive vred, det er en forkert følelse. Men du kan godt blive bestemt, altså sige ved du hvad, mester, hertil kan jeg gå". En anden mener, at "man skal bruge vrede

professionelt, det må ikke handle om personlige ting, og beboerne skal kunne forstå den. Man skal også kunne sige undskyld, hvis man forløber sig. Og hvis man går ofte og er vred og skælder ud, så kunne det være, at man skal begynde at overveje, om der er noget andet galt. Vreden, man bruger, skal være konstruktiv på en eller anden måde". En tredje pædagog siger, at "man kan godt blive vred på en borger, fordi nogle gange er de lidt egoistiske, når flere fx står og hiver i én på samme tid, og man bliver presset. Men det må ikke gå over til at blive noget grimt eller noget magt".⁹

Afgrænsninger

Jeg har i denne artikel forholdt mig til, hvordan pædagogerne selv fremstiller deres forståelse af følelsesmæssige forhold, og hvordan de fortæller, at de håndterer dem i praktisk pædagogisk arbejde. Jeg har ikke i denne sammenhæng analyseret materiale, der herudover belyser, hvordan hverdagspraksis konkret udspiller sig, således som det kunne have været muligt igennem fx observationer eller feltstudier. Endvidere har jeg fokuseret på de kulturelle normer og forventninger, som præger institutionerne, men ikke i denne sammenhæng systematisk reflekteret dem i et større samfundsmæssigt perspektiv, fx hvordan mennesker med psykiske og fysiske handicap generelt betragtes, hvilke følelsesmæssige processer det igangsætter at omgås mennesker med handicap, og hvordan historiske perspektiver her kunne bidrage til forståelsen.

Afslutning

I det foregående er der i noteform blevet peget på en række især sociologiske teorier, bl.a. Elias, Scheff, Clark og Col-

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



lins med henblik på at begrebsliggøre og perspektivere de fremanalyserede temaer. De udgør langt fra en samlet og konsistent teoridannelse (jf. i øvrigt Wetherell 2012), men skal forstås som traditioner, der skal arbejdes videre med. Inddrages yderligere en sociolog, nemlig Hochschild (1983, 2011) og hendes skelnen imellem overfladiske og dybe følelser fra analyser af markedsgjort følelsesarbejde, henviser pædagogernes svar til begge niveauer. Ved at mobilisere de overfladiske følelser tilgodeses for det meste, hvad der skal til for at få hverdagen til at fungere, at få hverdagens rollespil til at virke, kunne man med Goffman (2014) sige, og sikre beboerne (og pædagogerne) imod for store negative følelsesudladninger og stemninger. Pædagoger, der af forskellige grunde lejlighedsvis eller mere permanent mobiliserer dybe følelser, udtrykker en høj grad af involvering, men synes samtidig at risikere dels at 'fortabe sig' i arbejdets relationer, dels at overskride et kollektivt ideal om at være professionel igennem at afgrænse sig, samt mere konkret at stå i fare for at blive betragtet som en kollega, der

udvikler såkaldte ejerskabs-fornemmelser over for beboere. Disse, men også andre forhold, kan resultere i, at der pædagogerne imellem kan udvikle sig følelser eller stemninger af misundelse og jalousi.

Det er generelt vanskeligt alene igennem sproget at formulere sig klart om følelser, og hvordan de håndteres. Dels udtrykker følelsesmæssige forhold sig i vidt omfang gennem sansninger og fornemmelser, dvs. de opleves og kommunikerer kropsligt, og i mange tilfælde uden at vi har præcise ord og begreber for dem, og de er kun i begrænset omfang bevidste. Ord som følelser, affekter, stemninger, emotioner m.v. defineres forskelligt inden for forskellige teoritraditioner, og engelske og danske betegnelser er i mange tilfælde vanskelige at oversætte direkte. Dels er følelsesmæssige forhold indlejrede i større kognitive og sociale sammenhænge, der gør det vanskeligt og indimellem misvisende at isolere dem fra disse. De er sammenfiltrede med alle mulige (andre) forhold, ofte flygtige og hurtigt foranderlige.

At det er kompliceret at tale om følelser,

viser sig også i interviewene. De interviewede svarer ofte lettere afprøvende, og de vender ofte tilbage til tidligere indkredsninger. Det er ganske forståeligt på baggrund af, at følelser som sagt kun til en vis grad kan forventes sprogliggjort.

Hertil kommer, at de følelser, der er blevet undersøgt i denne artikel, udspiller sig inden for institutionskulturelle sammenhænge, der i sig selv kan have tendens til at fremtræde som selvfølgelige (Bloch 2013; Andersen 2017). Det betyder, at man kan tale om institutionelle følelseskulturer, dvs. historisk og kontekstbundne forventninger til, hvordan man umiddelbart skal handle og udtrykke sig. Interviewene viser, at der eksisterer en relativt høj grad af enighed om indholdet i en sådan kultur. Der er ganske vist vigtige individuelle forskelle mellem pædagogerne, som ikke er blevet systematisk beskrevet i denne artikel, men dels kan alle formulere sig om de samme temaer, dels ligger beskrivelser og vurderinger sjældent særlig langt fra hinanden. Pædagogerne kan godt være uenige, men er ofte rimeligt enige om, hvilke forhold de finder det

Om følelser inden for et socialpædagogisk arbejdsområde

vigtigt at være uenige om.

Pædagogerne forholder sig til hele spektret af både affekter, følelser og stemninger, oftest dog uden at det er vigtigt for dem at tale om forskellene imellem dem. Affekter, når de er opmærksomme på følelsesintensiteter, og hvordan følelser kropsligt kommunikeres, herunder når de (truer med) at komme ud af kontrol; følelser, når

de fortolker, hvilke specifikke sindstilstande der driver beboerne i retning af bestemte handlinger, samt hvordan de kan påvirkes; og stemninger, når pædagogerne løbende aflæser de dominerende, længerevarende følelsesmæssige og sociale mønstre i den samlede kontekst, og hvordan beboerne aflæser personalets stemninger og følelser. ◆

REFERENCER

- Andersen, P.Ø. (2017). Institutioner og institutionalisering. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2018a). *Følelser og pædagogik – i samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2018b). Pædagogik og følelser – teoretiske refleksioner. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 27.
- Andersen, P.Ø., Hansen, M. & Varming, O. (2012). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bloch, C. (2013). Følelser. Skam, skyld, solidaritet og medfølelse i interaktion og organisation. I: Jacobsen, M.H., Laursen, E. & Olsen, J.B. (red.). *Socialpsykologi. En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bo, I.G. & Jacobsen, M.H. (red.) (2015). *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Clark, C. (1997). *Misery and Company. Sympathy in Everyday Life*. Chicago: Chicago University Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Dahlgren, L. & Starrin, B. (2004). *Emotioner, vardagsliv och samhälle*. Lund: Liber.
- Elias, N. (1939/1982). *The Civilising Process*. Oxford: Blackwell.
- Engdahl, E. & Jacobsen, M.H. (2014). Emotionssociologi. I: Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (red.). *Hverdagslivet. Sociologer om det upåagtede* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

REFERENCER – FORTSAT

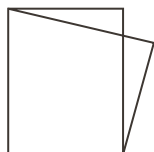
- Engelsted, N. (2018). Affekt. I: *Den Store Danske*, Gyldendal. Hentet 13. november fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=33449>.
- Gilje, N. (2016). Moods and emotions. I: Frykman, J. & Frykman, M.P. (red.). *Sensitive objects. Affect and material culture*. Lund: Nordic Academic Press.
- Goffman, E. (2014). *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Goleman, D. (1997). *Følelsernes intelligens*. København: Borgen.
- Gregg, M. & Seigworth, G.J. (red.) (2010). *The Affect Theory Reader*. Durham: Duke University Press.
- Gulløv, E. (2016). Følelshåndtering i et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi*, 27 (3/4): 177-189.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. (2011). Emotional Life on the Market Frontier. *Annual Review of Sociology*, 37: 21-33.
- Katzenelson, B. (2018). Følelser. I: *Den Store Danske*, Gyldendal. Hentet 31. august 2018 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=81395>.
- Knudsen, B.T. & Stage, C. (2016). Affektteori. I: Schiermer, B. (red.). *Kulturteori og kultursociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual. Movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Monrad, M. (2016). Kollegialt følelsesarbejde på plejehjem og i daginstitutioner. *Dansk Sociologi*, 27 (3/4): 65-82.
- Müller, B. (2013). Sozialpädagogik als Körperarbeit. I: Bilstein, J. & Brumlik, M. (red.). *Die Bildung des Körpers*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills*. Paris: OECD.
- Pedersen, O. & Laursen, J. (2016). "Stop – ro på – tænk!" Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte. *Dansk Sociologi*, 27 (3/4): 41-62.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York & London: Routledge.
- Scheff, T.J. (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion and Social Structure*. 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.
- Wulf, C. (2013). Der mimetische und performative Charakter von Gesten. I: Bilstein, J. & Brumlik, M. (red.). *Die Bildung des Körpers*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

SLUTNOTER

- ¹ 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. Sidstnævnte argumenterer for, at habitusbegrebet også rummer affektive dimensioner, som ud fra hendes læsninger af Bourdieus *Pascalian Meditations* (2000) henter inspiration i en række processer og begreber kendt fra bl.a. psykoanalytisk teori.
- ² Interviewene er blevet gennemført og transskriberet af stud.mag. Lea Stær Eskesen.
- ³ Allerede Spinoza (1632-1677) tildelte glæde en grundlæggende position i forhold til andre følelser (jf. Gilje 2016).
- ⁴ Engelsted (2018) tilføjer, at "affekt er forbundet med en fysiologisk alarmfunktion, der ledsages af en forøgelse af bl.a. puls, vejrtrækning, svedsekretion og adrenalinproduktion og kan opfattes som et primitivt handleberedskab".
- ⁵ Se fx Wulf (2013); Müller (2013) for uddybning af kropsfænomenologisk teori.
- ⁶ Den amerikanske sociolog Randall Collins anvender et begreb om interaktionsritualer. Det forstås som "den proces, hvormed deltagerne udvikler et fælles opmærksomhedsfokus og bliver bragt ind i hinandens kropslige mikrorhythmer og følelser." (Collins 2004, her citeret fra Engdahl & Jacobsen 2014, s. 401). Interaktionsritualer beskrives som i sig selv at skabe 'emotionel energi'. Den "skal forstås som en slags opstemthed, som indgyder tillid og tiltro til os selv og til andre samt øger vores motivation" (ibid.). Dahlgren & Starrin (2004, s. 63) tilføjer, at 'emotionel energi' også kan rumme kognitive dimensioner, og at den opsamlede emotionelle energi kan tages med fra tidligere til nye interaktionsritualer.
- ⁷ Andersen (2018a, s. 95-113).
- ⁸ Sociologen Candace Clark (1997) har udarbejdet en interessant teori, hvori hun beskriver, hvordan empati og sympati mellem mennesker fungerer som en økonomi. Hun mener, at sympati opbygges via forskellige trin, hvor det første er, at der etableres empati, dernæst at der opstår sympatifølelser, og endelig at sympatien kommer til udtryk. Samspelet reguleres som en form for regnskab af moralsk karakter. Der etableres en relation mellem en potentiel sympatigiver og en sympatimodtager, hvor sidstnævnte skal være lidende eller være i en underlegenhedsposition, der kan berettige, at førstnævnte kan føle sympati og udøve sympatihandlinger. Den, der modtager sympati, forventes at betale tilbage, fx ved at vise tegn på taknemlighed over for den, der i første omgang udtrykker sympatien. Der indgår således magt og afhængighed i sympatiudøvelse, og Clark beskriver det som en form for økonomi, en kulturel etikette, for, hvordan vi kan og ikke kan håndtere vores sympatikonto. Vi må hverken 'overinvestere' eller 'underinvestere' men investere tilpas.
- ⁹ Den amerikanske sociolog Thomas J. Scheff er kendt for sine studier af skam som en tabuiseret følelse og af den tætte sammenhæng mellem vrede og skam, bl.a. den såkaldte skam-vrede-spiral, hvor de to følelser i flere omgange kan forstærke hinanden (Scheff 1990). Norbert Elias (1939/1982) beskriver skamfølelsers historiske tilblivelse.

Videnflow

– hvordan kan forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøjskoler begribes?



Jens-Ole Jensen,
docent, ph.d. og
Jens H. Lund, lektor,
ph.d., VIA University
College

Professionshøjskolerne fik i 2013 forskningsret og -pligt, og forbindelserne mellem forskning og uddannelse er derfor relativt udforsket i professionshøjskoleregi. Forventningerne om professionshøjskolernes fokus på at forskningsbaserede uddannelserne kombineret med den begrænsede forskningsbaserede viden om netop dette felt kalder på udvikling af begreber og nuancerede forståelser. Studiet viser, at uddannelsesarenaen hovedsageligt positioneres i en modtagende rolle i forhold til forskning, og argumenterer for anvendelsen af en mere gensidig optik. Litteraturstudiet, som artiklen trækker på, viser desuden et fravær af systematisk begrebsanvendelse i forhold til forskellige typer af forbindelser mellem de to arenaer. Artiklen foreslår en tredelt typologi, hvor der skelnes mellem materielle, aktørmæssige og organisationsmæssige forbindelser.

Baggrund

Siden Wilhelm von Humboldt i begyndelsen af 1800-tallet grundlagde universitetet i Berlin på et ideal om uafhængig forskning, frit studievalg og enhed mellem forskning og uddannelse, har forskningsbaseret uddannelse været et ideal for moderne universiteter. Humboldts kobling mellem forskning og uddannelse er senere blevet betegnet som en idealistisk tilgang (Simons & Elen 2007), hvor universitetet udfylder en vigtig samfundsoplysende rolle ved at søge efter sandhed gennem fri forskning. De studerendes deltagelse i forskning skal som følge heraf ikke blot bidrage til deres uddannelse, men også til at de dannes som kritiske samfundsborgere. Sideløbende med den idealistiske tilgang har der udviklet sig en mere funktionel tilgang til forbindelsen mellem forskning og uddannelse, hvor forskningen menes at kunne bidrage

De studerendes deltagelse i forskning skal som følge heraf ikke blot bidrage til deres uddannelse, **men også til at de dannes som kritiske samfundsborgere.**



til, at de studerende bliver klædt på til at udføre deres professionsvirke mere kvalificeret (Simons & Elen 2007). Stillet op på denne måde er der tale om to kategorisk forskellige tilgange til forbindelsen mellem forskning og uddannelse. Der er så at sige indlejret to forskellige nytteforståelser i forbindelsen mellem forskning og uddannelse i de to tilgange. Den ene tilgang har forskningens præmisser som afsæt og det brede samfundsmæssige sigte, mens den anden har uddannelsens og undervisningens præmisser som afsæt og et mere fokuseret professionsvirke som sigtepunkt. Den idealistiske og den funktionelle tilgang skal betragtes som idealtyper, men i praksis er der mange nuancer og blandingstyper af forholdet mellem forskning og uddannelse. Siden 2013 har professionshøjskolerne i Danmark fået tildelt særskilte forskningsmidler. De har ifølge profes-

sionshøjskolelovgivningen til opgave at udbyde og udvikle videregående uddannelser samt at gennemføre praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter. Uddannelserne skal bygge på forsknings- og udviklingsviden inden for de relevante fagområder og viden om praksis i de professioner og erhverv, som uddannelserne er rettet mod (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). Mens de traditionelle universiteter har mange års erfaring med at forbinde forskning og uddannelse, er det en relativ ny opgave i professionshøjskolesektoren, ikke kun i Danmark, men også i lande som Norge, Sverige og Finland (Kohtamäki 2015). I 2017 udgav Danmarks Evalueringsinstitut en rapport om, hvorledes professionshøjskolerne løser denne nye opgave. I rapporten indgår en policy-analyse, der peger på, at professionshøjskolerne forskningsaktiviteter bør have et

funktionelt sigte, idet de fremhæver, at etablering af forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskolerne primært handler om forskningens bidrag til uddannelseskvaliteten (Danmarks Evalueringsinstitut 2017, s. 17). Disse tolkninger af de formelle rammer for udviklingen af forskningsbaserede uddannelser i professionshøjskolerne står centralt i diskursen i feltet. Vi mener denne funktionelle tilgang bør suppleres med en idealistisk tilgang, fordi man dermed får tydeliggjort både et anvendelses- og et dannelsesorienteret potentiale. Det er en intention med artiklen at styrke det videnskabsmæssige og begrebslige grundlag, som professionshøjskolerne trækker på i løsningen af denne opgave. Artiklen tager endvidere afsæt i en iagttagelse af, at både den forskningsmæssige og den uddannelsespolitiske diskurs anvender en forholdsvis

Den forskningsmæssige og den uddannelsespolitiske diskurs **anvender en forholdsvis ensidig optik på forbindelserne mellem forskning og uddannelse.**



ensidig optik på forbindelserne mellem forskning og uddannelse. Den består i, at forskningen primært positioneres som bidragende til uddannelserne. Mens den modsatte relation, hvor uddannelserne positioneres som bidragende til forskning, i vid udstrækning overses.

Problemstilling og struktur

Som beskrevet betrædes der nyt empirisk land, når fokus rettes mod forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøjskoleregi. Derfor opholder artiklen sig især ved spørgsmålet om, hvordan relationen mellem forskning og uddannelse nærmere kan begribes. Artiklen baserer sig på et litteraturstudie, og der indledes med en præsentation af den metodiske tilgang. Efter en kort introduktion til de generelle tendenser, som litteraturstudiet viser, præsenteres og diskuteres Griffiths (2004) og Healeys (2005a) modeller for forskningsbaseret uddannelse. De to modeller fremstilles og sammenlignes i én model (model 1). Healeys og Griffiths

modeller står centralt i forskningsfeltet, og de beskriver, hvordan uddannelser didaktisk kan relatere sig til forskning. Modellerne er trods deres interessante og relevante begrebslige nuanceringer samtidigt et eksempel på, hvorledes den forskningsmæssige begrebsdannelse om forbindelserne mellem forskning og uddannelse overvejende er udviklet i et funktionelt perspektiv. Et perspektiv, der belyser, hvorledes forskning kan bruges som et redskab til at kvalificere uddannelse og derigennem professionspraksis. Modellerne kommer dermed (indirekte) til at bekræfte en nedslagslogik (Andersen & Liveng 2007), hvor viden opfattes som noget, der primært genereres i forskningsmiljøer og derefter oplyser uddannelser og senere praksis. I bestræbelsen på at skabe en mere dynamisk forståelse af udvikling og udveksling af viden er det blevet foreslået at tænke videnskabelse som kredsløb, hvor forskning, uddannelse og praksis indgår i mere ligeværdige og dynamiske relationer, og hvor uddannelse og praksis bidrager

til forskningsarenaen (Danske Professionshøjskoler 2013). Ifølge denne antagelse styrkes forskningen gennem et nært samspil med uddannelserne, men det er samtidig en antagelse, som det er forholdsvis nyt at behandle i forskningen (se fx Nørgård & Mathiesen 2018). I artiklen præsenteres og diskuteres dernæst yderligere to modeller, som er udviklet i projektet. Den ene (model 2) illustrerer, hvorledes forsknings- og uddannelsesarenaerne kan positioneres i et mere gensidigt forhold, mens den anden (model 3) viser en udvidet og konkretiseret forståelse af forskellige typer af forbindelser mellem forsknings- og uddannelsesarenaerne. Artiklen afsluttes med en diskussion og perspektivering af de præsenterede modeller og tilgange.

Metode

Det primære grundlag for artiklen er et litteraturstudie. Artiklen trækker i mindre omfang også på erfaringer og erkendelser, som forfatterne har gjort i forbindelse med gennemførelse af

projektet Vidensflow i VIA (se yderligere herom i Lund & Jensen 2017). Litteratursøgningen blev rammesat af spørgsmålet om, hvorledes relationerne mellem forskning og uddannelse begrebsligt og teoretisk kan nuanceres samt eventuelt frembringe effekter i forhold til forsknings- og uddannelsesarenaer. Der var således tale om en ganske bred søgeinteresse, hvilket er begrundet i forskningsfeltets relativt nye karakter. Litteraturen er blevet søgt i databaserne ERIC, Academic Search Premier og Google Scholar. Følgende søgestreng er anvendt: "Linking research and teaching" OR "Research-teaching nexus" OR "Knowledge mobilisation" AND "Universities of applied science" OR "University" OR "College" OR "Higher education" AND "Educational practices". Der blev søgt på fuldtekster i perioden 2000 til 2016. Denne søgning resulterede i 80 videnskabelige artikler efter frasortering af dubletter. Artiklerne blev analyseret og vurderet i forhold til deres undersøgelsesspørgsmål, genstandsmæssige fokus, geografiske og institutionelle kontekst, forskningsmæssige kvalitet – teoretisk, empirisk, metodisk og i forhold til fund. Resultaterne af disse analyser blev drøftet og vurderet i fællesskab af artiklens forfattere. Der blev i denne proces udvalgt 34 artikler som værende af høj relevans. Relevans blev vurderet i forhold til dels bidrag til begrebssætning af genstandsfeltet, dels viden om forsknings- og uddannelsesmæssige udbytter af relationen mellem forskning og uddannelse. De 34 artikler har fungeret som grundlag i den videre proces. Der blev endvidere løbende under søgeprocessen foretaget kædesøgning og suppleret med rapporter og lignende, som især beskriver forholdene i Danmark og specifikt i forhold til

problemstillinger, der knytter sig til professionshøjskolesektoren. Det inkluderede kildemateriale ligger dermed på ca. 50. Generelt er det begrænset, hvad der findes af international litteratur om nexus mellem forskning og uddannelser inden for professionshøjskoleområdet (universities of applied science), og det er da også kun en mindre del af de 50 artikler, der forholder sig til denne institutionelle kontekst. Endvidere rummer en del af de anvendte artikler grundige litteraturgennemgange, som samler og kondenserer de forskningsmæssige indsigter. Disse sekundære studier er i vid udstrækning medtaget som relevante i nærværende studie. Resultaterne af litteraturstudiet formidles i det følgende, dels via et kort rids over tendenserne, vi har kunnet iagttage, dels i tilknytning til fremstillingen af tre modeller, som er vores bud på, hvorledes forbindelserne mellem forskning og uddannelse begrebsligt kan nuanceres i professionshøjskoleregiet.

Tendenser i litteraturen og udvikling af modeller

Interessen i forskningsmæssigt at forstå forbindelsen mellem forskning og uddannelse har internationalt været stigende siden begyndelsen af 1990'erne, hvor en effektivitets- og nytteorienteret samfundsmæssig diskurs skabte en interesse for korrelationen mellem forskningsproduktivitet og studenterudbytte (Feldman 1987; Hattie & Marsh 1996; Zaman 2004). Særligt fremtrædende i litteraturen er Hattie og Marshs metaanalyse (1996). Analysen konkluderer, at det er vanskeligt empirisk at dokumentere positive effekter på de studerendes læring. Der kan blandt andet ikke konstateres nogen forskelle mellem de studerendes

læring, hvad enten de studerer på forskningsproduktive universiteter eller mindre produktive universiteter. Den internationale forskningsinteresse har som konsekvens heraf koncentreret sig om begrebsmæssigt at forstå og kategorisere forbindelsen ud fra bredere kriterier. Ifølge et litteraturreview fra 2014 (Malcolm) er karakteren og den iboende værdi af forbindelsen mellem forskning og uddannelse stadig ubesvaret, og der forestår således en opgave med at forstå, hvordan forskningsbaseret undervisning kan styrke de studerendes læring. Denne funktionelle tilgang, der primært interesserer sig for, hvorledes forskningen kan bidrage til kvaliteten i uddannelserne, er dominerende i forskningsfeltet. Indlejret i den idealistiske tilgang gemmer der sig imidlertid en forståelse af, at forbindelsen mellem forskning og uddannelse kan være berigende for både forskeren og den studerende (Simons & Elen 2007). Forbindelsen rummer således i denne forståelse en grundlæggende gensidighed, idet det ikke blot er forskningen, der bidrager til uddannelsen, men også uddannelsen, der bidrager til forskningen.

I den anvendte litteratur tages der endvidere udgangspunkt i forskellige typer af forbindelser mellem forskning og uddannelser. I nogle studier fokuseres der fx på de forbindelser, der opstår via anvendelse af forskningslitteratur i uddannelsesarenaen (Scheel & Skaanning 2015); mens andre studier fokuserer på de institutionelle rammer som formidlende af forbindelser (Sá, Li & Faubert 2011). Ud over at der i litteraturen er repræsenteret sådanne forskellige typer af forbindelser, har det heller ikke været muligt at identificere forskning, der bestræber sig på at

Denne dobbelte optik indebærer, at spørgsmålet om **vidensflow ikke kan 'isoleres' til bestræbelser i den ene eller den anden arena.**



udvikle en systematik på netop denne del af begrebsudviklingen. I det følgende præsenteres de tre modeller, som vi har udviklet med afsæt i litteraturstudierne. Modellerne skal læses som tænketeknologier (Bjerg & Staunæs 2013, 2014; Lykke, Markussen & Olesen 2008). Det vil sige modeller, der bestræber sig på at udpege kategorier og spørgefelter i relation til genstandsfeltet snarere end at give anvisende svar. Ud over at bidrage til den begrebslige nuancering kan disse modeller også anvendes til kritisk at analysere og diskutere samspillet mellem henholdsvis forsknings- og uddannelsesarenaen. Modellerne og begrebsudviklingens kritiske bidrag kan fx betyde, at man stiller grundlæggende spørgsmål til de politiske krav og de bagvedliggende forståelser af forholdet mellem forskning og uddannelse. Det kritiske blik kan endvidere rette sig mod risikoen for, at forbindelsen mellem forskning og uddannelse kompromitterer forskningsfriheden. Fx er det vigtigt, at forskningen kan forstyrre og

grundlæggende udfordre eksisterende opfattelser i uddannelsestænkning og praksis – og omvendt.

Forskningsbaseret undervisning

I forlængelse af den funktionelle tilgang har der pågået et arbejde med at forstå, på hvilke måder forskningsbaseret undervisning kan foregå, således at den fremmer de studerendes læring bedst muligt. Velvidende at studerende er forskellige, og den faglighed de undervises i tilsvarende varierer, har flere forskere forsøgt at kategorisere og typologisere forskellige undervisningstilgange (Griffiths 2004; Healey 2005a, 2005b). Disse undersøgelser tager ofte forbehold for, at såvel forskning som undervisning er komplekse fænomener, der forstås og praktiseres forskelligt, fx afhængigt af fagdiscipliner, og hvorvidt det er på bachelor- eller kandidatniveau, anvendt forskning eller grundforskning (Brew & Boud 1995; Griffiths 2004; Healey 2005a). Komplexiteten forøges yderligere af, at der eksisterer forskellige opfattelser af, hvad forskningsbaseret

undervisning er, og hvordan studerende lærer. I én forståelse ses læringsprocessen som en videnstransmission, hvor underviserens viden overføres til de studerende. I denne forståelse er den primære undervisningsform indholds- og lærerstyret forelæsninger baseret på fagets pensum. I kontrast hertil står en læringsforståelse, hvor den studerendes læring ses som en videnskonstruerende proces, og hvor underviserens rolle består i at facilitere disse processer. Undervisningen bliver således mere studenterorienteret og prioriterer fx problembaserede læringsformer. I en bestræbelse på at skabe overblik og klarhed over de forskellige kategorier af forskningsbaseret undervisning peger Healey på to dimensioner, der strukturerer de didaktiske valg (2005a, 2005b). Den første dimension forholder sig til et kontinuum mellem, om undervisningen retter sig mod forskningsindholdet eller mod forskningsprocesser og -problemer. Den anden dimension omhandler, hvorvidt undervisningsformen er lærer- eller studenterstyret, og dermed

hvorvidt de studerende indtager en rolle som tilskuere eller deltagere.

Healeys model er inspireret af Griffiths' kategorisering (2004), men idet Healey udelader den ene af Griffiths kategorier, har vi bearbejdet modellen, så den omfatter flere aspekter af, hvorledes undervisning kan forskningsbaseres. De fire første kategorier er didaktiske, mens den femte henviser til det forhold, at den anvendte didaktik også kan være informeret af didaktisk forskning.

1. Forskningsresultater formidlet.

Undervisningen er karakteriseret ved at formidle indholdet og resultaterne fra igangværende eller afsluttet forskning, samtidig med at den er styret af underviseren. Forskeren og underviseren forelæser, fx på baggrund af en forskningsartikel, som han, evt. en kollega eller andre har skrevet, og de studerende har læst. Læringen

tænkes som en informationstransmission og indgår som et element i det, der omtales som en nedslivningslogik.

2. Forskningsprocesser formidlet.

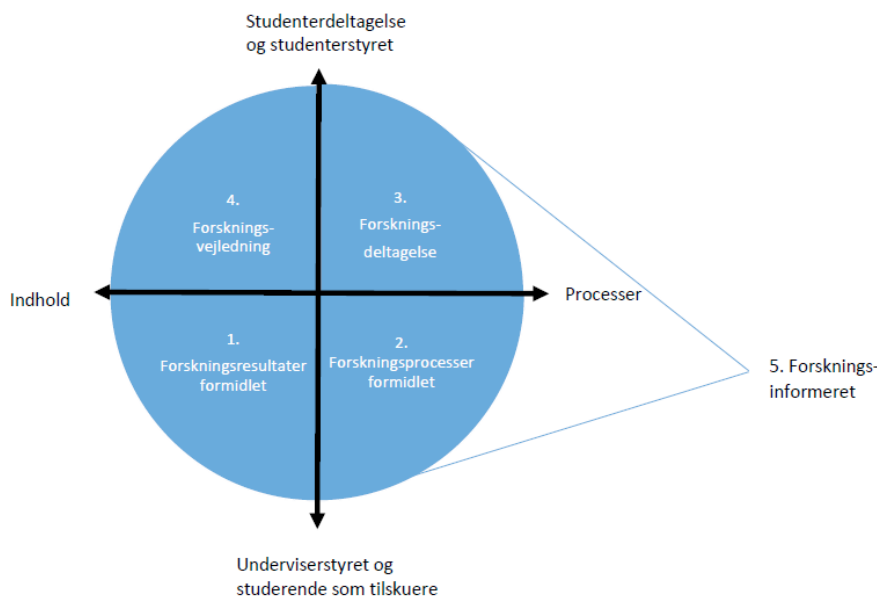
Formidling om viden-skabelse, hvor indholdet orienterer sig mod forskningsprocesserne. Der undervises lærerstyret i videnskabsteori, forskningsetik og om forskningsmetoder, og de studerende indtager en relativt passiv rolle. Undervisningen kan både varetages af undervisere, der har erfaring med at gennemføre forskningsprocesser, og af undervisere, der alene har en teoretisk viden herom.

3. Forskningsdeltagelse. Studerende deltager i forskningsprocesser og lærer ved at gøre sig erfaringer med forskning. Undervisningsformen er problembaseret, og de studerende kan enten have en assisterende rolle i samarbejde med etablerede forskere

eller lave selvstændige undersøgelser, fx i forbindelse med et afsluttende bachelorprojekt. Forskellene mellem studerende og forskere/undervisere udviskes, og de studerende er aktivt deltagende.

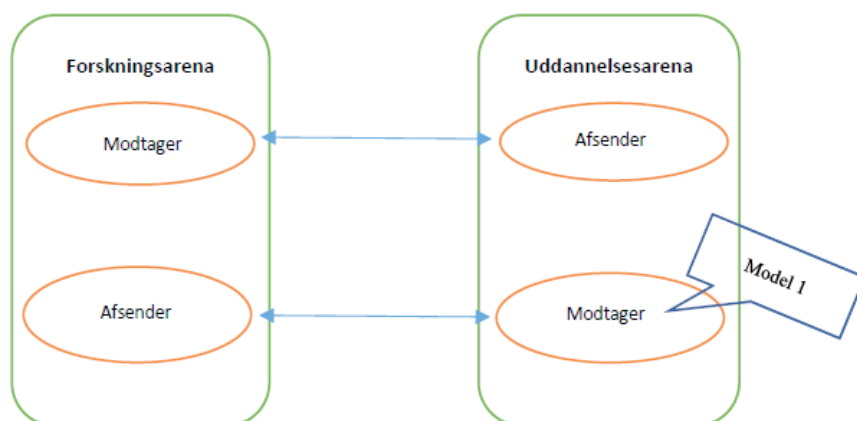
4. Forskningsvejledning. Undervisningen foregår på mindre hold eller i studiekredse ledet af forskeren/underviseren og tager afsæt i teorier eller forskningsresultater. Studerende deltager aktivt i undervisningen og bidrager fx med fastlæggelse af indholdet, mindre oplæg og i fælles diskussioner.

5. Forskningsinformeret. Undervisningens didaktik og pædagogik er informeret af forskning om undervisning og læreprocesser. Forskningsviden om forskningsbaseret undervisning kan eksempelvis ligge til grund for planlægningen af undervisningen. Denne type forskningsviden kommer i første omgang primært i spil via underviserens anvendelse heraf. Det vil sige, det handler om, hvad underviseren teoretisk og forskningsmæssigt lægger til grund for den valgte didaktik.



Model 1: Forskningsbaseret undervisning

Model 1 identificerer en række måder, hvorpå undervisning kan relatere sig til forskning. Initiativet og den aktive indsats for at etablere forbindelsen mellem forskning og uddannelse er således placeret i uddannelsesarenaen. Endvidere positioneres uddannelsesarenaen som 'modtager' af og lærende i forhold til forskningens vidensfremstilling og metoder. Modellen rummer således ikke det aspekt i forbindelserne mellem forskning og uddannelse, at uddannelserne også kan 'afsende' inspiration m.m. til forskningsarenaen.



Model 2. Aktive positioner mellem forskning- og uddannelsesarenaerne

Med henblik på at etablere et bredere og mere gensidigt blik på forbindelserne mellem forskning og uddannelse inddrages disse distinktioner i ovenstående model 2. Modellen lægger op til en diskussion af, hvorledes både forsknings- og uddannelsesarenaerne kan positioneres som henholdsvis modtagende og afsendende af viden, inspiration mv. i forhold til hinanden, hvorved forbindelsesarbejdet betragtes som et gensidigt forhold.

Forbindelse mellem forskningsarenaen og uddannelsesarenaen

Med henblik på at skabe et gensidigt blik på forbindelsen mellem forskning og uddannelse har vi udviklet nedenstående model, der illustrerer denne gensidighed og rollerne som afsender og modtager. I modellen er det således angivet, at i arbejdet med at etablere vidensflow mellem forsknings- og uddannelsesarenaen kan både forskningen og uddannelserne fungere som henholdsvis modtagere og afsendere i forhold til hinanden. Som angivet er model 1 integreret i model 2.

Denne dobbelte optik indebærer, at spørgsmålet om vidensflow ikke kan 'isoleres' til bestræbelser i den ene eller den anden arena. Karikeret kan man sige, at bestræbelser på at formidle forskningsviden til uddannelserne ikke har megen gang på jorden, hvis ikke der anvendes en didaktik i uddannelserne, som er forskningsorienteret, og at uddannelserne i øvrigt i bred forstand orienterer sig mod forskning. Modsat nytter det heller ikke, at uddannelserne er orienteret mod forskning, hvis der ikke forskes i emner og på en måde, som uddannelserne kan relatere sig til – hvis forskningsarenaen så at sige 'vender sig væk' fra uddannelserne. Modellen inviterer til at opholde sig ved fire spørgsmål, der omhandler, hvorledes forsknings- og uddannelsesarenaen gensidigt kan positionere sig som afsender og modtager. Den bearbejdede udgave af Griffiths og Healeys model (model 1) retter sig mod en besvarelse af det ene af disse fire spørgsmål: Hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så den bliver forskningsbaseret? I det følgende opholder vi os ved de øvrige tre spørgsmål:

1) Forskningsarenaen som afsender
Hvordan kan forskningsprocesser i professionshøjskolerne tilrettelægges, så de har uddannelsesarenaen som målgruppe og genstandsfelt?

Her vil vi i første omgang pege på, at uddannelsesarenaen må medtænkes som målgruppe og genstandsfelt gennem hele forskningsprocessen og ikke blot til sidst i forbindelse med formidlingen. Anden forskning, der omhandler samspillet mellem forskningsprocesser og forskningsanvendelse, peger på dette forhold (Campbell 2014). Dette indebærer, at uddannelsesarenaen etableres som et perspektiv på forskningsprocesserne i professionshøjskolerne, både når det gælder fastlæggelse af tematik og problemstilling i det enkelte forskningsprojekt og i forhold til den proces og det design, som forskningsprocessen rammesættes af. Endelig er spørgsmålet om, hvorledes formidlingen af forskningsresultaterne gribes an, også et aspekt af forskningsarenaens orientering mod uddannelsesarenaen. Formidlingens form og indhold kan være mere eller mindre tilgængelig og relevant for uddannelsesarenaen.

2) Uddannelsesarenaen som afsender
Hvordan kan uddannelsesarenaen blive tydelig og inspirerende i en afsenderposition i forhold til forskningsarenaen?

I forhold til forskningsarenaens arbejde og processer med at fastlægge indholdsmæssige tematikker og problemstillinger kan uddannelsesarenaen etablere sig som afsender ved systematisk at identificere og formidle mulige forskningstemaer til forskningsarenaen. Aktørerne i uddannelsesarenaen kan

Flere studier peger på, at der er begrænset viden om, hvad der bringer forskning og uddannelse sammen, **og at der er brug for at udvikle procedurer og politikker, der kan udvikle forbindelsen.**



være såvel studerende som undervisere og ledere. Uddannelsesarenaen kan endvidere etablere sig som kritisk-konstruktiv iagttagere og 'kommentator' af såvel forskningsprocesser som de færdige resultater i og fra forskningsarenaen. Mere konkret kan undervisningshold eller faggrupper i uddannelsesarenaen tilbyde sig som sparingspartnere på forskningsartikler eller invitere til seminarer, der giver feedback på forskningsprojekter i proces.

3) Forskningsarenaen som modtager

Hvordan kan forskningsarenaen være sensitiv over for signaler og tendenser i og fra uddannelsesarenaen?

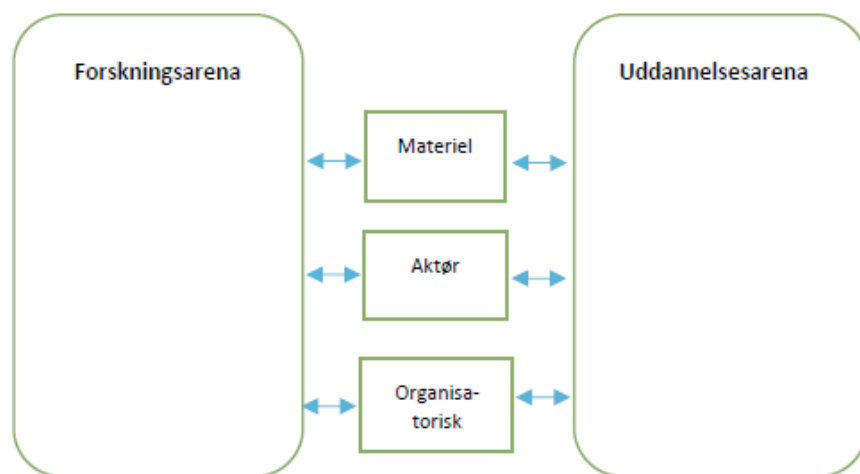
I forhold til forskningsarenaens fastlæggelse af forskningstematikker og problemstillinger kan der arbejdes med kriterier om relevans for uddannelsesarenaen. Forskningsarenaen kan i disse processer på forskellig vis på et forsknings-kritisk grundlag 'gøre sig lydhør' over for de temaer og problemstillinger,

der rører sig i uddannelsesarenaen. Tilsvarende kan forskningsarenaen drøfte valg af design og forskningsprocesser i lyset af spørgsmålet om, hvorvidt disse er involverende i forhold til uddannelsesarenaen. I forhold til spørgsmålet om formidling kan forskningsarenaen fx orientere sig mod uddannelsens formidlingsaktiviteter og -produkter. Et af de oplagte eksempler er uddannelsesarenaens produktion af bacheloropgaver, som i flere tilfælde formidler interessante problemstillinger og fund.

Typen af forbindelser mellem forskning og uddannelse

I det ovenstående har vi diskuteret, hvorledes forsknings- og uddannelsesarenaerne overordnet må orientere sig mod hinanden, hvis det skal lykkes at skabe frugtbare forbindelser mellem forskning og uddannelse. Der er imidlertid behov for at udvikle et begrebsapparat for, hvorledes det mere konkret kan forstås. Flere studier peger

på, at der er begrænset viden om, hvad der bringer forskning og uddannelse sammen, og at der er brug for at udvikle procedurer og politikker, der kan udvikle forbindelsen (Buckley 2011; Griffiths 2004; Kohtamäki 2015). At det stadig er en gældende problemstilling, understreges af, at Brew & Cahir i 2014 skriver, at der er mangel på implementeringsstrategier (2014, s. 343). Forskningen har i vid udstrækning koncentreret sig om enten at påvise en effekt af at forbinde forskning og uddannelse (Feldman 1987; Galbraith & Merrill 2012; Hattie & Marsh 1996; Zaman 2004), diskutere læringsbegrebet på et relativt abstrakt niveau (Brew 2012; Brew & Boud 1995; Simons & Elen 2007) eller helt konkret beskrive eksempler på uddannelsesestænkning og konkrete undervisningsforløb, hvor man har haft gode erfaringer med at kombinere forskning og uddannelse (Fx Butcher & Maunder 2014; Dwyer 2001; Fuller, Mellor & Entwistle 2014; Nørgård & Mathiesen 2018). Udfordringen med



Model 3. Forbindelsestyper mellem forsknings- og uddannelsesarenaer

sidstnævnte er imidlertid, at disse er meget præget af fagtraditioner, og at det derfor kan være vanskeligt at overføre erfaringerne fra en uddannelse til en anden (Griffiths 2004; Healey 2005b; Lopes, Boyd, Andrew & Pereira 2014). I en forskningsoversigt, der har til formål at evaluere på udviklingen i forbindelsen mellem forskning og uddannelse, konkluderer Malcolm bl.a., at "the inherent nature and value of the nexus in higher education remain as yet unanswered" (2014, s. 289).

I det følgende præsenterer vi en model, der kategoriserer forbindelserne mellem forskning og uddannelse. Vores analyser af litteraturen viser, at det er muligt at identificere visse mønstre i karakteren af de aktiviteter, der binder de to arenaer sammen. Analyserne viser, at forbindelserne mellem forskning og uddannelse foregår på henholdsvis et materielt niveau, et aktørniveau og et organisatorisk niveau. Denne typologisering har været anvendt i en survey, som vi har gennemført i 2017

i forbindelse med en undersøgelse af vidensflow i professionshøjskolen VIA. Undersøgelsen er uddybet i Lund og Jensen (2017). Det er her vigtigt at pointere modellens foreløbige karakter, og at den i sin nuværende form inviterer til videre afprøvning og udvikling.

Materiel forbindelse

En udbredt metode til at skabe forbindelse mellem forsknings- og uddannelsesarenaerne er gennem forflytninger af 'stoflige' vidensprodukter såsom artikler, bøger, hjemmesider, videoer, opgaver, uddannelsesnotater etc. Hver gang der anvendes en forskningsartikel i undervisningen, er der tale om en materiel forbindelse mellem de to arenaer, men det kan også være en studenteropgave eller et uddannelsesnotat, som vandrer over i forskningsarenaen. En sådan forståelse af forbindelsen mellem forskning og uddannelse er eksempelvis tydelig hos Scheel og Skaanning (2015), der især fokuserer på inddragelsen af forskningslitteratur i undervisningen.

Griffiths er også opmærksom på disse materielle forbindelser, men påpeger, at i disse opfattes forskning alene som informationsindhold, hvilket resulterer i en svag indlejring i undervisningen i modsætning til forbindelser, hvor forskningsaktiviteter integreres som en strukturel del af læringsprocessen (Griffiths 2004). Herved følger Griffiths op på Brew & Boud (1995), der har påpeget, at hvis forbindelsen mellem forskning og uddannelse alene er materiel, reduceres potentialet til kun at omhandle forskningens output og overser dermed forskningsprocesserne. Bag dette ræsonnement ligger der en kritik af en vidensopfattelse, hvor viden opfattes som noget, der ligger uden for individet og kan adskilles fra den lærende. Det er, hvad Popper har kaldt 'knowledge without a knower', og som dækker over et snævert positivistisk paradigme, hvor forestillingen om objektiv viden dominerer. Inden for mere fortolkende paradigmer opfattes subjektet og konteksten som afgørende for forståelsen af viden, og det vil derfor sjældent være tilstrækkeligt alene at forholde sig til forflytning af forskning i denne materielle forstand.

Aktørrevet forbindelse

I forskningsaktive uddannelsesinstitutioner er der mulighed for at åbne op for forskningsprocesserne og den tilknyttede subjektivitet, ved at forskere underviser i deres egne forskningsprojekter, og at studerende deltager i forskningen. Litteraturstudiet indeholder mange eksempler herpå. Hos Zimbardi & Myatt (2014) er der fx fokus på, hvorledes studerende kan blive involveret i forskningsaktiviteter, og forbindelsen etableres ved, at de studerende så at sige flytter sig fra

den ene arena til den anden. En sådan forståelse af forbindelsen kommer også til udtryk i studier, der undersøger, hvorvidt fx undervisningskvaliteten hænger sammen med underviseres forankring i forskningsaktiviteter (fx Robertson 2007). Disse eksempler viser hen til det forhold, at der kan identificeres en forståelse af, at forbindelserne etableres via aktører og deres bevægelser eller forflytninger mellem de to arenaer. Studerende kan flytte sig over i forskningsarenaen og deltage i forskningsprojektet, og forskere kan flytte sig over i undervisningsarenaen og på den måde skabe forbindelser mellem forsknings- og uddannelsesarenaerne gennem konkrete menneskelige møder (Zaman 2004). De aktørdrevne forbindelsestyper har den kvalitet, at forskningens proces og subjektivitet kommer tydeligere frem, idet forskeren fx kan indvie de studerende i valg, fravalg og overvejelser, som har været centrale for det endelige produkt, ligesom de studerende gennem deltagelse fx kan erfare, at selv forskningsprodukter, der ligner 'hårde' data, også bygger på subjektive skøn og valg.

Samtidig med at subjektiviteten er en styrke i bestræbelsen på at skabe forbindelser mellem forskning og uddannelse, er det også en svaghed, idet denne type – hvis den står alene – rummer en høj grad af tilfældighed i forhold til, hvorledes (og hvorvidt) den enkelte studerende møder forskningen. De aktørdrevne forbindelsesformer må med andre ord suppleres af mere systematiske overvejelser på et organisatorisk eller institutionelt niveau.

Organisatorisk drevet forbindelse

Den tredje type forståelse af forbindelserne drejer sig om det organisatoriske

aspekt. En indsats på det organisatoriske niveau er ikke alene et spørgsmål om at sikre sig, at alle studerende møder forskningsbaseret undervisning i deres uddannelse i alsidige og hensigtsmæssige former, men også at det kræver organisatorisk opmærksomhed og nye incitamentsstrukturer, hvis der skal ske gennemgribende forandringer. Hvis uddannelse og forskning tænkes som to adskilte felter med hver deres logik, kræver det en særlig indsats at overvinde denne barriere. Det er derfor påkrævet at opbygge en kultur, hvor det er almindeligt, at studerende deltager i forskning (Brew & Mantai 2017). Universiteterne kan eksempelvis understøtte denne udvikling ved at udforme politikker, procedurer og strukturer, der faciliterer eller gennemtvinger, at forskning bliver en del af alle uddannelseselementer (ibid.). Med afsæt i sine analyser af didaktikken i forskningsbaseret undervisning kommer Healey til en lignende konklusion, hvor han peger på, at det ikke er tilstrækkeligt at ændre undervisningsmetoderne, hvis man for alvor vil skabe communities of practice, hvor studerende og forskere sammen genererer ny viden som et led i de studerendes uddannelse. Det er desuden nødvendigt at arbejde med incitamentsstrukturer og kriterier, der i højere grad retter blikket mod samspillet mellem forskning og uddannelse (Healey 2005b). I en undersøgelse af hvilke organisatoriske faktorer der har betydning for, om institutioner har haft succes med at forbinde forskning og uddannelse, kommer Sá, Li og Faubert frem til følgende fem forhold: 1) Institutionel prioritet og støtte, 2) organisatoriske normer for akademisk arbejde, 3) understøttelse af systematiske forbindelser mellem forskere og potentielle

samarbejdspartnere, 4) incitament og belønningssystemer og 5) ændringer af uddannelserne fx gennem nye kurser og ændret indhold (Sá, Li, & Faubert 2011). Nørgård og Mathiesen har i et nyt dansk studie vist, hvorledes man kan arbejde med undervisningsbaserede forskningskollektiver inden for rammerne af et traditionelt universitet, men peger samtidig på, at det udfordrer en mere grundlæggende forestilling om universitets formål (2018).

I forskningslette institutioner som professionshøjskolerne, hvor det kun er en begrænset del af underviserne, der har forskningskompetencer og er forskningsaktive, må man arbejde med strukturer, der understøtter videndeling, på en måde, der inkluderer alle studerende og undervisere. Her kan der fx være tale om, at forsknings- og uddannelsesinstitutionerne planlagt og systematisk har formelle fora, der bringer de to arenaer sammen i form af medarbejdermøder og teamorganisering eller lignende. Tilsvarende kan der være tale om, at forskningsmedarbejdere på systematisk og planlagt vis organiserer deres forsknings- og udviklingsaktiviteter på en måde, der åbner op for kontakt til og deltagelse i sådanne formelle fora. En del af de organisatoriske forbindende aktiviteter kan også have en mere uformel karakter. Medarbejdere, arbejdsopgaver og fysiske rammer kan være organiseret på måder, der mere eller mindre foranlediger tilfældige møder mellem de to arenaer.

Opsamlende om de tre typer

Som nævnt er vi gennem litteraturstudiet ikke stødt på bestræbelser på at konkretisere og nuancere typerne af 'forbindelserne' mellem forsknings- og uddannelsesarenaerne. Men gennem

Analyserne viser, at forbindelserne mellem forskning og uddannelse **foregår på henholdsvis et materielt niveau, et aktørniveau og et organisatorisk niveau.**



analyse af den eksisterende litteratur har vi kunnet identificere de beskrevne tre typer. Denne typologisering har efterfølgende været anvendt i design af en kvantitativ survey (Lund & Jensen 2017), som har undersøgt forbindelserne mellem forskning og uddannelse i en konkret professionshøjskole (VIA University College). Disse første erfaringer med at operationalisere og anvende den skitserede typologisering har vist, at forbindelserne mellem forskning og uddannelse i vid udstrækning udfolder sig med hensyn til det materielle og aktørmæssige. Mens det modsat er ganske tydeligt, at disse arenaforbindende aktiviteter kalder på organisatorisk systematiske initiativer. Anvendelsen af denne tredelte kategorisering bidrager således til en nuancering af feltet. Erfaringer fra anvendelse af denne kategorisering i ovennævnte survey viser dog også, at der er tale om analytiske distinktioner, som kun kan betragtes som et foreløbigt bud jævnfør feltets kompleksitet (se også Robertson 2007, s. 543). I praksis er de konkrete aktivi-

teter ofte svære at placere i blot én af de tre typer. Anvendelsen af denne analytiske optik gør det endvidere tydeligt, at der med fordel kan etableres mere kvalitativ forskning på området. Vi ved således ikke ret meget om, hvorledes de tre typer af forbindende aktiviteter fungerer hver især og sammen. Fremstilling af denne type viden vil kvalificere fremtidige målsætninger, kriteriedrøftelser, analyser og tiltag i arbejdet med at skabe synergi mellem forskning og uddannelse i professionshøjskolerne.

Opsamling og perspektivering

Spørgsmålet om, hvorledes forbindelserne mellem forskning og uddannelse kan begribes, er i artiklen blevet belyst via en række nuanceringer. For det første kan der anlægges en dobbelt optik, som indebærer, at ikke kun uddannelsesarenaen orienterer sig mod forskningen. Forskningsarenaen kan også gennem valg af forskningsmæssige tematikker, forskningsdesign og formidling i større eller mindre grad orientere sig mod uddannelsesarenaen.

Begge arenaer kan således positioneres som aktører i det gensidige forbindelsesarbejde baseret på en dynamisk kredsløbsmæssig forståelse af udvikling og udveksling af viden og videnskabelse frem for en såkaldt nedsvinningslogik. Artiklen giver via anvendelsen af Healey og Griffiths' model et bud på, hvorledes uddannelsesarenaen kan orientere sig mod forskning. Der gives også et bud på forskningsarenaens muligheder for at orientere sig mod uddannelse. Dog bliver det også tydeligt, at der her er grundlag for yderligere udvikling. Forsknings- og uddannelsesarenaerne har endvidere et fælles tredje orienteringspunkt, som er professionspraksis (Vågan & Havnes 2013). Professionshøjskoler skal gennemføre praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter, og uddannelserne skal være professionsrettede. Denne tredje dimension er kun i begrænset omfang blevet adresseret i artiklen, men bliver trukket frem her, idet praksisorienteringen ikke blot rammesætter forsknings- og uddannelsesarenaer hver

især men også forbindelserne mellem de to arenaer. Ud over at udvikle nuancerede optikker på forbindelserne mellem forskning og uddannelser bliver det i professionshøjskolesammenhæng særligt presserende at udvikle en tilgang til disse forbindelser, som samtidigt inkluderer de to arenaers orientering mod praksis. De eksempler i professionshøjskolerne, som integrerer de tre arenaer i fælles projekter – materielt, aktør- og organisationsmæssigt – kan med fordel undersøges nærmere med henblik på inspiration og vurderinger af muligheder og begrænsninger. Artiklen har endvidere afgrænset sig til kun at forholde sig til professionshøjskolernes egne forskningsaktiviteter og forbindelserne herfra og til uddannelserne. I en perspektivering er det således væsentligt at rette opmærksomheden mod det forhold, at forsknings- og uddannelsesarenaerne i professionshøjskolerne ud over at orientere sig mod professionspraksis som et tredje fælles felt også orienterer sig mod anden forskning – det vil sige den forskning, der foregår uden for professionshøjskoleregiet. På forskellig vis inddrager og orienterer professionshøjskolerne sig mod den forskning,

der foregår uden for professionshøjskolerne. Og på samme vis orienterer forskningsarenaen sig også mod andre forskningsarenaer end dem, der hører til professionshøjskolerne. Inddragelse af denne orientering mod anden forskning fra begge arenaerne er en optik, der ligeledes bør inddrages og belyses i de fremtidige bestræbelser på at forstå og udvikle forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøjskolerne. Som det sidste forhold i perspektiveringen vender vi tilbage til den anvendte skelnen mellem en ideel kontra en funktionel optik på forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøjskolerne. Både fordringen om praksisnær og anvendt forskning samt uddannelsernes professionsorientering inviterer umiddelbart til en funktionel optik. Denne potentielle afkobling af det mere brede dannelses- og samfundsmæssige perspektiv på såvel forskning, uddannelse som professionspraksis kan problematiseres, og der kan appelleres til, at alle parter eksplicit forholder sig til denne del af tematikken. Her kan der fx hentes inspiration hos Barnett (2011), som peger på universiteternes behov for at revitalisere sig selv. Han ser muligheder i at forbinde såvel forskere,

studerende, undervisere, praktikere som medborgere og det omkringliggende samfund i fælles projekter. Barnett opererer her med metaforen 'medborgerhuset' som betegnelse for en organiseringsform, der på sin vis sprænger forestillingen om samarbejde mellem forskellige arenaer. I medborgerhuset

"indgår universitet og samfund, undervisere, forskere, studerende og medborgere sammen i kritisk-kreative dialoger og partnerskaber med det formål sammen at skabe fremtidig viden og samfundsværdi, der rækker ud over umiddelbar nytteværdi, problemløsning og efterspørgsel" (Nørgård & Mathiesen 2018, s. 88).

Forfølges sådanne forståelser og ideer, lægges der tydeligvis op til mere grundlæggende forandringer af forskning og uddannelse på professionshøjskoler. Tankegangen udfordrer også de modeller, der er præsenteret i nærværende artikel, som jo netop i vid udstrækning repræsenterer en mere arenaopdelt forståelse af forsknings- og uddannelsesopgaverne. ♦

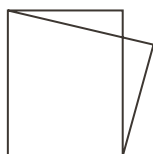
REFERENCER

- Andersen, L.L. & Liveng, A. (2007). *Hvor der er viden, er der en vej? En evaluering af videnskabelses- og vidensdelingsprocesser på Den sociale Højskole i København*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. London: Routledge.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2013). Tænketeknologier. Når forandringer består – projekter forgår. *Tidsskriftet Skolen i Morgen*, 16 (8), 4-6.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Brew, A. (2012). *Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education*. Higher Education Research & Development, 22 (1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/0729436032000056571>.
- Brew, A. & Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29 (3), 261-273. <https://doi.org/10.1007/BF01384493>.
- Brew, A. & Cahir, J. (2014). Achieving sustainability in learning and teaching initiatives. *International Journal for Academic Development*, 19 (4), 341-352. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.848360>.
- Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 551-568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>.
- Buckley, C.A. (2011). Student and staff perceptions of the research-teaching nexus. *Innovations in Education & Teaching International*, 48 (3), 313-322. Retrieved from <http://10.0.4.56/14703297.2011.593707>
- Butcher, J. & Maunder, R. (2014). Going URB@N: Exploring the impact of undergraduate students as pedagogic researchers. *Innovations in Education & Teaching International*, 51 (2), 142-152. Retrieved from <http://10.0.4.56/14703297.2013.771967>.
- Campbell, C. (2014). Lead the change series, Q&A with Carol Campbell. *AERA Educational Change Special Interest Group*, (41).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*.
- Danske Professionshøjskoler (2013). *Professionshøjskolernes forskningsindsats og vidensproduktion – endelig rapport fra projekt FoU Baseline 2013*. Retrieved from <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2015/11/FoU-Baseline-Projekt-rapport.pdf>.
- Danske Professionshøjskoler (2015). *Løft af forsknings- og udviklingskompetence 2015-2022*. Retrieved from <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2015/11/Professionshøjskolernes-strategi-for-FOU.pdf>.
- Dwyer, C. (2001). Linking Research and Teaching: a staff-student interview project. *Journal of Geography in Higher Education*, 25 (3), 357-366. Retrieved from <http://10.0.4.56/03098260120067646>.
- Feldman, K. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.
- Fuller, I.C., Mellor, A. & Entwistle, J.A. (2014). Combining research-based student fieldwork with staff research to reinforce teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 38 (3), 383-400. Retrieved from <http://10.0.4.56/03098265.2014.933403>.
- Galbraith, C.S. & Merrill, G.B. (2012). Faculty Research Productivity and Standardized Student Learning Outcomes in a University Teaching Environment: A Bayesian Analysis of Relationships. *Studies in Higher Education*, 37 (4), 469-480. Retrieved from <http://10.0.4.56/03075079.2010.523782>.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709-726. Retrieved from <http://10.0.4.56/0307507042000287212>.
- Hattie, J. & Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.

- Healey, M. (2005a). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I: R. Barnett (ed.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 67-78). Open University Press.
- Healey, M. (2005b). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- Kohtamäki, V. (2015). The Interaction of Teaching and R & D: Struggle of Academic Leaders in Finnish Universities of Applied Sciences. *Nordic Studies in Education*, 35 (2), 133-147.
- Lopes, A., Boyd, P., Andrew, N. & Pereira, F. (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, 68 (2), 167-183. Retrieved from <http://10.0.3.239/s10734-013-9700-2>
- Lund, J.H. & Jensen, J.-O. (2017). *Vidensflow i VIA. Nexus mellem forskning og uddannelse*. Aarhus. link: www.ucviden.dk/ws/files/46345534/Rapport_28.nov.17.pdf.
- Lykke, N., Markussen, R. & Olesen, F. (2008). There are always more things going on than you thought! I: A. Smelik & N. Lykke (eds.), *"Bits of Life": Feminism at the Intersections of Media, Bioscience, and Technology*. Seattle: University of Washington Press.
- Malcolm, M. (2014). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, 67 (3), 289-301. Retrieved from <http://10.0.3.239/s10734-013-9650-8>.
- Nørgård, R.T. & Mathiesen, K.H. (2018). Undervisningsbaserede forskningskollektiver: Fra studenterundervisning til akademiske partnerskaber. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 24, 82-103.
- Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': Exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/03075070701476043>.
- Sá, C.M., Li, S.X. & Faubert, B. (2011). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: An exploratory study. *Higher Education*, 61 (5), 501-512. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9344-4>.
- Scheel, L.S. & Skaanning, L.V. (2015). *Forskning ind i undervisning og uddannelse – i professionsuddannelser*. København: Professionshøjskolen Metropol.
- Simons, M. & Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': An exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 617-631. <https://doi.org/10.1080/03075070701573781>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. Retrieved March 26, 2018, from www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164459.
- Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 292-303.
- Zaman, M.Q. (2004). *Review of the Academic Evidence on the Relationship Between Teaching and Research in Higher Education*. Research Report RR506. <https://doi.org/10.1080/03075070701573781>.
- Zimbardi, K. & Myatt, P. (2014). Embedding undergraduate research experiences within the curriculum: A cross-disciplinary study of the key characteristics guiding implementation. *Studies in Higher Education*, 39 (2), 233-250. <https://doi.org/10.1080/03075070701573781>.

Sammenhæng i læreruddannelse: Hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet?

Jens H. Lund, lektor, ph.d. & Birgitte Lund Nielsen, docent, ph.d., VIA University College



Artiklen tager afsæt i den iagttagelse, at begrebet sammenhæng uden at være nærmere defineret anvendes hyppigt i læreruddannelsesmæssige drøftelser, og at det tillægges meget positive konnotationer. Via empiriske og teoretiske analyser fremstilles en række kategorisk forskellige betydninger. Det konkluderes, at der er store forskelle på, hvorledes begrebet tilskrives betydning i de styrende dokumenter for læreruddannelsen sammenholdt med den måde, læreruddannere anvender begrebet og tilskriver det opmærksomhed i kollegiale drøftelser. Det anbefales, at læreruddannelsen diskuterer, hvorledes de studerendes oplevelse af sammenhæng kan fremmes på måder, der samtidigt baserer sig på erkendelsen af læreruddannelsens og lærerarbejdets kompleksitet og indbyggede spændinger.

Baggrund og problemstilling

Gennem to tidligere empiriske undersøgelser af læreruddanneres uddannelsesforståelser (Frederiksen, Lund & Beck 2016; Lund & Beck 2016) er vi blevet opmærksomme på, at begrebet sammenhæng anvendes hyppigt i læreruddanneres didaktiske argumentation. Disse iagttagelser har været afsæt for de eksplorative analyser, der præsenteres i denne artikel. I empirien fra de nævnte projekter, som havde uddannelsesforståelser som genstandsfelt, så vi, hvordan begrebet ofte blev anvendt uden nærmere betydningsmæssig indkredsning og typisk stærkt normativt, med indlejrede positive værdimæssige konnotationer. Det stærkt normative aspekt peger på, at vi har fat i et centralt element i danske læreruddanneres grundlæggende overbevisninger

(teacher educator beliefs: Morrison 2016). Med afsæt i de inspirationer, som det empiriske materiale om uddannelsesforståelser giver anledning til, har vi afsøgt feltet yderligere gennem dokumentanalyser og litteraturstudier. Karakteren af studierne har været eksplorative, hvor vi gennem drøftelser på tværs af de forskellige typer materialer og analytiske tilgange har haft fokus på, hvordan (tavse) grundforståelser og meningstilskrivelser kommer til udtryk. Det konkrete design af de forskellige dele af undersøgelsen uddybes længere fremme.

Der er en række begrundelser for at igangsætte undersøgelsen. Curriculumanalyser peger på begrebets centrale placering (se fx Carlsen 2016), og en diskussion af, hvad sammenhæng i forbindelse med (lærer)uddannelse er og bør være, efterspørges i forskningslitteraturen. Heggen & Raaen (2014) opfordrer til nuancering og yderligere undersøgelse. De refererer med begreberne 'udfordrende spænding' og 'dobbelt perspektiv' til, at lærerstudierende skal opleve sammenhæng i eksisterende praksisser, men samtidigt erkende den uundgåelige kompleksitet i såvel uddannelsen som professionens praksis. Desuden skal de lærerstudierende både opleve at kunne indgå i eksisterende professionelle praksisser, og at bidrage til reflekteret udfordring og forandring af disse. Grossman et al. (2008) efterlyser ligeledes mere viden inden for området:

"Yet despite this increasing emphasis on developing coherent teacher preparation programs, the ingredients of coherence remain a relatively underexplored area by researchers in teacher education".

Desuden er flere forskere optaget af at typologisere forståelser af sammenhæng. Mausestagen og Smeby (2017) identificerer tre perspektiver ift. læreruddannelse: et programmerperspektiv, et kvalificeringsperspektiv og et lærings/mestringsperspektiv. Mens Holen og Lehn-Christiansen, (2017) inden for sundhedsuddannelserne peger på fire perspektiver: sammenhæng mellem professioner og sektorer, sammenhængende patientforløb, sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked samt sammenhæng mellem teori og praktik. Typologisering har som alle modeller begrænsninger, men også store muligheder, fx i anvendelse som 'tænketeknologier' (Bjerg & Staunæs 2013, 2014; Lykke, Markussen & Olesen 2008) i læreruddanneres kollegiale drøftelser. Drøftelser, der kan være afgørende i en tid, hvor læreruddannere med reference til manglende sammenhæng udtrykker bekymring for et oplevet begrænset handlerum, fx på grund af øget modulisering af uddannelsen (Nielsen & Mottelson 2016). Vi tager derfor tråden op, med typologisering som et første trin, guidet af det overordnede forskningsspørgsmål: Hvilke forståelser af begrebet sammenhæng kommer til syne i diskussioner af læreruddannelse – blandt danske læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen?

Metodologi

Som nævnt kom inspirationen fra empirisk materiale udviklet i tidligere undersøgelser om et andet genstandsfelt: læreruddanneres uddannelsesforståelser. Dette materiale bestod af otte kvalitative interview med læreruddannere fra to forskellige læreruddannelser i VIA. De otte repræsenterede de

pædagogiske fagområder og et udsnit af undervisningsfagene. Resultaterne af disse interview blev valideret gennem møder med yderligere fire undervisere og to ledelsesrepræsentanter. Endvidere består materialet af projektlogbøger fra yderligere fire læreruddannere¹. Dette samlede empiriske datamateriale er blevet genbesøgt i nærværende studie, hvor det gennem analyser har været muligt at identificere seks forskellige typer af forståelser af begrebet sammenhæng. I fremstillingen nedenfor af de seks typer illustreres det løbende, hvorledes typerne er repræsenteret i datamaterialet. Kategorierne er gennem en tematisk analyse (Braun & Clarke 2006) konstrueret via en integrering af induktive og deduktive tilgange. Med henblik på at triangulere dette mikroperspektiv fra de første analyser af interview- og logbogsmaterialet præsenterer artiklen, hvad der kan ses som et makroperspektiv (Mausestagen & Smeby 2017: 204) via analyser af andre typer af tekstmaterialer, såsom forskningsartikler og policy-dokumenter. Disse supplerende analyser foretages med henblik på om muligt at udvide og nuancere den typologisering, som genanalyser af interviewmaterialet og logbøgerne har kunnet frembringe. Litteraturstudiet har omfattet søgning i ERIC, Psych Info og Teacher Reference Center med søgestrengen "coherence and teacher education or teacher training and teacher educator". Søgning efter fagfællebedømte artikler fra 2000-2017 førte til 112 artikler. Disse er efterfølgende manuelt sorteret efter, hvorvidt 'coherence' anvendes om læreruddannelse, og der er foretaget en narrativ syntese. Policy-dokumenter er pragmatisk samlet som officielle dokumenter, der

i udpræget grad refereres til af ledelse og medarbejdere i læreruddannelsen. Her indgår bekendtgørelse og en ekstern evaluering. Den pågældende evaluering (Andersen & Hansen 2016) er initieret i forbindelse med den seneste læreruddannelsesreform og kan således forstås som et styrings-/policy-dokument (for en mere grundlæggende diskussion af, hvad policy-dokumenter er, se fx Jones 2013). Analysen af bekendtgørelsen er inspireret af poststrukturel policy-analyse (Bacchi & Goodwin 2016; Holen & Lehn-

Christiansen 2017). I korthed er det en kritisk tilgang til analyse af politisk styring og styringsdokumenter, hvor "rather than focusing on how people make policy, attention turns to the way policy makes people" (Bacchi & Goodwin 2016, s. 8). Det teoretiske fundament hentes i vid udstrækning hos Foucault og er orienteret mod at fremstille sociale selvfølgheders funktionsmåder og magt samt konstitutive virkninger. Det første skridt i analyse af bekendtgørelse og evaluering har været en ordtælling,

som if. Mausestagen og Smeby (2017, s. 211) er en enkel, men dog illustrativ kvantitativ teknik til at indikere brug af bestemte begreber, i en analyse af, hvordan mennesker skaber og giver mening til virkeligheden gennem sproget.

Typologisering

Her først et overblik over de forskellige betydninger af begrebet sammenhæng, som vi har identificeret ved genanalyse af interview og logbøger fra undersøgelsen af uddannelsesforståelser.

Type	Beskrivelse
A	Sammenhæng som et psykologisk og læringsmæssigt begreb. Her knyttes ofte an til et studenterperspektiv og de studerendes arbejde med at etablere mening med og i uddannelsen.
B	Sammenhæng som et didaktisk begreb. Her knyttes ofte implicit an til didaktiske begreber såsom kontinuitet, progression og rækkefølge samt det engelske begreb alignment, som her kan oversættes til målafledt forbindelse.
C	Sammenhæng som et uddannelsesstrukturelt begreb. Her knyttes ofte an til uddannelsens indholdsmæssige organisering og struktur.
D	Sammenhæng som et arenaforbindende begreb. Her knyttes ofte an til optikker på forbindelserne mellem uddannelsen og professionspraksis og forbindelser mellem forskning og uddannelse.
E	Sammenhæng som et epistemologisk begreb. Her knyttes hovedsageligt an til forholdet mellem teori og praksis
F	Sammenhæng som en indre oplevelse af mening blandt medarbejderne, særligt knyttet an til et positivt oplevet udbytte gennem vedvarende og stabile kollegiale samarbejdsrelationer.

Tabel 1: Sammenhængsbegreber i læreruddanneres uddannelsesforståelse – en første systematisering

Type A orienterer betydningen af sammenhæng mod læring og mening og er en overvejende psykologisk forståelse. Empirisk kommer denne type fx til udtryk, når læreruddannerne taler om "intentionen om at skabe mening og sammenhæng for de studerende" og bestræbelser på "at tydeliggøre fokus og sammenhænge for de studerende" (Lærerlog 2016). Teoretisk har denne type

bl.a. hentet inspiration i Hatlevik (2014). Type B har vi kategoriseret som en didaktisk betydningstilskrivning. Didaktikken har i forvejen en række faglige begreber, som har det til fælles, at de drejer sig om forbindelser. Inden for almindeligdidaktikken tales om begreber som kontinuitet, progression og rækkefølge (Holm-Larsen, Wiborg & Winther-Jensen 2005) samt det

engelske begreb alignment (Andersen 2012), som her bedst kan oversættes til mål- eller prøveafledt undervisning. Empirisk er disse didaktiske forståelser af sammenhæng fx kommet til udtryk ved, at læreruddannerne taler om "sammenhæng mellem fagene ude i skolen" (Lærerlog 2016). Eller positionerer sig selv som den, der skaber sammenhæng i indholdet i læreruddannelsen:

”Jeg tror, det er mig, der etablerer sammenhængen. Altså hvis man kigger på alle de stofområder, vi har og hvad de studerende skal nå, så tror jeg da, de vil føle, at det er ret spredt, men at jeg så sørger for, at det hænger sammen, når der bliver skabt et overblik om progression. Det vil ingen af dem være i stand til at gøre selv, så det bliver mig der grundlæggende bliver den, der skaber sammenhænge” (Interview, 2015).

Med type C rettes blikket ud mod den samlede uddannelse og dens organisering. Empirisk er der en række eksempler på, at læreruddannerne efterlyser denne type sammenhæng. Én siger fx således i et interview:

”det går ikke, at vi har nogen undervisere, som kun underviser i sit eget fag og ikke er involverede på tværs i noget, fx har én bacheloropgave eller to. Det gør i hvert fald ikke, at det fremmer den der sammenhæng, som jeg synes der burde være, det gør det ikke”.

Type D breder blikket endnu videre ud, idet der ses på sammenhæng mellem uddannelsesarenaen og andre arenaer, henholdsvis skolens og forskningens arena. Teoretisk trækker denne kategori bl.a. på Heggen og Smeby (2012) og Hatlevik (2014) ift. forbindelsen mellem uddannelsen og professionspraksis. Uddannelsens orientering mod og forbindelse til forskningen² fremgår på forskellig vis af såvel bekendtgørelsen som læreruddannelsen samt af lov om professionshøjskoler. Empirisk kommer kategorien fx til udtryk i følgende udsagn: ”Jeg synes, at der er nogle rigtig spændende muligheder i den ny læreruddannelse. Altså, praksissamarbejdet, som jo skal finde sted i fagene, altså, jeg

forestiller mig, hvordan det kan se ud for mig som lærer i specialpædagogik, og der ser jeg nogle muligheder for at få lavet nogle sammenhængende forløb over år med nogle lærere rundt omkring på skolerne” (Interview, 2015).

Type E omhandler forholdet mellem teori og praksis, ikke at forveksle med forholdet mellem uddannelse og professionspraksis, som er indfanget via kategori D. Vi har valgt at kalde kategorien epistemologisk, fordi den forbindelse eller det forhold, der her henvises til, handler om, hvordan forskellige typer af viden kan eller ikke kan stå i forbindelse med hinanden. Denne videnskabsteoretiske diskussion er særdeles omfattende og vi har bl.a. hentet inspiration hos Braad (2008) og Thingholm (2015).

Type F retter blikket indad mod underviserne og deres oplevelse af at fungere meningsfuldt i deres jobudførelse. Der er tale om en variant af type A, da dette også er en psykologisk forståelse af sammenhæng, blot ikke sammenhæng for at skabe mening for de studerende, men undervisernes oplevelse af sammenhæng. Empirisk kommer typen fx til udtryk i formulering af interne principper for opgavetildeling blandt medarbejderne på én af læreruddannelserne. Et kriterie lyder: ”Med afsæt i et ønske om, at medarbejderne oplever øget sammenhæng i arbejdet, tilstræbes det, at opgaverne fordeles, så man har få samarbejdsrelationer, og at disse strækker sig over længere tid”. I det følgende vender vi nu blikket mod litteraturstudiet. De præsenterede typologier har ikke været styrende for analysen af litteraturen. Litteraturstudiet præsenteres under temaer, som er identificeret i den narrative syntese,

men i opsamlingen nedenfor krydsrefereres med brug af typologiseringen.

Temaer i litteraturstudiet

Sammenhæng som modstilling til ”noget andet”

En første tematisering, der kan rejses på tværs af forskningen, er en tendens til, at begrebet sammenhæng forstås som modstilling til noget eksisterende. Dette ses fx i komparative analyser af læreruddannelsesprogrammer, hvor der i diskussion af begrænsninger i de eksisterende programmer refereres til nye/mulige tiltag med mere sammenhæng (Korthagen, Loughran & Russell 2006; Russell, McPherson & Martin 2001).

”More successful programs reveal coherence among program elements and an emphasis on collaboration on several levels” (Russell, McPherson & Martin 2001, s. 37).

Vi vender tilbage til sidste del af citatet om samarbejde som vej til at skabe sammenhæng. Først aspektet med at sikre succes gennem sammenhæng. Succes forstås her som de studendes forberedelse på skolens praksis, altså det arenaforbindende (type D i tabel 1), mens den evidens, der bygges på, handler om, at de studerende retrospektivt taler om, at de har oplevet læreruddannelsen som irrelevant og ikke brugbar (Russell, McPherson & Martin 2001, s. 41). Evidensen handler dermed om oplevelse af sammenhæng, mens løsningen argumenteres at være sammenhæng mellem programelementer. Samme type argumentation om sammenhæng som noget, der mangler, særligt relateret til det arenaforbindende, anvendes i en norsk empirisk undersøgelse:

Begrebet blev ofte anvendt uden nærmere betydningsmæssig indkredsning og **typisk stærkt normativt, med indlejrede positive værdimæssige konnotationer.**



”vi finder også at studentene i liten grad diskuterer autentiske situationer fra praksisfeltet når de er tilbage på campus” (Hovdenak & Wiese 2017, s. 179).

Endnu en måde, hvor sammenhæng anvendes som (positiv) modstilling, er i diskussion af, hvordan man kan udfordre den implicitte forståelse af undervisning som transmission i det, der kaldes traditionel læreruddannelse (Russell, McPherson & Martin, 2001, s. 39). Det fremhæves, at der er brug for reformprogrammer, hvor sammenhæng skabes via nytænkning af didaktikken (type B).

Tilbage til sidste del af citatet og reference til samarbejde som vej til at skabe sammenhæng. Dette diskuteres flere steder i forskningen, både samarbejde mellem læreruddannere (type F) (Peskin, Katz & Lazare 2009), og mellem læreruddannere og lærere (Williams 2014). Der henvises her til, at forskellige aktører bringes sammen med henblik på udvikling af fælles forståelse. Dette kan udspille sig både på uddannelses

arena, og ved at aktører krydser arenaer. Williams (2014, s. 317) refererer til grænsekrydsning via samarbejde på tværs og henviser til professionelle læringsfællesskaber, hvor samarbejde kan afstedkomme en fælles grundforståelse af, hvad lærerstuderende bør lære.

Sammenhæng via den studerendes praktiske synteser

I en del studier henvises til de lærerstuderendes praktiske synteser, beskrevet som integration af kundskaber og praktiske færdigheder ud fra den mening, professionsudøveren tillægger en situation eller udfordring (Hatlevik & Havnes i Mausethagen & Smeby 2017). Der refereres på denne måde til de studerendes oplevelse af meningsfulde sammenhænge (type A) knyttet til integration af forskellige videns- og kundskabsformer (type E).

I flere af de norske referencer anvendes begrebet kohærens i stedet for eller sammen med sammenhæng. Hatlevik (2014, s. 39) redegør for kohærens-begrebet, og hvordan det inden for

nogle discipliner anvendes om modsætningsfrihed (konsistens) og inden for andre om mestring som mening, forståelse og håndterbarhed. Hun definerer (i sin ph.d.-afhandling) den forståelse af kohærens som oplevelse af meningsfulde sammenhænge, som der bygges videre på i 2017-udgivelsen. Det understreges, at denne måde at bruge kohærens ikke fordrer, at uddannelsens dele skal fremstå som modsætningsfri. Studerende kunne i princippet opleve meningsfulde sammenhænge på trods af forskellig tilgang på forskellige arenaer. Men oplevelse af sammenhæng bliver dog ofte knyttet til, hvorvidt de studerende anvender autentiske oplevelser fra praktik på campus. Hovdenak og Wiese (2017) fremhæver, at det arenaforbindende bidrager til, at de studerende udvikler professionel dømmekraft/phronesis, og Cuenca et al. (2011) anvender begrebet det tredje læringsrum til at diskutere, hvordan forskellige typer af viden og diskurs kan hybridiseres i mødet mellem arenaerne. Vi har forfulgt diskussion om kohærens

Sammenhæng i læreruddannelse: Hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet?

versus konsistens tilbage til "Coherence, the Rebel Angel" (Buchmann & Floden 1992). Her fremhæves, at konsistens implicerer logiske relationer og fravær af modsætninger, mens kohærens tillader forskellige slags forbundethed.

"I fear that the call for program coherence comes out of the same longing for certainty, order and control [...] it may be appealing to think one could design programs to turn out model teachers or learners with the same reliability and precision that we can fabricate cars or refrigerators" (Buchmann & Floden 1992, s. 4).

Det konkluderes, at uddannelsesmæssig kohærens fordrer både mønstre og løse ender:

"there are fuzzy bits and dangling strands of experience and meaning, with outworn or thin patches being worked over or unravelled over time [...] educational coherence is found where students can discover and establish relations among various areas of sensibility, knowledge, and skill, yet where loose end remain, inviting a reweaving of beliefs and ties to the unknown" (ibid., s. 8).

Sammenhæng i relation til curriculum
Den type sammenhæng, der oftest henvises til i litteraturen, handler om curriculum (type C). Hoban (2004) foreslår, at man i stedet for at diskutere alt det, der bør være i en læreruddannelses curriculum, burde diskutere, hvordan der kan linkes mellem elementerne. Ikke alle taler dog om kohærens som et ideal. Gibbons (2011) henviser til "the incoherence of curriculum" og advarer mod at prøve at forene elementer, som ikke kan og skal forenes. Flere steder

kobles sammenhæng i curriculum til læreruddanneres arbejde med vision og uddannelsesforståelse. Hovdenak & Wiese (2017) taler om læreplansarbejdet, som en grundlæggende dimension i professionel læreruddannelse. Hammerness (2013) fremhæver, at mange programmer mangler en stærk fælles reflekteret vision, og at det er et problem, hvis studerende møder modsattede meldinger. Begge studier er fra Skandinavien, som har tradition for integreret læreruddannelse. I kontekster med postgraduate programmer kan der være ekstra udfordringer med links på tværs af fakulteter på universitetet (Hoban 2004).

Diversiteten inden for et underviserkollegium problematiseres dog også i norsk kontekst, hvor Hammerness (2013) fremhæver forskel mellem undervisere i undervisningsfag og pædagogik. Gore (2001) argumenterer for det afgørende i at overskride ideologiske forskelle, hvor nogle læreruddannere peger på, at lærerstuderende skal have en stærk faglig baggrund inden for deres fag, mens andre fokuserer på klasserumsledelse eller kompetence til at bruge uddannelsesforskning.

Sammenhæng som et samfundsmæssigt perspektiv

Som et sidste tema peges i en række studier på forbindelse mellem læreruddannelse og det omgivende samfund. Cochran-Smith (2003) fremhæver den store kompleksitet forbundet med vores i stigende grad multikulturelle samfund. Hun henviser til "the coherence question" som spørgsmålet om, hvilken konsekvens dette bør have i læreruddannelsen. Er det et tema for særlige kurser eller en indlejret del i alle moduler? Det opsummeres, at der i stigende

grad er konsensus i forskningen om, at undervisning for social retfærdighed er et centralt mål i al læreruddannelse. Denne konsensus er dog ikke slået igennem i uddannelsens praksis i USA (Cochran-Smith 2003). Koshmanova (2006) taler om kulturel kohærens med reference til forskning fra en helt anden global politisk kontekst, nemlig casestudier blandt læreruddannere i ramme af den autokratiske og nationalistiske bølge i Ukraine. Men anbefalingen er i princippet den samme: Nødvendigheden af kulturel dialog og mål om lærerstuderende og elevs kritisk demokratiske dannelse til at agere i et multikulturelt samfund.

Sammenhængsforståelser i policy-dokumenter

Som beskrevet i undersøgelsens metodologi har vi anvendt både en kvantitativ og kvalitativ tilgang i analyserne af policy-dokumenter. I det følgende fremstilles først resultater af analyse af bekendtgørelsen om læreruddannelsen (BEK 2015) og dernæst resultaterne af en analyse af en ekstern evaluering af læreruddannelsen (Andersen & Hansen 2016).

Bekendtgørelse for læreruddannelsen
En kvantitativ søgning (Mausethagen & Smeby 2017, s. 211) på begrebet sammenhæng i bekendtgørelsesteksten (BEK 2015) giver 94 hit, med 14 af uddannelsens fag repræsenteret. Desuden anvendes begrebet i de generelle prøvebestemmelser samt i mål for Lærerens grundfaglighed. Særligt samfundsfag markerer sig med 15 hit. Herefter følger madkundskab med 9, mens de øvrige hit fordeler sig i de repræsenterede fag. Optællingen bekræfter, at begrebet er ganske

centralt placeret ved både at være bredt og ofte anvendt.

I den kvalitative analyse henter vi som nævnt inspiration i Bacchi og Goodwins (2016) poststrukturelle policy-analyse. Bacchi og Goodwin udpeger en række tilgange til analyser af policy-dokumenter, hvoraf der i det følgende fokuseres på kategorisering og konstitueringer af: "problemer", "subjekter" og "objekter" (Bacchi & Goodwin 2016). Policy-dokumenter kan ifølge den poststrukturelle tilgang på forskellig vis fremstille de problemer eller den opgave, som styringstiltaget – fx i form af en bekendtgørelse – søger at løse. Man kan således spørge til, hvad det er for konstruerede problemer, som formuleringer om "sammenhæng" i bekendtgørelsen søger at løse? Disse formuleringer og anvendelsen af begrebet "sammenhæng" konstituerer en 'virkelighed', og det er denne virkelighedsforståelse, der søges fremstillet gennem denne delanalyse. Tilsvarende spørges der også til, hvorvidt og hvorledes anvendelsen af begrebet "sammenhæng" trækker på og konstituerer selvfølgheder i forhold til subjekter, fx studerende, og objekter, fx læreruddannelsen.

De kvalitative analyser viser, at begrebet sammenhæng hovedsageligt anvendes inden for den faglige ramme, som udgøres af de enkelte fag og moduler. Objektet (Bacchi & Goodwin 2016), der skrives frem, bliver således primært af fagdidaktisk karakter (type B). De øvrige typer er ikke repræsenteret. Dette fund står i kontrast til de empiriske analyser af læreruddanneres forståelse af begrebet, som orienterer sig mod de øvrige typer og faktisk slet ikke henviser til disse 'indre' fagdidaktiske forbindelser. Som illustration gives her blot et enkelt eksempel på, hvorledes begrebet sammenhæng

henviser til en 'indre' forbindelse mellem faglige felter inden for et modul eller et undervisningsfag. Eksemplet hentes fra et færdighedsmål i tysk:

"analysere sammenhænge mellem sprogsyn, sprogtilegnelsestsyn og sproglig viden".

I de tilfælde, hvor sammenhæng viser ud over undervisningsfagets indholdsmæssige ramme, sker det hovedsageligt ved, at der henvises til samarbejdet med andre fag, fx i billedkunst:

"Visuel betydningsdannelse omhandler billedfremstilling i analoge og digitale medier såvel i faglige som tværfaglige sammenhænge".

Går vi tættere på formuleringerne om indre fagdidaktiske forbindelser, forsøger biologi og historie sig med at definere disse, i biologi således:

"økosystemer, herunder opbygning og omsætning af organisk stof, fødekæder og fødenet, væsentlige stofkredsløb [...] samt viden om, hvordan komplekse biologiske sammenhænge kan formidles gennem modeller og repræsentationsformer".

I historie findes formuleringen:

"Historisk overblik og sammenhængsforståelse omhandler samspillet mellem aktører og strukturer i historiske forløb [...] styrke forståelsen af at være historieskabt og historieskabende".

Ingen andre fag beskriver, hvori de 'indre' faglige sammenhænge nærmere består. Objektet sammenhæng fremskrives således som enten diffust eller særdeles omfattende og samtidigt

som noget selvfølgeligt.

I tilknytning til fremstillingerne af sammenhæng som objekt og problem/opgave i bekendtgørelsen fremskrives der også et subjekt (Bacchi & Goodwin 2016). Et subjekt – den studerende – som på forskellig vis skal kunne vide noget om og gøre noget med sammenhænge. En gruppe af fag skiller sig her ud; biologi, fysik/kemi, geografi og natur/teknologi anvender alle (med mindre variationer) formuleringen:

"begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning, der udvikler elevernes evne til at designe, anvende og vurdere modeller til forståelse af naturfaglige/geografiske/fysiske og kemiske/ biologiske fænomener og sammenhænge".

Den studerende positioneres altså som et subjekt – en lærer – der kan undervise med garanti for, at eleverne opnår nogle ganske bestemte evner i forhold til indre faglige sammenhænge. Tilsvarende præciseringer af, hvad eleverne skal opnå, er ikke formuleret andre steder i dokumentet.

Ekstern evaluering

Læreruddannelsesreform 2013 er fulgt af flere eksterne undersøgelser, hvoraf Andersen og Hansen (2016) er den første. Disse må som nævnt anskues som policy-dokumenter, da de er politisk bestilt, knyttet til en bestemt reform, og med evalueringsspørgsmål formuleret af det politiske system. En søgning i dokumentet viser, at sammenhæng nævnes 42 gange. Baseret på en kvalitativ analyse med krydsreference til typologierne fremkommer et tredje billede, forskelligt fra bekendtgørelse og læreruddanneres refleksioner. Der

Lærerstuderende skal opleve sammenhæng i eksisterende praksisser, **men samtidigt erkende den uundgåelige kompleksitet i såvel uddannelsen som professionens praksis.**



er enkelte eksempler på A, C, E og F (i alt 9), men det dominerende billede er, at 16 hit handler om sammenhæng som arenaforbindende (D). Derudover er der 12 hit på type B, der ud over den indre fagdidaktiske forståelse, som i bekendtgørelsen, i høj grad handler om alignment mellem mål, indhold og prøver:

”sammenhæng mellem delprøverne [...] gennemsigtighed omkring bedømmelsesgrundlag” (ibid., s. 59).

”Der er ingen sammenhæng mellem praktikken, praktiklæreren og så den eksamen, man skal op i” (citat fra studerende; ibid., s. 62).

Det eneste eksempel, der med god vilje kan karakteriseres som en A-anvendelse, findes sammen med en F-anvendelse:

”beslutning om at modulerne kunne tages i en vilkårlig rækkefølge giver store udfordringer for [...] sammenhæng i den enkelte studerendes forløb [...]

imødegå denne udfordring kræves et tæt samarbejde mellem fagets undervisere” (ibid., s. 9).

Det bliver dog i højere grad italesat som en strukturel udfordring end som oplevelse af mening. Der er et enkelt andet sted reference til undervisnings samarbejde (F), med interviewcitat fra underviser:

”det kræver øget indbyrdes samarbejde at skabe helhed mellem moduler og nå alle mål” (ibid., s. 45).

Mange hit på det arenaforbindende findes i afsnit om den politiske aftale (ibid., s. 19-20), hvor der gentagne gange står ”sammenhæng med folkeskolen”.

D-anvendelsen indgår dog også i afsnit om studiestruktur:

”institutionerne lægger vægt på, at der er sammenhæng mellem praktikens respektive niveauer og fagene på uddannelsen” (ibid., s. 11).

Det er i relation til det tværgående tema om en samfundsmæssig forklarings-

kontekst en interessant opsummering baseret på citat fra en historielærer:

”Det gennemgående træk er at almen dannelse blandt de interviewede opfattes som at handle om, at underviseren – uanset hvilket fag – er i stand til at sætte det faglige indhold ind i en bredere samfundsmæssig, historisk og kulturel sammenhæng” (ibid., s. 77).

For at verificere forskelle mellem den eksterne evaluering og de styrende dokumenter for læreruddannelsen har vi søgt i en række yderligere dokumenter. Herunder studieordningen for læreruddannelserne i VIA (version 2017, Aarhus). Denne type dokument med konkrete modulbeskrivelser er tættere på den enkelte læreruddannelsers praksis end en juridisk formuleret bekendtgørelse, og det bliver derfor interessant, at forskellen bekræftes. I studieordningen nævnes sammenhæng 157 gange på i alt 311 sider. I langt de fleste tilfælde med de samme hit som i bekendtgørelsen.

Sammenhæng anvendes i en række forskellige og ikke klart definerede betydninger i diskussion af læreruddannelse, både blandt læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen.



Diskussion og perspektivering

Undersøgelsen af, hvilke forståelser af begrebet sammenhæng der kommer til syne i diskussioner af læreruddannelse – blandt danske læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen – peger opsamlende på følgende. Først og fremmest er det blevet tydeligt, at sammenhæng anvendes i en række forskellige og ikke klart definerede betydninger i diskussion af læreruddannelse, både blandt læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen. Der er ved sammenligning på tværs stor forskel på den dominerende anvendelse også i forskellige typer policy-dokumenter. Analysen har vist en tendens til, at de styrende dokumenter refererer til indre faglige sammenhænge, mens begrebet i en ekstern evaluering, knyttet til en reform, i høj grad anvendes med den arenaforbindende betydning. Den internationale forskning refererer også til det arenaforbindende, men ofte som sammenhæng mellem uddannelsens forskellige elementer. Her kan det

problematiseres, at argumentationen i nogle tilfælde er baseret på evidens om de studerendes oplevelse af sammenhæng eller manglende samme (Hatlevik 2014), mens løsningen argumenteres at være sammenhæng mellem programmelementer.

Analyserne har om noget illustreret kompleksiteten. Hvis man taler om at skabe mere kohærens i læreruddannelsens curriculum, er der interessante nuancer alt efter, hvordan problemstillingen angribes. Her ser vi sammenstillingen af meningsfuldhed og spændinger interessant (Hatlevik 2014; Mausestaden & Smeby 2017). Som Buchmann og Floden (1992) formulerer det, så fordrer uddannelsesmæssig kohærens både mønstre og løse ender. Der vil kunne tænkes i en vifte af måder at understøtte de studerendes oplevelse af meningsfuldhed, og måske hænger indsatser, hvor man tænker sammenhæng som oplevet meningsfuldhed for studerende og undervisere, i virkeligheden tæt sammen? Baseret på den analytiske kobling mel-

lem kritisk policy-analyse, litteraturstudier og interview med læreruddannere kan der peges på vigtige opmærksomhedsfelter, når man diskuterer sammenhæng og læreruddannelse. Dels en analog pointe til tendensen fremhævet af Hølen og Lehn-Christiansen (2017) i sundhedsuddannelse, nemlig at det arenaforbindende i policy-dokumenter fremhæves som en dominerende udfordring, der italesættes, som om et øget fokus herpå kan løse også andre udfordringer. Baseret på herværende studie kan tilføjes i nogle typer policy-dokumenter. Det arenaforbindende fremhæves fra politisk niveau i reformen, som det fremgår i dette citat: "Læreruddannelsens vidensbaseret skal omfatte både en forskningsbaseret og en praksisbaseret dimension. Der synes i forhold til den praksisbaserede del af vidensgrundlaget at være et betydeligt potentiale for 'mere folkeskole i læreruddannelsen' gennem øget samspil mellem professionshøjskole-undervisere og grundskolerne" (Forligskredsen 2012).

Sammenhæng i læreruddannelse: Hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet?

Det er vel derfor ikke overraskende, at der også er fokus på det arenaforbindende i evaluering af reformen. Men det er alligevel tankevækkende, at det arenaforbindende fylder så meget, og at tendensen til, at uddannelsens undervisere tænker sammenhæng som meningsgivende kollegialt samarbejde, ikke reflekteres mere. Her er det interessant, at samspil på tværs af arenaer i citatet henviser til personbåret kollegialt samarbejde (fremhævet) mere end til strukturer og timestfordeling. Vi har også henvist til forskning om sammenhæng via lærende fællesskaber på tværs af arenaer. Sådanne forpligtigende samarbejder mellem læreruddannelse og skoler ser generelt ud til at kunne være meget givende. Men relationer på tværs af forskellige hverdagslogikker bliver ikke realiseret, endsige bæredygtige, af sig selv. Det fordrer eksplicit fokus, og at lærere og læreruddannere agerer i nogle daglige organisatoriske betingelser, der giver gode muligheder for det.

Forskellen mellem de forskellige policy-dokumenter giver anledning til overvejelser om det krydspres, der er på underviserne. Den indre faglige sammenhæng som fremskrevet i bekendtgørelse lægger op til arbejde på et højt taksonomisk niveau med komplekst fagligt og fagdidaktisk indhold. Men samtidig er der intentioner om at udvikle arenaforbindende elementer i uddannelsen og at indgå i tætte samarbejder, som det forventes, at underviserne skal tage hånd om, uden at dette tilsyneladende er formuleret som en del af undervisningen i de forskellige moduler. Praksissamarbejde – og hvem der forventes at tage hånd om hvad – kan naturligvis være beskrevet i andre dokumenter, men uanset dette mener vi, at det er afgørende at få rejst disse diskussioner på uddannelsesstederne. En sidste pointe handler om et almen-dannende, fagovergribende formål med læreruddannelse i form af den samfundsmæssige indlejring. Aktuelt rejses

fx også af kolleger i Aarhus temaer som FN's verdensmål for en bæredygtig udvikling, når der er mulighed for fælles at diskutere uddannelse. Denne type af sammenhæng i forhold til, hvad vi overordnet set vil med læreruddannelsen, og denne mere dannelsesmæssige forståelse, synes vi, det er svært at få øje på i de analyserede policy-dokumenter. Fortsatte diskussioner af, hvad vi skal og vil med læreruddannelse, kan være et trin til at få frembragt væsentlige, men tilsyneladende oversete eller implicite aspekter i og af læreruddannelsen. Der er som fremhævet af Gore (2001) brug for "cross-fertilization of ideas". Vi håber, at denne artikel gennem den eksplorative tilgang til identifikation af forskellige betydninger af begrebet sammenhæng både vil kunne tilbyde veje i sådanne dialoger mellem kolleger og med studerende og har vist behovet for yderligere analyser og begrebsudvikling på området. ♦

REFERENCER

- Andersen, H.L. (2012). *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden*. Samfundslitteratur.
- Andersen, T. & Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut.
- Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016): *Poststructural Policy Analysis*. Palgrave Macmillan US, New York.
- Bekendtgørelse om læreruddannelsen (2015). Nr. 1068. Lokaliseret d. 27.11.18 på: www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2013). Tænketeknologier. Når forandringer består – projekter forgår. *Tidsskriftet Skolen i Morgen*, 16 (8), 4-6.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Braad, K. (2008). *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori, praksis og praktik i læreruddannelsen, med særlige nedslag i læreruddannelserne fra 1894 og 1966*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 551-568.
- Buchmann, M. & Floden, R.E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21 (9), 4-9.
- Carlsen, B.B (2016). Frakobling af formål og indhold – en strukturel diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) sammenhængsforståelse. *Studier i læreruddannelse og profession* 1 (1), 55-74.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 30 (2), 7-26.
- Cuenca, A. et al. (2011). Creating a "third space" in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1068-1077.
- Forligskredsen bag læreruddannelsen (2012). Aftaletekst vedr. reform af læreruddannelsen, 1. juni 2012.
- Frederiksen, L.L., Lund, J.H. & Beck, M. (2016). Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen – en didaktisk refleksionsmodel. I: Frederiksen & Hedegaard (red.). *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*, s. 13-52. Aarhus: Klim.
- Gibbons, A.N. (2011). The incoherence of curriculum: Questions concerning early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (1), 9-15.
- Gore, J.M. (2001). Beyond our differences – a reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 124-135.
- Grossman, P., Hammerness, K.M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence – structural predictors of preceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 273-287.
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (4), 400-419.
- Hatlevik, I.K.R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Ph.d. afhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Heggen, K. & Raaen, F.D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1), 3-13.
- Heggen, K. & Smeby, J.C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (1), 4-14.
- Hoban, G.F. (2004). Seeking quality in teacher education design: A four dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48 (2), 117-133.
- Holen, M. & Lehn-Christiansen, S. (2017). Drømmen om sammenheng. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 25, 25-35.
- Holm-Larsen, S., Wiborg, S. og Winther-Jensen, T. (2005). *Undervisning og læring*. København: Kroghs Forlag.
- Hovdenak, S.S. & Wiese, E. (2017). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* Idunn, 40 (2), 170-184.

Sammenhæng i læreruddannelse: Hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet?

Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy – the ‘four education orientations’ framework*. Dordrecht: Springer.

Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.

Koshmanova, T. (2006). National identity and cultural coherence in educational reform for democratic citizenship. *Education, citizenship and social justice*, 1 (1), 105-118.

Lund, J.H. & Beck, M. (2016). *Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen*. Forskningsrapport. VIA.

Lykke, N., Markussen, R. & Olesen, F. (2008). There are always more things going on than you thought! I: A. Smelik & N. Lykke (eds.), *“Bits of Life”: Feminism at the Intersections of Media, Bioscience, and Technology*. Seattle: University of Washington Press.

Mausethagen, S. & Smeby, J. (red.) (2017). *Kvalificering til professionell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morrison, C.M. (2016). Purpose, practice and theory: Teacher educators’ beliefs about professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3), 105-125.

Nielsen, B.L. & Mottelson, M. (2016). *Notat vedrørende afdækning af behov for efteruddannelse blandt læreruddannere*. Læreruddannelsernes Ledernetværk (LLN), internt udgivet.

Peskin, J., Katz, S. & Lazare, G. (2009). Curriculum, coherence and collaboration: Building a professional learning community among instructors in initial teacher education. *Teaching Educational Psychology*, 5 (2), 23-38.

Russell, T., McPherson, S. & Martin, A.K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26 (1), 37-55.

Studieordningen for læreruddannelserne i VIA (2017). Aarhus. Link: www.google.dk/search?q=via+i%C3%A6reruddannelsen+studieordning+i%C3%A6reruddannelsen+i+aarhus&rlz=1C1GGRV_enDK751DK751&oq=via+i%C3%A6reruddannelsen+studieordning+i%C3%A6reruddannelsen+i+aarhus&aqs=chrome..69i57.15575j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Thingholm, H.B. (2015). *Didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsen?* Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelsen og Pædagogik, Aarhus Universitet.

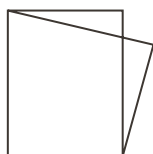
Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education* 65 (4), 315-326.

SLUTNOTER

- ¹ For uddybning af det empiriske og metodiske grundlag i undersøgelserne om uddannelsesforståelser, se Lund & Beck 2016 og Frederiksen, Lund & Beck 2016.
- ² Teoretisk er denne type forbindelse behandlet i forskningsfeltet “nexus between research and teaching” (Brew & Mantai 2017).

Kan udeskole fremme elevers trivsel? En effektevaluering af en 1-årig intervention

(Ph.d.-forsvar: September 2018)



Mads Bølling,
postdoc, Diabetes
Forebyggelses-
forskning,
Sundhedsfremme,
Steno Diabetes
Center Copenhagen

Udeskole¹ er en bred betegnelse for undervisning i skolens fag, der regelmæssigt gennemføres uden for klasselokalet (Waite, Bølling & Bentsen 2015). Udeskole bygger på en overbevisning om, at regelmæssig inddragelse af undervisningsmuligheder i natur- og kulturmiljøer har en betydning for læring. God udeskolepraksis indebærer blandt andet, at der er en sammenhæng mellem undervisningen i udeskole og undervisningen hjemme i klasselokalet, og at elever er inddraget og aktive, eksempelvis gennem undersøgelsesbaserede arbejdsmåder (Barfod 2018). Med grupper som bærende organiseringsform kan der arbejdes med grundskolens fag og deres indhold gennem en håndgribelig og kropsliggjort praksis, hvor der fx indsamles empiri, der efterfølgende bearbejdes hjemme på skolen. Hensigten med udeskole er at give mulighed for meningsfuld og varieret undervisning, der tager udgangspunkt i det konkrete og elevers aktive deltagelse. Klassiske eksempler

på udeskole er fx novelleskrivningen i skoven, bearbejdning af faglige emner gennem museumsbesøg, besøg i eksterne læringsmiljøer eller indlevelsen i stenalderen rundt om bålet.

I mange vestlige lande har lærere og skoleledere udvist interesse for udeskole, og denne praksis har fået politisk opmærksomhed (Bentsen, Ho, Gray & Waite 2017). I de senere år har skoler, der praktiserer udeskole i flere nordeuropæiske lande, især Danmark, oplevet en større bevågenhed. Det at flytte undervisningen ud i f.eks. skolers nærmiljø har en lang tradition med rødder tilbage til 1900-tallets reformpædagogiske idealer (Hyllested 2007), og med udbredelsen af udeskole sker der en revitalisering af denne tradition. Den seneste kortlægning af udbredelsen af udeskole viser, at mindst 18,4 % af alle danske skoler har mindst én klasse, der praktiserer udeskole (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind & Bentsen 2016).

I Danmark tog forskning i udeskole fart i begyndelsen af årtusindskiftet,

hvor Rødkildeprojektet kunne vise, at en ugentlig dag i skoven over en 3-årig-periode betød en større variation i undervisningsformer, øget fysisk aktivitet og styrkede sociale relationer i klassen (Mygind 2005). Disse resultater er i overensstemmelse med flere internationale forskningskortlægninger (fx Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler & Mess 2017). I 2013 blev TEACHOUT-projektet realiseret med en bevilling på knapt 7 millioner kroner fra TrygFonden. Det primære formål med TEACHOUT var at undersøge sammenhængen mellem udeskole, læring og sundhed (Nielsen m.fl. 2016).

Udeskole og børns trivsel

Mit ph.d.-projekt (Bølling 2018) er en del af TEACHOUT. Formålet med projektet er at undersøge sammenhængen mellem udeskole og aspekter af elevers trivsel. Afhandlingen er teoretisk forankret inden for rammerne af Selvbestemmelsesteorien (fx Ryan & Deci 2000). Teorien er en empirisk baseret motivationsteori, der beskriver, at mennesker har en grundlæggende trang til at udvikle sig, gennem opfyldelse af mindst tre grundlæggende psykologiske behov – behovene for at føle selvbestemmelse, socialt tilhørsforhold til andre og kompetence. Med afsæt i Selvbestemmelsesteorien er der gode argumenter for, at udeskole skulle kunne styrke elevers mentale og sociale trivsel. Arbejds måder og organiseringsformer i udeskole, fx undersøgelsesbaseret og praktisk arbejde samt gruppearbejde, rummer potentialer til at fremme lystbetonet skolearbejde og styrke elevers generelle trivsel. Sundhed og trivsel er væsentlige fundamentaler for at fremme læreprocesser og i sidste ende læring (Paulus 2012).

Selvom udeskole først og fremmest må ses som et pædagogisk og didaktisk initiativ, kan det også være en "add-in"-tilgang til sundhedsfremme og forebyggelse af livsstils- og levevilkårsrelaterede sygdomme. Med en "add-in"-tilgang menes, at sundhedsfremme- og forebyggelsesaktiviteter realiseres som en integreret del af den eksisterende undervisningspraksis og ikke kræver særskilt fokus, ekstra omfattende tid og ressourcer (Bentsen m.fl. 2018).

Et eksperimentelt design

I alt blev 28 klasser på 3.-6. klassetrin fra 18 skoler rekrutteret til en interventionsgruppe, der gennemførte udeskole hele skoleåret 2014-15, mens 20 af klassernes parallelklasser agerede kontrolgruppe. Interventionsklassernes lærere tilmeldte sig studiet af egen fri vilje – ikke ved lodtrækning. Ud af en stikprøve på 1.054 elever deltog op til 511 elever i interventionsgruppen og 158 i kontrolgruppen². Specifikke aspekter af elevers trivsel blev målt ved skoleårets start og afslutning. De målte aspekter var henholdsvis skolemotivation, psykologisk trivsel og sociale relationer. Skolemotivation blev målt med spørgeskemaet Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) (Ryan & Connell 1989). Teoretisk er SRQ-A forankret i Selvbestemmelsesteorien og måler indre og ydre former for motivation. Psykologisk trivsel er målt med børne-selvrapporteringsversionen af instrumentet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman 1997). Spørgeskemaet måler børn og unges psykiske trivsel og funktion de seneste seks måneder. Sociale relationer er målt med netværksanalyse-instrumentet Social Cognitive Mapping (SCM) (Cairns, Perrin & Cairns 1985).

De sociale netværksanalyser tog udgangspunkt i spørgsmålet: »Hvem fra din klasse er meget sammen i frikvarterne?«. De indsamlede netværksdata gør det muligt at måle antal og størrelse af hver elevs sociale netværk i klassefællesskabet.

På daglig basis gennem hele skoleåret indrapporterede lærere i interventions- og kontrolgruppen, hvorvidt og i hvilket omfang klasserne var blevet undervist med udeskole. En sådan monitorering af interventioners aktiviteter er nødvendigt for at reducere fejlfortolkninger af identificerede eller uidentificerede sammenhænge mellem interventionen og de undersøgte aspekter.

Positiv betydning for motivation og social trivsel

Samlet viser resultaterne, at der er en positiv sammenhæng mellem udeskole og aspekter relateret til elevers trivsel. Ingen resultater viste en negativ sammenhæng, og der blev ikke fundet forskelle mellem køn.

Udeskole har en positiv sammenhæng med lystbetonet skolearbejde dvs. indre skolemotivation – denne sammenhæng er mest markant for elever, der i udgangspunktet scorer højt på lystbetonet motivation (Bølling, Otte, Elsborg, Nielsen & Bentsen 2019). Selvom resultaterne ikke viser en sammenhæng mellem udeskole og størrelsen af hvert barns venskabsnetværk, dvs. det samlede antal af venskabslignende relationer i klassefællesskabet, så viser resultaterne en sammenhæng mellem udeskole og det at få flere nye venskabslignende relationer i klassen (Bølling, Mygind, Pfister & Nielsen 2018). Resultaterne viser en positiv sammenhæng mellem udeskole og sociale styrkesider, fx det at være hjælpsom og

venlig. Det ser ud til, at sammenhængen med sociale styrkesider er stærkest, hvis udeskole bliver fordelt over så få undervisningsgange som muligt (Bølling, Niclasen, Bentsen & Nielsen 2019). En mulig forklaring på den positive betydning af få undervisningsgange kunne være, at der i hver udeskole-session bliver mere tid for elever til at fordybe sig i gruppearbejde og dermed flere situationer, der kan understøtte udvikling af deres hjælpsomhed og opmærksomhed over for andre.

Eksponeringsgrad og generaliserbarhed

I analyserne blev interventionsgruppens brug af udeskole sammenlignet med en sporadisk anvendelse af undervisning uden for klasserummet i kontrolgruppen, hvilket ikke kan karaktereres som udeskole. I praksis viste monitoreringsdata, at elever i interventionsgruppen i gennemsnit blev eksponeret for udeskole omtrent 4,9 timer pr. uge fordelt på knapt halvanden dag pr. uge. Til sammenligning blev elever i kontrolgruppen i gennemsnit undervist uden for klasserummet 0,8 timer pr. uge svarende til lidt over én gang med undervisning uden for skolens bygninger hver tredje uge.

Resultaterne af mine studier kan bedst generaliseres til elever med en middel til høj socioøkonomisk baggrund. Selvom udeskole i TEACHOUT-interventionen fx blev gennemført på museer, på biblioteker, i skove og parker eller i skolers udemiljø, så er udeskole i TEACHOUT-interventionen hovedsageligt gennemført i natur og grønne områder. I interventionen er udeskole fortrinsvis blevet gennemført af lærere med få års erfaring med udeskole. Imidlertid har lærerne med al sandsynlighed haft en vis portion indre motivation for at

arbejde med udeskole. Karen Barfod (2018) viste i sit ph.d.-projekt, at motivationen for at arbejde med udeskole ser ud til at være drevet af lærerens indre motivation for deres faglige virke, følelsen af autonomi og professionel handlekraft, og drevet af muligheden for at styrke relationen til elevgruppen.

Små effektstørrelser for hele populationen

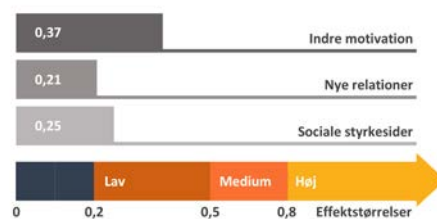
I effektevalueringer er effektstørrelser et redskab til at kvantificere, hvor meget deltagere påvirkes af en intervention. I mine studier er effektstørrelsen et relativt udtryk for styrken af sammenhænge. Figur 1 viser effektstørrelsen for de identificerede sammenhænge. I forhold til generelle standarder i psykologisk forskning (Cohen 1988) så må de identificerede effektstørrelser anses for at være små. Imidlertid er sådanne effektstørrelser almindelige, når man sammenligner med andre skolebaserede initiativer, der sigter mod at fremme elevers mentale trivsel (fx Adi, Killoran, Janmohamed & Stewart-Brown 2007).

Selvom resultaterne umiddelbart støtter argumentationen for brug af udeskole i et trivselsperspektiv, er det nødvendigt med et kritisk og nuanceret blik. Selvom der er en tydelig positiv tendens for den samlede elevgruppe, er der imidlertid individuelle forskelligheder, særligt når det gælder lystbetonet skolearbejde. Tidligere casestudier har fremhævet, at udeskole kan virke udfordrende for nogle elever, hvilket kan skyldes den ændrede rammesætning, som udeskole kan medføre (Jensen, Bølling, Nielsen, Stevenson & Bentsen 2019). Den ændrede rammesætning kommer fx til udtryk ved, at elever i udeskole

skal navigere i miljøer, der normalt ikke forbindes med skolearbejde, fx et byrum eller en skov. Det er fortsat et uafklaret spørgsmål, hvorvidt udeskole kan være en mulig praksis til at styrke trivsel for udsatte og marginaliserede grupper af elever.

I TEACHOUT var udeskole-interventionen ikke målrettet specifikke elevgrupper, men et klassebaseret initiativ for hele populationen af elever, dvs. et universelt initiativ. I et sundhedsfremmeperspektiv må betydningen af udeskole, som et universelt initiativ, vurderes i forhold til den generelle positive betydning af initiativet. Som effektstørrelserne i Figur 1 viser, er der tale om små effekter for hvert enkelt barn, men effekter der kan give store udslag for den samlede population af børn og kan dermed være af stor betydning for folkesundheden (Rose 1985).

Udeskole er langt fra udbredt på alle danske skoler, men projekter som Undervisningsministeriets 'Udvikling af Udeskole' har vist, at udeskole har et uudnyttet potentiale til at blive en fast bestanddel af læreres undervisningspraksis (Ejbye-Ernst & Bentsen 2018). Hvis udeskole opnår en mere omfattende udbredelse, understøtter mine resultater, at udeskole kan få betydning



Figur 1: Effektstørrelser for studierne signifikante resultater med reference til generel fortolkning af effektstørrelser

for folkesundheden. Desuden skal potentialet ved udeskole til at fremme lystbetonet skolearbejde og aspekter af social trivsel ses i relation til andre samtidige positive sundheds- og faglige udbytter. Fx viser studier en positiv sammenhæng mellem udeskole og fysisk aktivitet (fx Schneller m.fl. 2017) samt læsefærdighed (Otte, Bølling, Stevens, m.fl. 2019).

Forskning i trivsel og udeskole er langt-fra afsluttet. Der er fortsat behov for kvalitative og kvantitative undersøgelser af, hvordan og hvorvidt de arbejds-måder og organisationsformer, der anvendes i udeskole, bidrager til elevers trivsel. Det er fortsat uklart, hvorvidt de identificerede positive sammenhænge kan forklares med lærernes motivation for at anvende og undervise i udeskole eller med betydningen af forskellige miljøer, fx skov og museer. En antagelse kan være, at forskellige miljøers fysiske

rammer og muligheder for at arbejde med forskelligt fagligt indhold influerer på det pædagogiske mulighedsrum. I samarbejde med kollegaer på afdelingen Sundhedsfremme ved Steno Diabetes Center Copenhagen er jeg blandt andet i gang med at undersøge, hvordan elevers fysiske aktivitet, sociale adfærd, indre skolemotivation og læsefærdigheder relaterer sig til, og eventuelt understøtter, hinanden.

Et kvantitativt supplement til et kvalitativt fundament

Med TEACHOUT, og dermed mit ph.d.-projekt, er effekten af specifikke aspekter af udeskole blevet påvist, hvilket har styrket national og international forskning. Mine studier skal ses som et vigtigt supplement til et betydeligt omfang af eksisterende kvalitative studier og casestudier. Hvor tidligere studier hovedsageligt har beskæftiget

sig med læreres og elevers oplevelse af, hvordan udeskole kan føre til øget elev-trivsel (Becker m.fl. 2017), har jeg i mine studier undersøgt, hvorvidt dette gør sig gældende.

I disse år er begrebet evidens omdiskuteret i relation til pædagogisk praksis. Jeg vil ikke indlede en længere diskussion af evidensbegrebet og dets betydning for pædagogisk praksis. Men jeg vil understrege, at i takt med det kritisk realistiske videnskabsteoretiske paradigme (Olsen & Morgan 2005) kan udeskole ses som en social praksis, der er foranderlig, idet den i høj grad afhænger af menneskers påvirkning. I dette perspektiv kan mine analyser ikke vise kausale sammenhænge eller forudsige praksis. Mit arbejde bidrager med at tydeliggøre potentialer ved udeskole; hermed ikke sagt, at disse potentialer vil blive indfriet. ♦

REFERENCER

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. & Stewart-Brown, S. (2007). Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education: Report 1: Universal Approaches Non-violence related outcomes. National Institute for Health and Clinical Excellence. Tilgængelig: www.researchgate.net/publication/238721375_Systematic_review_of_the_effectiveness_of_interventions_to_promote_mental_wellbeing_in_children_in_primary_education_Report_1_Universal_Approaches_Non-violence_related_outcomes.
- Barfod, K. (2018). At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde. Ph.d.- afhandling. København: Københavns Universitet, Institut for Idræt og Ernæring. Tilgængelig: https://nexs.ku.dk/arrangementer/2018/phd_karen-seieroe-barfod/Karen-Barfod_uden-artikler.pdf.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L. & Bentsen, P. (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20 (Supplement C), 277-281.

REFERENCER – FORTSAT

- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485.
- Bentsen, P., Bonde, A.H., Schneller, M.B., Danielsen, D., Bruselius-Jensen, M. & Aagaard-Hansen, J. (2018). Danish "add-in" school-based health promotion: Integrating health in curriculum time. *Health Promotion International*, (0), 1-8.
- Bentsen, P., Ho, S., Gray, T. & Waite, S. (2017). A global view of learning outside the classroom. *Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven*. Kap. 4, s. 53-66. Tilgængelig: www.researchgate.net/publication/314094365_A_global_view_of_learning_outside_the_classroom
- Bølling, M. (2018). Udeskole og børns trivsel. Et kvasiexperimentelt interventionsstudie af sammenhængen mellem ét års regelmæssig eksponering for udeskole og børns psykologiske trivsel, skolemotivation og sociale relationer (ph.d.-afhandling). København: Københavns Universitet, Institut for Idræt og Ernæring. Tilgængelig: https://nexus.ku.dk/arrangementer/2018/phd_mads-bolling/Mads-Bolling_Udeskole-phd-web.pdf.
- Bølling, M., Mygind, E., Pfister, G. & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. Under fagfællebedømmelse i *International Journal of Educational Research*.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-being: Results from a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 0 (0), 1-9.
- Bølling, M., Otte, C.R., Elsborg, P., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E. & Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *The Journal of Early Adolescence*, 5(3), 339-355.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2018). Udvikling af Udeskole – et treårigt udviklings- og demonstrationsprojekt. Resultater, konklusioner og anbefalinger. Undervisningsministeriet, Miljø- og Fødevareministeriet, VIA University College, Steno Diabetes Center Copenhagen. Tilgængelig: https://udeskole.nu/wp-content/uploads/28_3_Udvikling-af-Udeskole-%E2%80%93-et-tre%C3%A5rigt-udviklings-og-demonstrationsprojekt.pdf.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Hyllested, T. (2007). Når læreren tager skolen ud af skolen: En analyse af naturskolebesøg og andre ud af skolen aktiviteter med fokus på lærerens formål med at tage ud og deres interaktion med eleverne i forhold til at optimere betingelserne for elevernes læring. Ph.d.- afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Tilgængelig: www.ucviden.dk/ws/files/38569497/trine_hyllested_phd_afhandling.pdf.
- Jensen, A., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M.P. & Bentsen, P. (2019). Swings and roundabouts?: Pupil's experience of academic and social exclusion in education outside the classroom. Under fagfællebedømmelse i *Education* 3-13.
- Mygind, E. (2005). Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum Tusulanums Forlag, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M.B., Schipperijn, J., ... Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1117.
- Olsen, W. & Morgan, J. (2005). A Critical Epistemology of Analytical Statistics: Addressing the Sceptical Realist. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35(3), 255-284.

Otte, C.R., Bølling, M., Stevens, M., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: results from a one-year quasi-experimental study. Under fagfællebedømmelse i *International Journal of Educational Research*.

Paulus, P. (2012). 20 Years of Health Promotion Research in and on Settings in Europe-the case of School Health Promotion. *Italian Journal of Public Health*, 4(4), 248-254.

Rose, G. (1985). Sick individuals and sick populations. *International Journal of Epidemiology*, 14(1), 32-38.

Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

Schneller, M.B., Duncan, S., Schipperijn, J., Nielsen, G., Mygind, E. & Bentsen, P. (2017). Are children participating in a quasi-experimental education outside the classroom intervention more physically active? *BMC Public Health*, 17(1), 523.

Waite, S., Bølling, M. & Bentsen, P. (2015). Comparing apples and pears?: A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892.

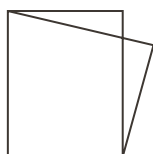
SLUTNOTER

- ¹ Udeskole har begrebsligt og indholdsmæssigt flere paralleller med Åben Skole, der blev introduceret med Skolereformen i 2014, fx at undervisningen kan gennemføres uden for klasserummet. I modsætning til Åben Skole skal udeskole foregå regelmæssigt i løbet af skoleåret, fx en gang om ugen / hver anden uge, og udeskole kan gennemføres af lærerne selv og ikke udelukkende i partnerskaber med eksterne aktører. Desuden kan Åben Skole også gennemføres i skolers klasselokaler, fx med besøg fra lokalsamfundet.
- ² De eksakte stikprøvestørrelser i interventions- og kontrolgruppen afhænger af de enkelte undersøgte aspekter.

Gentagelsens pædagogik. En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov

(Ph.d.-forsvar: Maj 2018)

Leo Komischke-Konnerup, ph.d.,
chefkonsulent,
Forskning og
Udvikling, UC SYD



Afhandlingen *Gentagelsens pædagogik* baserer sig på en almenpædagogisk undersøgelse af lokal skole- og uddannelsespraksis på to frie og selvejende institutioner for unge med særlige behov: Tolne Efterskole og PMU, som er et uddannelsessted for unge, der tilbyder STU-forløb. Som frie og selvejende institutioner har disse skoler og uddannelsessteder haft en betydelig frihed til at eksperimentere pædagogisk og udvikle en socialpædagogisk og praktisk forståelse af skole og uddannelse for unge med særlige behov. Denne forståelse af skole og uddannelse rummer tydelige henvisninger til den frie og folkelige skolepædagogiske tradition i Danmark. Den gruppe af unge, som er elever på de to undersøgte institutioner, er vanskelig at afgrænse præcist og entydigt. Betegnelsen unge med særlige behov omfat-

ter således en lang række forskellige problemstillinger vedrørende fx hukommelse og intelligens, koncentration og udvikling. I afhandlingen forstås og beskrives elevernes problemstillinger imidlertid primært som pædagogisk fremkaldte. På tværs af medicinske og psykologiske problemstillinger har eleverne på de to institutioner i de fleste tilfælde gjort massive pædagogiske og sociale nederlagserfaringer i deres hidtidige skolegang. Det er således fælles for eleverne, at de i skolen har lært, at de hverken hører til i skolens undervisning eller samvær. Pædagogisk set er elevernes problem derfor ikke, hvad de ikke har lært i skolens undervisning og samvær, men derimod hvad de allerede har lært i skolens undervisning og samvær. Elevernes pædagogisk fremkaldte skole- og uddannelseshandicap gør det pædagogisk interessant at undersøge,

hvorledes skole- og uddannelsespraksis kan udformes med dette handicap som grundlæggende vilkår. Afhandlingens fokus er derfor primært på den måde, hvorpå pædagogisk praksis for denne gruppe elever lokalt er udformet – og altså ikke på eleverne og deres forskellige vanskeligheder.

Afhandlingens undersøgelse er udformet som en almenpædagogisk undersøgelse og retter derfor et pædagogisk interesseret blik mod den måde, hvorpå de to undersøgte institutioners skole- og uddannelsespraksis lokalt er udformet og træder frem som konkrete handlingsformer, steder og situationer. Undersøgelsens grundlæggende perspektiv er udviklet med udgangspunkt i en dannelsesorienteret almenpædagogisk forståelse af pædagogik som en særegen praksis, der helt grundlæggende hører med til menneskets dannelsesåbne, praktiske og fælles eksistens. I forlængelse heraf forstås pædagogisk praksis både som en almen menneskelig praktisk-eksperimentel handling og en handlingsorienteret praktisk-eksperimentel videnskab.

Afhandlingen tager udgangspunkt i den antagelse, at det er muligt at undersøge, forstå og beskrive konkrete og lokale skole- og uddannelsesaktiviteter som pædagogisk meningsfulde aktiviteter ud fra et almenpædagogisk perspektiv. Under indtryk af en pædagogisk forskning, der aktuelt forstår sig selv som uddannelsesvidenskab, er en sådan pædagogisk forståelse af pædagogisk praksis imidlertid ikke længere selvfølgelig i dansk pædagogisk forskning. Afhandlingens intention om at forstå og beskrive de to institutioners lokale skole- og uddannelsespraksis som pædagogisk meningsfuld praksis er derfor tæt forbundet med spørgsmålet om den

almene pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin og dens forhold til konkret og lokal pædagogisk virkelighed. Et spørgsmål, der måske især rummer den vanskelighed, at den almene pædagogik i vidt omfang ikke forstår sig som en disciplin, der også er empirisk arbejdende. I forlængelse heraf kritiseres den almene pædagogik da også for ikke for alvor at være optaget af lokal pædagogisk praksis, dens aktuelle og helt konkrete pædagogiske virkelighed. Afhandlingen fremstiller et eksempel på en almenpædagogisk undersøgelse af konkret og lokalt udformet skole- og uddannelsespraksis. En undersøgelse, der hverken kan betragtes som en rent empirisk eller som en rent teoretisk undersøgelse, men netop som en almenpædagogisk undersøgelse, der undersøger de to institutioners praksis ved at træde ind i disse institutioners praktiske og fælles pædagogiske liv på hovedsageligt to måder: dels gennem deltagende observation og dels gennem almenpædagogisk og anden pædagogisk teori. Undersøgelsens hensigt er hverken at bekræfte eller afkræfte lokal pædagogisk praksis som mere eller mindre virkningsfuld eller rigtig. Det er i stedet hensigten pædagogisk at forstå og beskrive en lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis som en pædagogisk meningsfuld praksis og derfor også som en mulig måde, hvorpå lokal skole- og uddannelsespraksis kan forstås og beskrives. I den forstand kan afhandlingens undersøgelse betragtes som et almenpædagogisk bidrag til den skole- og uddannelsespolitiske forestilling om uddannelse til alle.

Tre opfordringer til gentagelse

Afhandlingens undersøgelse har ikke til hensigt at udpege, hvad der virker eller ikke virker, hvad der er rigtigt eller

forkert i pædagogisk praksis – hverken generelt eller i den lokale pædagogiske praksis for unge med særlige behov, som er blevet undersøgt. I stedet peger undersøgelsens forsøg på pædagogisk at forstå og beskrive eksempler fra lokal skole- og uddannelsespraksis på en række pædagogiske pointer og spørgsmål, som kan bidrage til at diskutere spørgsmålet om skole og uddannelse for alle – ikke kun som et politisk, etisk eller økonomisk spørgsmål, men også som et almenpædagogisk anliggende. Med henblik på at perspektivere nogle af afhandlingens centrale pointer og pege ind i den offentlige debat om skole og uddannelse for alle fremhæver afhandlingen afslutningsvis tre sammenhængende pointer og spørgsmål, som afhandlingens undersøgelse kan siges at give anledning til at diskutere:

– *Skole- og uddannelseslivet som et pædagogisk latent liv.* Afhandlingen peger på, at skolens og ungdomsuddannelsens undervisning og samvær ikke blot kan forstås som en forberedelse af elevernes fremtidige liv, men også må forstås som en betydningsfuld del af elevernes umiddelbart levede og lærende liv. Almenpædagogisk set lærer eleverne alle steder og under alle omstændigheder og derfor også i skolens og ungdomsuddannelsens fælles liv – både i det fælles liv, som finder sted i undervisningslokalet, og i det fælles liv uden for undervisningslokalet. Set på den måde er hele skole- og uddannelseslivet, dets steder, indretning og udrustning, omgang, orden og gentagelser et pædagogisk latent liv og rummer derfor også en pædagogisk mulighed for at forme elevernes læring gennem den måde, hvorpå

dette liv arrangeres og leves. Med udgangspunkt i afhandlingens undersøgelse af pædagogisk praksis i de to husværksteder kan man diskutere, hvordan også andre former for skole- og uddannelsesliv i større grad kan tænkes og arrangeres pædagogisk på en sådan måde, at eleverne opfordres til at leve med og medvirke i skolens og ungdomsuddannelsens liv som et fælles og praktisk liv.

– *Gentagelsen som en pædagogisk latent bevægelse i skole og uddannelse.* Afhandlingens undersøgelse af gentagelse i pædagogisk praksis peger på, at gentagelsens dårlige ry i pædagogisk sammenhæng er uberettiget. Gentagelser kan forstås og arrangeres som pædagogisk meningsfulde gentagelser, der muliggør elevernes øvende omgang med verden, dens mennesker og dens ting og derfor som en hjælp til udvidelse og udvikling af deres muligheder for at leve som medvirkende og selvbestemmende mennesker i et praktisk og fælles liv. Almenpædagogisk set behøver gentagelser i pædagogisk praksis ikke nødvendigvis at forstås som fejl, der skal undgås – men som en grundlæggende mulighed for, at eleverne lærer og danner sig som

mennesker. Afhandlingens undersøgelse af gentagelse i pædagogisk praksis kan derfor bidrage til at diskutere, hvordan de gentagelser, der hører hjemme i et praktisk og fælles skole- og uddannelsesliv, kan udformes således, at de ikke blot har reproduktion af noget identisk som deres formål, men i stedet bidrager til elevernes mulighed for at lære og danne sig.

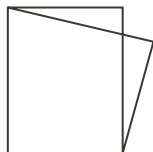
– *Skole- og uddannelsespraksis som socialpædagogisk praksis.* Afhandlingens undersøgelse peger på, at socialpædagogisk praksis ikke nødvendigvis behøver at blive forstået som en socialfaglig praksis eller som et socialpolitisk instrument til bekæmpelse af social nød og elendighed. Almenpædagogisk forstået er enhver pædagogisk praksis også altid en socialpædagogisk praksis, der indfører og opfordrer til deltagelse og medvirken i menneskelivets forskellige fællesskaber. Samtidig peger afhandlingens eksempler fra den undersøgte lokale skole- og uddannelsespraksis på betydningen af en socialpædagogisk indføring – ikke blot i forhold til et ikke-pædagogisk liv, men tillige i forhold til et pædagogisk arrangeret liv. Den forståelse, at

socialpædagogisk praksis ikke er et fremmedelement i et skole- og uddannelsesliv, der forstås pædagogisk, findes ikke kun i tysk almenpædagogisk teori eller på de to undersøgte institutioner. En sådan socialpædagogisk forståelse af skole og uddannelse finder man til overmål i en folkelig dansk skoletradition, sådan som den gennem tiden har været udformet og tænkt i fx folkehøjskolen og andre frie skoleformer. Afhandlingens forståelse af skole og uddannelse som pædagogiske steder kan derfor bidrage til spørgsmålet om, hvordan den socialpædagogiske dimension i skole- og uddannelsespraksis kan styrkes i forsøget på at udvikle et skole- og uddannelsessystem, der i større grad er for alle – også for unge med særlige behov.

For en almen pædagogisk betragtning er disse pointer og spørgsmål ganske vist ikke nye, men måske er de, sammen med den almene pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin, aktuelt blevet overset eller glemt som pædagogisk betydningsfulde spørgsmål og trænger måske derfor, som også den almene pædagogik, til offentligt at blive gentaget for at blive genopdaget og genovervejet. ♦

Fusionens rationaliteter. Sammenlægning af pædagogiske uddannelsesinstitutioner som styrings- og ledelsesstrategi

(Ph.d.-forsvar: September 2018)



Niels Glæsner,
konsulent,
ph.d., Dansk
Magisterforening

Siden slutningen af 1990'erne har der fundet markante forandringer sted i det danske institutionslandskab. På tværs af den offentlige sektor har faglige organisationer været genstand for en række gennemgribende reformer, som har skabt færre, større og mere komplekse enheder (Greve & Ejersbo 2013). Denne tendens har været tydelig i uddannelses- og forskningsverdenen. Her er institutioner af alle typer – fra grundskoler til universiteter – vokset i størrelse, men dalet i antal i løbet af de sidste 25 år. Da undervisningsminister Ole Vig Jensen i 1998 offentliggjorde et forslag til en gennemgribende reform af institutionsstrukturen under titlen "Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner", talte han i alt 117 "monofaglige" institutioner, som udbød mellemlange videregående uddannelser i Danmark (Undervisningsministeriet 1998). I 2018 er størstedelen af de uddannelser, som disse institutioner udbød op til slutningen af 1990'erne, samlet i seks store professionshøjskoler.

I afhandlingens fem artikler belyses denne udvikling ved at undersøge brugen af institutionssammenlægning – fusion – som en organisatorisk styringsstrategi. Jeg gør dette ved at besvare det overordnede forskningsspørgsmål: Hvordan udfoldes fusion inden for de pædagogiske professionsuddannelser, og hvad er de politiske, organisatoriske og faglige betydninger af fusion? I det følgende vil jeg kort opridsede afhandlingens bidrag, udlægge dens analytiske tilgange samt give et overblik over afhandlingens fem centrale artikler. Afslutningsvis vil jeg kort præsentere en af afhandlingens centrale analyser af fusionernes sammenhæng med udviklingen i styringen af professionsuddannelserne.

Afhandlingens bidrag og analyseramme

Den danske fusionsbølge i de videregående uddannelser spejler reformtendenser i en række andre lande. I lande som Sverige, Norge eller Holland – som alle har oplevet fusionsbølger – har

sammenlægningernes roller i de store reformer været genstand for grundig forskning (for eksempel Pinheiro et al. 2016; Kyvik & Stensaker 2013; Geodegebuure 1992). Dette har ikke i samme grad været tilfældet i Danmark. Som undtagelse kan nævnes en række studier, som undersøger beslutningsprocesserne, som lå forud for de danske sektorforskningsinstitutioners ind-fusionering i universiteterne (for eksempel Aagaard et al. 2016; Hansen 2011). Professionsuddannelserne, som i perioden gennemgribende er blevet omskabt ved brug af fusioner, har dog ikke været genstand for nogen videre opmærksomhed i forskningen. Studiet bidrager altså for det første med en empirisk analyse af de fusioner, som har skabt – og stadig skaber – professionsuddannelserne i deres nuværende form. Afhandlingens andet bidrag består i en teoretisk funderet analyse af de former for magt og ledelse, som kan optræde, når organisationer fusioneres. Gennem disse to bidrag er det formålet at skabe en større forståelse for rationalerne bag de sidste årtiers reformer af professionsuddannelserne samt belyse de betydninger, fusioner kan have for undervisere og ledere. Udgangspunktet for afhandlingen er studiet af en enkelt case – to pædagoguddannelser, som ved mit ph.d.-studies begyndelse var i gang med at fusionere. Jeg fik i en periode mulighed for at følge fusionsprocessen og interviewede fra begyndelsen af 2015 til efteråret 2016 ledere og undervisere og i mindre omfang administrativt ansatte og studerende ved de to pågældende uddannelser. Afhandlingens centrale begreber og analysekategorier er inspireret af Foucaults magtanalytik, som den udvikles i

beskrivelserne af de former for ledelse og styring, som opstår i de moderne vesteuropæiske samfund. Denne teoretiske ramme har gjort det muligt at undersøge, hvordan fusioner fremstår som rationelle strategier i forbindelse med problematiseringer af eksempelvis organisationsformer, demografiske bevægelser eller befolkningens uddannelsesniveau. Rammen har også skullet bruges til at forstå, hvordan fusioner som organisationsstrategier er blevet omsat til styrbare organisatoriske praksisser gennem ledelsesteknologier. Afhandlingens analyser er derfor rammesat af nøglebegreberne "problematisering", "rationalitet" og "teknologi".

Oversigt over afhandlingen

I afhandlingens første artikel belyses den konkrete case gennem interviews med konsulenter og ledere, som i samarbejde med undervisere planlagde og organiserede sammenlægningen af de to uddannelser. Artiklen tager udgangspunkt i disse lederes begrebsliggørelse af fusionsprocessen. I forlængelse heraf diskuteres, hvordan subtile former for magt og modmagt er til stede, idet underviseres engagement gøres til en forudsætning for, at processen kan lykkes – om end dette engagement må optræde i en styrbar og afpolitiseret form. Anden artikel i afhandlingen videreudvikler temaer fra undersøgelserne i den første. Her fokuseres på de redskaber, som stilles til rådighed for ledere i fusioner. Dette gøres gennem læsninger af en række detaljerede guides til fusionsledelse målrettet personaleledere, som har skullet planlægge og realisere store fusionsprocesser i løbet af reformperioden i 2000'erne. Gennem disse analyser undersøges, hvordan van-

skeligt gennemskuelige processer gives form og gøres til genstand for ledelse gennem forskellige typer af teknologier til håndteringen af medarbejdere i fusionerende institutioner. Som ledelsesudfordring kendetegnes en fusion ved det forhold, at en væsentlig del af selve processen foregår på et subjektivt niveau og angår underviseres faglige identiteter, deres fælles organisationskulturelle horisont samt deres fornemmelser af tilhørsforhold og loyalitet. Derfor præsenteres lederen i fusionsguides som en, der er sat i et vidensunderskud – og som skal forsøge at lede en delvis usynlig proces. Af denne grund er underviseres faglige og organisatoriske engagement, ifølge ledere, centrale genstande for den ledelse, som udøves i et fusionsforløb. Et kritisk engagement skaber en forbindelse mellem den ledelse, der udøves, og de subjektive og sociale processer, som lederen ikke kan se. Udfordringen for lederen er selvfølgelig at skabe den rette afpolitiserede udveksling mellem kritik og engagement. I afhandlingens tredje artikel vendes blikket mod policy-dokumenter produceret af centrale aktører i styringen af uddannelsessektoren. Artiklens problemstilling lyder: "Hvordan gøres fusioner til rationelle løsninger i dansk uddannelsespolicy i perioden fra 1998 til nu, og hvilke konsekvenser har det for organisationsformerne?" Dette gøres med henblik på at afdække, hvilke rationalitets- og legitimationsformer som optræder, når fusioner foreslås som reformredskab. I artiklen læser jeg blandt andet institutionsredegørelserne fra slutningen af 1990'erne, politikpapirer fra globaliseringsrådet og styredokumenter, som rammesatte oprettelsen af CVU'erne og professionshøjskolerne i

2000'erne. I artiklens sidste del opridses og diskuteres fire forskellige policy-diskurser. Fra hvert sit perspektiv bevirker disse diskurser, at fusion optræder som en rational reformstrategi i løsningen af en række organisatoriske, økonomiske og styringsmæssige problemer. Den fjerde artikel i afhandlingen beskriver konsekvenser af reformer i professionsuddannelserne og pædagoguddannelserne med fokus på materiale indsamlet gennem interviews og fokusgrupper med undervisere. Artiklen beskriver fusion som en strategi til at styre og lede de professionelle og undersøger, hvordan de positioneres gennem denne strategi, men også hvordan de aktivt og kritisk positionerer sig selv. Det påpeges, hvordan undervisere giver udtryk for, at fusionsprocessens mange delforløb bidrager til at skabe en uoverskuelighed og ustabilitet i deres faglige virke. Yderligere beskrives, hvordan uddannelsernes ledere positioneres i en fusioneret og mere kompleks organisation. For undviserne er det væsentligt, at lederne rammer balancen mellem at være faglige eksperter, som på den ene side tilstræber en høj grad af autonomi og medbestemmelse, og på den anden passer ind i en hierarkisk organisationsstruktur. Netop den faglige autonomi er et centralt tema i analysens sidste del. Her diskuteres det, hvordan undviserne forholder sig til fusionen ved at indtage to subjekt-positioner – "den fagdrevne" og "lønarbejderen". Hver af disse positioner artikulerer en kritik af fusionen ved at sætte den i perspektiv til en bredere politisk kontekst, som sætter rammerne for professionens udvikling. Den femte og sidste artikel i afhandlingen, skrevet med Katrin Hjort, optegner årsagerne til, at skellet mellem profes-

sionsuddannelser og universitetsuddannelser er bevaret i Danmark på trods af fusionsbølgen, når det nu er bortfaldet i flere sammenlignelige lande. Dette gøres i lyset af udviklingen i de politiske styringstiltag i den videregående uddannelsessektor. Afslutningsvis diskuteres en række mulige scenarier, som kan føre til enten opretholdelsen eller nedbrydelsen af opdelingen mellem forskellige dele af det danske uddannelsessystem.

Fra mange og simple til få og komplekse institutioner

I afrundingen vil jeg kort opsummere afhandlingens diskussion af de udviklingsspor i organisationsstyringen, som fusionerne er en central del af. Brugen af fusioner som reformstrategi er en kompleks størrelse. Studierne af styredokumenter fra centrale aktører peger på, at fusionerne udtrykker en række forskellige rationaler og ikke bare bør forstås som udtryk for en uniform logik – eksempelvis politisk motive-rede nedskæringer i den offentlige sektors økonomi eller en naiv tiltro til muligheden for at opnå administrative stordriftsfordele. Jeg skelner mellem fire rationaler bag fusionerne, som jeg kalder "konkurrence", "organisations-økonomi", "befolkningsforbedring" og "styringsoptimering". Især det sidste rationale er væsentligt for afhandlingens forståelse af fusioner som reformredskab. Sammenlægninger udtrykker her en politisk målsætning om at skabe et uddannelsessystem af organisationer, som kræver en lavere grad af direkte central styring og i højere grad kan styres gennem incitaments-strukturer og kontrakter. Jeg påpeger i afhandlingen, hvordan professionsuddannelserne har været igennem tre forskellige fusionsbølger, som udtrykker

hver sit ideal om organisationsstyring. Den første bølge placerer jeg i 1980'erne. Her blev der foretaget en række nedlæggelser og sammenlægninger af lærer- og pædagogseminarier. Disse blev besluttet som en tilpasning af institutionsantallet – en konsekvens af det dalende antal ansøgere til lærer- og pædagoguddannelserne i løbet af 1970'erne og -80'erne. Denne række af fusioner forstås i afhandlingen som udtryk for en styringslogik, som var baseret på central planlægning og direkte intervention gennem lovgivning. Denne styringslogik udfordres i løbet af 1990'erne. Den anden bølge – 00'ernes – ser jeg udtrykt i de store institutionsreformer – CVU-reformen i 2000 og UC-reformen i 2008. Her finder vi en anden styringslogik. I CVU-reformen er der et element af frivillighed: Institutionerne har mulighed for at indgå i "betingede" samarbejder, eller helt stå uden for fusionerne. CVU-reformen udtrykte altså på denne måde en statsinitieret og – med Nikolas Roses udtryk – "avanceret liberal" incitamentsstyring. I UC-reformen var dette element af frivillighed ikke på samme måde til stede. Som hovedregel var det ikke muligt at stå udenfor. Fusionerne var mere direkte politisk besluttede, og det liberale element mindre fremtrædende. Tidsrummet fra 2000-2008 udgør i dette perspektiv en paradoksal fase. Reformerne følger af en politisk beslutning fra centralt hold om at forsøge at skabe enheder – selvejende institutioner, som kan selvforvalte og styres på afstand. Denne hybrid mellem en centralt planlæggende rationalitet og en liberal rationalitet sætter rammerne for den opgave, som UC'erne skal løse i perioden efter reformen 2008: De skal skabe store, strømlinede og

mere effektive organisationsformer. Institutionslandskabet havde op til slutningen af 1990'erne et stort antal individuelle organisationer, men også en høj grad af variation mellem forskellige organisationstyper. Gennem fusionerne i 00'erne transformeres denne strukturelle kompleksitet til organisatorisk

kompleksitet, idet den flyttes ind i UC'erne, som pålægges at fuldbyrde denne transformation. Den tredje bølge af fusioner, som finder sted efter 2008, især ved oprettelsen af store campusmiljøer, drives af UC'ernes forsøg på at løse denne reformopgave. Således er det nu UC'ernes opgave at

skabe rammer og strategier for udviklingen af et højt antal forskellige fagligheder og professioner. De gamle forskelle i institutionstyper, traditioner og fag bliver igennem fusionerne til interne forskelle mellem UC'ernes forskellige uddannelser. ◆

REFERENCER

Aagaard, K., Hansen, H.F. & Rasmussen, J.G. (2016). Different Faces of Danish Higher Education Mergers. I: Pinheiro, R., Geschwind, L. & Aarrevaara, T. (red.). *Mergers in Higher Education: The Experience from Northern Europe*. Cham: Springer.

Goedegebuure, L. (1992). *Mergers in Higher Education: A Comparative Perspective*. Utrecht: Lemma.

Greve, C. & Ejersbo, N. (2013). *Udviklingen i styringen af den offentlige sektor: Baggrundspapir til Produktivitetskommissionen*. København: Produktivitetskommissionen.

Hansen, H. F. (2011). Fusioner: Den nye danske universitetsmodel. *Forskningspolitik*, 34 (4), 16-17.

Kyvik, S. & Stensaker, B. (2013). Factors affecting the decision to merge: The case of strategic mergers in Norwegian higher education. *Tertiary Education and Management*, 19 (4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.805424>.

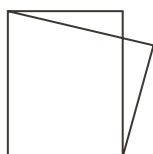
Pinheiro, R., Geschwind, L. & Aarrevaara, T. (2016). *Mergers in Higher Education: The Experience from Northern Europe*. Cham: Springer.

Undervisningsministeriet (1998). *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner: Debatoplæg om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. København: Undervisningsministeriet.

Gert Biesta: Undervisningens genopdagelse

Klim, 2018, 157 sider

Anmeldt af
Lisbet Hastrup
Clausen, lektor,
Læreruddannelsen,
vidensmedarbejder
Æstetik &
Pædagogik, VIA
University College



”Undervisning har betydning”. Sådan indleder Gert Biesta sin bog *Undervisningens genopdagelse*, og hele bogen fungerer som en lang argumentation for undervisningens vigtighed og stiller skarpt på lærerens opgave og betydning, og hvorfor man i det hele taget holder skole. Ikke Biestas ord; men der er et tydeligt slægtskab med K.E. Løgstrups tanker i essayet *Folkeskolens Formål*. I essayet hævder Løgstrup, at det at holde skole er en uoverkommelig (men helt essentiel) opgave. *Undervisningens genopdagelse* har således en overordnet formålsorienteret tilgang til pædagogikken og skolen.

Bogen er det fjerde bind i det, der oprindeligt skulle være en trilogi (de tre titler i trilogien er *Læring retur*, *God uddannelse i målingens tidsalder*, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*), og den er en form for opsummering eller konsolidering af de tanker, Biesta har

lagt frem i de tre foregående bøger. Biesta peger i sit forord på flere overordnede grunde til at lave en fjerde, opsamlende og samlende bog af sin trilogi om undervisning, hvoraf de væsentligste er de politiske, fordi der i tiden er en dalende interesse for lærerne og deres undervisning, selv om det ofte fra politisk hold udmeldes, at læreren er en ”indflydelsesrig faktor i den pædagogiske proces” (s. 15). Men at være reduceret til ”en faktor, som kan dukke op i analyse af data i produktionen af målbart læringsudbytte”, er milevidt fra den formålsbevidste og didaktisk kloge lærer, der med pædagogisk tæft og didaktisk dømmekraft kan overkomme netop det at holde skole, som indledningen fordrer.

Det er det overordnede perspektiv og den præmis, man må læse bogen med. Ud over indledningen består bogen af fem kapitler og en epilog. Alle kapitler

kan for så vidt læses enkeltstående, selv om de holdes sammen af det overordnede perspektivs røde tråd. Bogen er samlet set ikke så egal og konsistent som de forrige. Der er vægtige og vigtige tanker i og på spil; men der er også flere selvmodsigende og uklare argumenter, især i de midterste kapitler. Måske fordi den politiske agenda her viger for den konsistente kritik, og fordi de forskellige kapitler ifølge forordet er skrevet i andre sammenhænge og i andre diskuterende kontekster. Inden jeg uddyber centrale elementer i bogen et kort overblik over bogens kapitler og indhold. Kapitel 1, Hvad er pædagogikkens ærinde, centrerer pædagogikkens eksistentielle dimension og uddyber det overordnede perspektiv. I kapitel 2, Frigør undervisning fra læring, diskuteres sammenhængen eller forholdet mellem undervisning og læring. I kapitel 3, Undervisningens genopdagelse, undersøges og fremlægges med især udgangspunkt i Emmanuel Levinas det, Biesta kalder 'en tredje vej' til undervisning. I kapitlet introduceres også begrebet transcendens som essentielt i undervisningssammenhæng. Kapitel 4, Lad dig ikke narre af uvidende lærer, diskuterer med udgangspunkt i Paulo Freire og Jacques Rancière forholdet mellem pædagogik og emancipation. Det emancipatoriske er centralt for Biestas eksistentielle tænkning. Endelig opsummerer kapitel 5, Kræv det umulige: undervisning som dissensus, og epilogen, Giv undervisningen tilbage til pædagogikken, pointerne fra især indledningen og kapitel 1 med en fastholdelse af det risikofyldte og tillidskrævende i al (god) undervisning.

Når man som jeg læser bogen med fagdidaktikerens blik, er der stor inspiration

i Biestas overordnede pædagogiske tanker og ideer, som de fx udfolder sig i kapitel 1; mindre er der derimod at hente de steder, hvor Biesta forsøger at give bud på konkretiseringer, dvs. didaktiske bud. Her bliver det som oftest uklart, upræcist og lettere luftigt, og det svækker den samlede argumentation. Det gør sig fx gældende i kapitel 2, hvor han forsøger at beskrive undervisning uden læring, dvs. uden forståelse som grundpille. Et eksempel kunne være s. 63, hentet fra hans egen undervisning, hvor han beder de studerende om at forholde sig til begreber hentet fra hans bog *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* – ikke ved at forstå begreberne, men ved at adoptere begreberne og lade dem tale til dem. Dvs. ikke lytte til begreberne, men lade sig adressere af dem. Man kunne selvfølgelig godt argumentere for, at det netop er et eksempel på elevgørelse, der er en bevidst tilstand (og ikke bare en modtagende tilstand); men det er ærgerligt, at den del bliver så upræcis, for der er grund til at besinde sig på det overordnede perspektiv og være kritisk over for læringsparadigmets stærke fokus på output. Eller som der står på side 47: "læringsgørelse(en) af den pædagogiske diskurs har marginaliseret nogle pædagogiske nøglespørgsmål". Man må som underviser og fagdidaktiker, hvad enten det er i læreruddannelsen eller i skolen, holde fast i, at det er med det overordnede pædagogiske perspektiv som korrektiv, man kan udøve sin myndighed og sin dømmekraft. Det er den myndige lærer, der med fagligt overskud og overblik kan støtte eleverne i at overkomme de vanskeligheder, de uvægerligt støder på i skolen. Dvs. en lærer, der er meget mere end en "læringsfacilitator" (s. 19).

Beskrivelsen af lærerens opgave og undervisningens mål er bogens store styrke. Undervisningens mål og dermed lærerens opgave er "at vække et andet menneskes lyst til at eksistere i og med verden på en voksen måde" (s. 24). Igen ser man korrespondancen til Løgstrup og hans begreb om livsduelighed og til pædagogikkens emancipatoriske og ansvarliggørende potentiale. Løfterigt og udfordrende!

For at kunne opnå dette må undervisningen ifølge Gert Biesta byde på tilpas mange forstyrrelser og yde så meget modstand, at elevernes egologik udfordres af både den anden og det andet. Det betyder, at man som lærer skal tilrettelægge forløb, vælge et indhold, der ikke tilgodeser netop det, eleverne umiddelbart ønsker eller tror, de ønsker. Det kræver stor faglig indsigt, viden og sensitivitet over for både stof og elever at kunne støtte eleverne i at være i "den frustrerende mellemzone", og det fordrer, at man ikke frakobler aktiviteterne fra stoffet. Det er også et opgør med ideen om en 'friktionsfri', kompleksitetsreduceret skole, der ligger indlejret i meget af læringsregimets sprog. Undervisning som dissensus, som Gert Biesta beskriver det i kapitel 5. Ved at lade eleverne være i denne 'forstyrrende' tilstand og proces opnår man, at de er undersøgende og spørgende, og (med et citat af Martin Waagenschein) "læreren holder forståelsesprocessen i gang som en flod, der flyder, og udgør samtidig bredden, som gør forståelsesprocessen mulig".

Jeg er enig med Waagenschein i, at forståelse er centralt ift. undervisning, og det strider (måske) imod Biestas overvejelser, som det fx kan ses på s. 57,

hvor han beskriver læringsideologiens syn på læring "begribelseshandling' og tilføjer, at begribelsen sætter selvet i centrum og gør verden til objekt for selvet, hvilket ifølge Biesta begrænser de eksistentielle muligheder, dvs. muligheden for "at verden adresserer og forstyrrer selvet" (s. 58). Underkendelse af forståelse og fortolkning udspringer dels af dette eksistentielle syn på undervisning, dels af et opgør med læringsparadigmet og læringsbegrebet på den ene side og med undervisning som curriculumstyret på den anden side; her fortaber den tredje vejs konkrete udtryk sig. Fx bliver det utydeligt, hvad Biesta egentlig forestiller sig som

undervisningens stof, undervisningens privilegerede indhold. Det er jo, set med fagdidaktikerens øjne, netop gennem stoffet, forstyrrelsen kan ske! Menings-skabelse sker ikke kun i "mødet med den anden", som Biesta skriver på side 84 med udgangspunkt i Levinas; men også i mødet med 'det andet'!

Mht. læringsbegrebet er der også en intern modsigelse i bogen, idet det andetsteds siges, at læring er inkorporeret i god undervisning. Det må man da håbe, får man lyst til at sige! Man kan sige, at det at gribe, begribe og gribes af verden er det, der kan ske for eleverne (og for lærerstuderende),

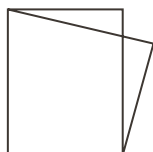
når de sammen – gennem et stof – med kyndige, myndige og eksistentielt sensitive lærere mødes i undervisningens sitrende rum.

Gert Biesta er en vægtig stemme, og bogen er et væsentligt og læseværdigt bidrag til den fortløbende, aldrig afsluttede drøftelse af forholdet mellem skole, pædagogik og fag og ikke mindst den betydning, det har for den undervisning, der rent faktisk finder sted i klasseværelset mellem lærer og elev. Fordi undervisning har betydning. Bogen og læsningen skæmmes dog af en mangelfuld korrektur, særligt ift. tegnsætningen. ◆

Louise Klinge: Relationskompetence

Aarhus Universitetsforlag, 2018, 72 sider

Anmeldt af Gro Hellesdatter Jacobsen, adjunkt, ph.d., Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet



Bogen *Relationskompetence* er en del af Aarhus Universitetsforlags serie 'Pædagogisk rækkevidde', som udgives i samarbejde med Danmarks Lærerforening og Frie Skolers Lærerforening. Bogen er, som de øvrige i serien, på 72 små sider. Det er et fint format, der vurderes at leve op til seriens mål om at imødekomme travle, men fagligt interesserede, læreres ønske om at holde sig ajour med ny forskning på en overskuelig måde.

Louise Klinge beskrives af forlaget som en af "Danmarks førende pædagogiske forskere" og har udgivet adskillige bøger og artikler om relationskompetence på baggrund af sin ph.d.-afhandling fra 2016. Bogen forekommer at levere en dækkende formidling heraf. Fordelt på seks kapitler beskriver den, hvad relationskompetence er, og hvordan den ser ud; hvordan det ser ud, når lærere ikke udviser relationskompetence, og hvordan den kan styrkes. Det sker gennem præsentation af faglige pointer fra Klin-

ges forskning samt adskillige konkrete praksiseksempler. Eksemplerne tager form af fortællinger, som dels stammer fra Klings egen undervisnings erfaring i folkeskolen og dels fra observationer fra hendes ph.d. Der synes at være en lille overvægt af negative fortællinger, som altså illustrerer, hvordan det ser ud, når lærere ikke handler relationskompetent.

Det er en vigtig pointe hos Klinge, at alle mennesker er relationskompetente, og at ingen er det hele tiden. Målet er altså ikke at opdele lærere i relationskompetente og -in kompetente, men at øge forekomsten af relationskompetente handlinger i skolen. Lærere skal ikke bare relatere til eleverne, men relatere professionelt, hvilket "bidrager positivt til en klasses læringsfællesskab og til hvert enkelt barns trivsel og udvikling" (s. 9). Med dette mål kan det altså se ud til, at der er tale om et ret bredt og omfattende fænomen. Klinge fortæller da også, at hun i arbejdet med sin ph.d. nåede frem til 194 centrale pointer om

relationskompetence. De mange pointer har hun sammenfattet i tre grundlæggende kendetegn på relationskompetence: afstemmere, understøttelse af elevens psykologiske behov samt omsorgsetiske handlinger.

De tre kendetegn på relationskompetence er ifølge Klinge observerbare, og hun forbinder dem med konkrete eksempler. Fx beskriver hun, hvordan rolige bevægelser, at sætte sig i øjenhøjde med barnet eller at lægge en hånd på barnets skulder kan ses som afstemmere, som læreren kan bruge for at opnå psykologisk afstemning med det enkelte barn eller den enkelte klasse. Ligeledes beskriver hun, hvordan fx for lange forklaringer eller et vredt tonefald medfører fejlafstemninger, der er præget af utryghed og mistillid.

Det er en styrke ved bogen, at de faglige begreber relateres til konkrete og detaljerede eksempler. Praksiseksemplerne gør det tydeligt for læseren,

hvilke situationer der er vellykkede, og hvilke der ikke er. Med andre ord tydeliggør eksemplerne, hvorfor det ikke fremmer børns læring og trivsel, når deres lærere råber ad dem, nedgør dem eller underkender deres forsøg på at trøste og hjælpe kammerater, mens god stemning, kram, smil og opmuntring fungerer bedre.

Bogen leverer et vigtigt bidrag til skolens praksis, idet den giver ansvar og handlemuligheder tilbage til læreren. I de sidste årtier har der været en udbredt tendens til at se problemer hos børn og deres forældre som årsag til udfordringer i skolen – jf. den udbredte debat om 'curlingforældre' og forældredeterminisme og om, hvordan mistrivsel og 'lave præstationer' skyldes individuelle børns diagnoser, kulturelle baggrund, opdragelse osv. Set i det lys er det befriende, at der her fokuseres på, hvad lærere bør og kan gøre i klasserummet for at møde børnene på en ordentlig og værdig måde. Det er positivt set fra

et børneperspektiv, idet ingen børn kan være tjent med en hverdag, der er præget af skældud og nedvurderinger. Det er også positivt set fra et lærerperspektiv, da det beskrives, hvordan lærere faktisk har handlemuligheder i forhold til udfordrede børn og klasser. Hermed gives mulighed for at reducere den afmagt, lærere kan ende i, hvis alle udfordringer ses som noget, børn har med i rygsækken hjemmefra. Bogens fokus på relationskompetence giver dermed lærere mulighed for at opnå større værdighed og handlemuligheder som professionelle.

Der er dog også en faldgrube ved det store fokus på lærerens handlinger. Det minutiøse og detaljerede blik på læreren kan virke individualiserende. Selvom det nævnes, at strukturelle forhold som fx manglende forberedelsestid spiller ind på lærerens mulighed for at udøve relationskompetence, ligger bogens fokus overvejende på den enkelte lærers handlinger. Eksempelvis foreslår Klinge, at lærere videofilmes og

observeres, så de kan opnå viden om, hvordan de kan forbedre deres relationskompetence.

Denne indvending hænger sammen med en anden uklarhed ved bogen. Klinge beskriver overbevisende, hvordan undervisning præget af fravær af relationskompetente handlinger ser ud. Men skyldes fravær af relationskompetente handlinger, at lærere mangler viden om, at (i Klinges vokabular) afstemmere, understøttelse af elevens psykologiske behov samt omsorgsetik bidrager til elevers og klassers læring og trivsel? Eller skyldes et fravær af relationskompetente handlinger snarere andre – eksempelvis strukturelle – forhold? Med andre ord: Kan det være rigtigt, at uddannede lærere ikke ved, at fx god stemning, opmuntring og positive forventninger bidrager til børns læring og trivsel?

I bogen synes det at være en antagelse, at dét, lærere mangler, er psykologiske begreber for, hvad der virker i relationer mellem lærere og børn. I det afsluttende kapitel "Relationskompetence kan styrkes" gennemgås syv overvejende psykologisk orienterede betingelser for at styrke relationskompetence. Fx skal lærerens psykologiske behov være dækkede, hun skal fokusere på positive emotioner, og hun skal mentalisere.

Læreren skal også have viden om børn og læreprocesser – herunder om "børns almenmenneskelige træk og behov [...] Det betyder, at lærere ud over deres didaktiske og pædagogiske viden blandt andet skal have kendskab til udviklingspsykologi, neuropsykologi og motivationsforskning" (s. 61). Her vil pædagogik- og didaktikinteresserede læsere måske savne en mere specifik

udddykning af, hvad det er for en viden om børn og deres læreprocesser, der mangler i didaktik og pædagogik, og hvorfor disse fag skal suppleres med fx neuropsykologi.

Generelt er bogen en god introduktion til Klinges begreb om relationskompetence, og de mange praktiske eksempler, der forbindes med teoretiske begreber, gør den læsevenlig og overskuelig. Den kan derfor anbefales til læsere, der ønsker en lettilgængelig og praksisrelateret introduktion til Klinges forskning. Det skal dog nævnes, at det synes at være en specifik, psykologisk forståelse, der her præsenteres, snarere end et overordnet bud på, hvordan det kan ændres, at nogle børn oplever for megen skældud og for lidt værdighed og tryk i skolen. ◆

Æstetik og pædagogik

Martin Blok Johansen (Red.)

|||||
Hvad er æstetik, hvad er pædagogik – og hvordan er forholdet mellem dem? Det er omdrejningspunktet for denne antologi.

Æstetik indgår som væsentligt element i meget pædagogisk arbejde. Derfor må forholdet mellem æstetik og pædagogik altid hvile på kritisk diskussion. En sådan diskussion tages i denne antologi, der bidrager med ny forskningsbaseret viden på området.

Med bidrag af:

Dorthe Jørgensen, Peter Østergaard Andersen, Hansjörg Hohr, Ole Morsing, Frederik Pio, Niels Lehmann, Helene Illeris, Ulrika von Schantz, Catrine Björck, Karsten Arvedsen, Martin Blok Johansen, Lissi Thrane & Kirstine Thrane, Lea Ringskou & Jacob Noer Ahm, Anne Petersen, Bo Allesøe Christensen og Thessa Jensen.

akademisk.dk
facebook.com/akademiskforlagegmont



**Akademisk
Forlag**
EGMONT

INDHOLD

TEMA – PROFESSIONSSPROG

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Det proto-jurisdiktionelle sprog	6
Marie Leth Meilvang og Anders Blok	
“Vi tager lige en snak”	18
Nanna Koch Hansen	
Kampen om norsk politiutdanning	26
Geir Aas	
Inklusion og udsathed	36
Mette Molbæk og Anne Marie Villumsen	
Pædagogisk professionssprog	46
Gro Hellesdatter Jacobsen og Leo Komischke-Konnerup	
Livets begyndelses politik	60
Sine Lehn-Christiansen og Nicole Thualagant	

ARTIKLER UDEN FOR TEMA

Om følelser inden for et socialpædagogisk arbejdsområde	70
Peter Østergaard Andersen	
Vidensflow	82
Jens-Ole Jensen og Jens H. Lund	
Sammenhæng i læreruddannelse	96
Jens H. Lund og Birgitte Lund Nielsen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Kan udeskole fremme elevers trivsel?	108
Mads Bølling	
Gentagelsens pædagogik	114
Leo Komischke-Konnerup	
Fusionens rationaliteter	118
Niels Glæsner	

ANMELDELSER

Undervisningens genopdagelse	122
Lisbet Hastrup Clausen	
Relationskompetence	130
Gro Hellesdatter Jacobsen	

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.