

Nr. 29

Tidsskrift for Professionsstudier

---

# Praksis- nærhed

---

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

**TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER**

Nr. 29, 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**

Inge Lynggaard Hansen

# INDHOLD

## TEMA - PRAKSISNÆRHED

Introduktion til temaet .....	5
Redaktionen	
Om teori og praksis, nærhed og fjernhed .....	6
Hans Fink	
Kampen om praksis .....	14
Uffe Juul Jensen	
Forskningscirkler som praksisnær forskning .....	24
Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog	
Praksisforskning - når forskning, kundskabsproduktion og faglig udvikling forenes .....	34
Lars Uggerhøj	
Børneperspektiver - en vinkel på praksis .....	44
Christina Holm Poulsen	
Praksisnær viden og refleksion over religion og dannelse .....	54
Kirsten M. Andersen og Lakshmi Sigurdsson	
Praksisnær forskning .....	62
Lene Stumph Nielsen, Per Munch og Annegrethe Nielsen	
Vidensbasering af de pædagogiske professioners praksis .....	74
Signe Hvid Thingstrup	
Stedssensitive interviews .....	84
Anne-Lene Sand	
Kulturanalyse gennem barndomsforskning .....	94
Eva Gulløv	

## NYE PH.D.-AFHANDLINGER

The Healthy Child and the Child at Risk .....	104
Mathilde Cecchini	
Etnografisk forløbsstudie i netbaseret sygeplejerskeuddannelse .....	108
Anita Lyngsø	
Viden der virker .....	112
Anne Mette Buus	
Risiko for genindlæggelse og ældre patienters oplevelse af hverdagen efter udskrivelse fra akutafdelingen .....	116
Louise Møldrup Nielsen	
Fremtiden starter i børnehaven .....	120
Sofie Rosengaard	

## ANMELDELSER

Læring mellem udvikling og tilpasning .....	124
Jacob Klitmøller	
Æresrelateret social kontrol .....	132
Gro Helledatter Jacobsen	
Louis Lowy - Sozialarbeit unter extremen Bedingungen. Lehren aus dem Holocaust .....	134
Jacob Kornbeck	
Didaktik i udvikling .....	136
Anne Bock	
Bæredygtig undervisning .....	140
Niels Tange	



# Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 29

I 2013 blev professionshøjskolerne anerkendt som forskningsinstitutioner med forskningsret og forskningspligt, og der blev afsat midler på finansloven til professionshøjskolernes arbejde med forskning. Midlerne var og er imidlertid øremærkede til en bestemt type forskning. Ifølge *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser* har professionshøjskolerne således til opgave at varetage "praksisnære" forsknings- og udviklingsaktiviteter.

Som begreb vil *praksisnærhed* relatere sig til en praktisk anvendelse og helt konkrete arbejdsopgaver, og der tales i den forbindelse også om fx praksisnær undervisning, praksisnær læring og praksisnær viden. Men hvad betyder praksisnærhed i disse forbindelser? Hvor kommer kravet om praksisnærhed fra? Hvordan bliver det udmøntet, og hvilke potentialer og udfordringer kan identificeres? Hvad kræver det at udføre praksisnære forskningsaktiviteter? Hvad er det for en "praksis", man skal være "nær", og hvad betyder det for den

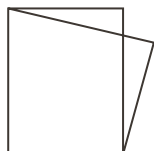
analytiske distance, som man ellers ofte mener, at forskning skal udmærke sig ved, at der her kræves nærhed? Har fordringen om praksisnær forskning betydning for, hvilken type forskningsinstitution professionshøjskolerne kan udvikle sig til? Er nogle metoder at foretrække frem for andre, og er der bestemte teoretiske positioner, som bliver tiltrækkende, når der skal bedrives praksisnær forskning, og hvilke konsekvenser har det for så forskellige forhold som fx forskningsspørgsmål, forskningsetik, analysestrategier og forskningsprojekternes udsigelseskraft?

Det undersøger vi i dette temanummer af *Tidsskrift for Professionsstudier*. Temanummeret indeholder både analyser og diskussioner af begrebet og eksempler på projekter, der i særlig grad fremstiller sig som praksisnære. Temanummeret indeholder således artikler, der på nuanceret vis og gennem empiriske eksempler beskriver, analyserer og diskuterer de problemstillinger, der knytter sig til begrebet *praksisnærhed*.

Temanummeret indeholder i alt 10 forskningsartikler. Endvidere indeholder det fem præsentationer af aktuelle ph.d.-afhandlinger og fem anmeldelser af nyere bøger relateret til professioner og professionsuddannelser.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* #29

# Om teori og praksis, nærhed og fjernhed



Hans Fink, docent  
emeritus, Institut for  
Kultur og Samfund,  
Aarhus Universitet

**I professionshøjskolernes formålspargraf fremhæves det, at skolernes forskning og teoriudvikling skal være praksisnær. I artiklen diskuteres begrebet praksis og forholdet mellem teori og praksis, og der argumenteres, at et velbegrundet krav om forskningens praksisnærhed må ledsages af en lige så velbegrundet understregning af forskernes ret og pligt til forskningsfrihed og en vis praksisfjernhed, hvis forskningen skal kunne være til gavn for de mennesker, praksis retter sig mod.**

Som mangeårig tilhænger af en principfast pragmatisme inspireret af John Deweys filosofi skulle jeg være den sidste til at have noget imod, at uddannelse og forskning skal være praksisnær, og da slet ikke i en tid, hvor professionel praksis i stigende grad gøres teorinær og forskningsbaseret. En lykkelig

forening af teori og praksis til gavn for alle berørte bør være et styrende ideal for enhver faglig uddannelse og enhver faglig praksis. Uddannelse og forskning må ikke lukke sig om sig selv, men skal være til gavn for livet uden for institutionerne; og professionel virksomhed bør være funderet i en dyb faglig og en bred menneskelig forståelse, som uddannelsen og dens bagvedliggende forskning gerne skulle have ydet afgørende bidrag til. Grænsen mellem uddannelses- og forskningsinstitutionerne og den professionelle praksis, som de forbereder til, bør derfor være vidt åben for trafik i begge retninger. Netop pragmatisk set er det imidlertid vigtigt, at en grænse og en ansvarsfordeling alligevel markeres og vedligeholdes. Hvis institutionernes teori skal kunne bidrage til en forbedret praksis i fremtiden, skal

---

# Forholdet mellem institutionernes teori og professionernes praksis **skal være tæt, men aldrig symbiotisk** og aldrig et hierarkisk underordningsforhold.



---

den opsamle og medtænke erfaringer gjort i hverdagens praksis, men den skal også have adgang til kilder, der ikke bare tillader den, men opmuntrer den til, at se kritisk på nutidens lokale praksis i et større perspektiv. Teoriudvikling kræver forskningsfrihed, og det indebærer ret til en vis praksisfjernhed. Tilsvarende må professionel praksis uden for institutionerne også have selvstændighed og robusthed nok til at modvirke, at den bliver offer for enhver teoretisk modebølge, der kan vinde politisk opbakning. Forholdet mellem institutionernes teori og professionernes praksis skal være tæt, men aldrig symbiotisk og aldrig et hierarkisk underordningsforhold, hverken den ene vej eller den anden.

Sådan forstået er det en selvfølgelighed, at teoretisk forskning og uddannelse skal

være praksisnær, men det siger netop på ingen måde sig selv, hvordan de skal være det. Ligesom det ikke siger sig selv, hvordan praksis skal være teorinær. En afbalancering af praksisnærhed og praksisfjernhed er overskriften på et stående problem, og påberåbelse af praksisnærhed kan aldrig i sig selv angive en løsning, og da slet ikke en ensartet løsning for mange forskellige fag. Problemet må stilles meget mere konkret både på institutionerne og udenfor. At forstå, hvad praksisnærhed og teorinærhed nærmere beset kan og skal bestå i, vanskeliggøres yderligere af, at hverken vores teoribegreb eller vores praksisbegreb er entydige. Teori og praksis har været tænkt fra hinanden eller tænkt mere eller mindre tæt sammen på mange forskellige måder. Det kan både teoretikere og praktikere have god grund til at

teoretisere lidt over, sådan rent abstrakt, her midt i tidens stadige uddannelses- og forskningspolitiske omskiftelser.

## Om praksisbegrebets rødder

Vores ord 'praksis', 'praktisk', 'praktik' og 'praktisere' kommer ligesom de tilsvarende ord i andre europæiske sprog fra græsk *praxis*, gennemførelse, handlen, forretning, foretagende, virksomhed. *Praxis* og også *pragma*, gerning, det gjorde, er substantiver afledt af verbet *prasso* (eller *pratto*), der hos Homer betegner det at gå en vej til ende, at trænge igennem til noget, og som senere fik en udvidet betydning af at gennemføre, udføre, bevirke, besørge.<sup>1</sup> Ordet kommer fra *pera*, der betød sådan noget som udover, videre, længere, hinsides. Praksis har grundlæggende noget at gøre med at bevæge sig fra et udgangs-

# Selv når teoretisk forskning og undervisning i teori er mest abstrakt og skolastisk, er de former for **praksis, teoretisk praksis.**



punkt, frem gennem noget, hen mod et mål, som det kræver en vedholdende indsats at nå.

Hos Platon er *praxis* ikke selvstændig tematiseret og kan bruges om al gøren. I sine breve bruger han som sluthilsen en fast formel: *eu prattein*: Gør vel, og gid at det må gå dig vel. Han udvikler imidlertid en særlig forståelse af *theoria*, anskuelse og betragtning, som han drejer i retning af rent intellektuel skuen og erkendelse, og han skelner som det selvfølgeligste mellem to slags viden, teoretisk og praktisk, hvor den første er principiel, sproglig og matematisk formuleret, og den sidste er de mange former for håndværksmæssig kunnen inklusive lægegerningen. Det er den rene teoretiske viden, som han selv udvikler i sit forfatterskab og fremlægger i Akademiet, et af de første tilløb til en videregående uddannelsesinstitution i den vestlige verden. Her kunne man ikke komme ind, hvis man ikke kunne noget geometri, en abstrakt forståelse af idealiserede figurers egenskaber. *'Theoria'* er beslægtet med *'theos'*, gud, og den viden, som den skriftkloge,

arbejdsfri lærde beskæftiger sig med for dens egen skyld, bliver således associeret med det guddommelige og modstillet håndværkerens viden, som er vigtig og nyttig nok, og som Platon ofte udtrykker stor respekt for, men som alligevel er uhjælpeligt bundet til det jordiske, materielle og slavemæssige. Her er tale om en hierarkisering, som har sat sit præg på akademisk selvforståelse lige siden, og som pragmatisme og praksisfilosofi er akademiske forsøg på at komme ud over.

Aristoteles er den store praksisteoretiker. Han bruger begrebet *praxis* særdeles bredt, samtidigt med at han også bruger det mere indsnævret, og det endda på flere forskellige måder. Han bruger således begrebet om al bevægelse, forandring og tilblivelse i det hele taget, alle tilfælde af at noget når eller nærmer sig sit mål. Det gælder således al jordisk bevægelse og forandring i almindelighed. De fire elementer: jord, vand, luft og ild, men også planter, dyr og mennesker har hver deres *praxis*, deres særligt karakteristiske bevægelses- og forandringsformer. I mere indsnævret

forstand er det dog særligt de levende væsners *praxis*, der tematiseres som *praxis*. Her er tale om en klar hierarkisering, hvor de levende væsners *praxis* er mere differentieret og derfor nærmere det guddommelige, mens især elementet jord nærmer sig grænsetilfældet af det rene stof, den forskelsløse og ganske passive, dumpe materialitet.

Hvad de levende væsners *praxis* angår, skelner Aristoteles igen mellem på den ene side den *praxis*, bevægelsesmåde eller funktion, som er karakteristisk for planter og dyr (forplantning, vækst, driftsliv), som mennesker også har del i, og på den anden side den rationelle *praxis*, som særligt udmærker menneskene blandt dyrene. Begge dele er *praxis*, men i mange sammenhænge er det menneskers rationelle *praxis*, der særligt markeres som *praxis*.

Rationel menneskelig *praxis* kan imidlertid igen deles op i på den ene side udadrettet, forandrende, materiel *praxis* og på den anden side skuende, refleksiv, teoretisk *praxis*. For Aristoteles er *theo-*



# Selv den mest konkrete og jordnære praksis rummer sin egen rationalitet og en praktiseret, om end ofte tavs, viden.



*ria* også en form for *praxis*, en aktivitet frem mod et mål: den sande erkendelse. Denne aktivitet er strengt taget den højeste form for menneskelig *praxis*, det virke, som mest nærmer sig det guddommelige, og som er mest uafhængigt af alt det blot materielle og empiriske. Det rent kontemplative liv, *bios theorethikos*, rummer den ædleste jordiske lykke. Her er Aristoteles næsten mere "platonisk" end Platon selv. Men på trods af at den teoretiske *praxis* således er den udadrettede, forandrende *praxis* klart overlegen, er det dog ofte netop denne form for *praxis*, der særligt benævnes *praxis* i modstilling til *theoria*, velsagtens fordi et element af anstrengelse er tydeligere i dette begreb. Vi kan tilsvarende tale om både håndens og åndens arbejde, og alligevel se håndens arbejde som mere "rigtigt" arbejde end åndens.

Aristoteles deler imidlertid igen den udadrettede, forandrende, ikke-teoretiske *praxis* op i henholdsvis *poiesis*, frembringende, håndværk, der sigter på fremstillingen af et produkt, eller på at opnå et resultat, der kan adskilles fra

aktiviteten selv, og *praxis* forstået her som musisk, sædelig, etisk, social eller politisk handling, der ikke sigter på at fremstille et produkt, men på at udføre noget lystgivende, en dåd eller en ædel gerning, hvor aktiviteten er et mål i sig selv. Denne sidste form for *praxis* er mere passende for en fri mand end *poiesis*, som er noget, man kan sætte slaver til, og hvor man er afhængig af, at andre vil aftage ens produkter eller ydelser. Det er denne *praxis*, der således ligger mellem *poiesis* og *theoria* i rang, der for Aristoteles er *praxis* i snævrere forstand, selv om begge de to andre altså også er former for *praxis* taget i bredere forstand.

*Poiesis*, *praxis* og *theoria* er hver for sig tilknyttet forskellige former for intellektuel dygtighed og viden. *Poiesis* kræver *techné*, håndværksmæssig og kunstnerisk snilde; *praxis* kræver *phronesis*, praktisk fornuft og etisk dømmekraft; mens *theoria* på sit laveste niveau kræver *episteme*, viden eller videnskab; *theoria* på næsthøjeste niveau kræver *nous*, intuitiv forståelse;

og *theoria* på allerhøjeste niveau kræver *sophia*, visdom, som i sin selvberørende, rent intellektuelle, filosofiske virksomhed er der, hvor mennesket nærmer sig det guddommelige mest.

Aristoteles kan således se *poiesis*, *praxis* og *theoria* under ét som former for praksis tilknyttet viden i almindelighed, men kan også skelne mellem dem som forskellige former for praksis tilknyttet hver sine former for mere eller mindre teoretiserbar viden.

## Det altid komplekse forhold mellem teori og praksis

Nu om stunder forstår vi 'praksis' knap så bredt, som Aristoteles forstod *praxis*. For os har elementer, planter og dyr ikke en praksis, kun mennesker. Vi bruger oftest praksis om det faktisk at ændre på tingene i modsætning til bare at tænke og tale om dem. Vi lægger også tit vægt på, at denne praksis har et vist præg af rutine over sig. Vi kan gøre noget, der afviger fra praksis, den sædvanlige måde at gøre tingene på, og som måske er med til, at vi i fremtiden får en ny praksis,

# Omverdenen har ikke patent på praksis, og institutionerne har ikke patent på teori.



nye rutiner. Vi har også en ganske særlig indsnævring af forståelsen af praksis, når vi taler om f.eks. privatpraktiserende lægers og juristers praksis, deres forretning eller kundekreds, som kan gøres til genstand for salg og køb. En del af det har ikke rigtig sit modstykke hos Aristoteles, men den måde, han både skelner og ikke skelner mellem teori og praksis, og den måde, han både skelner og ikke skelner mellem instrumentelt håndværk og moralsk praksis, kan godt bruges til at pege på nogle komplekse mønstre i vores nutidige begrebsbrug. Lad os tage forholdet mellem teori og praksis først.

Med Aristoteles kan vi betone enheden og kontinuiteten mellem dem ved at lade praksis være overbegreb for begge. Selv når teoretisk forskning og undervisning i teori er mest abstrakt og skolastisk, er de former for praksis, teoretisk praksis. At tænke, tale og lære er at gøre noget, ikke at gøre ingenting. Teoretisk arbejde er også arbejde, der kræver en særlig kunnen. Teoriudvikling og teoretisk uddannelse er således på en måde født praksisnære, allerede fordi de selv er former for praksis. Det, der er galt med en verdensfjern teoretiseren, er ikke, at

den er uden praksis, men at dens praksis er naiv og indsnævret i sin selvtilstrækkelighed og bedreven. Med Aristoteles (og i øvrigt også med Kant) kan vi tilsvarende betone, at både teori og praksis er former for fornuftbrug, således at mere eller mindre teoretisk artikuleret viden bliver overbegreb for begge. Selvfølgelig rummer den mest konkrete og jordnære praksis sin egen rationalitet og en praktiseret, om end ofte tavs, viden. At gøre noget bestemt er altid at tænke, ikke at være tankeløs. Praktisk arbejde kræver forståelse. Al praksis er således på sin vis født teorinær, allerede fordi den selv rummer en måske rudimentær teori. Det, der er galt med en dumstædig fastholden ved en tilvant måde at gøre tingene på, er ikke, at den er uden teori, men at dens teori er naiv og indsnævret i sin selvtilstrækkelighed og bedreven.

Vi kan således tænke teori og praksis helt tæt sammen, og det er der gode pragmatiske grunde til. Når det gælder uddannelses- og forskningsinstitutionernes forhold til den omgivende verden, er det således vigtigt at forstå, at der er teori og praksis på begge sider. Omverdenen har ikke patent på praksis, og

institutionerne har ikke patent på teori. Spørgsmålet er altid, hvordan de mange forskellige former for mere eller mindre teoretisk praksis, som udøves internt på en institution, påvirker og påvirkes af de mange forskellige former for praktiseret teori, der findes uden for institutionen. I det hele taget skal man ikke spille teori og praksis ud mod hinanden, som om der kunne være praksisfri teori og teorifri praksis og et eller andet bestemt forhold imellem dem.

Teoretisk praksis og praktiseret teori er imidlertid heller aldrig bare identiske. Vi har også gode pragmatiske grunde til med Aristoteles at insistere på, at teoretisk arbejde er en ganske særlig form for praksis, og at praktisk viden aldrig blot er beherskelse af en teori. Teoriudvikling og tilegnelse af teori er ganske vist selv praksis, men de er forskellige fra andre former for praksis, fordi deres mål ikke er bestemte konkrete handlinger, men en ny forståelse, der gør krav på at være almengyldig og opnået ved kritisk refleksion over hidtidige teoretiske opfattelser. Teoretisk arbejde er noget for sig selv og har derfor brug for sine egne institutioner med en markeret afstand til praksis

uden for institutionerne. Omvendt er den professionelle praksis uden for institutionerne ganske vist selv udøvelse af viden, men den har en direkte indgriben her og nu som sit mål og ikke abstrakt teoriudvikling; og dens indgriben kræver løbende tilpasning til en virkelighed, som altid er mere broget end forudsat i selv de bedste teorier.

Godt teoretisk arbejde på institutionerne forudsætter, at de enkelte ansatte har tilstrækkelige frihedsgrader til at udvikle deres teoretiske praksis relativt uafhængigt af gængs praksis. Forskerne skal kunne engagere sig i en videnskabeligt orienteret teoriudvikling i et internationalt perspektiv på eget initiativ og uden at skulle spørge om lov først. Forskning kræver udveksling med andre forskere på et mere eller mindre snævert teoretisk område, uden at resultaterne og deres nytteværdi på forhånd kan være givne. Al forskning skal være nyttig, men det er afgørende at skelne mellem kortsigtet, dokumenterbar nytte og nytten af en langsigtet styrkelse af samfundets almene, teoretiske handlingsberedskab. Gang på gang har forskning, som praktikere fandt ligegyldig, vist sig for senere generationer af praktikere at være af største betydning. Ordentlig forskningspraksis kræver, at forskernes selvtillid ikke undergraves, ved at de hele tiden skal stå med hatten i hånden og begrunde deres virksomhed og dokumentere deres resultater over for ikke forskningskyndige. Som allerede sagt indledningsvis fordrer godt teoretisk arbejde således både praksisnærhed og en vis praksisfjernhed, ligesom godt praktisk arbejde fordrer både teorinærhed og en vis teorifjernhed.

Teoriens praksisfjernhed rummer imidlertid altid en risiko, som der igen er gode pragmatiske grunde til at være opmærksom på og imødegå. Forskning kan gå i selvsving i modebølger af tvivlsom værdi, og også når det ikke er tilfældet, kan selve den specialisering og interne fagopdeling, som teoretisk arbejde nødvendigvis fører med sig, komme til at stå i vejen for det overblik over de sammenhænge på tværs af specialer og fag, som forskningen gerne skulle bidrage til både på institutionerne og udenfor. Fagidioti og sammenhængsglemsel findes på begge sider. Den afgørende målestok for kvaliteten af forskning, uddannelse og professionel virksomhed må i sidste ende være hensynet til de klienter, patienter, elever, borgere, eller hvad man nu kalder de mennesker, der skal have gavn af fagkyndig virksomhed. Og for hvert af disse mennesker er fagopdelingerne i forskningen, i uddannelserne og på arbejdsmarkedet underordnede, bare de får hjælp med de problemer eller opgaver, som de ikke kan klare selv. At bidrage til at sikre, at de får den sagligt set bedst mulige hjælp, er, som jeg ser det, den rationelle kerne i et krav om praksisnærhed på forsknings- og uddannelsesinstitutionerne.<sup>2</sup> Og det er sådan set rimeligt, at politikerne holder dette krav frem for institutionerne, men det er ikke gjort med bare at sige 'praksisnærhed' eller 'mere praktik', og det forudsætter, at politikerne samtidigt respekterer et armslængdeprincip. Det velbegrundede krav om forskningens praksisnærhed må hele tiden afbalanceres af det ligeledes velbegrundede krav om forskningens ret til en vis, i det mindste midlertidig, praksisfjernhed, netop for en bedre fremtidig praksis' skyld, og der er nu engang ikke noget så praktisk som en god teori.

### Det instrumentelle og det moralske i teoretisk og teoribaseret praksis

Heller ikke når vi forstår praksis som modstillet teori, er vores praksisbegreb entydigt. For Aristoteles var *poiesis*, håndværk, en praksis, men det var samtidigt afgørende for ham, at menneskers handlingsliv ikke reduceres til den blot instrumentelle beherskelse af omverdenen styret af de behov, vi har fælles med dyrene; heller ikke når denne tekniske beherskelse bliver understøttet af teoretisk og videnskabelig indsigt. For ham var *praxis* i snævrere forstand derfor ikke arbejde styret af hensyn til en nærmere defineret nytte, men handling styret af moralske motiver. Vi er i dag nok tilbøjelige til omvendt at betragte den mere håndværksmæssige side som den eminent praktiske og at se det moralske som noget ekstra, der netop rækker ud over det snævert nytteorienterede praktiske, således som det også sker i en Kantiansk skelnen mellem den instrumentelle og den moralske brug af den praktiske fornuft, og som vi f.eks. kan genfinde hos Hannah Arendt og Habermas. Der kan være gode grunde til at skelne således i bestemte sammenhænge, men det bør ikke tilsløre, at de også hører uløseligt sammen. Der er en moralsk dimension i ethvert møde mellem menneske, også når mødet er fagligt formidlet, som i mødet mellem den, der praktiserer et fag, og den, der har brug for faglig bistand. Det gælder ikke kun for den praktiserede teori i den såkaldt "virkelige verden", men også for den teoretiske praksis internt på institutionerne. Forskning skal være nyttig i bestemte henseender, men skal samtidigt være redelig i enhver henseende og hensynsfuld over for dem, der gøres til genstand for forskning, og over for dem, forskningen formidles til. Institu-

# Evidensbaseret politik bliver giftig, hvis den bygger på politikbaseret evidensfremskaffelse.



tionernes undervisning skal bibringe de studerende solid faglig viden, men skal samtidigt være karakterdannende og modvirke fagligt snæversyn og kynisme (og det sker nok snarere gennem underviserens eksempel end gennem fokus på lærebøgernes indhold og de studerendes eksamenskarakterer). At der er disse moralske dimensioner i enhver praksis, er på en måde en selvfølgelighed, men den tåler i den grad gentagelse i disse års ret ensidigt effektivitetsorienterede forsknings- og uddannelsesklima. Her kan et krav om praksisnærhed ikke undgå at være tvetydigt, fordi den professionelle praksis uden for institutionerne netop også rummer både en instrumentel og en moralsk side. Dens repræsentanter kan have gode grunde til at efterlyse højere faglige standarder og større effektivitet på institutionerne, men faktisk også gode grunde til at efterlyse at kandidaterne bliver bedre personligt rustede til at møde de mennesker, de skal hjælpe eller arbejde sammen med. Risikoen ved blot at sige 'praksisnærhed' er, at det tillader, at den ene side bliver fremhævet på den andens bekostning. Og her er det nok den mere uhåndterlige moralske

dimension, der især risikerer at blive underbetonet. Pragmatisk set forudsætter god praksis imidlertid begge dele i forening, og det er der desværre ingen simpel opskrift på, hvordan man opnår.

## Om formålsparagraffer

Selvom universiteter og professionshøjskoler på papiret er selvejende, er de samfundets institutioner, og de er til for samfundets skyld og ikke for deres egen. Det er således kun rimeligt, at statsmagten fastsætter forventninger og krav til institutionerne. Ret forstået ville der vel være lige så gode grunde til at kræve praksisnærhed af universiteterne som af professionshøjskolerne. Universitetets kandidater skal også finde ansættelse i forskellige professioner på et broget offentligt og privat arbejdsmarked, og forskningens resultater skal også her komme bestemte professioner og hele samfundet til gode. Mens 'praksisnærhed' har en særdeles central placering i professionshøjskolerne formålsparagraffer, bruges ordet imidlertid overhovedet ikke i universiteternes. Her fremhæves det, at universiteterne skal samarbejde med det omgivende

samfund, bidrage til internationalt samarbejde og fremme vækst, velfærd og udvikling, men det skal professionsuddannelserne vel også. Det er nu ikke, fordi fraværet af ordet gør meget fra eller til; staten har og anvender rigeligt med midler til at true eller lokke universiteterne til ganske instrumentelt forstået praksisnærhed og til helt af sig selv at tænke faktura, så snart der skal tænkes forskning og uddannelse.<sup>3</sup>

Ret forstået ville der vel også være lige så gode grunde til, at professionshøjskolerne forskning skal være uafhængig af eksterne økonomiske og politiske interesser, som der er til, at universiteternes forskning skal være det. Mens det udtrykkeligt hedder i universitetslovens formålsparagraffer, at et universitet har forskningsfrihed, og at det skal værne om universitetets og den enkelte forskers forskningsfrihed, står der slet ikke noget tilsvarende i professionshøjskolerne formålsparagraffer. Her hedder det, at professionshøjskolerne har til formål at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter; det understreges

videre, at disse aktiviteter har til formål at tilvejebringe ny viden og konkrete løsninger på udfordringer inden for de erhverv og professioner, som uddannelserne er rettet mod, og at det skal ske i tæt samspil med det aftagende arbejdsmarked, øvrige uddannelses- og vidensinstitutioner og det omgivende samfund. Ikke et ord til sikring af den frihed, som forskning og tilvejebringelse af ny viden også her må forudsætte. Det kunne der nok være gode pragmatiske grunde til at få indføjet. I det tætte samspil med de økonomiske og politiske interesser på arbejdsmarkedet og i stat,

regioner og kommuner ville det være på sin plads, hvis statsmagten markerede, at det, man har brug for, ikke er følgagtighed, men kritisk, sandhedssøgende og sagligt oplysende forskning og teoriudvikling. Evidensbaseret politik bliver giftig, hvis den bygger på politikbaseret evidensfremskaffelse. Både teoretikernes og praktikernes troværdighed står og falder med, at de hver for sig er sig deres særlige ansvar bevidst og respekterer opgavernes forskellighed. God myndighedsbetjening fordrer myndige institutioner og medarbejdere. Det kunne understreges ved, at kravet til institutio-

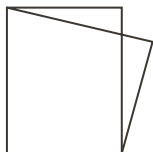
nerne om praksisnærhed blev ledsaget af en ret og en pligt til at fastholde en vis uafhængighed, en vis praksisfjernhed.

Udenforstående kan få indtryk af en statslig skizofreni på dette område. På den ene side ønsker man en opgradering og en stærkt stigende akademisering af professionshøjskolerne, på den anden side ønsker man åbenbart ikke, at de skal komme for godt i gang og tro, at de skal drive egentlig videnskabelig forskning. De må gerne kalde sig University Colleges, men de må ikke opføre sig, som om de var universiteter. ♦

## ENDNOTES

- <sup>1</sup> Meget i dette afsnit bygger på fremstillingen i *Historische Wörterbuch der Philosophie*. Jeg har også behandlet emnet i artiklen "Praksis, praktisk filosofi, praksisfilosofi og pragmatisme. Bidrag til en begrebsafklaring" i *Slagmark. Tidsskrift for idéhistorie*, nummer 64, 2012. Temanummer om Praksis.
- <sup>2</sup> Jeg har behandlet dette tema mere grundigt i kapitel 4, "Universitetsfagenes etik", i H. Fink m.fl. (2003): *Universitet og videnskab*, København: Hans Reitzels Forlag.
- <sup>3</sup> Det har jeg uddybet lidt i "Om dannelse på et forskningsuniversitet" i S.N. Larsen og J. Raahauge (2017): *Dannelse på universitetet – Fordringer og udfordringer*, København: Sophia.

# Kampen om praksis



Uffe Juul Jensen,  
professor, Institut for  
Kultur og Samfund,  
Aarhus Universitet  
& visiting professor,  
Department of social  
medicine and global  
health, King's College  
London

**Hvordan påvirker den videnskabelige og teknologiske udvikling mellem-menneskelig praksis i almindelighed og professionel praksis i særdeleshed? Med inddragelse af bl.a. Aristoteles' skelnen mellem skabende aktivitet (poesis, techne) og samfundsmæssig praksis argumenteres der for, at professionel praksis og samfundsmæssig praksis udvikles i et komplekst dialektisk felt, hvor professionel og økonomisk magt er væsentlige medspillere. En forståelse og udvikling af praksis kræver konkrete analyser af disse relationer og de kampe, de giver anledning til. Humanistisk moraliseren mod teknologiens magt er ikke tilstrækkelig. Udviklingen af evidensbaseret praksis inddrages for at illustrere pointen. Udvikling af professionel praksis kræver bl.a., at de professionelle, der vil udvikle praksis, selv opdrages, ved at borgerne, som er genstand for praksis, anerkendes som deltagere og subjekter i forandring af praksis. Det kaldte Marx 'revolutionerende praksis'.**

Begreber, der er fundamentalt omstridte, har til alle tider tiltrukket sig filosofers opmærksomhed. Det gælder også begrebet praksis. Platon og Aristoteles (Aristoteles 2000) var med til at lægge rammer for en diskussion om praksis, som har været ført gennem hele filosofiens historie, og som rækker langt ud over fagfilosofers kreds (Bernstein 1971; MacIntyre 1981; Dunne 1993; Nussbaum 1994).

Aristoteles' skelnen mellem poesis (skabende aktivitet i f.eks. håndværk og kunst) og praxis (aktiviteter, der er knyttet til menneskelige relationer og fælles bestræbelser for at leve sammen i staten og andre fællesskaber) spiller fortsat en central rolle i filosofisk og samfundsvidenskabelig forskning om menneskelig aktivitet. De to vidensformer: techne (praktisk kundskab) og phronesis (dømmekraft), der er knyttet til henholdsvis poesis og praxis, har været og er fortsat kilde til politiske diskussioner

# Den polemiske karakter af praksis-begrebet er kommet klart til udtryk i diskussioner om professionel praksis i anden halvdel af det 20. århundrede.



om indretning og udvikling af vore offentlige institutioner, af uddannelse af professionelle og uddannelse i almindelighed. Vores dagligdags begreb om praksis, der omfatter både poesis og praxis, er således blevet en brik i diskussioner og kampe mellem forskellige samfundsmæssige positioner og interesser.

## Praksis som polemisk begreb

Den tyske jurist og politiske teoretiker Carl Schmitt (1888-1985) har viet den slags begreber en særlig opmærksomhed (Schmitt 1932/2002). Han har bidraget til at belyse, hvorledes en række begreber har en polemisk funktion ved f.eks. at vise afstand til eller marginalisere grupper. Polemiske begreber markerer ikke blot en forskel i forhold til andre positioner end ens egen, men bruges også til at miskreditere andre positioner, grupper eller partier og deres medlemmer. De anvendes med andre ord til at styrke eller svække positioner eller grupper i et felt, hvor der foregår en kamp om magt og autoritet.

'Praksis' vil almindeligvis ikke blive opfattet som et politisk begreb; men brugen af det, differentiering mellem forskellige betydninger af praksis og uenighed herom viser, at det har en polemisk funktion. Det har dermed en lighed med andre polemiske begreber, som vi ifølge Schmitt kender fra det politiske felt.

## Polemiske begreber om professionel praksis

Den polemiske karakter af praksis-begrebet er kommet klart til udtryk i diskussioner om professionel praksis i anden halvdel af det 20. århundrede. Den videnskabelige og teknologiske udvikling og dennes indflydelse på professionel praksis har affødt reaktioner og kritik fra forsvarere af klassiske idealer for professionel praksis. Kritikken har siden 1990'erne bl.a. taget udgangspunkt i udbredelsen af idealer for evidensbaseret praksis. Diskussionerne har været mest omfattende på sundhedsområdet, men på det pædagogiske område og andre velfærdsområder har fronterne også været trukket hårdt op (Oakley

2000). Diskussionen om en videnskabeliggørelse af professionel praksis gennem evidensbaseret er den foreløbige kulmination af en mere langstrakt og omfattende diskussion i kølvandet på den kritiske teoris gennemslagskraft efter 2. Verdenskrig (Horkheimer & Adorno 1944/1996). Denne traditions polemiske begreb om en frigørende praksis over for det kapitalistiske samfunds instrumentelle fornuft havde baggrund i en samfundskritisk position og en bestemt læsning af Marx. Sideløbende med denne kritik udfoldedes imidlertid også en kritik af professionel praksis i det moderne samfund med et polemisk potentiale hentet fra antikke forbilleder for professionel praksis.

Den tyske læge og filosof Karl Jaspers publicerede i 1959 en artikel om lægen i den tekniske tidsalder (Jaspers 1959/1989) med en kritik af udviklingen i medicinsk praksis. Efter Jaspers mening resulterede den videnskabelige, teknologiske og samfundsmæssige udvikling i en underminering eller værdimæssig

# Ingen anden profession har som medicinen kunnet vinde **forståelse for og bred anerkendelse** af dens status som selvkontrollerende.



forarmelse af lægens professionelle praksis. Jaspers kritik var rettet mod udviklingen i medicinsk praksis, som han som læge var dybt fortrolig med, men kritikken er relevant for diskussionen om professionel praksis i almindelighed i vores tid. Jaspers fremhævede den revolutionerende udvikling, medicinen har gennemløbet i det seneste par hundrede år og i særdeleshed i det 20. århundrede. Først nu, siger Jaspers, er læger i stand til systematisk at gennemføre effektiv behandling. Men samtidig er forholdet mellem læge og patient blevet radikalt forandret. Behandling gennemføres inden for rammerne af store institutioner (klinikker, hospitaler etc.) og i sundhedsvæsener, hvor lægen kun er én part i et omfattende system af interesser og standpunkter: stat og regioner, forsikringsselskaber, interesseorganisationer, industri m.fl.

I denne nye tid ønsker borgeren, ifølge Jaspers, slet ikke at blive behandlet personligt. Borgeren har vænnet sig til

store institutioner, hvor mange forskellige specialer er samlet, og hvor mange professionelle indgår som hjul i en upersonlig behandlingsmaskine. Den enkelte læge er et element i et kollektiv og træder ikke længere frem som individ, som enkeltperson.

Jaspers ærinde er i første række, hvordan læger vil forholde sig til de ændrede videnskabelige og samfundsmæssige betingelser for lægegerningen. Vil de arbejde for at leve som frie læger i overensstemmelse med klassiske idealer om personlig behandling af patienter og med respekt for patienten som deltager i behandlingen og i overensstemmelse med klassiske idealer om god lægegerning? Eller vil de acceptere at være aktører i et sundhedsvæsen underlagt krav om standardiseret behandling uden reel patient-inddragelse? Selvom Jaspers fokus er medicinen, så er hans kritik relevant for enhver form for professionel praksis. Den regulering og standardisering, som Jaspers så på det medicinske

felt, har i de efterfølgende årtier vundet indpas på de fleste andre områder for professionel praksis. Ifølge Jaspers står enhver borger over for et påtrængende spørgsmål: Hvordan ønsker vi det videnskabeligt og teknisk avancerede sundhedsvæsen med dets omfattende institutioner indrettet? Vil vi underkaste os teknologisk og samfundsmæssig regulering og gøre os selv til slaver? Eller vil vi kræve at leve i frihed, også når vi rammes af sygdom og lidelse?

## **Praksis-kritik uden analyse**

Jaspers etiske kritik af det moderne sundhedsvæsen er ikke baseret på nogen analyse af medicinsk praksis. Han bruger ikke Aristoteles' skelnen mellem poesis (intervenierende og skabende aktiviteter) og praxis (det sociale fællesskab af privilegerede, frie borgere). Der bliver derfor ikke tale om nogen egentlig analyse af lægens professionelle praksis, men snarere om et partsindlæg fra ham selv som aktør i det medicinske felt, en aktør, der ikke reflektivt forholder sig



til sin egen samfundsmæssige position og interesser. Jaspers har ret i, at den videnskabelige og teknologiske udvikling førte til omfattende ændringer af behandlingspraksis i sidste halvdel af det 20. århundrede. Men praksis ændres ikke kun gennem udvikling af nye midler (nye måder at undersøge, diagnosticere og behandle på). Det sundhedsvæsen, Jaspers kritiserer, skulle også leve op til nye samfundsmæssige mål om lighed og retfærdighed i behandlingen af borgere. Det beskæftiger Jaspers sig ikke med. Han lancerer et polemisk begreb om praksis, i lyset af hvilket praksis i det moderne sundhedsvæsen er udtryk for et værdimæssigt forfald og et tab af klassiske professionelle værdier. Den professionelle praktiker, lægen, er forvandlet til et hjul i en teknokratisk og bureaukratisk maskine. Eftersom Jaspers ikke har nogen analytisk ramme, som kan støtte hans kritiske position, må han mobilisere et polemisk begreb om praksis, et begreb, der kan understøtte hans egne værdimæssige position og miskreditere den praksis, som han ser udvikle sig på sundhedsområdet. Han finder et sådant begreb hos Platon.

### Lægekunst, frie læger og slave læger

I Platons dialog *Love* (2014) fortæles om to slags læger: frie læger og slavelæger. Den frie læge fører tilsyn med sine patienter og "udforsker (dem) fra begyndelsen og systematisk, og han fører samtaler med den syge selv og hans venner, hvorved han dels selv erfarer noget fra patienterne, dels underviser han selv i det omfang, han er i stand til" (Platon 2014, s. 190). Slavelægen behandler derimod sine patienterne uden at snakke med dem og uden at sætte sig ind i den enkeltes situation. Efter at have behandlet én slave, skynder han sig

videre til den næste. Han er ikke optaget af omsorgen for den enkelte patient. Han opfører sig, siger Platon, som en selvrådig tyrann. Med sin hastige og rutinemæssige praksis "skaffer han sin herre en lettelse i omgangen med de syge."

Slavelægen behandler slaver, mennesker uden rådighed over eget liv, men han er selv en slave. Han er med til at opretholde en samfundsmæssig ulighed, men bidrager samtidig til at fastholde sig selv i ufrihed. Den frie læge derimod kan udvikle sin lægekunst ved at udvikle sin viden og kunnen i omgang med frie mennesker.

### En dannende praxis som polemisk begreb

Forholdet mellem den frie læge og den frie borger legemliggør et begreb om praksis, hvor frie mennesker dannes gennem sproglig interaktion. I Jaspers' (og Platons) fremstilling tjener dette polemiske begreb til at idealisere en bestemt form for professionel praksis og devaluere en praksis, hvor den professionelle søger at løse sine opgaver gennem erfaringsbaseret intervention medieret af redskaber og teknologi. Men Jaspers tager fejl, når han giver indtryk af, at den praksis, som her idealiseres, er et resultat af frie borgeres kommunikation båret af en etisk værdi om frihed. Den er tværtimod resultat af en kamp i en konkret samfundsmæssig situation: det antikke slavesamfund.

Den frie læge, vi får beskrevet af Platon, blev først forbilledet efter hippokratiske lægers ihærdige kamp for *anerkendelse* af de samfundsmæssige autoriteter. De hippokratiske læger havde mange odds imod sig i kampen for anerkendelse. Lægen rangerede samfundsmæssigt

lavt i kraft af hans manuelle praksis på linje med andre former for manuel eller håndsværksmæssig praksis. Manuel praksis havde ikke samme status som de frie borgeres samtale og forhandlinger om statens indretning og det gode liv i staten. Og medicin og lægekunst havde endda særlige problemer at slås med sammenlignet med andre former for poesis og techne som f.eks. den søfarendes styrmandskunst. Lægens praksis har den menneskelige krop som sin opgave og ikke bare kroppen, men også dens produkter: urin, afføring, etc. Der var dermed også stor afstand mellem den hippokratiske læges praksis og de former for religiøs og mystisk helbredelsespraksis, som hidtil havde været dominerende, og som man nu måtte konkurrere med. Tradition og religion spillede stadig en rolle i Grækenland i den periode, hvor de hippokratiske læger lagde grunden til vores vestlige medicin. Det var endvidere med til at forringe lægers samfundsmæssige anerkendelse og position, at de måtte tilbyde deres kunnen på linje med andre handlende på samfundets markedsplads.

De læger, Platon omtaler som slave-læger, formåede ikke at frigøre sig fra en social lav status. De tilbød at håndtere legemlige problemer på et marked, hvor mange andre bød sig til. De frie læger var derimod læger, som søgte kontakt med og blev anerkendt af frie borgere, og som inkorporerede idealer og værdier fra de frie borgeres liv i deres praksis. Samtale fik en central placering, ikke fordi dialog med patienten realiserer et etisk ideal, eller fordi dialogen kan gøre behandlingen bedre, men primært fordi lægen søgte anerkendelsen ved at deltage i det offentlige liv og i skrift og tale fremhæve lægekunsten som et del af et civiliseret

liv i staten. Det var ved at alliere sig med en bestemt social klasse, de frie borgere, og ved at adoptere denne klasses idealer for menneskeligt samkvem, at medicinen fik samfundsmæssig anerkendelse (Roth 2008).

### Praksis og anerkendelse i staten

Jaspers modstiller samtalen mellem frie borgere og en professionel praksis, hvor forholdet mellem professionel og patient er medieret af redskaber. I hans fremstilling bliver poesis og praxis, som hos Aristoteles er analytiske begreber, to dikotome værensformer, den ene båret af et ideal om frihed, den anden kendetegnet ved kontrol og tvang.

Der er imidlertid gode grunde til at fastholde Aristoteles' analytiske tilgang til praksis. Hans skelnen mellem poesis og praxis (og dermed mellem techne og phronesis) er ikke en skelnen mellem to forskellige værensformer, men en måde at fremhæve forskellige aspekter ved kompleks menneskelig aktivitet. Poesis indfanger individers eller kollektivters målrettede interventioner, praxis de dannelses- eller udviklingsorienterede sider af vore aktiviteter sammen med andre. Når vi udøver poesis med brug af forskellige former for techne, bidrager vi til at forme eller udvikle de fællesskaber, vi er en del af. Materielle produkter, kunstværker, eller hvad end vi frembringer individuelt eller sammen med andre, får en betydning for relationerne i de fællesskaber, vi er en del af. De bliver midler i diskussioner om, hvordan vi skal indrette os, hvad et godt samfund er. Der foregår med andre ord en dannelse af såvel de enkelte deltagere som af fællesskabet. Den materielle produktion, techne, design, håndværk og kunst spiller

på forskellig måde en rolle i udviklingen af fællesskabs-praksis og den dannelse, som fællesskabs-praksis er ramme om.

Samtalen, som er central i den frie læges praksis som beskrevet af Platon, er, som påpeget ovenfor, udøvelsen af en særlig techne, retorikken. Gennem denne techne får en bestemt gruppe af læger anerkendelse af den privilegerede samfundsmæssige klasse (de frie borgere). Den frihed, borgerne nyder i deres almindelige liv, udstrækkes til også at omfatte deres liv i sygdom, når de er henvist til lægens bistand. Men anerkendelsen af den frie læge som fri blandt andre frie borgere anfægter ikke den bestående samfundsmæssige indretning. De læger, der behandler håndværkerne, kvinderne, slaverne, som ikke er frie borgere, får ikke den samfundsmæssige anerkendelse som fri borgere. De har samme ufrie slavestatus som dem, de behandler. Den samfundsmæssige anerkendelse af lægeprofessionen som en profession af frie borgere kan bidrage til at forstå et karakteristisk træk ved den medicinske profession, som helt ind i aktuell filosofi har gjort lægekunst til model for praxis.

### Udfordringen af det medicinske hegemoni

Den frie læge, som Jaspers fremdrager hos Platon, er ikke bare fri i den forstand, at han samfundsmæssigt får status på linje med de frie borgere, der kan føre samtaler uden at bekymre sig om materielle forudsætninger for deres frie liv. De er frie i den forstand, at de er selvregulerende og selvkontrollerende. Det er den position, lægeprofessionen traditionelt har påberåbt og i lange perioder formået at forsvare. Medicinens professionelle autonomi har også opnået

filosofisk støtte bl.a. hos Immanuel Kant. Kant fremhævede medicinens afgørende samfundsmæssige betydning. Det er et af de 'høje fakulteter', dvs. en af de former for professionel kunnen og indsats, som er nødvendig for statens autoritet og suverænitæt. Juraen og teologien er de to andre. Men han fremhæver samtidig, at medicinen må have en særlig status blandt de høje fakulteter, den må være selvkontrollerende (Kant 1798/1976).

Ingen anden profession har som medicinen kunnet vinde forståelse for og bred anerkendelse af dens status som selvkontrollerende. Pædagoger eller andre professioner, der varetager centrale samfundsmæssige og statslige opgaver, har ikke kunnet opnå den relative autonomi, som medicinen har haft i lange perioder og langt ind i det 20. århundrede. Ingen anden professionel praksis har haft så stærke filosofiske fortalere som den medicinske. Det medicinske hegemoni (professionens samfundsmæssigt anerkendte magt) baseret på lægelig autoritet og autonomi er først for alvor blevet udfordret gennem de seneste ca. 40 år. Udfordringen kommer fra både civilsamfund (brugerbevægelser, patientorganisationer, medier og industri) og fra staten og overstatslige institutioner. Der er sket en stadig mere omfattende statslig regulering af den sundhedsprofessionelle praksis. En tilsvarende eller stærkere regulering er sket af andre former for professionel praksis, især det pædagogiske og det sociale område.

Denne udvikling har affødt omfattende diskussioner blandt professionelle og i samfundet i almindelighed. Diskussionen har bl.a. udfoldet sig i relation til bestræbelserne for at udvikle evidens-

baseret praksis i sundhedsvæsen (EBP), inden for uddannelsesinstitutioner og på det sociale område. EBP er ofte fremstillet som forsøg på ideologisk styring af professionel praksis, som et etisk eller kulturelt forfald, hvor mål, der er eksterne i forhold til professionel praksis, bliver påtvunget de professionelle praktikere. Men udviklingen af professionel praksis gennem de seneste årtier er mere kompleks, end den etisk-funderede kritik af ekstern kontrol lader forstå. Indre modsigelser i professionel praksis, som er erfaret og identificeret af praktikere selv, har skabt modstandsblommer blandt praktikere og forskere. Herfra er der rettet kritik mod overleverede forestillinger om professionel kompetence og autonomi. Der er blevet iværksat forsøg på forandring og udvikling *indefra*. Det er her, vi finder kilden til evidensbevægelsen.

### Evidens-baseret praksis

Den skotske læge Archibald Cochrane (1909-1988) tilskrives med rette en central rolle i udviklingen af evidensbaseret medicinsk praksis. I 1972 udgav han den skelsættende bog *Effectiveness and Efficiency: Random Reflections on Health Services*. Bogen var en radikal kritik af den måde, det nationale engelske sundhedsvæsen (NHS) havde udviklet sig på siden dets oprettelse i 1948. Mange ressourcer var blevet brugt på udbygning af den specialiserede hospitalsbehandling og på dyr teknologi til de specialer, hvis udøvere rangerede højest i det professionelle hierarki. Der indførtes kostbare behandlinger, uden at der var dokumentation for, at de var virksomme. Cochrane krævede dokumentation gennem randomiserede, kontrollerede undersøgelser.

Formuleret med klassiske begreber så foreslog Cochrane en ændret poesis, dvs. en ændret behandlingspraksis, hvor den professionelle tilegner sig og udøver en ny techne, der gør det muligt at begrunde en given behandling ud fra kontrollerede undersøgelser. Men Cochrane bidrog også til en kritik af den praksis, som udgør de samfundsmæssige rammer for behandling, og til en kritik af ideen om den frie læge, som i lyset af professionel erfaring og uden kontrol kan have ansvaret for organisering og udførelse af professionel behandling.

Allerede før 2. Verdenskrig havde Cochrane som politisk aktiv deltaget i demonstrationer i London for et nationalt sundhedsvæsen. På en plakat, han selv havde lavet, krævede han fri og lige adgang til effektiv behandling for alle (Jensen 2004). Cochrane havde således bidraget til en politisk bevægelse med forankring i det britiske Labour, som bl.a. ville fremme lighed og retfærdighed i samfundet gennem et nationalt sundhedsvæsen med social lighed og retfærdighed som centrale mål.

I 1970'ernes begyndelse viste det sig, at de store idealer om lighed og retfærdighed ikke var blevet realiseret. Ifølge Cochrane var det nødvendigt at anfægte den kliniske elites magt inden for sundhedsvæsenet. Cochrane var foregangsmand i en samfundsmæssig udfordring af den specialiserede biomedicin. Biomedicinens specialister så sig selv som arvtagere og forvaltere af de klassiske idealer om den frie læge. I Cochanes alternative, socialmedicinske perspektiv var lægen derimod deltager i et kollektiv af sundhedsprofessionelle, som er langt mere omfattende end lægerne.

### Professionel praksis: modstand og udvikling indefra

Men hvis denne revolution føres igennem, betyder det så ikke, som Jaspers hævdede, et radikalt opgør med kernen i vores kulturs professionelle praksis: den professionelle (læge eller pædagog) som den enkelte borgers tjener? Er evidensbaseret medicin en trussel mod det ideal om patient-centreret medicin, som er kernen i det klassiske lægeideal, og som bl.a. kommer til udtryk i Platons frie læger? Det afviste den amerikanske kliniske forsker Alvan Feinstein i det skelsættende værk *Clinical Judgement* (Feinstein 1967). Feinstein er sammen med Cochrane grundlægger af klinisk epidemiologi (Jensen 1987). Bogen rummer sammen med andre af Feinsteins skrifter en detaljeret præsentation af metoder til at forbedre diagnose og behandling. Feinstein viser, hvordan man gennem undersøgelser af store patientgrupper kan kortlægge, hvordan patienter med samme diagnose gennemløber forskellige sygdomsløb. Nogle patienter har alvorlige forløb, som ofte vil føre til døden, hvis der ikke gennemføres en behandling. Andre har mildere tilfælde med få eller ingen følgevirkninger. Viden om variationer i forløb (illness) hos patienten med samme diagnose (disease) muliggør differentieret og individualiseret behandling, dvs. behandling, der er indrettet efter den enkelte patients særlige forudsætninger.

Lægens klassiske poesis, en dømmekraft baseret på hans eller hendes kliniske erfaringer, er ikke tilstrækkelig. Den personlige dømmekraft må suppleres eller udvides med viden, som tilvejebringes gennem omfattende epidemiologiske undersøgelser af store patientgruppers

# Praxis, som praxis er belyst i denne artikel med inspiration fra Aristoteles og Marx, er aldrig isolerede øer på et oprørt samfundsmæssig hav.



sygdomsforløb i relation til patienternes biologiske, psykologiske og samfundsmæssige karakteristika (Jensen 1987).

## Moralisme eller revolutionerende professionel praxis

Udviklingen i professionel praksis gennem de seneste 30-40 år viser, at Jaspers (og mange andres) forståelse af professionel praksis i teknologiens tidsalder er uholdbar. Jaspers forudsætter et modsætningsforhold mellem en etisk udøvelse af professionel praxis og en instrumentel fornuft, der kommer til udtryk i videnskabelig og teknologisk techne. Ved at opstille denne modsætning skabes der et rum for moralisten, der må forsøge at forsvare klassiske professionelle idealer. Det er denne rolle som humanistisk opdrager af praktikerne, Jaspers selv påtager sig. Her 60 år efter offentliggørelsen af artiklen, der kritiserer udviklingen i sundheds-praxis, kan vi konstatere, at Jaspers moralisme uden analyse af praxis var virkningsløs. Mere end 100 år før Jaspers udsendte sin

pessimistiske advarsel mod teknologiens invasion i praxis, havde Marx beskæftiget sig med opdragernes rolle i udviklingen af praxis.

I sin 3. tese til Feuerbach forholder Marx sig til spørgsmålet om samfundsmæssig forandring (Marx 1845/1973). Han kritiserer en opfattelse af samfundsforandring, som han finder hos Feuerbach og andre af tidens samfundskritikere: at samfundsmæssig udvikling sker, ved at omstændighederne ændres og ved forandret opdragelse. Her glemmer man ifølge Marx imidlertid to ting. For det første at omstændighederne netop forandres af mennesker, og at opdragerne selv må forandres.

Hvordan er denne pointe relevant i forhold til Cochranes og Feinsteins ideer om ændring af sundhedsprofessionel praxis? Cochrane og Feinstein levede begge op til ideen, at omstændighederne ændres af mennesker. De afviste antagelsen om, at teknologiske gen-

nembrud i sig selv ville udvikle medicinsk praksis. Den kliniske epidemiologi var en ny techne, hvorved professionelle aktører kunne ændre sundhedsvæsenets omstændigheder ved f.eks. at kræve dokumentation for effekten af ny teknologi.

De var reformatorer eller 'opdragere' af professionelle i sundhedsvæsenet. Men overså de, at de selv skulle opdrages? Det gjorde de muligvis i starten, De lærte noget afgørende som deltagere i den transformationsproces, som de selv var aktive deltagere i.

Gennem deres aktive deltagelse i den forskningsmæssige og videnskabsteoretiske udvikling og ved at fastholde professionspolitiske standpunkter kom de ofte på kollisionskurs med magtfulde grupper i deres egen profession. Det var med til at ændre deres egen selvforståelse. De opnåede ved at søge at påvirke bestående magtforhold i praxis en forståelse af magtforholdenes betydning

og en forståelse af, hvorledes økonomiske interesser og professions-interesser var med til at styrke laboratorieforskning på bekostning af klinisk forskning med udgangspunkt i patienters oplevede problemer og begrænsninger. Cochrane lærte bl.a., at det klassiske medicinske hegemoni blev forsvaret indædt af de grupper, der havde størst anerkendelse i professionen, inden for sundhedsvæsenet og i samfundet. Gennem denne læreproces ændrede Cochrane selv sin praksis.

Feinstein levede længere end Cochrane og fik derfor også mulighed for at se, at den evidensbaserede medicin, som han sammen med Cochrane havde været en central inspirator af, blev anvendt i sundhedsvæsenet til varetagelse af andre interesser end patienternes. Den modsætningsfyldte transformation af professionel praksis resulterede i en erkendelse bl.a. udtrykt i Feinsteins allersidste artikel, der først blev publiceret efter hans død (Feinstein 2002). I artiklen efterlyste han mere kvalitativ forskning til at supplere den kvantitative forskning, han selv havde bidraget til at udvikle. Han efterlyste en forskning, som kunne give patienter og pårørende en central rolle i identifikationen af 'goals of

care'. Den modstand, han havde mødt, og den måde, hans epidemiologiske techne var blevet anvendt og ofte misbrugt på, havde opdraget ham. Han talte for en ændret praksis, hvor patienter og pårørende skulle have mulighed for at artikulere, hvad der er vigtigt for dem. Kun på den måde er det muligt at udfordre magtforhold i professionel praksis, hvor individuelle praktikere stadig besvarer spørgsmål på borgenes vegne, eller hvor det i stigende grad er 'impersonal guidelines, pathways, algorithms, or other professionally approved rules of performance' der styrer praksis (Feinstein 2002, s. 476). Udviklingen i sundhedsprofessionel praksis i slutningen af forrige århundrede og begyndelsen af dette forsyner os således med et konkret og lærerigt materiale til forståelse af deltagelse i og udvikling af praksis.

Praxis, som praksis er belyst i denne artikel med inspiration fra Aristoteles og Marx, er aldrig isolerede øer på et oprørt samfundsmæssig hav. Praxis opretholdes eller udvikles altid i samspil med materielle vilkår, teknologiske og videnskabelige muligheder, politiske magtforhold og generelt samfundsmæssige betingelser. Det gælder de overgribende former for samfundsmæssig praksis som uddan-

nelsessystemet, sundhedsvæsenet, det sociale system, men det gælder også de former for praksis, som vi er en del af i vores lokale miljøer og hverdagsliv. Udvikling af praksis er ikke underlagt nogen naturlov eller specifikke determinerende kræfter. Professionelle praktikere optaget af at udvikle deres techne vil erfare, at deres forandringsprojekter kun lykkes under betingelser, som de må være med til at tilvejebringe: betingelser, hvor dem, der er genstand for de professionelle techne, bliver anerkendt som subjekter i de professionelle kollektive praksis.

Når en kollektiv indsats på én og samme tid ændrer handlemåder og betingelserne for praksis, er der tale om det, Marx i den 3. tese til Feuerbach kaldte en revolutionerende praksis. Cochrane og Feinstein formede kun elementer af en revolutionerende praksis i denne forstand. Men deres erfaring med magtens modstand mod forandring og betydningen af at give magt og kontrol til dem, praksis skal støtte, behandle eller udvikle, vil være vigtige i fremtidig undervisning i praksis-analyse og kollektiv organisering med henblik på ændring og udvikling af praksis (Jensen 1999, 2015). ♦

---

## REFERENCER

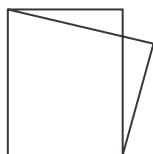
- Aristoteles (2000). *Etikken* (dansk oversættelse af *Den Nikomacheiske Etik* (384/322)). København: Det lille Forlag.
- Bernstein, R.J. (1971). *Praxis and Action. Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Cochrane, A.I. (1972). *Effectiveness and Efficacy: Random Reflections on Health Services*. London: Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground. 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Feinstein, A. (1967). *Clinical Judgement*. Philadelphia: Williams and Wilkins Co.
- Feinstein, A. (2002). Is 'Quality of care' being mislabeled or mismeasured? *The American Journal of Medicine*, 472-478.
- Horkheimer, M. & T.W. Adorno (1944/1996). *Oplysningens Dialektik*. København: Gyldendal.
- Jaspers, K. (1959/1989). The physician in the technological age. *Theoretical Medicine*, 10(3), 251-267.
- Jensen, U.J. (1987). *Sygdomsbegreber i Praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabsteori*. København: Munksgaard.
- Jensen, U.J. (1999). Categories in Activity Theory: Marx's philosophy just-in-time. I: S. Chaiklin, M. Hedegaard & U.J. Jensen (red.), *Activity Theory and Social Practice: Cultural historical approaches* (s. 79-99). Aarhus: Aarhus University Press.
- Jensen, U.J. (2004a). Evidence, Effectiveness, and Ethics: Cochranes's legacy. I: I.S. Christiansen & G. Mooney (red.), *Evidence-Based Medicine in its Place*. (s. 20-32). London: Routledge.
- Jensen, U.J. (2004b). Evidens, viden og sundhedsfaglig praksis i filosofisk perspektiv – eller faren ved at være mere katolsk end Paven. I: J.J. Brunn, M.L. Hanak & B.G. Koefoed (red.), *Viden og evidens i forebyggelsen* (s. 19-28). København: Sundhedsstyrelsen.
- Jensen, U.J. (2008). The struggle for clinical authority: shifting ontologies and the politics of evidence. *Biosocieties*, 2, 101-114.
- Jensen, U.J. (2015). Den fortrængte vitalitet og det humane genkomst – en human vending i biologi og samfund. I: M. Gudmund-Højer, S. Raffnsøe & M. Raffnsøe-Møller (udg.), *Den humane vending. En antologi* (s. 135-158). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kant, I. (1798/1976). Lincoln: University of Nebraska Press.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. London: Duckworth.
- Marx, K. (1845/1888/1973). Marx' teser til Feuerbach. I: *Marx/Engels udvalgte skrifter*, bd. 2 (s. 401-403). København: Tidens Forlag.
- Nussbaum, M. (1994). *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- Platon (2014): *Platon V. Lovene I-XIII, Epinomis*. København: Gyldendal.
- Roth, A.D. (2008). "Reciprocal influences between rhetoric and medicine in ancient Greece." Ph.d.-afhandling, University of Iowa. Hentet på <http://ir.uiowa.edu/etd/3>.
- Schmitt, C. (1932/2002). *Det politiske begreb*. København: Hans Reitzels Forlag.



# Forskningscirkler som praksisnær forskning

Mødet mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden

Bjarne Wahlgren,  
professor, mag.  
scient.soc., DPU,  
Aarhus Universitet &  
Vibe Aarkrog, lektor,  
ph.d., DPU, Aarhus  
Universitet



Artiklen beskriver forskningscirklen som en praksisnær forskningsmetode. På baggrund af et konkret forskningsprojekt om beslutningsprocesser og frafald gennemført som en række forskningscirkler analyseres det, hvilken praksisbaseret viden der udvikles hos praktikerne, og hvordan den forskningsbaserede viden kan kvalificere praksis. Baseret på systematiske data dokumenteres det, at praktikerne udvikler og anvender praksisbaseret kollektiv viden gennem en omfattende erfaringsudveksling. Praktikerne er motiverede for at tilegne sig og

anvende forskningsbaseret viden; og de anvender denne viden primært som en forståelsesramme og som et grundlag for at kunne begrebssette de konkrete handlinger på skolerne. Den forskningsbaserede teoretiske viden anvendes kun i mindre udstrækning som forklaringer på den udviklede praksis. Det konkluderes, at praksisnær forskning kræver en særlig indsats fra forskerside. Den forskningsbaserede viden skal oversættes til praksis i et samarbejde mellem forskere og praktikere.



## Indledning

Hvad er praksisnær forskning? Det umiddelbare svar er, at det er forskning, der tager udgangspunkt i praksisnære forhold, og som frembringer forskningsresultater, der er (umiddelbart) anvendelige i praksis. En praksisnær forskning skal altså forbinde to former for viden. En praksisbaseret viden, der principielt er kontekstspecifik erfaringsbaseret viden, og en forskningsbaseret viden, der er generaliseret viden, som er løsrevet fra den konkrete kontekst.

Hvordan kan man forbinde forskningsbaseret viden og praksisbaseret viden? Hvordan kan man gennemføre en praksisnær forskning?

Aktionsforskning i forskellige varianter har forsøgt at give bud på disse spørgsmål (Coleman 2015; Levin 2017). Et omdrejningspunkt i aktionsforskningen er således forskningens relation til praksis, fx til at informere praksis (Flynn 2018; Levin 2017) eller til at udføre handlinger i praksis (Forsberg & Nordzell 2013; Hiim & Stålhane 2018). Aktionsforskning har i dag fundet en betydelig anvendelse i en dansk og nordisk sammenhæng (Alrø & Hansen 2017; Rönnerman 2013), og forskningsmetoden anvendes i stor udstrækning på professionshøjskolerne (Elle, Ellegaard & Padovan-Özdemir 2018).

I denne artikel analyserer vi et konkret aktionsforskningsforløb, der har form som forskningscirkler. Vi analyserer udvikling af praksisbaseret viden og anvendelse af forskningsbaseret viden ud fra et praksisperspektiv. Vi diskuterer ikke, hvordan den praksisbaserede viden bidrager til den forskningsbaserede viden, eller hvordan der genereres forskningsbaseret viden. Vi diskuterer,

hvordan den forskningsbaserede viden bidrager til praksis.

## Forskningscirklen som aktionsforskning

Forskningscirklen som forskningsform kan ses som en nordisk variant af aktionsforskningen med rødder i folkeoplysningstraditionen og studiecirklen (Rönnerman & Salo 2012). Formålet med forskningscirklen er at forbedre nogle forhold eller at løse nogle problemer. Det sker gennem kvalificering af praktikere i et organiseret møde mellem henholdsvis praksisbaseret og forskningsbaseret viden. Udgangspunktet for udviklingen er et aktuelt problem, som praktikere og forskere erkender som relevant og vigtigt og i fællesskab formulerer. Sammen med forskerne indsamler praktikerne viden for at undersøge mulige problemløsninger. Den indsamlede viden analyseres og diskuteres i forskningscirklen og afprøves i praksis (Persson 2010).

Begrebet forskningscirkel har forskellige betydninger og noget forskelligt indhold i den litteratur, hvor begrebet anvendes. I denne artikel definerer vi forskningscirklen som et samarbejde mellem praktikere og forskere med henblik på løsning af et problem. Samarbejdet er ligeværdigt i den forstand, at løsningen af problemet er en fælles opgave; men der er en arbejdsdeling. Forskernes opgave er at tilføre forskningsbaseret viden, styre arbejdet i forskningscirklerne og generere ny forskningsbaseret viden. Praktikerens opgave er at gennemføre aktiviteter med henblik på løsning af det fælles problem samt at indsamle erfaringer fra deres arbejde med løsning af problemet.

I litteraturen om forskningscirkler behandles forskellige temaer. Et tema er, hvordan cirklerne etableres og gennemføres (Jakobsson 2011; Persson

2008, 2010). Et andet tema er ledelsen af forskningscirklerne (Thomsen, Buhl & Boelsskifte 2017). Et tredje tema er forskningscirklernes funktion og det udbytte, der kommer ud af cirkelarbejdet, fx kompetenceløft (Gottlieb & Sørensen 2018; Otterup, Andersson & Wahlström 2013). I denne artikel ser vi på, hvordan den praksisbaserede og den forskningsbaserede viden indgår i forskningscirkelarbejdet. Vi vil svare på to spørgsmål:

1. Hvilken praksisbaseret viden udvikles hos deltagerne i en forskningscirkel?
2. Hvordan kvalificerer den forskningsbaserede viden praksis?

## Forskningscirkler om frafald

Vi tager udgangspunkt i et konkret projekt om frafald, hvor forskningscirkelmetoden er anvendt. Projektet er placeret på Aarhus Universitet og finansieret af Velux Fonden. Formålet med forskningsprojektet er at blive klogere på, hvordan eleverne træffer beslutninger om at holde op eller at fortsætte i deres uddannelsesforløb. Som en del af projektet indgår en række aktiviteter, som skolerne gennemfører for at modvirke frafaldet. Arbejdet i cirklerne bidrager til at kvalificere de deltagende skoler, så de gennem deres praksis kan bidrage til at mindske frafald inden for erhvervsuddannelsesområdet og den almene voksenundervisning.

Arbejdet foregår i tre forskningscirkler (Hovedstaden, Sjælland og Fyn-Jylland). Der deltager 13 skoler i projektet, seks erhvervsskoler og syv voksenuddannelsescentre. Hver institution har på ledelsesniveau skriftligt forpligtet sig til at deltage i projektet. I hver forskningscirkel deltager to forskere og 10 til 15 praktikere fra fire til fem skoler. Praktikerne omfatter ledere, vejledere og lærere, og to tredjedele er lærere. Det

er skolerne, der har udpeget deltagerne på baggrund af deres funktion på skolen i arbejdet med frafald. I alt indgår 35 praktikere og fire forskere. Deltagerne mødes regelmæssigt tre gange om året i en cirkel. Der er gennemført seks forskningscirkelmøder.

Forskerne besøger skolerne, og praktikerne gennemfører indsatser på skolerne mellem forskningscirkelmøderne. Indsatserne relaterer sig til nedbringelse af frafald. En del af indsatserne drejer sig om at interviewe eleverne om deres frafaldsovervejelser. Praktikerne deltager i disse interviews.

Hvert forskningscirkelmøde gennemføres efter en fast dagsorden og tager fire timer. Det indledes med en fremlæggelse af praktikerens erfaringer med arbejdet på skolerne siden sidste møde. Derefter præsenterer forskerne teoretisk viden, som kan kvalificere arbejdet. Sidste del af cirkelmødet består i diskussion af, hvordan teorien kan anvendes i skolens praksis. Fx således på 3. cirkelmøde: Praktikerne fremlægger deres refleksioner over de forskellige frafaldstyper (forskningsbaseret viden fra 2. cirkelmøde), forskerne fremlægger viden om sammenhæng mellem indsatser og frafaldsforløb, praktikerne diskuterer indsatsernes betydning for deres vejledningsforløb. Eller fx således på 4. cirkelmøde: Praktikerne fremlægger resultater fra de forskellige skoleindsatser med nye vejledningsforløb. Forskerne fremlægger 'vakleteorien' (se senere) til belysning af elevernes dilemmaer i deres beslutningsprocesser. Skolevis diskuteres det, hvilke konsekvenser 'vakleteorien' har for arbejdet.

Grundmodellen for processen i cirkelarbejdet er: Aktiviteter til problemløsning på skolerne, fremlæggelse af erfaringer fra arbejdet, kobling af teori til erfaringer, justering af praksis, gennemførelse af justeret praksis på skolerne, ny fremlæggelse af nye erfaringer på næste cirkelmøde. Der er principielt tale om en systematisk og regelmæssig justering og kvalificering af erfaringer gennem erfaringsudveksling og teoritilkobling.

#### Datagrundlaget

For at undersøge, hvordan praktikerne udvikler praksisbaseret viden og anvender den forskningsbaserede viden i forhold til praksis, er der indsamlet data. Dataindsamlingen omfatter systematisk opsamling af viden som afslutning på cirkelmøderne og interview med praktikerne. Indholdet i den første dataindsamling er følgende: Som afslutning på cirkelmødet er praktikerne på tredje og femte møde blevet bedt om at forholde sig til, *hvad de har lært i projektet, og hvordan de mener, de har lært det.*

Praktikerne blev på cirkelmødet først bedt om at nedskrive svarene på spørgsmålene individuelt. Derefter blev de bedt om at tale med kollegaen fra samme skole om deres egne erfaringer med henblik på at uddybe deres opfattelser. De forskellige opfattelser blev derefter fremlagt i plenum og opsamlet og nedskrevet af forskerne. Der foreligger fem skriftlige opsamlings. I den anden dataindsamling er der foretaget i alt 12 interview, heraf fem individuelle og syv kollektive. I hvert af de kollektive interview deltog to (i et interview tre) praktikere. Praktikerne blev bedt om at fortælle, hvad de havde fået ud af

arbejdet i forskningscirklen. Efter først selv at have beskrevet deres udbytte blev interviewpersonerne systematisk spurgt om udbyttet fra de forskellige aktiviteter i cirkelarbejdet. For at sikre validiteten i interviewbesvarelserne er praktikerne blevet bedt om at give eksempler fra deres egen praksis til illustration af de generelle opfattelser.

Interviewene er gennemført af tre af de forskere, som deltager i projektet. Interviewene er blevet optaget på lydfil. Besvarelserne er sammenfattet, og relevante passager er udskrevet. Det samlede datamateriale er analyseret og tematiseret ud fra de to forskningsspørgsmål.

Analysen af datamaterialet er foretaget i følgende trin: Alle udsagn om praksisbaseret og forskningsbaseret viden er lokaliseret – både i opsamlingerne fra cirkelmøderne og fra interviewene. På den baggrund er materialet opdelt i udsagn om praksisbaseret viden og forskningsbaseret viden. Den sidste kategori er opdelt efter tre vidensformer (se nedenfor) og en residualkategori om forhold, der fremmede anvendelse. På den baggrund er der foretaget en vurdering af indholdet i de forskellige kategorier. Endelig er der udvalgt eksempler, der skal illustrere resultaterne. Tallene i analyseafsnittet refererer til anonymiserede svarpersoner, der kan lokaliseres i datamaterialet.

#### Hvilken praksisbaseret viden udvikles i forskningscirklen?

Interviewene viser generelt, at der er stor tilfredshed med arbejdet i forskningscirklerne. Lærerne oplever selv, at de har fået meget ud af arbejdet. De fremhæver i den forbindelse flere forhold.

# Den praksisbaserede viden, som udvikles i projektet, udspringer af deltagernes arbejde med frafaldet på skolerne og den gensidige erfaringsudveksling i forskningscirklerne.



For det første opleves det som vigtigt at "være en del af et samlet forskningsprojekt" (V4). Det er *sammenhængen med praksis og kontinuiteten*, som fremhæves. Der er sammenhæng mellem det arbejde, som gennemføres på skolerne, og det, der arbejdes med i forskningscirklerne. "Det er godt at være med i noget, hvor man bliver fastholdt i at arbejde henimod, at det skal gennemføres i praksis" (E2). Praktikerne peger på, at det er kontinuiteten i forskningscirkularbejdet, som er motiverende og skaber fremdrift. "Vi fastholder egne pointer, når vi får 'lektier for' inden forskningscirkelmøderne" (V3). Det er det løbende samarbejde med forskerne om et konkret problem, der legitimerer, at der anvendes tid på projektet på skolerne.

For det andet bidrager forskningscirklerne til *systematisk erfaringsopsamling og refleksion*: "Godt at blive fastholdt i at skulle fremlægge. At man skal reflektere over det, man gør" (E2). Her spiller refleksionerne på forskningscirkelmøderne en vigtig rolle. Når man skal fremlægge

sine erfaringer for andre ligestillede i en forskningscirkel, bidrager det til, at der reflekteres over de gjorte erfaringer. Refleksionen bidrager til at systematisere erfaringerne i en sådan form, at andre kan forstå og anvende dem. Det er i refleksionsprocessen, at erfaringerne fastholdes. I et af interviewene siges: "Vi lærer mest, når vi er på vej til forskningscirklerne og skal forberede vores fremlæggelse af det, vi gør. Vi lærer også meget, når vi er på vej hjem til skolen, når vi taler om, hvad de andre har gjort" (V3). Praktikerne får en række erfaringer gennem arbejdet på skolerne. Erfaringerne kvalificeres gennem kollektive refleksionsprocesser.

For det tredje giver *udvekslingen af erfaringer* og ideer mellem skolerne inspiration til forbedring og fornyelse af egen praksis. Skolerne fortæller om konkrete metoder, fx skelen mellem 'kan og vil', som en af skolerne introducerede tidligt i projektet, og som mange af deltagerne har ladet sig inspirere af: "Man bliver inspireret af de andre; vi

vidste ikke noget om andre skoler end vores egen. Vi har stjålet konceptet 'kan-vil', for vi synes, at det gør det synligt for andre på skolen, hvad vi gør." (E2). Eller: "Jeg anvender de opgavekort, som er udviklet på Campus Vejle" (V5).

Arbejdet i forskningscirklerne sætter sig spor på skolerne. Cirkularbejdet sætter *nyt fokus på egne handlinger* og sætter nye aktiviteter i gang. En af praktikerne siger: "Vi er begyndt at tænke mere over, hvad der foregår inde i kursisternes hoveder" (V4). En anden siger: "Vi har ændret, så vejlederen skal komme tidligt ud på holdet, og at vejledningen ikke blot starter, når der er for meget fravær. Nu har vi fra day one kontakt med alle kursister" (V1). "Vi er begyndt at evaluere vores indsats meget mere. Det tager tid, men vi har gode erfaringer med det" (E3). "Jeg er begyndt at reflektere over min egen vejlederpraksis. Det har givet mig ny energi og haft en positiv virkning på min egen dagligdag" (V5).

Den praksisbaserede viden, som udvikles i projektet, udspringer af deltagerne arbejde med frafaldet på skolerne og den gensidige erfaringsudveksling i forskningscirklerne. Forskningscirklerne giver deltagerne anledning til at samle og reflektere over erfaringerne og ikke mindst at forholde sig til andres erfaringer. Det er denne erfaringsbaserede del af cirkelarbejdet, der fremhæves som betydningsfuld af praktikerne. Det at være en del af et projekt, der har fremdrift, og hvor man afprøver nye handlinger, som man får feedback på, har betydning. Det bidrager til, at der sættes fokus på forskellige forhold, der – på den ene eller anden måde – knytter sig til det, der sker på skolerne. Det at mødes og udveksle erfaringer er givende, fordi det 'holder en til ilden'.

### Hvordan kvalificerer den forskningsbaserede viden praksis?

I forskningscirklerne arbejdes der både med allerede eksisterende forskningsbaseret viden og med viden indsamlet i projektet.

Den anvendte eksisterende forskningsbaserede viden omhandler årsager til frafald (Rumberger & Lim 2008), motivationsteori med udgangspunkt i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2000), i begrebet self-efficacy (Bandura 1997) og i målsætningsteori (Lunenburg 2011) samt strategier, som eleverne anvender i deres overvejelser om frafald (Lessard et al. 2008). I projektet benævnes sidstnævnte som 'vakle teorien', der beskriver elevernes vaklen mellem at ville gennemføre eller holde op på uddannelsen.

Den viden, der er udviklet på baggrund af dataindsamling i projektet, drejer sig om

elevernes beslutningsmønstre. Den er sammenfattet og publiceret i tre artikler. Den første artikel omhandler typificering af beslutningsmønstre, hvor der er udviklet fire elevtyper (Wahlgren et al. 2018), den anden omhandler beslutningsforløb (Aarkrog et al. 2018), og den tredje omhandler 'beslutningskurver' (Gottlieb & Wahlgren 2018).

Den fremlagte forskningsbaserede viden kan beskrives som tre former for viden. Den ene form er typificering af viden, fx forskellige elevtypers beslutningsmønstre eller forskellige årsager til frafald. Den anden er forståelsesrammer, fx 'vakle teorien' eller modeller for frafaldsforløb. Den tredje form er teori, der angiver en sammenhæng mellem handling og virkning, fx målorienteringens betydning for frafald eller betydningen af elevernes self-efficacy for deres beslutninger. De fremlagte vidensformer har alle relation til den konkrete praksis. Typificeringerne giver praktikerne en måde at systematisere og overskue praksis. Forståelsesrammerne giver praktikerne en måde at forstå elevernes handlinger. De videnskabelige teorier giver handleanvisninger: Hvis jeg fx styrker elevernes self-efficacy, så styrker jeg deres målorientering, og derved styrker jeg deres mulighed for at gennemføre.

Den første vidensform, typificering af viden, giver lærerne mulighed for mere differentierede handlinger. Den giver praktikerne overblik over praksisfeltet. Den giver mulighed for at sætte differentierede begreber på det, som sker. Det kan eksemplificeres med elevtypernes beslutningsmønstre: "De fire elevtyper er vigtige; et nyt redskab i forhold til den støtte, eleverne skal have; det kan omsættes, fordi elevtyperne er gen-

kendelige. Der er udviklingsmuligheder i forhold til praksis" (E1). Og læreren uddyber: "Jeg har fået et andet fokus på eleverne, for jeg kan med viden fra forskningscirklerne forsvare, hvorfor nogle elever skal have et særligt fokus" (E1). Den forskningsbaserede viden om, at der kan skelnes mellem forskellige elevtyper med forskellige frafaldsmønstre, giver lærerne mulighed at tilpasse deres handlinger mere specifikt i forhold til den enkelte elev.

Den anden vidensform, forståelsesrammerne, giver lærerne mulighed for at forstå frafaldet som en proces. Det kan eksemplificeres med 'vakle teorien', der har en visuel kraft, idet man kan se elevernes vaklen for sig. Det opfattes som nyttigt af lærerne: "Papiret med vaklestrategier har været fremme mange gange til møder med vejledere og lærere. Der sker mange oversættelser; det knytter godt an til det relationelle" (V2). "Artiklen om vakleprocesser satte nogle ideer i gang. Man kan bedre forstå elevernes forskellige måder at handle på" (E3). "Det, at vi nu taler om beslutningsprocesser og ikke bare om frafald, har drejet vores fokus i arbejdet" (V4). Ud over at danne en forståelsesramme for arbejdet har den forskningsbaserede viden en sammenbindende funktion. Den giver praktikerne et fælles sprog, som kan anvendes i arbejdet på skolen og i arbejdet i forskningscirklerne: "Der er jo også noget med fælles sprog. Hvad taler vi om her? Jo flere gange vi mødes, jo bedre fælles sprog ... vakleordet er godt; vi mangler et fælles sprog til at tale om, hvad der på spil" (V1).

Den tredje vidensform, den videnskabelige teori, giver lærerne en (teoretisk) forklaring på, hvad de skal/kan gøre, og

en begrundelse for deres handlinger. Det kan eksemplificeres med begrebet self-efficacy: "Vi prøver at tage udgangspunkt i nogle positive ting, når vi taler med kursisterne, og fx styrke deres autonomi eller self-efficacy (V2)."

Ud over de tre former for viden, der kan sammenfattes som viden om noget (knowing that), er der en fjerde form, viden om hvordan (knowing how). I forskningsprojektet gennemfører praktikerne interview af deres elever, først sammen med forskerne og siden alene. Praktikerne udtrykker, at de dels har lært en måde at interviewe på, dels er blevet opmærksom på spørgsmål, de kan stille fx om elevernes beslutningsprocesser. Ifølge praktikerne kan de anvende interviewmetoden og ikke mindst spørgsmålene i deres vejledning og dialog med eleverne. "Det, jeg har lært i dette projekt, er en arbejds metode (den anvendte interviewmetode) og et mindset" (E2), siger en af lærerne. Vejledningen har fået tilføjet nye dimensioner, der har gjort dialogen med eleverne mere konstruktiv. Vejledningen drejede sig tidligere i stor udstrækning om elevernes fravær, nu fokuserer den i højere grad på elevernes ressourcer. Den umiddelbare anvendelse af interviewmetode og -spørgsmål hænger sammen med, at praktikerne afprøver metoden sammen med forskerne i en slags mesterlære og derefter prøver selv.

Sammenfattende viser datamaterialet, at den forskningsbaserede viden på forskellig måde har indflydelse på praktikernes måde at tænke og tale om praksis, og at den anvendes i deres arbejde med at nedbringe frafaldet.

Ser man lidt nøjere på, hvilken viden der anvendes, og i hvilken udstrækning

den anvendes, peger materialet på, at der er forskelle i anvendelsen. Der er ret stor forskel på, i hvilken udstrækning de forskellige praktikerne anvender den forskningsbaserede viden. Nogle anvender en del, andre stort set intet. Vi kan ikke på baggrund af datamaterialet forklare denne forskel; men noget tyder på, at den kultur, der er på skolen, og den enkelte lærers 'teoriorientering' er væsentlige faktorer. Der er forskel på, hvilken viden der anvendes.

Det er især de to første og den sidstnævnte vidensform, som anvendes. Viden om kursisttyperne og 'vakle teorien' er klart den forskningsbaserede viden, der anvendes mest. Men også de metodiske tilgange anvendes af flere af praktikerne. De videnskabelige teorier anvendes i langt mindre udstrækning. Det synes således at være lettere at anvende de forskellige typer, som er genkendelige i praksis, og det er lettere at se praksis ud fra en bestemt ny vinkel (en forståelsesramme) end at oversætte de mere generelle teorier til praktiske handlinger.

Der er en klar tendens til, at den forskningsbaserede viden, som lærerne selv har været med til at indsamle, nemlig viden om kursisters beslutningsmønstre, anvendes mere end den viden, som hentes ind fra eksisterende forskningsresultater, fx viden om frafaldsårsager.

En af grundene til, at den forskningsbaserede anvendes mindre, end den som udgangspunkt var tænkt, kan være, at der er anvendt for lidt tid på, at praktikerne tilegner sig teorierne på et sådant niveau, så de kan arbejde med dem. I samtalerne med praktikerne havde de vanskeligt ved at gengive den

forskningsbaserede viden i en mere sammenhængende form. Man kan sige, at de ikke 'mestrer' teorien.

Set i et praksisnært forskningsperspektiv er det vigtigt, at praktikerne ikke er afvisende over for forskningsbaseret viden i forskellige former. Generelt giver praktikerne udtryk for, at det er vigtigt, at der er teoretiske oplæg i forskningscirklerne. De vil gerne arbejde med teori og ser det som nyttigt at kunne sætte begreber på det, de gør i praksis: "Jeg er god til at møde eleverne ud fra en praksisviden. Når jeg hører teorierne, bliver jeg bekræftet i, at jeg gør det rigtige ... Man får begreber og forklaringer" (E1). Hver gang I har sat empiren ind i en teoretisk kontekst, får det mig til at tænke: Hvad er det egentligt, jeg arbejder mig rundt om?" (V1). Men teorien skal relateres til praksis: "Det er vigtigt, at teorien kommer i spil i forhold til det, vi gør ude på skolerne. Det er det, som betyder noget" (V1). Det er vigtigt at der i forskningscirklerne arbejdes med og skabes en sammenhæng mellem den forskningsbaserede viden og praksis.

### Diskussion

I den foreliggende litteratur om forskningscirkler er der enighed om, at forskerne og forskningen skal bringe ny viden ind i forskningscirkelarbejdet i forhold til praksis. Hos Persson tales der fx om, at praktikerne skal "läsa och förstå relevant forskning inom intresseområdet" (Persson 2008, s. 11), og at man skal læse relevant litteratur om forskning (ibid., s. 24). På baggrund af en gennemgang af foreliggende forskning om forskningscirkler konstaterer Holmstrand og Härnsten imidlertid, "att nogon metod att överföra 'vetenskaplig kunskap' knappast förekommer"

Projektets data viser, at den forskningsbaserede viden anvendes i forhold til praksis, men at det kun er en del af den teoretiske viden, som anvendes, at den kun anvendes af en del af lærerne, og at **den i højere grad anvendes til at forstå praksis end som handlingsanvisende i forhold til praksis.**



(Holmstrand & Härnsten 2003, s. 29), men at forskeren må "kunna redegöra för nyttan med forskningsbaserad kunskap" (Holmstrand & Härnsten 2003, s. 31). Projektets data viser, at den forskningsbaserede viden anvendes i forhold til praksis, men at det kun er en del af den teoretiske viden, som anvendes, at den kun anvendes af en del af lærerne, og at den i højere grad anvendes til at forstå praksis end som handlingsanvisende i forhold til praksis.

Hvad er årsagerne til dette?

En del af forklaringer skal søges i det forhold, at forskningsbaseret viden er generel og derfor vanskelig at overføre til konkrete handlinger (Flynn 2018). Fx er den omfattende forskningsbase-

rede viden om årsager til frafald ikke umiddelbart anvendelig i forhold til en konkret situation i praksis. I praksis har de forskellige årsager til frafald forskellige fremtrædelsesformer og forskellige kombinationer. Det er således ikke muligt direkte at udlede en konkret praksis på baggrund af en generel viden om frafaldsårsager. Tilsvarende er den eksisterende forskningsbaserede viden om fx motivation, som den er præsenteret her i projektet i form af selvbestemmelsesteori, også generel viden, som praktikerne har vanskeligt ved at oversætte til praktiske handlinger.

Hermansen og Mausethaugen peger på, at læreres anvendelse af ny viden i form af 'abstrakte kunskabsformer' kræver oversættelsesarbejde. "Forskningsfunn

som er generelt formulerte, og elevresultater, som presenteres som kvantitative datakilder, må tolkes og relateres til bestemte arbejds kontekster, elevgrupper og skolekulturer, før de kan tas i brug" (Hermansen & Mausethagen 2016). Arbejdet med den forskningsbaserede viden kræver altså et oversættelsesarbejde i konteksten.

Forskning i transfer viser, at jo enklere og jo mere konkret den forskningsbaserede viden er, fx ved at den er omsat til modeller eller fremgangsmåder, jo lettere er den at anvende i handlinger i praksis (Dreer, Dietrich & Kracke 2017; Lancaster, Milia & Cameron 2012). Analysen ovenfor peger på, at praktikerne opfatter en del af den præsenterede viden som ikke værende tilstrækkelig konkret til at

kunne fungere handlingsanvisende. Den viden, der begrebsmæssig har størst gennemslagskraft, er 'vakleteorien'. Det visuelle billede af en person, som vakler mellem forskellige positioner, har en tilstrækkelig konkret form til, at det kan anvendes som begrebsramme for arbejdet i den konkrete praksis. Tilsvarende har viden om forskellige kursisttyper fundet stor anvendelse, fordi de er genkendelige fra lærernes egen praksis, og fordi lærerne selv har deltaget i dataindsamlingen gennem interview og survey.

Vanskelighederne ved at anvende forskningsbaseret viden genfindes i andre aktionsforskningsprojekter (se fx Ulvik, Riese & Roness 2018), men det er i almindelighed ikke tematiseret som et problem. Vores analyse viser imidlertid, at hvis den forskningsbaserede viden skal anvendes i praksis, skal den oversættes til praksis. I det konkrete forskningscirkelarbejde er oversættelsen kun delvis lykkedes, idet en del forskningsbaseret viden ikke anvendes, og en del praktikere ikke vender den i større

udstrækning. Det kan skyldes, at forskerne ikke har været dygtige nok, og at der ikke har været afsat de nødvendige ressourcer. Eller det kan skyldes, at den forskningsbaserede viden, som forskerne har bragt ind, ikke umiddelbart lader sig oversætte til konkret anvendelse.

### Konklusion

I artiklen har vi analyseret og beskrevet udviklingen af praksisbaseret viden og anvendelse af forskningsbaseret viden i et projekt om beslutningsprocesser og frafald. Projektet er gennemført som praksisnær forskning i forskningscirkler, hvor praktikere og forskere arbejder sammen om løsning af et fælles problem.

Vi har vist, at praksis ændres og forbedres gennem cirkelarbejdet. Der udvikles praksisbaseret viden. Praktikerne lærer af deres og andres erfaringer gennem systematisk refleksion og erfaringsudveksling. Den forskningsbaserede viden anvendes. Praktikerne anvender den forskningsbaserede viden til at begrebs sætte og forstå praksis som inspiration for deres handlinger. Tilsvarende

inspireres praktikerne af den forskningsmæssige metode i deres arbejde. Vi har vist, at der er store forskelle på, hvilken forskningsbaseret viden som anvendes. Der er kun få eksempler på, at den teoretiske del af den forskningsbaserede viden anvendes. Vi har vist, at den forskningsbaserede viden anvendes meget forskelligt af praktikerne.

Forskernes opgave i cirkelarbejdet har været at fastholde og systematisere erfaringsdannelse og at bidrage med forskningsbaseret viden til kvalificering af praksis. Hvis anvendelsen af den forskningsbaserede viden skal styrkes, forudsætter det, at den oversættes til konkrete handlinger. Den skal gøres handlingsanvisende. Den forskningsbaserede viden skal oversættes til praksis, og oversættelsen skal ske som en del af arbejdet i forskningscirklen.

Vi konkluderer, at i den praksisnære forskning må evnen til at oversætte den forskningsbaserede viden til praksis sammen med praktikerne være en del af forskerens kompetence. ♦

## REFERENCER

- Alrø, H. & F.T. Hansen (red.). (2017). *Dialogisk aktionsforskning – i et praksisnært perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Coleman, G. (2015). Core Issues in Modern Epistemology for Action Researchers: Dancing Between Knower and Known. I: H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research* (s. 392-400). Los Angeles: SAGE reference.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dreer, B., J. Dietrich & B. Kracke (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. doi:10.1080/13664530.2016.1224774.
- Elle, B., T. Ellegaard & Padovan-Özdemir (2018). Aktionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont – udvikling eller afvikling. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 2-5.
- Flynn, N. (2018). Facilitating evidence-informed practice. *Teacher Development*, 1-19. doi:10.1080/13664530.2018.1505649.
- Forsberg, E. & A. Nordzell (2013). 'Dialogue' for school improvement. *Nordic Studies in Education*, 33(3), 187-203.
- Gottlieb, S. & D. Sørensen (2018). Når forskningscirkler skaber kompetenceløft i og omkring skolens praksis. I: C. Wegener & B. Lausch (red.), *Tæt på kompetenceudvikling*. København: Munksgaard.
- Gottlieb, S. & B. Wahlgren (2018). At blive på sporet. *Uddannelsesbladet*, 3, 34-36.
- Hermansen, H. & S. Mausestaden (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2).
- Hiim, H. & J. Stålhane (2018). Yrkesdidaktisk aksjonsforskning Yrkesfaglærere som forskere i et prosjekt om relevant yrkesutdanning. I: H. Christensen, O. Eikeland, E.B. Hellne-Halvorsen & I.M. Lindboe (red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmstrand, L. & G. Härnsten (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan En kritisk Granskning*. Kalmar: Myndigheten för Skolutveckling.
- Jakobsson, M. (2011). Inför en resa på okända vatten. I: *Forskningscirkel – arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Västerås: Mälardalen University.
- Lancaster, S., L.D. Milia & R. Cameron (2012). Supervisors behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 7-22.
- Lessard, A., L. Butler-Kisber, L. Fortin, D. Marcotte, P. Potvin & É. Royer (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25-42.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I: S. Gjøtterud, H. Himm, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge: Cappelens Dam Akademi*.
- Lunenburg, F.C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-6.
- Otterup, T., S. Andersson & A.-M. Wahlström (2013). *Forskningscirklen – en arena for kunnskapsutveckling och förändringsarbete*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirklar – en vägledning*. Malmö: Stadskontoret.
- Persson, S. (2010). Forskningscirkler – en vejledning. *Gjallerhorn, Tidsskrift for professionsuddannelser*, 12, 4-16.
- Rumberger, R. & S.A. Lim (2008). Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. *Policy Brief*, 15 (october 2008).
- Rönnerman, K. (red.) (2013). *Aktionsforskning i praksis*. Aarhus: Klim.
- Rönnerman, K. & P. Salo (2012). 'Collaborative and Action Research' within Education – a Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1-14.
- Thomsen, R., R. Buhl & S.R. Boelsskifte (2017). Forskningscirkelledning i praksis – Research Circle Management in Practice. *Nordic Studies in Education*, 37(1), 46-60.



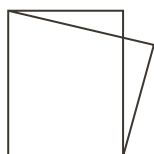
Ulvik, M., H. Riese & D. Roness (2018). Action research – connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), 273-287.

Wahlgren, B., V. Aarkrog, K. Mariager-Anderson, S. Gottlieb & C.H. Larsen (2018). Unge voksnes beslutningsprocesser i relation til frafald: En empirisk undersøgelse blandt unge voksne i erhvervs- og almen voksenuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 98-113.

Aarkrog, V., B. Wahlgren, C.H. Larsen, K. Mariager-Anderson & S. Gottlieb (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 112-129.

# Praksisforskning

## – når forskning, kundskabsproduktion og faglig udvikling forenes



Lars Uggerhøj,  
professor, ph.d.,  
Institut for Sociologi  
og Socialt Arbejde,  
Aalborg Universitet

Artiklen beskriver baggrund og behov for at udvikle og iværksætte praksisforskning i det sociale arbejde – herunder muligheden for at knytte forskning sammen med læreprocesser og kundskabsproduktion i praksis. Desuden beskrives muligheden for at udnytte og beskrive den viden, som skabes, men sjældent gøres eksplicit, i praksis samt muligheden for at skabe samfundsmæssig impact. Praksisforskning er differentieret, fordi den forhandles af forskellige partnere, når den iværksættes. Artiklen giver bud på forskningstilgangens videnskabsteoretiske positionering, en

definition af praksisforskning, ligesom der beskrives forskellige tilgange, som kan understøtte indkredsning, forhandlinger og drøftelser af praksisforskning – blandt forskere og i konkrete samarbejder mellem forskning og praksis.

### På vej mod impact

Praksisforskningen eller den praksisnære forskning er gennem de seneste år kommet mere og mere i fokus. Specifikt inden for forskningen i socialt arbejde, men også mere generelt, fordi forskningens impact er blevet dagsordenssat. Denne artikel vil tage udgangspunkt i

# Praksisforskningens DNA er etablering af et samarbejde, som kan skabe baggrund for en kvalificering af forskningens forskellige elementer og processer.



den udvikling, der har været inden for socialt arbejde, da den har været markant og international inden for de sidste 10 år. At der er en aktuell interesse for forskning, som relaterer sig til praksis, er ikke ensbetydende med, at tanken er ny i det sociale arbejde. Allerede i begyndelsen af 80'erne og 90'erne drøftede man mulighederne for udvikling af forskning, som kunne koble praksis og forskning (Schjøtz 1983; Mäntysaari 1990), fordi praksis i socialt arbejde manglede forskning til udvikling af kundskabsbasen – her forstået som de teorier og metoder, som anvendes i socialt arbejde – og helt konkret havde brug for forskningens input til udvikling af praksis. Men også fordi forskningen i socialt arbejde ønskede at bidrage til udviklingen af det sociale arbejdes praksis – måske i højere grad end éntydigt at fokusere på levering af resultater til det akademiske miljø.

Det er vanskeligt at blive uenige om, at forskningen har en forpligtigelse til at levere viden til både den mere generelle og den fagligt specifikke samfundsud-

vikling. Og med den tiltagende eksternt finansierede forskning er kravet til en forskning, som kan levere omsættelige resultater, øget. For nu ikke at miste læsere, som tænker, at forskningen blot skal være betalt og styret af eksterne investorer, og at den frie forskning er en saga blot, er det vigtigt at understrege, at praksisforskning ikke er et alternativ til andre typer forskning. Der er stadig i høj grad brug for grundforskning og for forskning, som ikke tager udgangspunkt i et tæt og forpligtende samarbejde mellem forskning og eksempelvis praksis eller brugere. Praksisforskningen er et supplement til andre typer forskning – et supplement, som dog kræver udvikling og opmærksomhed. Og, som det vil fremgå af artiklen senere, så er der også inden for praksisforskningen tale om forskellige tilgange med større eller mindre samarbejde. Det er desuden centralt, trods ofte tæt samarbejde med ikke-forskere, at praksisforskningen ikke får karakter af en forskning, hvor resultaterne er styret af samarbejdspartnerne. Praksisforskningens DNA er etablering af

et samarbejde, som kan skabe baggrund for en *kvalificering* af forskningens forskellige elementer og processer: at forskeren får mere viden om det felt, der forskes i, at forskningsspørgsmålene og de anvendte forskningsmetoder bliver mere kvalificerede, at muligheden for anvendelsen af forskningsresultaterne bliver større. Eksterne partnere hverken styrer eller investerer. Partnere indgår i et samarbejde, hvor der styres i fællesskab, og med de store investeringer i forskning er det så som så i det sociale arbejde. Ofte anvendes lokale midler koblet på forskningstid og støtte fra fonde.

At praksisforskningen skaber mulighed for at etablere forskning, som i højere grad kan give samfundsmæssig impact – og måske ikke uvæsentligt giver mulighed for at mennesket uden for forskningsmiljøerne kan forstå forskningsresultaterne – er ikke ensbetydende med, at praksisforskningen er blåstemplet af den akademiske verden. Uden at have det som formål så udfordrer

praksisforskningen måske ikke mindst forskningsneutralitet og -distance til forskningsfeltet. Allerede i den spæde start af forskningen i socialt arbejde påpegede sociologen Peter Gundelach, at forskningen i socialt arbejde gennem den tætte kobling mellem praksis og forskning ville have vanskeligt ved at bevare den nødvendige distance til forskningsfeltet og dermed muligheden for at kunne betragte praksis kritisk og distanceret. Desuden påpeger han, at anerkendelsen i forskningsverdenen bliver ringere, desto tættere forskningen kommer på praksis, og at der nærmere bliver tale om udviklings- og forsøgsprojekter end forskning (Gundelach 2000). Den del vender jeg tilbage til om lidt.

Artiklen har til formål at give et billede af baggrund og indhold i praksisforskning. Den slags billeder får ofte karakter af glansbilleder. Og denne artikel er da heller ikke fri for en mere positiv end negativ fremstilling. Hovedmålet er ikke at foretage en grundig kritisk analyse af praksisforskningen – uden dog at gøre fremstillingen lalleglad. Artiklen vil indeholde nogle kritiske overvejelser, men det er op til andre at foretage den lige så nødvendige kritiske analyse af fænomenet. Den praksisforskning, der beskrives her, knytter sig til det sociale arbejde. Det er så at sige casen *praksisforskning i socialt arbejde*, der anvendes til at forstå begrebet og dets indhold. Der er ikke tvivl om, at praksisforskning kan anvendes inden for stort set alle felter og især inden for professionsbachelor-området. Det er bare ikke artiklens mål at sikre, at praksisforskningen her fremstilles som anvendelsesbar inden for alle felter. Som det vil fremgå, er det nødvendigt at forhandle praksisforskningen, hver eneste gang den anvendes. Fremstillingen i

denne artikel kan forhåbentlig anvendes som led i de forhandlinger, både inden for og uden for det sociale arbejde, der også må indeholde forståelse af, hvad praksisforskning er, for overhovedet at komme i gang.

### Hvorfor nu lige praksisforskning i socialt arbejde?

Gennem de sidste 40 år er forskningstraditionerne i socialt arbejde stille og roligt opbygget – herunder også i de nordiske lande (Marthinsen 2012). Med integrationen af socialt arbejde på universiteterne i Sverige i 1977 startede akademiseringen af socialt arbejde i Norden for alvor, og inden for en periode på ca. 15 år efter den svenske udvikling havde alle de nordiske lande etableret master- og ph.d.-niveau i socialt arbejde. Udviklingen af forskningen i socialt arbejde har, akkurat som andre forskningsfelter, haft mange retninger, men ønsket om en praksisrelateret forskning har ligget latent (Schjøtz 1983; Mäntysaari 1990) – måske fordi mange forskere kommer med en socialarbejder-uddannelse og har ageret i det social arbejdes praksis. Koblet på denne udvikling har der vist sig en tiltagende interesse for at styrke og udvikle teorier og metoder i socialt arbejde (Ebsen & Uggerhøj 2014) – både på uddannelsessteder og i praksis. Årsagen skal formentlig findes i, at kundskabsudviklingen inden for mange professionsbachelor-områder sker i forbindelse med netop uddannelsen og i sjældent grad i praksis. Ikke at der ikke sker udvikling i praksis, men den formuleres ikke og bliver ofte individuel. Tilstrømningen til eksempelvis Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde ved Aalborg Universitet og til de pædagogiske kandidatuddannelser på DPU, Aarhus Universitet, tyder på, at praktikerne

ønsker øget og mere akademisk viden samt udvikling af de teorier og metoder, som er – eller bør være – i socialt arbejde. Desuden tyder det på, at den dokumentations- og effektmålingskultur, som har bredt sig i socialt arbejde gennem de seneste år, ikke nødvendigvis har ført til styrkelse af disse elementer. Det er ikke teori-, metode- og redskabsudvikling, der er i fokus ved disse dataindsamlinger. Der er derimod en tendens til, at resultaterne af dokumentation og anden type måling bringes ud af det sociale arbejde og danner grundlag for politiske beslutninger samt organisationsudvikling og -ændringer og sjældent anvendes til faglig udvikling. Min erfaring fra de sidste års arbejde med praksisforskning er, at medarbejdere og ledere har vist øget interesse for at udvikle og medvirke i forskning, som i højere grad kan indgå i læringsprocesser bestående af faglige refleksioner og udvikling af arbejdsmetoder. Ønsket om en udvikling og styrkelse af viden i praksis er måske ikke blot et brud med udvikling byggende primært på dokumentation- og effektmåling, men også et opgør med en primært top-down-orienteret vidensproduktion – forstået som en vidensproduktion udført af universiteter og andre uddannelsesinstitutioner og videregivet til studerende og praksis. Ønsket om en udvikling i fremfor *uden for* praksis peger i stedet i retning af en mere bottom-up-vidensproduktion, hvor den viden, der skabes i praksis, bliver udgangspunkt – og i alle fald betydningsfuld – for såvel teori- som metodeudvikling.

Endelig er det ikke uvæsentligt igen at fremhæve den globale interesse for forskningens 'impact' – altså forskningens gennemslagskraft og påvirkning (Pedersen 2017), som nævnt ovenfor. Nu

---

Min erfaring fra de sidste års arbejde med praksisforskning er, at medarbejdere og ledere har vist øget interesse for at udvikle og medvirke i forskning, **som i højere grad kan indgå i læringsprocesser bestående af faglige refleksioner og udvikling af arbejdsmetoder.**



---

kan anvendelsen af impact i forskning have forskellige konsekvenser. Én konsekvens er målingen af impact gennem optælling af publikationer og citationer. En anden 'måling' af impact fokuserer på, i hvor høj grad forskningen kan omsættes og anvendes uden for forskningsmiljøerne, eller som det formuleres af det samfundsvidenskabelige fakultet på Aalborg Universitet, hvor impact beskrives som fokus på forskningens samfundsmæssige værdiskabelse og interaktion med det omgivende samfund. Mens den første forståelse af impact knytter sig til evidens, dokumentation og effekt, knytter den anden forståelse sig til muligheden for at åbne forskningen til det omgivende samfund og til samarbejdsrelationer – og dermed omdrejningspunkter i praksisforskning. Interessen har i denne type impact samlet sig om forskningsresultatets mulighed for at blive brugt til udvik-

lingen i det omgivende samfund. Og denne interesse knytter sig direkte til praksisforskningen med dens fokus på det tætte samarbejde mellem praksis og forskning, den løbende tilbagemelding til praksis og med koblingen af forsknings- og læringsprocesser.

#### **Er praksisforskning nu også videnskab?**

Lad mig vende tilbage til spørgsmålet om praksisforskningens akademiske position – eller som nogle har sagt: mangel på samme. Er der tale om en form for 'forskning light', som nærmere har karakter af udviklings- og forsøgsprojekter end af forskning, og som fører til ringere anerkendelse i akademiske kredse, hvilket Gundelach (2000) mere end antyder?

Der er nok ikke tvivl om, at der er tale om nye forståelser og andre traditioner i praksisforskningen end i megen af den

forskning, der hidtil er foregået, samt at praksisforskningen udfordrer hidtidige forståelser. Ikke på revolutionerende vis, men primært i forhold til den tætte relation mellem forskning og det felt, der undersøges. Men er det ikke netop centralt at forholde sig kritisk og udfordrende til gængse forståelser og sandheder, når man agerer i det akademiske felt? Det er naturligvis en lovlig populær og let argumentation, som ikke alene kan begrunde praksisforskningens forskningsmæssige kvalitet, men den indeholder dog den samme vægt eller mangel på samme som argumentationen om, at forskning i et praksisfelt risikerer at miste anerkendelse blandt forskere, fordi distancen ikke kan bevares. Diskussionen om bias ved tæt samarbejde er naturligvis relevant, men samarbejde og nærhed kan i sig selv ikke karakterisere praksisforskning som for let og uden forskningsmæssig tyngde.

# Forskningen vil blive påvirket og risikerer at blive blind på samme områder som det felt, der undersøges.



Der skal i praksisforskningen, som i al anden forskning, eksistere en kritiske diskussion af de bias, som nærhed – eller i andre sammenhænge teori – kan indebære. Selvom disse diskussioner og uenigheder har et akademisk præg, skal man, efter min mening, ikke være blind for, at det samtidig indgår i en forskningsmæssig definitions- og positionskamp, idet en accept af forskningstyper som praksisforskning kan risikere at skabe tvivl eller i det mindste kraftig udfordre hidtidige sandheder inden for forskning. Eksempelvis kan man jo undre sig over det markante ønske eller krav om teoribaserede analyser i forskningen og en samtidig tvivl om inddragelse af praksisviden i forskningsprocessen. Ikke som informanter, men som partnere. Grundlæggende er bias fra teori naturligvis lige så problematisk som bias fra praksis – eller enhver anden påvirkning. Teori synes dog at udgøre en mindre bias i den hidtidige forskning. En mere praksisorienteret forskning vil udfordre dette.

Praksisforskning er ikke pr. definition uvidenskabelig, men der kan naturligvis forekomme uvidenskabelig praksisforskning.

Fremfor alene at basere diskussionen om praksisforskningens videnskabelige tyngde i diskussionen om nærhed og distance og eventuel anerkendelse eller ej vil jeg læne mig op ad henholdsvis *Det konkrètes videnskab*, som det er formuleret af Flyvbjerg (2001), og *Modus 2 vidensproduktion*.

I beskrivelsen af *Det konkrètes videnskab* fremhæver Flyvbjerg, at der er tale om en videnskab, der er afhængig af den kontekst, forskningen bedrives i. Den går tæt på virkeligheden og udsætter sig for reaktioner fra omgivelserne. Man fokuserer desuden på praktisk aktivitet og praktisk viden, ligesom dialog er centralt placeret. Netop disse karakteristika er omdrejningspunkter i praksisforskningen og understreger, at praksisforskning ikke er udtryk for ikke-videnskab, men måske nærmere udtryk for en anden type viden-

skab end den hidtil gængse. Desuden knytter praksisforskningen sig til *Modus 2 vidensproduktion* (Novotny, Scott & Gibbons 2001; Kristiansson 2006), som består af interaktion mellem en række aktører – det kunne f.eks. være socialrådgivere, forskere, undervisere, ledere og brugere – der hver især repræsenterer forskellige interesser og bidrager med flere kompetencer og holdninger i et samarbejde. Det er centralt, at der skabes ligeværdige relationer mellem deltagerne i de konkrete forskningsprojekter, og at der finder en inddragelse af alle deltagerne sted i de læreprocesser, der igangsættes. Kristiansson (2006) påpeger også, at man i tilgangen har en flad og fleksibel netværks- og samarbejdsstruktur. Netop elementer, som er centrale i den proces, der foregår i samarbejdet mellem forskere og praktikere/brugere. *Det konkrètes videnskab* og *Modus 2 vidensproduktion* er således medvirkende til at indkredse praksisforskning som relevant og (måske med tiden) anerkendt videnskab, ligesom begge forståelser understreger, at nær-

heden i forskningen ikke diskvalificerer tilgangen som forskning, men tværtimod understøtter nogle elementer, som mangler i hidtidige forskningstilgange. At praksisforskning gennem Det konkrete videnskabs- og Modus 2 får en videnskabs-teoretisk position, er ikke ensbetydende med, at al praksisforskning dermed er videnskabelig. Det afhænger helt af, om forskningen opfylder traditionelle kriterier for god og redelig forskning. Men den er ikke automatisk dømt ude som ikke-videnskabelig.

#### Hvad er så praksisforskning?

At man har fundet ud af, at der er et behov for en praksisnær forskning, og at forskningen har en videnskabelig position, er ikke ensbetydende med, at man blot kan gå i gang. Som i alle andre typer forskning venter der en række valg og kritiske overvejelser om, hvordan man agerer – og her agerer praksisnært. Som beskrevet tidligere er praksisforskning ikke én ting, men har forskellige former, som man nødvendigvis må forholde sig til. Indledningsvis er det dog nødvendigt at afklare, om det er praksisforskning, man taler om. Praksisforskningens popularitet har gennem de sidste år ført til, at rigtig mange typer forskning defineres som praksisforskning – også former som placerer sig ganske langt fra den forståelse af praksisforskning, der argumenteres for i denne artikel. Lad mig give et kort eksempel: Den seneste internationale konference om praksisforskning, som blev afholdt i Hong Kong i 2017, viste, at muligheden for at give brugerne stemme i forskningen blev prioriteret højt. Det viste sig dog ved flere paper-præsentationer, at det at give brugerne stemme blev sammenlignet med at udføre praksisforskning. I realite-

ten var inddragelse af brugernes stemme at sidestille med anvendelse af brugerne som informanter. Om end betydningen af inddragelse af brugerne som informanter ikke kan overdrives, så indgår brugernes stemme i den sammenhæng 'blot' som et led i forskningen – præcis som andre informanternes udsagn gør. Det fører således ikke automatisk til inddragelse af brugerne som samarbejdspartnere i forskningsprocessen. Såfremt brugerne skal indgå i et forskningsprojekt som partnere og ikke alene som informanter, kræver det et helt andet setup. Forskningen med brugerne som informanter er uhyre relevant for forskning i socialt arbejde, men det karakteriserer ikke nødvendigvis forskningen som praksisnær.

Der har i både nationale og internationale kredse omkring udviklingen af praksisforskningen eksisteret en kritisk opfattelse af udviklingen af en definition af praksisforskning. Det er ganske forståeligt, fordi praksisforskningen jf. beskrivelsen af Det konkrete videnskabs og Modus 2 vidensproduktion knytter sig stærkt til den lokale kontekst og må udvikles i et samarbejde mellem flere partnere. Praksisforskningsprojekter skal således forhandles mellem de involverede partnere, hver eneste gang der iværksættes et projekt (Uggerhøj 2014), og kan dermed ikke indkredses i en bestemt form. Samtidig er det vanskeligt for partnere at afklare, om der er tale om et praksisforskningsprojekt, og hvilke karakteristika tilgangen skal have for at kunne have karakter af en form, som kan anvendes til udvikling af det sociale arbejde. Jeg anser derfor definitioner og beskrivelser af forskellige former for tilgange som nødvendige hjælperekskaber i afklaringsprocessen. Definition og

tilgange skal ikke opfattes som sandheder, men som hjælperekskaber til de diskussioner og forhandlinger – og uenigheder – som partnerne nødvendigvis skal igennem. Deltagerne i det konkrete projekt kan således anvende definition og tilgange til at udforme egen definition og supplere beskrevne tilgange – eller for den sags skyld anvende den beskrevne definition og tilgange, som den/de er.

Den definition, jeg aktuelt arbejder med, er inspireret af Ian Shaws definition fra 2007, men er 'moderniseret' på baggrund af de aktuelle erfaringer og diskussioner, der foregår både lokalt, nationalt og internationalt:

*Praksisforskning er typer af empiriske undersøgelser (forskning, evaluering, analyse) eller teoretiske/konceptuelle analyser, udført af og/eller forhandlet mellem forskere, praktikere, brugere, som belyser, forklarer, udvikler socialt arbejde, understøtter læringsprocesser i socialt arbejdes praksis eller forklarer indsatser/praksis med det formål at bidrage til kvalificering af socialt arbejde gennem ny viden og/eller ved at udvikle nye typer handlinger og forandringer i socialt arbejde (Uggerhøj, Henriksen & Andersen 2018).* Definitionen karakteriserer, at praksisforskning både omfatter alle typer empiriske undersøgelser og mere teoretisk baserede analyser. Om det er det ene eller det andet, afgøres af de partnere, som er involveret i det konkrete projekt. Desuden viser definitionen, at udviklingen og kvalificeringen af socialt arbejde kan have forskellige former lige fra omfattende ændringer til øget viden inden for et bestemt område. Såfremt partnerne i fællesskab kan anskue et

givent projekt inden for denne definition eller inden for en evt. udvidet definition, har de indkredset projektet som praksisforskning. Det er dog ikke muligt alene at læne sig op ad en generel definition, idet man også er nødt til at forholde sig til, hvilken form for praksisforskning man anvender som primær indfaldsvinkel i et givent projekt. Jeg anvender i den forbindelse fire former eller positioner som udgangspunkt for denne diskussion:

En position karakteriserer jeg som Praksisforskning i socialt arbejde, hvor forskningen primært planlægges og udføres af forskere. I samarbejdet med praksis er omdrejningspunktet normalt den konkrete dataindsamling – det vil sige, at praksis indgår som informanter eller som det sted, der giver adgang til informanter. Samarbejdet har dog ikke karakter af partnerskab, hvorved ejerskabet primært ligger hos forskeren. Når denne position alligevel knytter sig til praksisforskning, er det, fordi forskerne har et ønske om og arbejder bevidst på at kvalificere egen forståelse af socialt arbejde gennem møder med repræsentanter fra praksis eller brugere og på, at resultaterne af deres forskning får gennemslag og betydning i praksis. Man søger således at tilpasse undersøgelsen de behov, der eksisterer i praksis, og leverer resultaterne tilbage til praksis.

En anden position karakteriserer jeg som *Praktikerforskning*, hvor forskning, evalueringer og undersøgelser udføres af praktikere. Udgangspunktet er blandt andet Epsteins karakteristik af praksisbaseret forskning som *anvendelsen af forskningsinspirerede principper, design og dataindsamlingsmetoder i almindelig praksis for at kunne svare på spørgsmål, som udspringer af praksis, og svare på*

*måder, der informerer praksis* (Epstein 2001; min oversættelse). Dette suppleres af Knud Ramian, som i artiklen "Praksisbaseret forskning i videnskabelende netværk – opdatering" blandt andet fremhæver følgende karakteristika ved den praksisbaserede forskning: Forskningsspørgsmålene er født ud af de personlige erfaringer, man gør i praksis; Der eksisterer et behov i praksis for at vide noget mere eller gøre noget bedre; Der skal produceres viden, som kan gøre en forskel i praksis; Designet skal udformes, så det er gennemførligt og 'do-able' i praksis; Er mere praksis- end teoriorienteret – og skal leve op til andre krav end teoriorienteret forskning; Man er optaget af at kommunikere til andre i samme praksis – og i mindre grad af at formidle i videnskabelige tidsskrifter (Ramian 2013). Det er praksis, der udgør forskningsinstitutionen, ligesom praksisforskeren tilpasser sin strategi og sine metoder, så det bliver muligt at gennemføre forskningsaktiviteterne i praksis. Praktikere behøver, ifølge Ramian, ikke at være uddannede forskere, men de skal besidde viden om forskning og bør indgå i såkaldte videnskabelende netværk, som udgør *forskellige former for samarbejde, der har det til fælles, at det er praktikere, der samarbejder aftalt, målrettet og produktorienteret, om at skabe viden på et bestemt praksisområde og som samarbejder om at dele denne viden med andre* (Ramian 2013, s. 1).

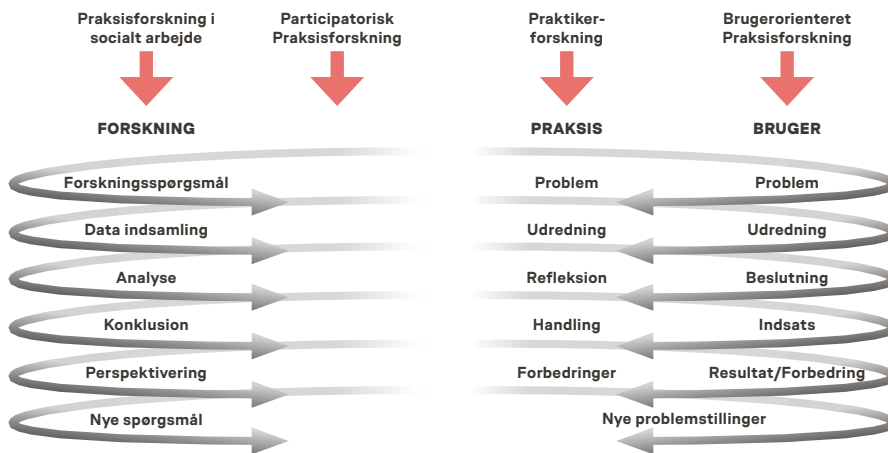
Den tredje position karakteriserer jeg som *Participatorisk praksisforskning*, hvor forskningen udføres i et tæt samarbejde mellem praksis og forskning. Samarbejdet er forpligtende, og forskningen indgår i fælles besluttede læreprocesser, hvorved viden både skabes af forskning og af praksis. Mens

læreprocessen oftest er styret af praksis, er forskningsprocessen oftest styret af forskerne. Det centrale er dog, at alle involverede parter – eksempelvis ledere, socialarbejdere, brugere, forskere og andre samarbejdspartnere – indgår i den løbende udvikling og styring af både lære- og forskningsprocessen. Der lægges i positionen vægt på, at forskningsprocessen skal være kritisk og reflektiv, at det er gennem dialogen, der skabes rum for den kritik/refleksion, og at den skal være præget af nysgerrighed hos alle involverede (Austin et al. 2012; Austin et al. 2014). Der er ikke tale om, at socialarbejderne eller brugerne skal være forskere, selvom de udmærket kan indgå i dele af forskningsprocessen – eksempelvis i dataindsamling og analyser og dermed blive med-forskere – eller for den sags skyld, at forskerne skal 'go native' som socialarbejdere. Der er nærmere tale om at udvikle forsknings-mindede praktikere og praksis-mindede forskere (Salisbury Forum Group 2009).

Den fjerde position karakteriserer jeg som *Brugerorienteret praksisforskning* og udgør forskningstyper, som styres og udføres af brugerne. Udgangspunktet er Beresfords påpegnings af, at brugerne kan og bør indgå i forskning – både som partnere sammen med eksempelvis forskere og socialarbejdere og som forskningsansvarlige/ledere – dels fordi forskningen i socialt arbejde vedrører deres liv og fremtid, dels fordi vidensproduktionen i socialt arbejde ikke kan ske uden inddragelse af brugernes *Perspectives; Knowledges; Analyses* (Beresford 2000, s. 498). Brugere eller en brugerorganisation er således forskningsinstitutionen, ligesom praksis er det i *Praktikerforskningen*. Sammenhæng i og forskelle mellem de forskellige positioner



i praksisforskning kan beskrives sådan: (Andersen, Mejlvig & Uggerhøj, under udgivelse)



Figur 1: Forskelle og ligheder i de fire praksisforskningspositioner

Modellen viser de fire positioner på et kontinuum. Til venstre *Praksisforskningen i socialt arbejde*, hvor forskeren er den primære aktør, som er ansvarlig for forskningsprocessen, og som tager udgangspunkt i en kendt forskningsproces. Til højre *Praktikerforskningen* og den *Brugerorienterede praksisforskning*, hvor praktikerne eller brugerne er ansvarlig for forskningsprocessen og følger henholdsvis en karakteristisk praksisproces eller en karakteristisk proces for en brugers kontakt med myndighed. Og imellem de to yderpositioner *Den participatoriske praksisforskning*, som er udtryk for en kobling mellem de andre positioner og processer. Der er ikke tale om en pragmatisk midterposition, men om en tredje type praksisforskning, som adskiller sig fra de tre andre. I yderpositionerne kan forskningsspørgsmål, metodevalg, analysedesign, formidling m.v. stort set udvælges af henholdsvis

forskeren, praktikerne eller brugerne alene og vil primært knytte sig til kendte forsknings-, praksis- og brugerprocesser.

sen. Ligeledes vil *dataindsamlingen* i forskningsprocessen knytte sig til de *udredninger, der indgår i socialt arbejdes praksis* (i brugernes liv) og vice versa. Processerne knytter sig således direkte til hinanden og afklares gennem drøftelser og forhandlinger hele vejen igennem i den participatoriske praksisforskningsproces. Modellens pile er desuden udtryk for, at processerne, så at sige, slynger sig om hinanden og frembringer en særlig form for forskningsmæssig tilgang – eller en forskningsbaseret udviklingsproces i praksis.

#### Så er det vel på plads?

Selvom denne korte fremstilling af centrale elementer i praksisforskning kunne få tilgangen til at fremstå som det eneste saliggørende i forskningen og samarbejdsprocesserne som idel lykke, så er denne type forskningstilgang udfordrende for alle parter. Man mødes i en ny ramme, ens roller får nye sider, man begynder at blande sig i hinandens ekspertise, man kommer til at bøje af på en række områder for at få samarbejdet til at fungere, og man udfordres dermed på nogle af de særlige faglige kendetegn, som karakteriserer ens felt – herunder også de kvalitetskrav, der stilles til forskningen.

Som omtalt er praksisforskning omgivet af de samme kvalitetskrav som andre former for forskning. Der kan ikke 'rundes hjørner', fordi der er tale om et samarbejde mellem forskere og ikke-forskere. Forventningerne fra praksis og brugernes er da også, at forskerne skal agere garant for, at forskningen har kvalitet og opfylder forskningsmæssige kvalitetskrav. Der er ingen tvivl om, at der nemmere kan ske skred, når forskningen befinder sig i mere ukendt land, hvor der

Det særlige ved den participatoriske praksisforskning er, at alle valg foretages på baggrund af grundige diskussioner, forskellige videnformer og forhandlinger mellem deltagerne. På den måde kobles den mere traditionelle forskningsproces – som ses til venstre – med den mere traditionelle praksis- og brugerproces – som ses til højre. Dermed skabes en mulighed for, at forskningens systematiske og kritiske tilgang samt praksis' behov for kontekstfokus og brugernes behov for tilknytning til konkrete problemstillinger er indeholdt i samarbejdet. Konkret betyder det – vist ved pilene i figuren – at *forskningsspørgsmålet* i forskningsprocessen ikke kan udformes uden at blive relateret til konkrete problemstillinger i praksis og/eller hos brugerne, ligesom *en problemstilling* i praksisprocessen eller i en brugers liv ikke kan undersøges nærmere uden at blive omsat til et *forskningsspørgsmål* i forskningsproces-

hersker andre kvalitetskrav. En gruppe praktikere, som blev involveret i konklusionerne på den internationale praksisforskningskonference i Hong Kong i 2017, foreslog eksempelvis, at forskning burde anvende mere praksisbaseret frem for akademisk terminologi. Selvom det kan fremstå som et simpelt ønske, så er det nødvendigt, at forskerne forholder sig kritisk til krav, som risikerer at fjerne den præcision, som en akademisk terminologi indeholder, og dermed svække analyser og konklusioner, ligesom mere teoretisk baserede analyser kan risikere at blive prioriteret ud, fordi det giver tungt akademisk sprog. Ligeledes bør de bias, der knytter sig til en tæt relation til forskningens genstandsfelt, være under konstant kritisk overvågning. Forskningen vil blive påvirket og risikerer at blive blind på samme områder som det felt, der undersøges. Det afgørende krav om nærhed i praksisforskningen indebærer således en række bias og udfordringer, som forskerne er nødt til at forholde sig til – både generelt og helt konkret i de enkelte projekter – og som må ansues som praksisforskningens akilleshæl.

Desuden er det nødvendigt at være opmærksom på de magtpositioner, som det 'lige' samarbejde medfører. Forskerens magtfulde og brugerens lige så lidt magtfulde position fjernes naturligvis ikke, bare fordi man mødes med gode intentioner. Faktisk kan et projekt med disse intentioner risikere at dække over disse forskelle, som i stedet trives i det skjulte – og dermed kommer til at påvirke hele forskningsprocessen.

Nærheden medfører også andre udfordringer, idet samarbejdet mellem flere parter øger kompleksiteten i forskningsprocessen. Når samarbejdsparterne

mødes, er det et møde mellem forskellige interesser, som nødvendigvis må forsvares. Forskeren kan ikke bare opgive kvalitetskravene til forskning, praktikerne kan ikke opgive kravet om, at resultaterne skal kunne anvendes til udvikling af praksis, og brugerne kan ikke opgive kravet om, at forskningen skal kunne føre til forbedrede vilkår for brugere. Derfor opererer jeg med begrebet *forhandling*, idet forhandling angiver, at der er tale om partnere, som medbringer mandater (interesser), som skal forsvares, og at der mellem parterne skal opnås aftaler eller forlig om den samlede forståelse af forskningsprojektet. Forhandlingerne skal både indeholde aftaler om, hvordan den samlede læringsproces skal se ud, og hvordan det integrerede praksisforskningsprojekt skal se ud. Dermed skal der gennemføres grundige – og måske alvorlige – drøftelser og forhandlinger: om hvad problemstillingen er, og hvordan den er relevant for alle deltagere, om der er tale om praksisforskning eller anden form for forskning, om forskningen opfylder gængse krav til forskningsprocesser, om hvilke metoder og praksisforsknings-tilgange der skal anvendes, om hvilke former analyserne kan have, om hvordan resultaterne formidles, og om hvordan processen og resultaterne kan omsættes og indgå i en læringsproces i praksis.

I forhandlingerne er det centralt, at de forskellige handlinger og interesser bliver belyst (Uggerhøj 2014). Gennem denne belysning og diskussion af samme opnår deltagerne mulighed for at forstå de øvrige parter interesser og mandater. Og mine erfaringer peger på, at det er gennem denne belysning og forståelse af de andres mandater/interesser, at muligheden for at opnå et 'forhandlingsresultat' opstår – det resultat, som kan sikre, at

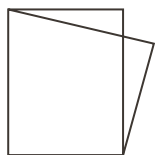
kvaliteten i forskning og praksis bevares, og at der tages behørigt etiske hensyn. Denne beskrivelse kunne måske give et billede af en lang og opslidende proces. Det er ikke min erfaring. Faktisk opnås der gennem to-tre møder forståelse og aftaler. Da forskningsprocesser ofte drejer i andre retninger end planlagt – måske fordi undersøgelsens kontekst ændres undervejs – ligesom læringsprocesserne oftest bevæger sig i andre retninger end forventet – vil det være nødvendigt med løbende justeringer og dermed forhandlinger. Det er ikke anderledes end traditionelle forskningsprocesser og læringsprocesser. I praksisforskningen er der bare tale om flere parter end normalt.

Til gengæld opnås der en bred og meget kvalificeret viden om det felt, der undersøges, hvilket styrker forskningsprojektet, ligesom der gennem de løbende drøftelser og beslutninger omkring læreprocessen skabes mulighed for omsætning af resultaterne i praksis – fremfor at resultaterne primært ender i en artikel, som få praktikere læser. Dette sker gennem planlagte møder mellem parterne, men også gennem løbende oplæg og diskussioner med de praktikere og brugere, som ikke indgår i 'forhandlingsgruppen'. Dermed udgør formidlingen ikke et slutprodukt, men en løbende proces, ligesom resultaterne og erfaringerne ikke først omsættes til praksis lang tid efter forskningsprojektet er ophørt. Delresultater og ny viden omsættes løbende. Praktikerne kan nemlig ikke lade være med at omsætte kvalificerede resultater, når de ser dem. De venter ikke på, at en samlet forskningsrapport foreligger. ♦

## REFERENCER

- Andersen, M.L., K. Mejlvig & L. Uggerhøj (2019). Praksisforskning som delt ejerskab. I: C. MoesbyJensen & H.S. Nielsen (red.), *Praksisforskning*. Frederiksberg: Frydenlund Academic (in progress).
- Austin, M., M. Fisher & L. Uggerhøj (2014). The Helsinki Statement. *Nordic Social Work Research*, 4, Supplement 1, 7-13.
- Austin, M., T.D. Santo & C. Lee (2012). Building Organizational Supports for Research-Minded Practitioners. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 9, 1-39.
- Beresford, P. (2000). Service Users' Knowledges and Social Work Theory: Conflict or Collaboration?. *British Journal of Social Work*, 30 (4), 489-503.
- Ebsen, F. & Uggerhøj, L. (2014). Når forskning trænger sig på. *Uden for Nummer*, 15 (28), 4-15.
- Epstein, I. (2001). Mining for silver while dreaming of gold: Clinical data-mining in practice-based research. I: I. Epstein & S. Blumenfield, *Clinical Data-Mining in Practice-Based Research: Reflecting on Social Work Practice in Hospitals*. Binghampton, N.Y.: Hayworth Press.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Gundelach, P. (2000). Nærhed og distance i forskning og praksis. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 3, 165-172.
- Kristiansson, M.R. (2006). Modus 2 vidensproduktion. *DF Revy*, 2, 18-21.
- Marthinsen, E. (2012). Social Work Practice and Social Science History. I: I. Julkunen & E. Marthinsen (red.), *Practice Research in Nordic Social Work: Knowledge Production in Transition*. London: Whiting & Birch Ltd.
- Mäntysaari, M. (red.) (1990). *Forskning och Socialt Arbete*. Tammerfors: Tammerfors Universitet.
- Nowotny, H., P. Scott & M. Gibbons (2001). *Re-thinking Science – Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Pedersen, D.B. (2017). *IMPACT Redskaber og metoder til måling af forskningens gennemslagskraft*. København: Det Frie Forskningsråd.
- Ramian, K. (2013). Praksisbaseret forskning i videnskabende netværk – opdatering. *Vidensbaseret Arbejde*, 1.
- Salisbury Forum Group (2009) *The Salisbury Statement on practice research*. Southampton: University of Southampton. <http://www.socsci.soton.ac.uk/spring/salisbury/>.
- Schiøtz, K. (red.) (1983). *På vej mod Forskning*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Shaw, I.F. (2007). Is Social Work Research Distinctive? *Social Work Education*, 26 (7), 659-669.
- Uggerhøj, L. (2014). Learning from each other – Collaboration Processes in Practice Research. *Nordic Social Work Research*, 4, Supplement 1, 44-57.
- Uggerhøj, L. (2017). Possibilities and Barriers in Practice Research Approaches. I: A.M. Støkken & E. Willumsen (red.), *Brugerstemmer, praksisforskning og innovasjon*. Kristiansand: Portal forlag AS.
- Uggerhøj, L., K. Henriksen & M.L. Andersen (2018). Participatory practice research and action research – birds of a feather? *China Journal of Social Work*, 11, 2: Special Issue: Practice Research in Chinese Societies.

# Børneperspektiver - en vinkel på praksis



Christina Holm  
Poulsen, lektor,  
ph.d., UC SYD

Artiklen sætter fokus på, hvad det vil sige at anlægge et børneperspektiv med afsæt i en forståelse af, at denne vinkel på praksis er relevant for både forskere og fagprofessionelle i dagtilbud og skole. Via praksisnære eksempler illustreres det, hvilken viden der kan fremkomme ved at anlægge et perspektiv på praksis fra børns ståsteder, og hvordan denne viden kan få betydning for udvikling af praksis. Artiklens hovedpointe er, at vi kan udvikle relevant viden om praksis, og hvordan børn oplever deres hverdags- og institutionsliv ved at udforske, hvad børn *gør* sammen. Fokus er således børns handlinger og deltagelse, og derved peges der på en tilgang til børneperspektivet, der overskrider det verbale sprogs dominerende rolle. I artiklen argumenteres der for,

at det ikke kræver en særlig viden eller specifik metode at udvikle viden fra et børneperspektiv, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene.

## Indledning

Det er i slutningen af undervisningen, og børnene i 2. klasse er i gang med at rydde op. Line, Andrea og Katrine taler sammen om det kommende frikvarter. Viktoria kommer hen til pigerne og spørger, om hun må være med. Hun spørger tre gange, men ingen af pigerne svarer hende. Viktoria udbryder til sidst: "Så svar mig dog, om jeg må være med!". Andrea kigger på hende og siger bestemt: "Jeg har sagt nej!". Pigerne går væk, og Viktoria råber efter dem: "Andrea, hvorfor må jeg ikke være

---

# I projektet var jeg optaget af at udforske deltagelsesvanskeligheder og inklusionsmuligheder fra børns perspektiver.



---

med?” Line, Andrea og Katrine begynder hviskende at diskutere, om Viktoria må være med. Der tales både for og imod, men de beslutter sig for, at Viktoria ikke må være med.

Ovenstående situation udspillede sig, da jeg var på feltarbejde på en folkeskole i forbindelse med mit ph.d.-projekt. I projektet var jeg optaget af at udforske deltagelsesvanskeligheder og inklusionsmuligheder fra børns perspektiver (Holm Poulsen 2017). Denne vinkel på praksis anlagde jeg, dels fordi der inden for inklusionsforskningen efterspørges viden fra netop det perspektiv, da børns perspektiver på inklusion i mindre grad er kommet til udtryk (Allen 2016; Szulevicz 2014; Tetler & Baltzer 2011), dels på grund af en forståelse af, at inklusion

og deltagelsesvanskeligheder i skolen må udforskes ved at inddrage dem, det handler om – i dette tilfælde børnene.

Ved gennemgang af den inklusionsforskning, der har arbejdet med et børneperspektiv, var det påfaldende, at børneperspektivet hovedsageligt var blevet udforsket via spørgeskemaer og interviews (se eksempelvis Amilon 2015; Dyssegaard et al. 2016; Perry & Qvortrup 2015; Tetler & Baltzer 2009). I de pågældende undersøgelser var der en tendens til, at børns verbaliserede og erindrede oplevelser fik tillagt en central betydning, hvorved børns konkrete handlinger og deltagelsesmåder ikke blev nærmere udforsket. Susan Tetler (2013) problematiserer i den forbindelse det verbale sprogs dominerende rolle, da det bliver

vanskeligt at undersøge børns oplevelser af deres skoleliv, hvis ikke de er i stand til at formulere sig verbalt herom.

Ærindet med nærværende artikel er på den baggrund at bidrage til metodologiske diskussioner, når det gælder udforskning af praksis fra et børneperspektiv ved at pege på relevansen af at flytte fokus fra det verbaliserede sprog til at udforske handlinger og deltagelsesmåder i praksis. At forske<sup>1</sup> fra et børneperspektiv er imidlertid ikke en tilgang, der er forbeholdt forskere. Det er en tilgang, der er relevant for lærere og pædagoger, der er optagede af at skabe og tilrettelægge de bedste lærings- og udviklingsbetingelser for børnene. Artiklen henvender sig således til både forskere og fagprofessionelle i dagtilbud

# Artiklens hovedpointe er, at vi kan udvikle relevant viden om praksis, og hvordan børn oplever deres hverdags- og institutionsliv, ved at udforske, hvad børn gør sammen.



og skole med henblik på at give indsigt i, hvordan man med afsæt i en kritisk psykologisk teoriramme kan forstå og arbejde med et børneperspektiv.

Artiklen bygger på mit ph.d.-projekt (Holm Poulsen 2017) og efterfølgende et studie ved UC SYD (Holm Poulsen & Krogstrup Jakobsen, under udgivelse), hvor der arbejdes med at frembringe praksisnær viden fra et børneperspektiv. Projekterne har en forskningsmæssig ambition om at kvalificere børneperspektivet i forskningssammenhænge med afsæt i spørgsmålene: Hvordan kan man som forsker udvikle praksisnær viden fra et børneperspektiv, og hvordan kan denne viden få betydning for praksis? I artiklen inddrages eksempler fra de to forskningsprojekter med det formål at illustrere, hvilken viden der kan skabes ved at anlægge et børneperspektiv, og hvordan denne viden kan få betydning for udvikling af praksis.

Artiklens hovedpointe er, at vi kan udvikle relevant viden om praksis, og

hvordan børn oplever deres hverdags- og institutionsliv ved at udforske, hvad børn gør sammen. I den forbindelse peger jeg på, at det ikke kræver en særlig viden eller specifik metode at udvikle viden fra et børneperspektiv, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene. Inden jeg illustrerer den pointe, vil jeg indledningsvis give et indblik i de forståelser og historiske bevægelser, der knytter sig til at arbejde med børneperspektiver i forskningssammenhænge. Dette gør jeg for at vise baggrunden for den forskningsmæssige optagethed af børneperspektiver, og hvordan man på forskellig vis forstår og arbejder med at nærme sig et børneperspektiv. Disse indledende betragtninger leder over i en præsentation af de teoretiske forståelser, der inspirerer mit arbejde med børneperspektiver, efterfulgt af konkrete eksempler på, hvordan børneperspektivet kan bidrage til udvikling af praksis.

## Historiske bevægelser og forskningsmæssige bestræbelser

Inddragelse af børneperspektiver i

forskningssammenhænge knytter sig til et opgør med den tidligere børneforskningstradition, hvor forskningen frem til 1970'erne typisk foregik i kunstige rammer, ofte deciderede laboratorier (Kampmann 2000; Woodhead & Faulkner 2000). Forskningens formål var at skabe entydige og universelle begreber for de udviklingsfaser, børn skulle igennem. Synet på børn var præget af den klassiske udviklingspsykologi, hvor børn blev forstået som endnu ikke udviklede kompetente og rationelle individer, og derved adskilte de sig kvalitativt fra de fuldt udviklede og ansvarlige voksne (James et al. 1999; Mayall 2000; Sommer 1996). Denne forståelse fik betydning for, at børns viden blev betragtet som upålidelig, og på den baggrund var det ikke hensigtsmæssigt eller relevant at inddrage børn i forskningssammenhænge (Kampmann 2000; Christensen & James 2000).

I løbet af 1970'erne blev den klassiske udviklingspsykologi kritiseret for sin universelle forståelse af barnets udvikling.

Som et led i denne kritik blev det vigtigt at overskride tendensen til at objektgøre børnene og i stedet forstå børn som kompetente sociale aktører, der er aktive medskabere af deres livsbetingelser (Kampmann 2000; Stern 2000; Thorne 1993). Det var en bestræbelse på at begribe barnet som et subjekt, der må forstås i relation til de kontekster, hvori barnet lever sit liv, samtidig med at det må begribes som en aktør, der øver indflydelse på sine livsbetingelser (Røn Larsen 2011). Kritikken af den klassiske udviklingspsykologi ledte til påpegnings af, at undersøgelser af børns liv må foregå i deres almindelige hverdagsliv, hvor fokus er på samspil mellem mennesker og de sociale og kulturelle kontekster, hvori samspillene foregår (Bronfenbrenner 1979). På den baggrund blev det væsentligt at rykke forskningen ud af laboratorierne og ind i børnenes hverdagsliv for at opnå en større og mere nuanceret viden om deres liv.

Forståelsen af børn som aktører i eget liv og interessen for børns opfattelser af deres livssammenhænge har ført til, at begrebet 'børneperspektiv' står centralt i forskningsdebatten i dag (Gulløv & Højlund 2010), og er en forskningstilgang, der deles af forskellige forskningstraditioner på tværs af felter som psykologi, pædagogik, antropologi og sociologi (Røn Larsen 2011). Den forskningsmæssige optagethed af at inddrage børn som subjekter i eget liv og bestræbelsen på at udvikle et børneperspektiv<sup>2</sup> har ledt til diskussioner om, hvordan man kan *nærme* sig et børneperspektiv. Heri ligger en forståelse af, at børneperspektivet altid er en tilnærmelse og ikke et forsøg på at 'kravle ind' i barnets hoved og føle dets følelser eller tænke dets tanker (Warming 2014). Børneperspekti-

vet må således forstås som en analytisk konstruktion af bestemte børn og deres livssammenhænge, da man aldrig kan sætte sig fuldstændig i den andens sted (Gulløv & Højlund 2010; Warming 2011).

Forskningsmæssigt har der været en fælles bestræbelse på at lytte til børn, hvor barnets stemme ofte forstås som en forudsætning for at få viden om børneperspektivet (Munck 2017; Warming 2011). Vægtlægningen af børns verbale sprog får imidlertid den betydning, at det kan være vanskeligt at inddrage et børneperspektiv, hvis børn i begrænset omfang mestrer det verbale sprog. Trods forskellige tiltag for at overskride sprogets dominerende rolle i form af eksempelvis observationer og inddragelse af visuelle udtryk (f.eks. tegninger og fotografier) er det verbale sprog, og dermed samtalen og interviewet, stadig en udbredt tilgang til at arbejde med et børneperspektiv (Munck 2017).

#### Teoretisk afsæt

I arbejdet med børneperspektiver tager jeg udgangspunkt i en social praksisteoretisk og kritisk psykologisk grundforståelse af mennesker som deltagere i social praksis (Axel 2009; Dreier 2008; Højholt 2001; Lave & Wenger 1991). Praksisbegrebet peger på det grundlæggende forhold, at mennesker må forstås igennem deres *handling* sammen med andre mennesker i samfundsmæssige organiseringer – altså som deltagere i sociale praksisstrukturer (Højholt & Kousholt 2011). Derved betones det forhold, at vi kun kan forstå den enkelte måde at handle og deltage på ved at udforske, hvad deltagelsen er en del af. Deltagelsesbegrebet rummer denne dobbelthed, da begrebet bidrager til at rette opmærksomheden *både* mod den

enkelte deltager og mod den sociale sammenhæng, hvori deltagelsen finder sted (Dreier 2008; Juhl 2017; Kousholt 2011). Det er en kritisk psykologisk grundtanke, at mennesker handler *begrundet* i forhold til betingelser i praksis. Dette indebærer, at vi kan få indblik i samfundsmæssige betingelser og deres betydning ved at udforske menneskers handlinger og deltagelsesmåder.

Begrebet om børneperspektiver spiller en central rolle i forhold til at udforske, hvad der er på spil i konkrete praksissammenhænge, og hvilken betydning deltagelsen har for konkrete børn (Højholt 2012). Inden for en kritisk psykologisk teoriramme forstås børneperspektivet som en *vinkel på praksis* fra børns ståsteder (Højholt 2005). Dette indebærer, at i stedet for at anlægge et forskningsperspektiv *på* et barn anlægges der et forskningsperspektiv *fra* et barn (Stanek 2011). Interessen samler sig derved om 'at kigge med' barnet ud i dets liv, hvilket er en lidt anden tilgang end forsøget på 'at sætte sig ind' i dets liv. 'At kigge med' barnet betyder, at man følger barnets blik og er udforskende på, hvor barnet kigger hen, hvad barnet er optaget af og engageret i, og hvad barnet prøver at opnå via sine handlinger. Derved bliver det ikke en optagethed af det enkelte barn isoleret set, men hvordan den enkelte tager del i en fælles praksis sammen med andre børn og voksne. Som forsker kigger man således *både fra* barnet og *rundt om* barnet i bestræbelsen på at nærme sig et børneperspektiv (Munck 2018). I denne tilgang er det deltagelsen og børns handlinger, der er i fokus. Børneperspektivet gør det derved muligt at nærme sig en forståelse af den enkelte, da mennesker, som tidligere nævnt, må forstås igennem

deres *handlinger* sammen med andre mennesker i samfundsmæssige organisationer (Højholt & Kousholt 2011).

At børn forholder sig til deres handlinger og reflekterer over deres hverdags- og institutionsliv, kommer ikke nødvendigvis til udtryk via det talte sprog, men kan observeres i børns handlinger og måder at deltage på i fællesskaberne (Stanek 2011). Herved ses en vej til børneperspektivet, der overskrider sprogets dominerende rolle. Ved at følge børnene over tid og på tværs af forskellige situationer og ved at kigge *med* børnene ud i deres institutionsliv kan man som forsker få indblik i, hvordan de institutionelle betingelser stiller sig og opleves af børnene.

### At følge børnene

Bestræbelsen på at udforske praksis fra børns perspektiver fordrer, at man følger børnene over tid og i forskellige situationer. I en skole vil det eksempelvis indebære, at man som forsker er med børnene ude i frikvarteret og til stede i undervisningen, hvor man placerer sig i nærheden af børnene. Den fysiske placering og følgeskabet med børnene gør det muligt at udforske deres handlinger, rettheder og engagementer. I denne udforskning af praksis er man nysgerrig på, hvad børnene er optagede af: Hvor kigger de hen? Hvem prøver de at komme i kontakt med? Hvad ser ud til at betyde noget for dem? Ifølge Højholt (2012) er det relevant at lade sig involvere i børnenes dagsorden og stille spørgsmål til det, de er i gang med, i stedet for at være optaget af egen forskningsdagsorden.

“It became my experience that we as grown-ups gain more information about the children’s perspectives by trying to join their agendas rather than asking them questions based on our own.” (Højholt 2012, s. 203).

At lade sig involvere i børnenes agenda knytter sig til min indledende pointe om, at forskning fra et børneperspektiv fordrer et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene snarere end en særlig viden eller specifik metode. Udforskning af praksis fra børns perspektiver kan blandt andet gøres med afsæt i spørgsmålene: Hvad *gør* barnet? Hvad *gør* de andre børn? Hvad *prøver* de på? I hvilken sammenhæng *gør* de det? I det følgende vil jeg illustrere, hvilken viden om børns skoleliv der kan udvikles ved at følge børnene og observere, hvad de *gør* sammen. I mit forskningsarbejde er jeg optaget af de børn, der oplever at være i vanskeligheder i skolen. Jeg forsøger at se vanskelighederne fra barnets perspektiv, hvilket indebærer, at i stedet for at zoome ind på barnet og prøve at gennemskue, hvad der kan være ‘galt’ med det (Stanek 2011), forsøger jeg at se på de situationer, som vanskelighederne udspiller sig i. Den forskningsmæssige interesse retter sig således mod, hvad børnene *gør*, frem for hvad børn *er*.

### Deltagelsesvanskeligheder udforsket fra et børneperspektiv

Det følgende eksempel stammer fra mit ph.d.-projekt (Holm Poulsen 2017), hvor jeg som tidligere nævnt udforskede deltagelsesvanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv. Eksemplet har til hensigt at illustrere, hvilken viden der kan frembringes ved at anlægge et børneperspektiv, og hvordan

denne viden kan bidrage til udvikling af praksis. Fokus i det følgende eksempel er således ikke de specifikke konflikter og deltagelsesvanskeligheder, som enkeltbørn oplever, men den indsigt og de udviklingsmuligheder, børneperspektivet kan bidrage med.

I forbindelse med mine observationer i en 2. klasse bemærker jeg, at der er adskillige konflikter med og omkring pigen Viktoria. Det er konflikter, der knytter sig til hendes deltagelse blandt klassens piger, og konflikterne udspiller sig ofte i forbindelse med frikvarteret, hvor pigerne har vanskeligt ved at finde ud af, hvem der skal lege med hvem, og hvordan legene skal foregå. Af mine observationer tegner der sig et billede af, at Viktoria har en tendens til at råbe højt, græde voldsomt og være grov i munden over for de andre børn. Viktorias handlinger forekommer ofte voldsomme og ubegrundede i forhold til den aktuelle situation, da der ikke umiddelbart er en sammenhæng mellem det, der sker i situationen, og hendes handlinger.

Kigger man på Viktoria kunne man blive optaget af, hvad der mon er ‘galt’ med hende, siden hun reagerer så voldsomt. Denne vinkel på vanskelighederne kunne tilvejebringe forståelser af, at Viktoria skal lære at styre sit temperament som forudsætning for, at de andre vil være sammen med hende. Kigger man i stedet *med* Viktoria ud i hendes skoleliv og følger hendes engagementer og bestræbelser på tværs af skoledagens forskellige situationer, får man imidlertid øje på, at hendes deltagelsesmåde er begrundet i sociale dynamikker og ekskluderende processer i pigegruppen. Det bliver i denne sammenhæng tydeligt,



# Begrebet om børneperspektiver spiller en central rolle i forhold til **at udforske, hvad der er på spil i konkrete praksissammenhænge, og hvilken betydning deltagelsen har for konkrete børn.**



at handlinger, der umiddelbart kan forekomme ubegrundede og uforståelige fra et lærer- og pædagogperspektiv, bliver anderledes forståelige, når de udforskes fra børns perspektiver.

Når jeg udforsker, hvad der sker i løbet af skoledagen og *rundt om* Viktoria, får jeg blandt andet øje på, hvordan de andre piger ofte ignorerer hende og forhandler om, hvorvidt Viktoria må være med eller ej, hvilket artiklens indledende observation er et eksempel på. Jeg ser adskillige situationer, hvor Viktoria oplever at blive udelukket fra det fællesskab, som hun forsøger at blive en del af. Udelukkelsen reagerer hun på ved at blive meget ked af det og vred på måder, hvor der kommer en del grimme ord ud af munden på hende. Vreden og gråden kommer ikke alene til udtryk i situationer, hvor de andre ekskluderer hende men også i situationer, hvor Viktoria *tror* de andre er i gang med at udelukke hende

fra fællesskabet. Det sker blandt andet i et frikvarter, hvor hun ser en af pigerne hviske noget til en anden. Viktoria begynder at råbe, at de hvisker om hende, og hun forlader grædende de andre, der forundrede og rådvilde står tilbage.

Som iagttagelse af pigernes samspil er der ikke altid en umiddelbar sammenhæng mellem det, der sker i situationen og Viktorias reaktion. Når det bliver svært at få øje på sammenhænge mellem hændelser og et barns handlinger, ser det ud til, at handlingerne kan forekomme mærkelige og ubegrundede, hvorved lærere og pædagoger søger forklaringer andre steder. Det forekommer at være en nærliggende forklaring, at Viktorias vrede og voldsomme gråd skyldes noget inden-i-hende i form af et voldsomt temperament. Denne forståelse sætter nogle af skolens voksne i spil, når de prøver at begribe de mange konflikter i pigegruppen, der ofte har Viktoria som

omdrejningspunkt. Det får blandt andet den betydning, at de voksne i skolen igangsætter interventioner, der har til hensigt at lære Viktoria at håndtere sit temperament (for nærmere udfoldelse af vanskeligheder i Viktorias skoleliv se Holm Poulsen 2017, 2018).

## **Forandringer i praksis**

Observationer af Viktorias deltagelse lagde jeg frem til fælles drøftelse med lærere og pædagoger i den pågældende klasse. Det var ikke nødvendigt at knytte mange ord til observationerne, da børneperspektivet synliggjorde, hvad vanskelighederne handlede om for Viktoria. De professionelle fik via børneperspektivet blik for, at Viktoria havde brug for hjælp til at blive inddraget i fællesskabet og få nye og positive samspilsoplevelser, ligesom der skulle arbejdes med børnenes måder at være sammen på. Hjælpen skulle derved ikke alene rettes indad mod noget inden-i-Viktoria, men

# Bestræbelsen på at udforske praksis fra børns perspektiver fordrer, at **man følger børnene over tid og i forskellige situationer.**



snarere udad mod skolelivets sociale kompleksitet.

Inddragelsen af et børneperspektiv fik den betydning, at forståelsen og indsatsen skubbede sig fra at omhandle Viktorias temperament til at rette sig mod deltagelse i fællesskaberne. Lærere og pædagoger begyndte at arbejde med sociale dynamikker i fællesskaberne ved eksempelvis at inddele børnene i forskellige grupper og være udforskende på, hvilke børn Viktoria fungerede godt sammen med, og hvilke samspil der kunne give hende positive deltagelsesoplevelser. Dette arbejde bevirkede andre samspilsoplevelser for Viktoria, der med tiden fik den betydning, at hendes deltagelsesmåde ændrede sig. I slutningen af mit feltarbejde så jeg ikke Viktoria forlade de andre, mens hun råbte og græd højlydt. Ligeledes iagttog jeg ikke vanskelige samspil og konflikter, hvor Viktoria havde svært ved at være med, blev overset og lukket ude. I en samtale med Viktoria fortæller hun, at det går meget bedre i skolen, fordi hun har fået nye venner, og ligeledes fortæller klasse-

læreren at i forhold til tidligere, er der kun mindre konflikter.

Et andet eksempel på, hvordan børneperspektivet bidrager til udvikling af praksis, stammer fra et forskningsprojekt ved UC SYD. I dette projekt udforskes det, hvordan vanskeligheder i børns sociale baggrund får betydning for deltagelsen i skolen (Holm Poulsen & Krogstrup Jakobsen, under udgivelse). I projektet rettes fokus mod eleven Ida, der af lærerne beskrives som en grænseoverskridende, flagrende og forstyrrende pige med ressourcsvg social baggrund. Lærerne forstår de vanskeligheder, der udvikler sig for Ida i skolen, som sammenhængende med forholdene i hjemmet. Ved at anlægge et børneperspektiv får man imidlertid blik for, at vanskelighederne ikke alene kan forstås i lyset af familiebaggrund, men knytter sig til den måde hun bliver forstået og mødt af andre børn og voksne i skolen. I observationerne tegnes et billede af, at Ida bliver forstået og mødt på måder, der bidrager til ulighed og begrænser hendes deltagelsesmuligheder i klassens sociale og faglige

fællesskaber (for en nærmere udfoldelse af dette se Holm Poulsen & Krogstrup Jakobsen, under udgivelse).

Ligesom i det forrige eksempel blev observationer lagt frem til fælles drøftelser med lærerne, hvilket ledte til et andet perspektiv på problemerne og derved en anden problemforståelse. Lærerne blev eksempelvis opmærksomme på, at de havde en tendens til at stå med ryggen til Ida, hvorved Idas højlydte udbrud og forstyrrelser i undervisningen kunne forstås i lyset af, at Ida oplevede at blive overset. Endvidere fik de øje på, at deres favorisering af enkeltelever bidrog negativt til de sociale dynamikker mellem børnene. Børneperspektivet skærpede lærernes blik for børnenes betydning for hinanden, og hvordan Idas deltagelsesvanskeligheder var forbundet med den måde, hun blev forstået og mødt af klassekammeraterne. Denne indsigt ledte til diskussioner af og beslutninger om, hvordan der kunne arbejdes med klassens sociale dynamikker. Lærerne begyndte eksempelvis at arbejde med børnenes måde at tale til hinanden på

ved at have det som et fokuspunkt i undervisningen. Nogle måneder senere fortæller en af klassens lærere, hvordan den ændrede problemforståelse og den dertilhørende indsats havde igangsat en positiv udvikling. Læreren siger i den forbindelse: "Det er en helt anden klasse at komme ind i, og det er bare, fordi vi har ændret måden, vi møder børnene på, så sker det her, det er jo helt vildt."

I de nævnte eksempler overskrider børneperspektivet forståelser af, at problemer i Viktoria og Idas skoleliv må forstås i lyset af, at der er noget 'galt' inden-i-barnet eller i barnets sociale baggrund, som skolen skal justere på og kompensere for. Børneperspektivet bidrager med indsigt i, at problemerne knytter sig til sociale dynamikker i fællesskaberne, hvor børn og voksne gensidig udgør betingelser for hinandens deltagelse. Artiklens eksempler peger således på, at nye perspektiver og problemforståelser kan udvikles og bidrage til at kvalificere praksis, når skolelivet udforskes fra et børneperspektiv.

### Børneperspektiver – bidrag til udvikling af praksis

Hensigten med artiklen har været at pege på relevansen af at inddrage et børneperspektiv i udforskning af vanskeligheder, da denne vinkel på praksis kan bidrage til udvikling af praksis. Ved at anlægge et perspektiv på praksis fra børns ståsteder og derved kigge med børnene ud i det sociale liv kan vi lære om institutionelle betingelser, og hvordan de har betydning for børnene. Pointen er derved, at børneperspektivet ikke alene giver indsigt i, hvordan børn oplever deres deltagelse, men tillige tilvejebringer viden om praksis, da børn handler begrundet i forhold til betingelser i praksis. At få indsigt i børns institutionsliv fordrer derfor ikke, at børnene formulerer sig verbalt herom, da man kan få en bred og nuanceret viden ved at udforske, hvad børn gør sammen. Derved er der andre veje at gå i arbejdet med børneperspektiver end en udbredt tilgang til at fokusere på det verbale sprog og dermed samtalen og interviewet.

En af artiklens hovedpointer er, at udforskning af praksis fra et børneperspektiv ikke kræver en særlig viden eller specifik metode, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene og

en interesse i at udforske, hvad børn gør sammen. Derved er det en tilgang, som lærere og pædagoger med fordel kan anlægge i udforskning af egen og hinandens praksis, hvilket dog fordrer, at de har mulighed for at prioritere et sådant arbejde. I en skole kan arbejdet finde sted i de enkelte teams, hvor det aftales hvilke situationer, der er relevante og mulige at undersøge nærmere via et børneperspektiv. Trods min påpegnings af, at det er nødvendigt at følge børnene over tid, så kan et kortere følgeskab også give frugtbar viden om børns oplevelser af deres skoleliv. Udvalgte observationer kan efterfølgende lægges frem til fælles drøftelse i teamet med henblik på at få en større og mere nuanceret forståelse af børns deltagelse og vanskeligheder. Min erfaring er, at børneperspektivet skærper blikket for, hvad der er væsentligt at arbejde med i bestræbelsen på at øge børns deltagelsesmuligheder og trivsel. Det er et arbejde, der ikke alene retter sig mod enkeltbørn, men udad mod skolelivets sociale kompleksitet, da børneperspektivet er en vinkel på praksis. Derved er det et perspektiv, der gør det muligt at få øje på forhold i praksis, som det er relevant at arbejde med i bestræbelse på at skabe gode deltagelses- og læringsmuligheder for børnene. ♦

---

## REFERENCER

- Allen, J. (2016). *The inclusion challenge*. Lokaliseret d. 26. juni 2019 på: [http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da\\_a0b4ccb5042c4660b4ef5d5eb1e08e7d.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_a0b4ccb5042c4660b4ef5d5eb1e08e7d.pdf)
- Amilon, A. (red.) (2015). *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast*, 1/2, 97-118.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christensen, P. & A. James (2000). Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights. I: P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children* (s. 160-178). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- Dyssegaard, C.B., N. Egelund, S. Henze-Pedersen & C.P. Nielsen (2016). *Inklusion – set i et elevperspektiv*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Gulløv, E. & S. Højlund (2010). *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Holm Poulsen, C. (2018). Afmagtsprocesser i skolens fællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(4), 56-68.
- Holm Poulsen, C. & L. Krogstrup Jakobsen (under udgivelse). Situeret ulighed i skolen. *Unge Pædagoger*.
- Højholt, C. (2012). Communities of Children and Learning in School: Children's Conduct of Life. I: M. Hedegaard, C. Højholt & O.S. Ulvik (red.), *Children, Childhood and Everyday Life: Children's Perspectives* (s. 199-215). NC: Information Age Publishing.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Nordisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (s. 23-46). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & D. Kousholt (2011). Forsknings samarbejde og gensidige læreprocesser. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (s. 207-238). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- James, A., C. Jenks & A. Prout (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Juhl, P. (2017). Pædagogisk faglighed analyseret fra et børneperspektiv. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 53-62.
- Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter* og børneperspektiv. I: P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.), *Børn som informanter* (s. 23-53). København: Børnerådet.
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with Generational Issues. I: P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children* (s. 120-135). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Munck C. (2018). How Contradictions in Professional Practices Become Contradictions in Research Practices. *Outlines – Critical Practice Studies*, 19(1), 46-66.
- Perry, K. & L. Qvortrup (2015). *Inklusion i børnehøjde i Greve Kommune – fokus på børns trivsel og læring*. København: Aalborg Universitet.
- Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (s. 61-88). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staneck, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehaven til skole og SFO*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden: et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. (2014). "Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget": inklusion fra et elevperspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51(1), 46-59.

Tetler, S. (2013). Handicapforståelsens betydning for det specialpædagogiske professionsblik. I: I.S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (red.). *Handicapforståelse. Mellem teori, erfaring og virkelighed* (s. 231-242). København: Akademisk Forlag.

Tetler, S. & K. Baltzer (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *Journal: London Review of Education*, 9(3), 333-344.

Tetler, S. & K. Baltzer (2009). Elevernes perspektiv. I: N. Egelund & S. Tetler (red.). *Effekter af specialundervisningen* (s. 167-190). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. København: Akademisk Forlag.

Warming, H. (2014). Børneperspektiver er komplicerede størrelser. *Vera: tidsskrift for pædagoger*, 69, 48-53.

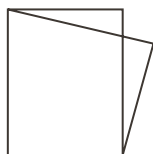
Woodhead, M. & D. Faulkner (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I: P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children* (s. 9-35). London & New York: Routledge.

## ENDNOTES

- <sup>1</sup> I artiklen anvender jeg et bredt forskningsbegreb forstået på den måde, at forskning ikke alene omfatter personer med en forskeruddannelse men også eksempelvis lærere og pædagoger, der udforsker egne praksis.
- <sup>2</sup> At nærme sig et børneperspektiv skal ikke forstås i singularis. Gulløv og Højlund (2010) pointer, at et 'børneperspektiv' ikke må forstås som en entydig størrelse, da der i enhver børnegruppe er mange forskellige opfattelser, interesser og positioner. Der er lige så mange perspektiver som børn.

# Praksisnær viden og refleksion over religion og dannelse

Kirsten M. Andersen,  
lektor, ph.d., UC  
SYD & Lakshmi  
Sigurdsson,  
lektor, cand.  
mag., Københavns  
Professionshøjskole



Artiklen belyser, hvordan lærerens praksis i faget kristendomskundskab kan indgå i læreruddannelsen med det dobbelte formål 1) at stilladsere de studerendes forberedelse af og refleksion over praktik og 2) at kvalificere de studerendes fagdidaktiske samtaler gennem indblik i resultaterne fra et aktionsforskningsprojekt og således integrere praksisnær viden i undervisningsfaget. Da udgangspunktet er faget kristendomskundskab, definerer vi en særlig ramme for refleksion over undervisningspraksis i form af en model, som skitserer begrebet dannelse til religiøs myndighed.

## Indledning

I disse år er der i læreruddannelsen stor opmærksomhed på *praksissamarbejde* og praksistilknytning i undervisningsfagernes moduler (jf. vejledning Praksis-

samarbejde 2016). Som undervisere i faget kristendomskundskab/religion har vi savnet empiri og klasserumsforskning, men vi har også savnet, at lærernes viden fra undervisningen i faget blev tydeligere repræsenteret. Det er ikke nok at analysere læremidler til skolen, der mangler eksempler fra en begrundet og gennemført undervisningspraksis fra dem, som har masser af erfaring, som de lærerstuderende kan endevende, diskutere og kritisere med det formål at bringe viden fra teori og praksis i spil. Det vil kvalificere undervisningen, hvis præsentationer af undervisning fra skolen kan studeres i forhold til kritisk at korrigere den teoretiske pædagogik og vice versa.

Fra efteråret 2017-2018 gennemførte vi et aktionsforskningsprojekt: 'Dannelse til religiøs myndighed' med fire

lærere og fire præster med det formål at skabe viden om den formelle religionsundervisning med praktikere i de to forskellige institutioner. Undervejs i projektet blev vi optaget af, hvordan et aktionsforskningsprojekt med fokus på dannelse til religiøs myndighed gennem faget kristendomskundskab kan bidrage med praksisnær viden og refleksioner i læreruddannelsens undervisningsfag. I denne artikel tager vi afsæt i lærernes aktioner i projektet og de første to forsøg på at føre den praksisviden, som fremlægges i de beskrevne aktioner, ind i undervisningsfaget på læreruddannelsen. På grund af artiklens fokus og den begrænsede plads vil vi ikke gennemgå aktionsforskning som metode, men her blot henvise til eksisterende litteratur på området (fx Tofteng & Husted 2012; Rønnerman 2013; Skeie 2013; Haakedal 2015).

Læreruddannelsen veksler mellem praktiksted og uddannelsessted og tilbyder dermed et løbende perspektivskift mellem kulturer i skolen og på læreruddannelsen (Knudsen 2018). Det er ofte en anke fra de studerende, at der er for lidt sammenhæng mellem de to steder. Måske er det i mindre grad sammenhæng og mere konfrontation, der er brug for, for hvordan kan vi i uddannelsen sørge for at få viden fra begge steder i spil, så både skole og læreruddannelse kalder spørgsmål frem og gensidigt korrigerer hinanden? Hvordan bliver praksisnær læring og erfaring til praksisnær viden? Og hvordan kommer praksisnære erfaringer kritisk i spil i læreruddannelsen, det være sig i forhold til pædagogik, didaktik, faglige kundskaber og undervisningsfag?

### Religionsundervisning og myndighed

I de seneste ti år er formuleringer som religiøs myndighed og religiøs modenhed dukket op i den pædagogiske filosofi. Samlet set tegner der sig et nuanceret billede af, hvad der er religionsundervisningens bidrag i den pædagogiske dannelsesopgave (Huggler 2008; Kristensen 2008; Oettingen 2011; Benner 2004, 2014; Bojesen 2014). Formuleringen om at være myndig i religiøs henseende kan misforstås i retning af noget med forvaltning eller religiøse myndigheder, men det er ikke det, der er sigtet. Det har snarere været at genoptage refleksionen mellem religion og pædagogisk filosofi. Selv blandt teologer er det sparsomt, hvad man kan finde om forholdet mellem religion og dannelse, og hvordan man kan tale om religiøs dannelse (Harbsmeier 1993; Oettingen 2011, s. 103-105). På trods af at dannelsesstanken, *Bildung*, har rod i en jødisk-kristen oprindelse (1 Mos 1, 26-27), har den religiøse dannelse til forskel fra etisk og politisk dannelse ikke haft nogen særlig bevågenhed. Den pædagogiske historieskrivning identificerer en moderne modsætning mellem autonomi og religion, idet samfundet fik "behov for et bestemt lag af selvrefleksive og selvbestemmende individer, der for deres del bidrog til en frigørelse fra en træg og uforanderlig religiøs tænkning" (Uljen 2008, s. 52). I det perspektiv er en tanke om dannelse til religiøs myndighed provokerende. Det er en almindelig tendens at se på religiøsitet og myndighed som et modsætningsforhold.

En klassisk sociologisk sekulariserings-tese bygger på en opfattelse af forholdet mellem religion og modernitet med en stadig udfasning af det religiøse, fortrængt af en større fornuft, videnskab og selvberørende individer, frigjort fra

religionernes patriarkalske og hierarkiske verdensopfattelse (Uljen 2008, s. 55-56). Men fra slutningen af det 20. århundrede er sekulariseringstesen blevet kritiseret og nuanceret i den forstand, at religion ikke er blevet udfaset, men nok har ændret betydning i kraft af pluralisme og individualisering (Berger 2000; Taylor 2007; Furseth & Repstad 2007; Sigurdsson 2007). Nyere teorier skelner mellem sekularisering på forskellige niveauer som samfund, organisation og individ (Dobbelaere 2002) eller anvender begrebet det postsekulære samfund, hvor krav om tilpasning og selvkritik gælder både religiøse og ikke religiøse borgere inden for rammen af religionsfrihed og princippet om lighed (Habermas 2008).

Når vi her taler om dannelse til religiøs myndighed, mener vi derfor ikke dannelse til en religiøs identitet, men en dannelse, som tager afsæt i et nuanceret og differentieret blik på religion i det senmoderne samfund. Det indebærer en fordring om at knytte religionsundervisningen an til pædagogikkens formål, dvs. at medvirke til elevens selvvirksomhed og befordre evnen til at benytte sin fornuft og dømmekraft til selv at tage stilling – også i forhold til religion og trosvalg.

Behov for at opnå en vis modenhed, myndighed og dannelse på det religiøse område begrundes Jens Erik Kristensen i de samfundsmæssige forandringer. I et pluralistisk, individualiseret og flerreligiøst samfund er det et kulturelt og samfundsmæssigt problem, hvis vi ikke lærer at omgås, kommunikere og forholde os til disse forskelle. Viden og oplysning er en forudsætning for at agere myndigt med sans og åbenhed

# Læreruddannelsen veksler mellem praktiksted og uddannelsessted og tilbyder dermed et løbende perspektivskift mellem kulturer i skolen og på læreruddannelsen.



over for ligheder og forskelle mellem religioner og livstolkninger, men der er også brug for at kunne overskride det, Kristensen kalder "sin egen tendentielle fundamentalisme – uden nødvendigvis at relativere sit trosforhold." Kristensen karakteriserer religiøs dannelse som differens-kompetence og understreger dermed det kommunikative aspekt og det at kunne håndtere forskelle (Kristensen 2008). Det stemmer overens med de tre principper for religionsdidaktik, Alexander von Oettingen har introduceret: A) En ikke-forkyndende undervisning, der vil udvide elevernes religiøse forståelse, som skelner mellem saglighed og personlig bekendelse og forpligtelse. B) En undervisning, der vil lære eleverne at identificere og kritisere religiøs fanatisme, og som C) vil indføre eleverne i religion som en levende praksis og reflektere over forskellene mellem religion som personlig praksis og som offentlig omgangsform (Oettingen 2011; Benner 2014).

Aktionsforskningsforløbene fandt sted på fire folkeskoler og i fire sognekirker fordelt i Storkøbenhavn og i Syd- og Sønderjylland. I forløbet afholdt vi særskilte seminarer, internater i de to faggrupper og gennemførte ustruktureret direkte observation i undervisningen før og under gennemførelsen af deltagerne undervisningsaktioner. Deltagerne førte undervejs dagbøger med beskrivelser og refleksioner. Internaterne blev brugt til, at hver deltager selv og i dialog med gruppen indkredsede og fik sparring på et pædagogisk problem og fastlagde en undervisningsintention og aktion. Efterfølgende er de otte forløb og den samlede empiri blevet analyseret ud fra fire didaktiske grundformer og fire læringsformer (Christensen, Marxen & Skovmand 2015). En af resultaterne blev udviklingen af en model til refleksion over aspekter i dannelse til religiøs myndighed. Lærernes beskrivelser og refleksioner fra projektet har vi inddraget i undervisningen i læreruddannelsen på hhv. Campus Carlsberg og i Haderslev

i sammenhæng med de tre modeller. I første omgang ville vi prøve, om lærernes beskrivelser og refleksioner sammen med modellen over dannelse til religiøs myndighed kunne fungere som katalysator for en reflekteret, vidende og udviklingsorienteret samtale om både teoretiske og praktiske problemstillinger.

## Praksisnær viden

I en principiel refleksion over teori-praksis-problemet peger professor i almen pædagogik Dietrich Benner på, at denne skelnen mellem teori og praksis historisk set har givet anledning til en på mange måder brugbar og bekvem arbejdsdeling mellem et overordnet abstrakt videnskabsteoretisk niveau, hvor der udkæmpes en strid mellem videnskabsteoretiske positioner, et niveau i midten, der forholder sig til forskellige pædagogiske professioner, og nederst de konkrete hverdagsproblemer og *hands on*-erfaringer. Teori-praksis-problemet er imidlertid af en konstitutiv karakter for undervisning i skolen, og derfor får det



fatale konsekvenser, hvis disse niveauer helt skilles ad. Pædagogik udmærker sig særligt ved, at tænkning og handling ikke kan skilles ad. Det er derfor afgørende at finde måder at konfrontere teoretisk viden og praksis med hinanden ved fx at interessere sig for, hvilke bekymringer der er i spil i en oplyst praksis, forsøge at belyse disse praksiserfaringer systematisk og kritisk, og omvendt stimulere og korrigerende teoridannelsen fra praksis (Benner 1980, s. 485).

Praktikkens situerede læring er i læreruddannelsen suppleret med den mere formelle undervisning. Opgaven er hverken at skabe sammenfald, en slags én til én-sammenhæng mellem de to, eller at opstille et legitimitets-hierarki. Det er i samspillet mellem de to, at den lærerstuderende kan opbygge en egentlig praksisnær viden. Det svære er, hvordan vi i læreruddannelsen lykkes med at konfrontere faglig viden, didaktik, almen pædagogisk videnskabsteori og praksiserfaringerne med hinanden (Benner 1980). I den situerede læring oplever den studerende den indbyggede handledtvang, der ligger i den pædagogiske praksis. Efterfølgende kommer refleksionen om, hvorvidt undervisningen indfangede elevernes interesse, om tilrettelæggelsen gav dem mulighed for at lære, og om central viden og færdigheder kom i fokus eller fortonede sig. Undervisning består af mange lag. For at tale om praksisnær viden som noget andet end erfaring må vi i læreruddannelsen stille de studerende den opgave at udskille de forskellige lag i en analyse og på den baggrund hjælpe en kritisk og undersøgende samtale om undervisning i gang. De studerende skal opøve evnen til at konfrontere deres erfaring og beskrivelser af undervisning med

læringsteori og didaktiske grundformer og desuden vælge indhold, som skærper og udfordrer elevernes viden om religion og bidrager til deres dannelse.

Til analyse af undervisningsforløbene i det gennemførte aktionsforskningsforløb benyttede vi Frede Niensens definitioner af didaktiske grundformer (det basisfaglige, det eksistentielt menneskelige, elevens verden og det samfundsmæssigt udfordrende) og læringsformer (lærerens verbale formidling, sociale, kognitive og fysiske aktiviteter) (Christensen, Marxen & Skovmand 2015, s. 102-114), og vi lagde os undervejs fast på fire religionsfaglige dimensioner, der bidrager til elevernes dannelse til religiøs myndighed: 1) dannelse til selvstændighed, 2) bevidsthed om menneskets grænsevilkår, 3) fortolknings- og 4) differenskompetence. Målet må være en pædagogisk og kollegial samtale, hvor de studerende er med til at skabe en praksisnær viden, sådan at de kan tage medansvar for at udvikle skolens pædagogiske praksis.

### Benner og pædagogisk praksis

Ifølge Benners filosofiske definition er praksis ikke synonym for aktivitet. Praksis er viljeshandlinger, der i snæver forstand er knyttet til det at være menneske. Mennesket i sig selv er ikke fuldent og færdigt, hverken ved fødslen eller senere i livet. Mennesket er lærevilligt af natur og af nødvendighed, og det er i stand til at sætte vilje bag sine handlinger. Praksis og kultur hører sammen og er to sider af samme sag, og kulturel praksis har både en individuel og en samfundsmæssig side. Mennesket har en vilje, hvorfor det ikke nøjes med at reproducere. Mennesket forandrer kultur. Gennem tydning af verden og bearbejdning af den ændrer mennesket

liv, samfund og natur. Benner inddeler menneskets kultur i seks praksisfelter med hver deres særkende: arbejde, kunst, etik, politik, opdragelse og religion (Benner 1980).

I tråd med pædagogikkens idehistorie indkredser Benner særkendet for det pædagogiske praksisfelt i fire principper, to individuelle og to samfundsmæssige (Benner 2005; Andersen 2015; Jacobsen & Komischke-Konnerup 2019). Det første er menneskets naturgivne lærevillighed (*Bildsamkeit*), det andet er den pædagogiske opgave at opfordre til selvvirksomhed og selvstændighed. Den grundlæggende opgave er at ramme den rette mediering og timing i forholdet mellem lærevillighed og selvstændighed, altså at vide hvornår eleven er i stand til selv at tage over. Hvor dette punkt ligger, afgøres ikke alene af viljen hos den opvoksende, men må i en pædagogisk praksis også overvejes i forhold til den samfundsmæssige side. Forholdet til den samfundsmæssige side er et prekært problem, men fokuserer pædagogen alene på eleven som individ og blænder af for den samfundsmæssige side, ser Benner en risiko for, at eleven opdrages i et fiktivt, samfundsløst og historieløst rum. På den anden side kan problemet ikke løses gennem en ren socialisering, og derfor indebærer det tredje princip, at de fem øvrige praksisformer må tilvirkes og overføres pædagogisk. Etik, arbejde, politik, religion og kunst må tilrettelægges ud fra pædagogikkens opgave og formål. Det har den konsekvens, at den pædagogiske praksis må forholde sig til samfundets forandringer. I bondesamfundet havde eleverne meget erfaring med arbejde, de indgik typisk dagligt i arbejdsfællesskaber i hjemmet og var uundværlige. Arbejdet er nu ikke længere

# Det er en almindelig tendens at se på religiøsitet og myndighed som et modsætningsforhold.



knyttet til hjemmet, og derfor må skolen forholde sig til, hvorledes eleverne får kendskab til og erfaring med, hvad arbejde er. Tilsvarende må vi i forhold til religion gennemtænke, hvordan eleverne skal få kendskab til og erfaring med religion i et samfund præget af kulturkristen sekularisering og religiøs pluralisme.

Religionsundervisning i den offentlige skole og faget kristendomskundskab i den danske folkeskole rummer mange diskussioner (se fx Buchardt 2014 og 2016), blandt andet spørgsmålet om, hvordan religion og religiøs praksis præsenteres og tilvirkes pædagogisk. Her får Benners fjerde princip betydning. Benner hævder, at et liberalt og demokratisk samfund er kendetegnet ved, at de seks kulturelle praksisformer er uddifferentierede og sideordnede. Dermed er der brug for at udvikle en almen dannelsesetænkning, der implicerer æstetiske, etiske, økonomiske, politiske, religiøse og pædagogiske aspekter. Det er en pointe, som kan udledes af det moderne, at dannelsesopgaven, som den tager sig ud for den enkelte institution, er begrænset (Benner 2004, 2014). Der

er således flere kilder til børn og unges dannelse, og når det gælder religion, har hverken skolen eller kirken monopol på den. Familie, medier, børne- og ungdomsorganisationer tager også del i dannelsen (jf. Berglund & Gent 2018; Breidlid 2014). Både projektet og denne artikel tager udgangspunkt i opfattelsen af religion som én blandt seks menneskelige praksisformer med fokus på de pædagogiske og dannelsesmæssige udfordringer, som særligt knytter sig til religionsdidaktikken.

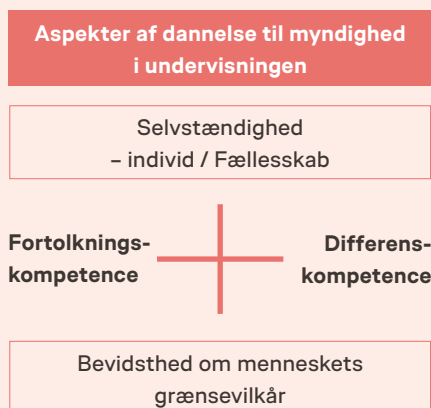
Benner argumenterer endvidere for, at en alment pædagogisk begrundet undervisning i religion i skolen på én og samme gang må være baseret på to antagelser. For det første, at religiøs mening ikke har forrang frem for andre meninger, fx etiske, politiske, æstetiske, økonomiske, og for det andet, at den religiøse meningshorisont er væsentlig for at forstå menneskelig eksistens og sameksistens (Benner 2005, s. 84; Andersen 2015, s. 208-215; Jacobsen & Komischke-Konnerup 2018, s. 54-55). Religiøs mening er altså hverken overordnet eller underordnet de politiske, etiske, æste-

tiske, økonomiske felter. Men ligesom undervisning i fremmedsprog fordrer, at man allerede har lært et modersmål, forudsætter undervisningen i religion, at eleverne har erfaringer med religiøs praksis og religiøse udtryksformer. I forlængelse af Benner fremhæver Oettingen, at det største problem for skolens religionsundervisning ikke er faren for at komme til at forkynde, men mere hvordan man i undervisningen tematiserer et religiøst indhold, som nogle elever måske slet ikke har levede relationer til (Oettingen 2011, s. 109), mens andre har fortrolighed med specifikke religiøse praksisformer.

Alle fag i skolen skal varetages inden for rammerne af folkeskolens formål, men spændingen mellem åndsfrihed og normative interesser trænger sig særligt på inden for den politiske, etiske og religiøse dannelse (Oettingen 2011, s. 92-110). For alle disse områder gælder det, at dannelse ikke kan bestå i at bekræfte et bestemt menneske- eller samfundssyn, men må sætte rammer for, at eleverne kan deltage i refleksion, diskussion, kritik og handling. En sådan dannelsesproces er 'udtryk for men-

neskets søgen efter mening, ikke dets bevidstløse accept af en fastlagt norm' (Oettingen 2007; Benner 2005). De specifikke forhold, som må medtænkes i det religionsdidaktiske felt, er således dels en potentielt stor variation i elevernes forforståelse af religion som fænomen og praksisfelt, dels en åben horisont for dannelse, som giver plads til den enkelte elevs søgen efter mening. Refleksion over disse særlige forhold har stimuleret os til den model for dannelse til religiøs myndighed, som tog form i projektet og siden blev sat i spil i vores undervisning i læreruddannelsen.

Der er tale om en krydsmodel, som på den lodrette akse sætter 1) selvvirksomhed/selvstændighed i relation til 2) sprog og bevidsthed om menneskets grænsevilkår, og som på den vandrette akse sætter 3) fortolkningskompetence i relation til 4) differenskompetence. Hvert aspekt uddybes i et refleksions-spørgsmål.



Figur: Andersen & Sigurdsson 2018

Dannelse til religiøs myndighed ud fra de fire aspekter:

1. **Selvstændighed:** Hvordan bidrager undervisningen til udvikling af selvbestemmelse, ansvar og evne til at indgå i fællesskaber (som et selvstændigt individ)?
2. **Bevidsthed om menneskets grænsevilkår:** Hvordan bidrager undervisningen til undersøgelse af og refleksion over menneskets grænsevilkår?
3. **Fortolkningskompetence:** Hvordan bidrager undervisningen til udvikling af et fagsprog og differentieret evne til fortolkning ud fra både personlig refleksion og faglige begreber?
4. **Differenskompetence:** Hvordan bidrager undervisningen til at udvikle en selvbevidst forskelsrefleksion, dvs. evne til at kommunikere om og håndtere forskelle både mellem religioner, inden for den enkelte religion og mellem religion og andre rationaler/systemer?

I praktikkens situerede læring påtager den studerende sig rollen som lærer og får erfaringer med at undervise. Det er en kompleks situation, som blandt andet adskiller sig fra den garvede lærers praksis gennem manglen på faglig viden, erfaring og rutiner. Den umiddelbare omsætning og anvendelse af elementer fra det her beskrevne aktionsforskningsprojekt løber ad to spor. Det første handler om de studerendes adgang til den erfarne lærers didaktiske værksted. Det andet handler om modellen for dannelse til religiøs myndighed som redskab til planlægning, analyse og samtale om undervisning, der kvalificerer den

situerede erfaring og akkumulerer den sammensatte viden, som kendetegner undervisning.

Tre af de lærere, som deltog i projektet, har undervist på vores hold i læreruddannelsen. De studerende havde på forhånd læst de artikler, deltagerne hver især havde skrevet om deres aktioner i projektet, sammen med vores analyser af projekterne ud fra modellen over dannelse til religiøs myndighed (og to andre modeller over de fire didaktiske grundformer og fire læringsformer). De studerende fik adgang til lærernes didaktiske værksted ved at høre deres overvejelser om design af undervisningsforløb, valg af konkrete aktiviteter og refleksioner over fagets bidrag til dannelse og religiøs myndighed. Lærernes oplæg kunne i højere grad bidrage til stilladsering af de studerendes undervisningsforløb og dermed styrke deres refleksion over valg af indhold og metoder i en almen pædagogisk refleksion. Samtidig har modellen over dannelse til religiøs myndighed udfordret både os og de studerende til at forbinde det didaktiske spørgsmål: Hvordan underviser vi i kristendomskundskab (religion) i skolen? med det pædagogisk-filosofiske spørgsmål: Hvorfor underviser vi i kristendomskundskab (religion) i en offentlig skole?

I analysen af de i alt otte projekter har vi arbejdet systematisk med kategorisering i skemaer over de tre modeller, som blev nævnt i indledningen: De fire didaktiske grundformer, de fire læringsformer og de fire aspekter af dannelse til religiøs myndighed. Mens de to første primært behandler det didaktiske grundspørgsmål (hvordan undervise i faget?), handler modellen for dannelse til religiøs myndighed om det pædagogisk-

filosofiske spørgsmål (hvorfor undervise i faget?). De eksemplariske analyser, som indgår i deltagernes projektbeskrivelser (til planlagt publikation i 2020), har vist sig at være et brugbart redskab til at strukturere de studerendes arbejde med planlægning og analyse af undervisningsforløb, ligesom de også kommer i spil i de afsluttende skriftlige opgaver og i et par BA-opgaver. De studerende låner så at sige de garvede læreres eksperimenter og erfaringer ved at bygge videre, vælge ud og indarbejde forskellige dele i deres egne forløb. Samtidig udfordrer

dynamikken mellem de tre modeller de studerende til at tænke både konkret og teoretisk over sammenhængen mellem didaktik og dannelse. Det er en tilgang, som måske også kan vriste den didaktiske planlægning fri af det læringsparadigme, som fokuserer på detaljeret måling af læringsudbytte (Biesta 2014; Skovmand 2019). De bliver bevidste om, at religionsdidaktik både fordrer dybviden og skarp analytisk sans, men også omfatter personlig dannelse og deltagelse i fællesskaber.

De lærerstuderende må gerne få blik for, at didaktik er en etisk forankret refleksion over relationen mellem lærer, elev og undervisningsindhold – med åbenhed for, at uforudsete ting kan ske (Skeie 2017, s. 127), og at dannelse ikke er et slutprodukt, men en vedvarende proces. Dannelsen til religiøs myndighed bliver dermed et redskab til refleksion og katalysator for en samtale om de pædagogiske processer, som gennem fokus på de fire forskellige aspekter både kan udvide de studerendes horisont og udvikle det religionsdidaktiske landskab i et alment pædagogisk perspektiv. ♦

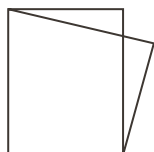
## REFERENCES

- Andersen, K.M. (2015). *Sekularisering og religion. En studie i fortællingens nøglerolle i folkeskolens religionsundervisning*, Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handlens. I: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 485-497.
- Benner, D. (2004). Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen reflexionsformen und Forschungsdesiderata. I: Engelbert Gross, *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik* (s. 9-50). Münster: Lit Verlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Århus: Klim.
- Benner, D. (2014). "Einleitung" & "Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung. Hinweise auf Propria des pädagogischen und des religiösen Denkens und Handlens". I: *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren* (s. 7-24). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Berger, P. (1999). *The Desecularization of the World: The Resurgence of Religion in World Politics*. Grand Rapids, MI: Ethics and Public Policy Center, W.B. Eerdmans Pub. Co. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539305>.
- Berglund, J. & B. Gent (2018). Memorization and focus: important transferables between supplementary Islamic education and mainstream schooling. I: *Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1007/s40839-018-0060-1>.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Bojesen, L.B. (2014). Ånd, myndighed, pædagogik – en undersøgelse af myndighedsbegrebets betydningsomfang i pædagogisk perspektiv. I: *Tilblivelsen af myndighed* (s. 67-88). Forlaget Nyt Askov.
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevisssthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I: B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (kapitel 5, s. 106-148). Oslo: Novus Forlag.

- Buchardt, M. (2014). Religious Education in Schools in Denmark. I: M. Rothgangel, M. Jäggle & G. Skeie (red.), *Religious Education in Schools in Europe* (s. 45-74). Vienna: Vandenhoeck & Ruprecht (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Vienna University Press, 3).
- Buchardt, M. (red.) (2016). *Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, K.E., H. Marxen & K. Skovmand (2015). *Billedkunst*. Aarhus: Klim.
- Dobbelaere, K. (2002). *Secularization: An Analysis at Three Levels*. Brüssels: P.I.E.-Peter Lang.
- Furseth, I. & P. Repstad (2007). *Religionssociologi. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Habermas, J. (2008). *Between Naturalism and Religion*. Cambridge: Polity Press
- Huggler, J. (2008). Viden, tro og tænkning. I: H.V. Frandsen (red.), *Pædagogiske værdier & religion* (s. 13-35). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Haakedal, E. (2015). Action research and development work in religion and worldview education – comparing communities of practice and cooperative networks. *Nordidactica*, 5 (2), 47-72.
- Jacobsen, G.H. & L. Komischke-Konnerup (2019). Pædagogisk professionssprog – hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15 (28), 46-58. Tema: Professionssprog.
- Knudsen, L.E.D. (2018). Praksisintegreret undervisning. I: V. Damlund (red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (s. 59-80). København: Munksgaard.
- Komischke-Konnerup, L. (2019). Benner og pædagogik-praktisk eksperiment og videnskab. I: A. von Oettingen (red.) *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 169-183).
- Kristensen, J.E. (2008). Modenhed, myndighed og dannelse – med særligt henblik på det religiøse. *Kritisk Forum for praktisk teologi*, 114, 5-28.
- Oettingen, A. v. (2007). Medborgerskab – skolens nye dannelsesopgave? I: O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (red.), *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* (s. 47-67). Frederiksberg: RPF – Religionspædagogisk Forlag.
- Oettingen, A. v. (2011). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Praksissamarbejde i læreruddannelsen* (2016). Hentet fra <https://www.laer Ruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Praksissamarbejde-i-l%C3%A6reruddannelsen.pdf>.
- Rønnerman, K. (2013). *Aktionsforskning i praksis – erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Klim.
- Sigurdsson, L. (2007) Medborgerskab mellem religion, kultur og politik. I: O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (red.), *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* Frederiksberg: Religionspædagogisk Forlag.
- Skeie, G. (2010). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2013). A Contextual Turn in Research on Religion and Education. I: G. Skeie, J. Everington, I. Avest & S. Miedema (red.), *Exploring Context in Religious Education Research. Empirical Methodological and Theoretical Perspectives* (s. 249-272). Münster: Waxmann Verlag.
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig udvikling? I: M.S. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skovmand, K. (2018). Biesta og pædagogik – dannelse og undervisning i ny belysning. I: A. von Oettingen (red.). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 215-228). København: Hans Reitzels Forlag.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Harvard: Belknap Press.
- Tofteng, D. & M. Husted (2012). Aktionsforskning. I: S. Juul & K.B. Pedersen (red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Uljens, M. (2008). Dannelse og kritikkens mulighed. I: L.E.D. Knudsen & M. Anderson (red.), *Skab dig!: pædagogisk filosofi* (s. 50-77). København: Unge Pædagoger.

# Praksisnær forskning

– dannelse af professionel identitet gennem reflektiv praksislæring



Lene Stumph Nielsen,  
lektor, RN, RM, MSP,  
Jordmoderuddannelsen,  
Professionshøjskolen  
UCN & Per Munch,  
lektor, cand.pæd., MPA,  
Læreruddannelsen,  
Professionshøjskolen UCN  
& Annegrethe Nielsen,  
lektor, cand.mag., ph.d.,  
Sygeplejeuddannelsen,  
Københavns  
Professionshøjskole

I artiklen præsenteres og diskuteres de videnskabssteoretiske overvejelser og metodologiske greb, der har inspireret og vist sig anvendelige i undersøgelsen af: a) hvordan dannelse af professionel identitet sker blandt studerende, og b) hvad der karakteriserer reflektiv praksislæring, når denne læringstilgang skal støtte de studerendes dannelsesprocesser. Vores forskningsdesign har medvirket til at etablere rum, hvor forskere og projektdeltagere sammen har kunnet udforske fænomenerne. Forskningsdesignet har desuden bidraget med et righoldigt empirisk materiale til analyse og forståelse af de reflektive læreprocesser og til brug ved udvikling af et didaktisk design, der har til formål at støtte de studerendes udvikling af professionel identitet.

## Indledning

I de reformer af professionsuddannelserne, som er gennemført de sidste mange år, har begreber som forskningsbaseret og evidens stået centralt. Der er sket en akademisering af professionsuddannelserne ikke kun i Danmark, men i det meste af den vestlige verden (Brøbecher & Mulbjerg 2010; Illeris 2014). Blandt professionsudøvere og i uddannelserne er det imidlertid en erfaring, at de akademiske kompetencer ikke kan stå alene, hvis man vil være en dygtig professionel. At blive til som professionel indebærer desuden en subjektiv dannelsesproces, hvor den studerende skal lære at bruge sig selv, herunder egne kundskaber, erfaringer, værdier m.m. for at udvikle dømmekraft og finde frem til gode løsninger i professionel praksis. Dette synspunkt bakkes op af uddannelsesforskere, der hævder, at udvikling af professionsekspertise er et resultat

# Hvordan dannelse af professionel identitet sker blandt professionsbachelorstuderende, og **hvad der karakteriserer reflektiv praksislæring**, når denne læringstilgang skal understøtte de studerendes dannelsesprocesser.



af en tilblivelses- eller dannelsesproces, som involverer den konkrete og unikke studerende, og som foregår i såvel uddannelsen som i professionens praksis (Wackerhausen 2004; Heggen 2008; Monrouxe 2010; Illeris 2013, 2014; Feilberg 2014; Cruss et al., 2014; Rasmussen 2017). Et afgørende spørgsmål i det forskningsprojekt, der danner baggrund for denne artikel, handler om, hvad der karakteriserer denne dannelsesproces.

Et andet spørgsmål i forskningsprojektet har at gøre med Professionshøjskolen UCN's læringstilgang 'Refleksiv praksislæring' (RPL), der som didaktisk overbegreb skal karakterisere de undervisnings- og læreprocesser, der finder sted i institutionernes professionsuddannelser (Miller et al., 2016). Hvordan reflektiv praksislæring kan støtte læring og dannelse i spændingsfeltet mellem teoretiske og praktiske

elementer i professionsuddannelserne er på nuværende tidspunkt ikke afklaret, og flere forskningsprojekter er igangsat med henblik på at undersøge dette spørgsmål. I regi af UCN's forskningsprogram 'Professionsudvikling og uddannelsesforskning' har vi som undervisere og forskere været optaget af at undersøge, a) hvordan dannelse af professionel identitet sker blandt professionsbachelorstuderende, og b) hvad der karakteriserer reflektiv praksislæring, når denne læringstilgang skal understøtte de studerendes dannelsesprocesser, herunder hvordan didaktiske design kan se ud i professionsuddannelser, hvis de skal være meningsfulde for de studerende? Både i Danmark og internationalt peges der på betydningen af, at man i uddannelserne har et eksplicit mål om at udvikle de studerendes professionelle identitet, og det anbefales, at uddannelserne udvikler uddannelseselementer,

der kan understøtte dette (Heggen 2008; Monrouxe 2010; Illeris 2013, 2014; Cruss et al., 2014).

Det overordnede forskningsspørgsmål har lydt således:

*Hvordan kan læringsaktiviteter i tilknytning til praktik og uddannelse understøtte dannelsen af professionel identitet, og i hvilket omfang kan reflektiv praksislæring støtte disse dannelsesprocesser?*

I projektet anvender vi Heggens definition af professionel identitet, som er "kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, hva etiske retningslinjer eller kva ferdigheter eller kunnskapar som konstuerer meg som ein god yrkesutøvar" (Heggen 2008, s. 324). Vi har i udgangspunktet ikke lagt os fast på en endelig definition af reflektiv praksislæring, idet projektets

formål blandt andet er at forstå og afklare refleksiv praksislæring som fænomen og som udgangspunkt for udvikling af didaktiske design. Vi er inspireret Deweys pragmatiske læringsbegreb, hvor læring forstås som at reflektere over praksis, opnå en forståelse og på den baggrund foretage nye handlinger, som ikke bare forandrer praksis, men også forandrer den, der tænker og handler (Dewey 1933; Brinkmann 2006).

#### Hvad ved vi?

I et forsøg på at afdække foreliggende viden på området har vi søgt på databaserne Psyk-info, Eric, Chinal og Google Scholar. Søgekriterierne begrænsede vi til: 1) Aktualitet – ikke mere end elleve år gamle undersøgelser. 2) Peer-reviewed artikler eller ph.d.-afhandlinger på nordiske sprog eller engelsk. 3) Relevans ift. vores problemformulering, hvorfor artiklerne skal omhandle udvikling/dannelse af professionel identitet i videregående uddannelser, herunder hvilke læringstilgange eller undervisningsformer, der har betydning i forhold til at fremme denne udvikling.

Et systematisk review om udvikling af professionel identitet inkluderer 20 artikler, der udforsker dimensioner som fagligt ræsonnement, personlig udvikling samt socialisering og læringsteori (Trede, Macklin & Bridges 2012). Forfatterne konkluderer, at der mangler forskning, som mere indgående undersøger udviklingen af professionel identitet gennem videregående uddannelse, herunder at der er behov for at undersøge, hvad professionel identitetsudvikling betyder, og hvad konceptualisering heraf betyder i forhold til at uddanne og udvikle fremtidige fagprofessionelle, samt hvordan man kan genkende transformation og

relatere transformativ læring til professionel identitetsudvikling. Forfatterne foreslår, at det bør undersøges, i hvilken udstrækning faglig identitetsudvikling kan generaliseres på tværs af discipliner og fakulteter, og om der er nogle kerneværdier og læringsstrategier, som understøtter faglig identitetsudvikling. Feilberg (2014) konceptualiserer i sin ph.d.-afhandling dannelse som et begreb, der forsøger at komme ud over teori-praksis-dikotomier, og som kobler fagperson og person. Med udgangspunkt i blandt andet eksistentiel fænomenologi og Bourdieu samt interviews med psykologistuderende argumenterer Feilberg for, at dannelse angår de studerendes tilegnelse af centrale og vanskelige aspekter ved en professionsfaglighed, herunder sans for og erkendelse af fænomener i deres uhåndgribelige helhed og kompleksitet, også selvom det overskrider teoretisk forståelse. I afhandlingen argumenteres for, at dannelsesprocessen er en vigtig del af inkorporeringen af en faglig habitus, som er et analytisk begreb til at indfange et mønster i adfærd, som både er generelt og personligt, og som derfor kan begribe en persons/kulturs karakteristiske og varierede praktiske handlinger (Feilberg 2014, s. 81). Målet er at danne en selvstændig, kritisk og solid faglig habitus i lyset af professionens almene habitus. Den faglige habitus udvikles som et vanemæssigt beredskab til at percipere, tænke og handle på måder, der er karakteristiske for et selvstændigt medlem af professionen (Feilberg 2014, s. 91). Den faglige habitus tilegnes refleksivt og gennem efterligning, øvelser og verbale instrukser i en kropsliggjort læreproces (Feilberg 2014, s. 86-88).

Nielsen (2017) argumenterer med udgangspunkt i et fænomenologisk forsknings- og udviklingsprojekt, som inkluderer 65 pædagogstuderende, for, at de studerende via egne livshistorier og egen selvopfattelse danner professionel identitet ved at forsøge at skabe mening og sammenhæng i oplevet fortid, nutid og forestillinger om fremtiden. Denne identitetsdannelse spiller samtidig en væsentlig rolle i forhold til resiliens og modstandsdygtighed, idet de studerendes livshistorier udtrykker en vilje og en kraft til at omskrive svære oplevelser fra egen opvækst til en ressource ift. fremtidigt virke som pædagog. F.eks. kan det ikke selv at være 'blevet set' som barn give mulighed for at forstå betydningen af, at man som pædagog 'ser barnet'. Derved kommer erfaringerne til at fremstå som legitime og anerkendelsesværdige i de studerendes livsfortællinger i relation til at blive en god pædagog (ibid.).

Et svensk etnografisk casestudie (Ewertsson et al., 2017) undersøger, hvordan sygeplejestuderende opøver kliniske færdigheder og professionel identitet i spændingsfeltet mellem teori og praksis. I studiet benytter forskerne sig af observation, uformelle samtaler og narrative interviews med 17 studerende, der er i praktik. Studiet viser, at sygeplejestuderende ikke automatisk har evnen til at overføre viden fra en kontekst til en anden. Deres udvikling og identitetsdannelse er snarere formet af deres erfaringer og interaktioner med andre, når de møder rigtige patienter. Undersøgelsen afslører forskellige måder, hvorpå de studerende navigerer i spændingsfeltet mellem teori og praksis. Som eksempel har det asymmetriske magtforhold mellem klinisk vejleder og studerende betydning,



idet de studerende forsøger at balancere viden, når en vejleder f.eks. handler i modstrid med god klinisk praksis og dét, den studerende har lært på universitetet. Det konkluderes, at refleksion over handlinger er en forudsætning for at udvikle kliniske færdigheder og faglig identitet, og det understreges, at det ikke kun er en klinisk vejleder, der deltager i denne socialiseringsproces, men at det også skal være undervisere fra universitetet (ibid.).

Huus (2008) peger på, at refleksion i dialog er helt central, når studerendes oplevelser, følelser og faglige spørgsmål undersøges og perspektiveres, hvis de fremover skal være synlige i den studerendes faglig og personlige vurdering. Studiet er baseret på tre empiriske casestudier af sygeplejesterende og et litteraturstudie af Jack Mezirows transformativ læringsteori og Paul Ricoeurs tanker om refleksion. Når uddannelsesstandarder, holdning og værdier skal internaliseres og integreres, kan dialogen/samtalen føre til refleksion af en mere individuel karakter. Huus peger desuden på, at man i uddannelsen forud skal arbejde systematisk med forskellige refleksionsmetoder og kontekstens betydning (ibid.).

### Pragmatisme som afsæt for praksisnær forskning

I vores forskningsprojekt viste pragmatismen sig produktiv som videnskabs-teoretisk afsæt. Ifølge pragmatismen sker erkendelse gennem interaktion med virkeligheden i form af handling, eksperimenter og som undersøgelser, der griber ind og selv bliver en del af virkeligheden (Dewey 1929, s. 223; Langagergaard et al., 2006). Sandhed forstås som nytte eller redskabsmæssig (instrumentel)

værdi, der har frugtbare konsekvenser i form af opfyldte forudsigelser og vellykkede problemløsninger, der gælder i de konkrete situationer (ibid.). "Truth is a label characterizing what inquiry has come up with – in that situation, for those purposes" (Hildebrand 2008, s. 60). Praksis og de handlinger, man gør, er primære og vigtigere end tanker og teori om disse handlinger (Brinkmann 2006, s. 40).

Ifølge pragmatismen udvikles videnskabelige teorier ved hjælp af abduktion, der betegner en metodisk tilgang til hypotesedannelse (Langagergaard et al., 2006). Abduktion er en slutning, der udspringer af en overraskende oplevelse, som ikke umiddelbart kan forklares, og som slutter sig logisk til den forklaring, der får den overraskende hændelse til at fremstå naturlig (ibid.). Dewey kan betragtes som en afgørende eksponent for pragmatisk filosofi og videnskabsteori og står også centralt i forhold til denne artikels forståelse af praksisnær forskning.

I projektet ville vi undersøge forhold og fænomener, som vi ikke præcist kunne afgrænse og bestemme: Hvad vil det sige at blive til som professionel, hvad forstår man overhovedet ved begrebet refleksiv praksislæring, og kan refleksiv praksislæring påvirke muligheden for at blive til som professionel? Vi har måttet gå pragmatisk og tentativt til værks ved at forsøge os frem, iagttage resultaterne, blive klogere successivt og har levet med den kontingens og fallibilisme, der kendetegner en sådan proces. Vi har ladet de involverede studerende komme til orde, tale sammen og at deltage i samtalen og stille spørgsmål til det, vi har hørt. I workshops og interviews såvel som i analysearbejdet er vi stoppet dér,

hvor vi har hørt noget, der udfordrede os på vores forforståelse – dér, hvor udsagn 'protesterer' over for respondenterne som 'trigger events' (Mezirow 2012) eller over for os som forskere. "Denne tankegang går tilbage til Deweys pragmatisme, hvor et objekt blev defineret som 'det der protesterer, det frustrationen skyldes' (Dewey 1925/1958, s. 239)" (Kvale & Brinkmann 2009, s. 269). Vi argumenterer for, at denne tilgang er med til at kvalificere/validere vores undersøgelse, fordi "objektivitet opnås, når objekter viser sig gennem akter, der frustrerer forskerens forudfattede meninger" (ibid.).

I forskningsprocessen er vi inspireret af Design-Based Research (DBR), som er en pragmatisk og anvendelsesorienteret forskningstilgang (Christensen, Gynther & Pedersen, 2012). DBR forener eksplorative processer med interventioner i praksisfeltet, hvor design afprøves, evalueres, analyseres og forbedres i en iterativ proces og kollaborativt med praksisfeltet. DBR har mange fælles træk med aktionsforskning og henter også inspiration herfra. I DBR foregår udvikling, læring og evaluering sideløbende, og det er forsker og deltager fra praksis, som i fællesskab identificerer problemer fra praksis og udvikler forslag til innovation i praksis. Det er en del af forsknings- og udviklingsprocessen, at forskerne kommer med innovationsforslag i form af prototyper til nye design, der videreudvikles i samarbejde med deltagere fra praksis. Forskerrollen som 'ekspert' er derfor typisk tydeligere i et DBR-projekt end i et traditionelt aktionsforskningsprojekt, og deltagerne i vores projekt har hovedsageligt leveret input og refleksioner over vores forforståelse, snarere end at være involveret i en demokratisk søgeproces.

Idet DBR netop ikke etablerer det klassiske skel mellem forskning og udvikling, åbnes mulighed for både at forsøge at forstå og forbedre et fænomen og for teoriudvikling med udgangspunkt i praksis og skabe design tilpasset de konkrete uddannelser. Det er tillige hensigten at skabe viden og udvikle design, der kan blive så robuste, at de kan anvendes i forskellige kontekster. Vi vil hævde, at vores forskning har en sådan robusthed, fordi vi har forsket i tre forskellige uddannelseskontekster, er forskere fra tre forskellige uddannelser og har udarbejdet et forskningsdesign, der løbende forbedres i et tæt samarbejde med deltagerne i projektet.

I DBR-projekter udvikles designeksperimenter på baggrund af teoretisk funderede og begrundede principper, hvorigennem chancen øges for udvikling af realiserbare, legitime og effektive design (Christensen, Gynther & Pedersen 2012). Som domænespecifik teori, dvs. deskriptiv teori, der siger noget om kerne i det problem, vi arbejder med, har vi haft udgangspunkt i teori og forskning om refleksion (Dewey 2009; Mezirow 2012), læring (Illeris 2013, 2017), eksistentiel fænomenologi (Feilberg 2014) og fagprofessionel identitet (Heggen 2008). Teoristudier og anden forskning er derudover inddraget successivt i alle projektets faser, hvor teori og teoretiske refleksioner har spillet en rolle.

Vores fokus har været på erkendelse gennem interaktion med virkeligheden og på læring igennem forandringsprocesser og aktioner for såvel forskere som for aktørerne. Da DBR-projekter har et pragmatisk forhold til metoder og redskaber og mikser brugen af disse (Andersen & Shattuck 2012, s. 17; Juuti & Lavonen 2006, s. 57-58), har vi kunnet afprøve forskellige design og metoder til at generere data og belyse projektets problemformulering. Et projekt som vores, der har både begrebsafklaring, begrebsudvikling og handling som formål, kan drage nytte af en sådan divers metodisk tilgang.

#### Projektets empiri

Projektets empiriske materiale bestod af følgende:

Uddannelse	Antal studerende	Semester	Metode	Antal kontakter
Pædagog	5	2.	Workshops med reflekterende teams	4
Jordemoder	3	1. og 2.	Gruppeinterview m/øvelse	2
Pædagog	5	7.	Gruppeinterview m/øvelse	1
Lærer	5	5.-7.	Gruppeinterview m/øvelse	1
Jordemoder	5	7.	Gruppeinterview m/øvelse	1

(Figur 1)

# Vores fokus har været på erkendelse gennem interaktion med virkeligheden og på læring igennem forandringsprocesser og aktioner for såvel forskere som for aktørerne.



De studerende blev udvalgt gennem en proces, hvor vi som undervisere i de enkelte uddannelser kontaktede en gruppe studerende, som vi kendte, og spurgte, om de ville deltage i projektet. Udvælgelsen skete desuden ved selvtilmelding. Vi fik derved skabt et godt grundlag for at have samtaler med studerende, der havde noget på hjerte, og som ville kunne berige, nuancere og udfordre vores opfattelse af deres dannelsesproces. De historier, vi fik om at blive til som professionel, var meget forskellige, indlejret som de var i den enkelte studerendes biografi. Men historierne om forløbet undervejs i uddannelsen indeholder mønstre, som træder tydeligt frem i vores analyser. Vi har kvalificeret dem gennem dialoger med andre forskere, studerende og kolleger undervejs, men også i forbindelse med vores almindelige undervisningspraksis, hvor projektets pointer forsøgsvist har været fremlagt som en del af vores undervisning.

Vi valgte bevidst, at den forsker, der som underviser havde tilknytning til den konkrete uddannelse, ledte gruppeprocessen med udgangspunkt i en fælles guide. Det er vores indtryk, at den sensitivitet over for de studerendes begreber og formuleringer, som en underviser fra den pågældende uddannelse kan have, er vigtig i en samtale om de studerendes udvikling hen imod at blive til som professionel.

De workshops, der blev afviklet, havde karakter af reflekterende teams (Andersen 2005). Vi valgte dette design, blandt andet fordi reflekterende teams bygger på ideen om, at der er mange løsningsmuligheder på komplekse problemstillinger, og skaber mulighed for læring blandt deltagerne. De studerende blev på skift interviewet i 30-40 minutter af en underviser/forsker, og resten af de deltagende studerende fungerede som reflekterende team. Alle workshops blev optaget på lydfil, og underviserne, der

var til stede, skrev noter undervejs. Med henvisning til vores metodologiske overvejelser opsummerede og evaluerede vi de forskellige workshops efterfølgende sammen med de studerende. De studerende gav udtryk for, at de workshops, de havde deltaget i, i høj grad havde øget deres læring og bidraget til indsigt i og bevidsthed om sig selv som kommende professionel.

Gruppeinterviewene med indlagte refleksionsøvelser havde til formål at efterprøve, udforske og udfordre de indsigter, vi havde udviklet igennem workshops. Interviewene forløb over to timer, og vi oplevede, at tidsrammen gav mulighed for, at de studerende kunne udfolde deres perspektiver og fortællinger og reflektere sammen over dem. Med henvisning til vores metodologiske overvejelser evaluerede vi også her interviewenes indhold, udbytte og kvalitet efterfølgende både sammen med de studerende og senere

# Narrativet trådte frem i analysen og antog epistemologisk betydning i forståelsen af, hvordan de studerendes professionelle identitet dannes.



i forskergruppen. På denne baggrund blev interviewguide, refleksionsøvelser og spørgeteknik justeret flere gange i forskningsprocessen. Gruppeinterviews blev i lighed med workshops optaget på lydfil, og de undervisere/forskere, der ikke forestod interviewet, skrev løbende noter undervejs.

Hvor vi måske havde forventet, at de studerende, der indgik i serien af workshops med reflekterende teams, ville opleve, at deltagelse i projektet gav en refleksiv dimension på deres uddannelse, var det en overraskelse, at også deltagere i gruppeinterviewene efterfølgende berettede, at det havde givet dem en ny indsigt i sig selv og deres udvikling. Det synes således ikke nødvendigvis at være et spørgsmål om omfanget af refleksionsrummet, men måske snarere om, på hvilken måde de studerende oplevede, at deres egen udvikling adresseres.

## Analyse og resultater

Lydfilerne fra workshops og interviews blev lyttet igennem af alle forskere flere

gange, og dele af dem blev transskriberet af os selv for at sikre os de detaljer, som var relevante for analyseprocessen (Kvale & Brinkmann 2009). Transskriberingen blev foretaget så tæt på interventionen som muligt med henblik på tydeligt at kunne fremkalde indtrykkene fra interviews og workshops.

Det efterfølgende analysearbejde blev foretaget i et samarbejde mellem alle forskere, hvor vores forforståelse og forståelse fra forskningsreviewet løbende blev diskuteret med afsæt i det, der havde udfordret eller 'triggeret' os. At flere forskere har deltaget i analyse og fortolkning af samme empiriske materiale skaber en inter-personel objektivitet (Kvale & Brinkmann 2009) og styrker validiteten af vores resultater.

I analysen forsøgte vi først at afdække de undersøgte fænomener med udgangspunkt i de studerendes perspektiver ved at foretage en meningskondensering og -kategorisering (Kvale & Brinkmann 2009). Dernæst foregik analysearbejdet

som et dialektisk/dialogisk samspil mellem de empiriske fund og de teoretiske begreber, vi havde identificeret tidligere i processen. Teorierne blev således anvendt pragmatisk i analysearbejdet og havde derved mulighed for at kvalificere mønstre og forståelser, som var fremkommet i den første analysefase. Vi søgte at sikre os, at vores analyser var baseret på studerendes udsagn og oplevede sammenhænge, uden at vi ville renoncere på muligheden for at forstå de studerendes individuelle historier som en del af en mere eller mindre styret identitetsdannelsesproces.

Narrativet trådte frem i analysen og antog epistemologisk betydning i forståelsen af, hvordan de studerendes professionelle identitet dannes. Ifølge blandt andre Bruner (1986 & 1991) kan narrativet betragtes som en universel erkendelsesform, hvormed mennesket organiserer og håndterer dets viden om verden. Med dette afsæt så vi, at en narrativ konstruktion forenede elementer fra de studerendes hidtidige biografi

med erfaringer i mødet med professionens og uddannelsens praksis og teori. Ifølge Horsdal (2017) kan det narrative bidrage ved at forbinde det, der synes at være i modsætning til hinanden. At fremstille sig selv gennem fortællingen bliver en af de afgørende måder at skabe identitet og mening på i den menneskelige tilværelse.

Det blev derfor muligt for os at analysere de studerendes fortællinger i forhold til Ricoeurs begreber om præfiguration, konfiguration og refiguration (Ricoeur 1983/2017; Hermansen & Rendtorff 2002). Fokus blev lagt på de 'trigger events', de studerende fremhævede før, i begyndelse og undervejs i uddannelsen samt til slut på vej ud i professionernes praksis. Vi kunne i datamaterialet se, at alle studerende var bærere af meget subjektive og ufortalte fortællinger om, hvorfor de overhovedet havde valgt den pågældende uddannelse. En pædagogstuderende spidsformulerer det således: *"Det, jeg har været igennem, har formet mig. Jeg vil gerne give andre nogle bedre vilkår. Jeg ved, jeg kan gøre det bedre."* (Pædagogstuderende, 7. semester). Et andet tema, som kom frem, var den nærmest eksistentielle tvivl, om det var det rigtige valg, der var truffet: *"Hvad hvis jeg begyndte på uddannelsen og fandt ud af, at det ikke var mig? Det ville næsten blive en eksistenskrise, for hvad skulle jeg så?"* (Jordemoderstuderende, 1. semester). De studerendes fortællinger blev konfigureret og formidlet i workshops og interviews i en proces, hvor de reflekterende teams og interviewerne støttede de studerende i at udfolde deres beretning. På samme måde kunne

vi hos de studerende undervejs i uddannelsesforløbet se, at det særligt var 'trigger events' fra praktik- og klinikforløb, der blev tematiseret. Også her kunne vi analytisk konstatere, at de studerende var optaget af misforhold, brud og diskontinuitet – for eksempel dér, hvor en studerende berøres subjektivt og gør den erfaring, at:

*"(...) alle mennesker får børn! Det var bare det, der slog mig. Jeg ved godt, at det er meget basalt, men altså, man tænker, at mange af dem der kommer ind – de minder nok om mig. Men det gør de bare ikke. Der er rigtig mange, der ikke minder om mig, og som har nogle andre tanker omkring det hele"* (jordemoderstuderende, 1. semester).

Bruddene i de studerendes fortællinger kan også vise sig der, hvor den studerende i forbindelse med noget specifik undervisning spørger sig selv: *"Hvad laver du her? Hvorfor skal vi have om det? Jeg blev sådan helt demotiveret den uge"* (jordemoderstuderende, 1. semester), fordi undervisningens indhold kolliderer med de forestillinger, den studerende har om faget. Til slut i uddannelsesforløbet, hvor de studerende var klar til at træde ind i professionen, identificerede vi fortællinger om, hvordan deres professionsfaglige værdiorientering blev udfordret af rutiner og mønstre i professionens praksis, der gjorde de studerende indignerede, kritiske og bekymrede. Indignation og kritik kom f.eks. til udtryk i forhold til forestillinger om at være praktikvejleder og give noget, de studerende gerne selv ville have oplevet mere af:

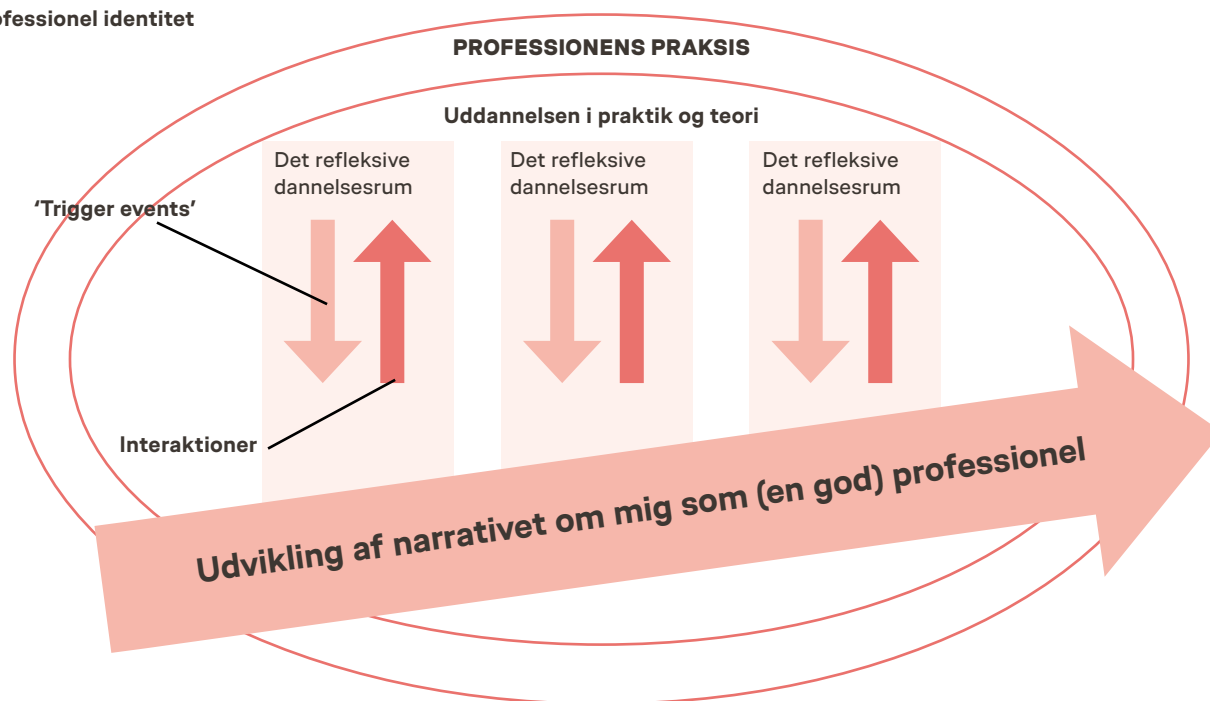
*"At være interesseret i dem, og hvad de laver. Det savnede jeg selv, så det er vigtigt. Hjælpe dem. Være åben over for ideer, de studerende kommer med. Udfordre dem fagligt. Jeg vil også gerne få de studerende til at føle sig velkomne. Det har jeg selv prøvet ikke at føle, og det var ikke rart. Sådan vil jeg ikke være som vejleder"* (pædagogstuderende, 7. semester).

Bekymringen viste sig i interviewet med de lærerstuderende og rettede sig særligt mod de første år i professionen: *"Jeg hører mange på 4. årgang, der siger, de ikke føler sig klar. Det er lidt skræmmende, men måske er man ikke nået til den erkendelse af, man ikke skal nå alting – af at man ikke er den perfekte lærer, der kan alting"* (lærerstuderende, 4. årgang).

På baggrund af projektet bliver det muligt for os at forstå de studerendes narrativer som en refiguration og som et fælles og betydningsfuldt anliggende for alle deltagerne.

Fra narrativ analyse til didaktiske design I vores analyser har vi identificeret muligheder for refleksion på forskellige tidspunkter i de studerendes uddannelsesforløb. På den baggrund har vi udviklet en prototype på et didaktisk design, som vi præsenterer som et bud på, hvordan RPL kan forstås (figur).

### Model for dannelse af fagprofessionel identitet



(Figur 2)

Designet er opbygget omkring de studerendes narrativ i en progression, hvor de subjektive fortællinger og perspektiver tillægges særlig betydning. Ifølge vores undersøgelse er det dét, der erfares på egen krop, når følelserne og værdier er med, der har særlig betydning i forhold til de studerendes dannelse. Det er derfor afgørende, at der tages afsæt i det, der har gjort indtryk – for eksempel i 'trigger events' og brud i meningssammenhænge, som har særlig betydning for den studerende på det eksistentielle plan – dvs. det, der knytter sig til den studerendes narrativ blandt andet om det at være en god professionel lærer, pædagog

eller jordemoder. Der er således tale om transformativ læreprocesser (Illeris 2013), der giver mulighed for, at de studerende kan integrere det professionsfaglige i deres personlige narrativ. Konteksten bør være anerkendende, så den studerende tør sætte sit narrativ på spil. Refleksionen skal støttes af en underviser fra den pågældende uddannelse, så den refleksion, der foregår, er fagligt funderet. Der kan med fordel anvendes reflekseive arbejdsmetoder, der understøtter kritisk refleksion (Mezirow 2012) og refleksion over eget narrativ (Hermansen 2018; Horsdal 2017).

Vores undersøgelse har vist, at dannelse af professionel identitet ofte begynder før den formelle uddannelse og er noget, som stadig bliver udfordret. Parallelt med den forskningsbaserede undervisning må der derfor etableres 'Reflekseive dannelsesrum' gentagne gange i uddannelsesforløbet. Særligt produktivt vil det være i forbindelse med de studerendes studiepraktik/klinik, hvor brud og diskontinuitet mellem teori og praksis ofte tematiseres af de studerende. Vi vil udfolde dette didaktiske design mere indgående i en senere artikel (Munch, Nielsen & Nielsen, under udgivelse).

# På den baggrund har vi udviklet en prototype på et didaktisk design, som vi præsenterer som et bud på, hvordan RPL kan forstås.



## Konklusion og perspektivering

Vi har i lighed med Nielsen (2017) været i stand til at forstå dannelse af professionel identitet som et narrativ, der forbinder den studerendes biografi med oplevet nutid og tanker om fremtiden. Med det didaktiske design og begrebet om 'Det reflektive dannelsesrum' har vi identificeret mulighed for at udfordre de teori-praksis-dikotomier, der ofte karakteriserer professionsuddannelserne. På den måde ser vi en mulighed for at integrere de studerendes oplevelse af sig selv som både person og fagperson, hvilket Feilberg (2014) fremhæver som afgørende. Det forhold, at en underviser fra uddannelsen er til stede, når de studerende reflekterer over praksis, fremhæver Evertsson et al. (2017) som nødvendig for udviklingen af professionel identitet.

Derudover gav de studerende i forløbet spontant udtryk for, at deltagelse i workshops og interviews, hvor deres professionelle identitet blev adresseret, gav dem et stort læringsudbytte i forhold til at blive bevidst om egen dannelsesproces, og hvad der karakteriserer dem som en god professionel. En jordemoderstuderende udtrykte det på denne måde: *"Jeg har lært noget om mig selv og den jordemoder, jeg gerne vil være. Jeg ville ønske, vi kunne gentage det [gruppeinterviewet] mange gange i løbet af uddannelsen – gerne hver uge"* (jordemoderstuderende, 1. semester). Vi har grund til at antage, at implementering af 'Det reflektive dannelsesrum' i uddannelsen, hvor kritisk refleksion og refleksion over eget narrativ er i fokus, kan bidrage til at skabe grundlaget for en selvstændig, kritisk og solid faglig identitet hos de studerende, hvilket Feilberg (2014) udtrykker er målet for dannelsen af en faglig habitus.

Om dannelse af professionel identitet spiller en væsentlig rolle i forhold til resiliens og modstandsdygtighed, sådan som Nielsen (2017) argumenterer, er et af de interessepunkter, vi vil have i vores videre arbejde med 'Det reflektive dannelsesrum'.

Endelig gav projektdesignet mulighed for, at vi kunne konceptualisere de studerendes dannelsesprocesser og reflektiv praksislæring på tværs af tre forskellige uddannelseskontekster. Dermed kan vores undersøgelse bidrage til at udfylde det videnshul, som Trede, Macklin og Bridges (2012) identificerer, i forhold til om faglig identitetsudvikling kan generaliseres på tværs af discipliner, og om der findes læringsstrategier, som understøtter denne udvikling.

Informeret af resultaterne af dette projekt vil vi arbejde med udviklingen af konkrete muligheder for at integrere reflektive dannelsesrum i professionshøjskolens uddannelser. ♦

## REFERENCER

- Andersen, T. (2005). *Reflekterende processer og samtaler om samtalerne*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Anderson, T. & J. Shattuck (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 21(1), 16-25.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Brøbecher, H. & U. Mulbjerg (2010). Professionsuddannelse og klinisk underviserkompetence. I: Brøbecher & Mulbjerg, *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser*. Munksgaard.
- Christensen, O., K. Gynther & T. Pedersen (2012). Design-Based Research- introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier (LOM)*, 9.
- Cruess, R.L., S.R. Cruess, J.D. Boudreau, L. Snell & Y. Steinert (2011). Reframing Medical Education to Support Professional Identity Formation. *Academic Medicine*, 89 (11), 1446-1451.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*. Capricorn Books.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. Klim.
- Ewertsson, M., S. Bagga-Gupta, R. Allvin & K. Blomberg (2017). *Tensions in learning professional identities – nursing students' narratives and participation in practical skills during their clinical practice: an ethnographic study*. BMC Nursing. DOI 10.1186/s12912-017-0238-y.
- Feilberg, C. (2014). *Dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d.-afhandling ved ph.d.-programmet Hverdagsliv og socialpsykologi. Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Aalborg Universitet
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlag.
- Hermansen, M. (2018). Narrativ psykologi og teorier om elevs motivation, identitet, læring og dannelse. I: Søren Pjengaard: *Elevs læring og dannelse*. Dafolo.
- Hermansen, M. & J. Rendtorff (2002). *En hermeneutisk brobygger*. Tekster af Paul Ricoeur. Klim.
- Hildebrand, D. (2008). *Dewey*. One World Publications.
- Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger. Tilegnelse og anvendelse*. Hand Reitzels Forlag.
- Huus, B. (2008). *Refleksion i Praksis: De siger "Gå hen og tænk dig om" – En empirisk, teoretisk undersøgelse af sygeplejestuderendes opfattelse af refleksion*. Refleksion i Praksis, Skriftserie nr. 10/2008, RUML, Institut for filosofi og idehistorie, Aarhus Universitet.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (red.) (2014). *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Juuti, K. & J. Lavonen (2006). Design-Based Research in Science Education: One step towards Methodology. *NorDiNa*, 4, 54-68.
- Kvale, S. & S. Brinkmann (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Mann, K., J. Gordon & A. MacLeod (2007). *Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review*. Adv in Health Science Education (2009) 14, 595-621.
- Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: K. Illeris, *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Miller, T., P. Rasmussen, V. Christensen, T. Næsby, T.L. Haslam & C. Frandsen (red.) (2016). *Refleksiv praksislæring*. Særudgave af Cepra-stripen, Tidsskrift for evaluering i praksis, nr. 20. Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN.
- Munch P., Nielsen L.S. og Nielsen A. (2019): *Det refleksive dannelsesrum som didaktisk design*. (Arbejdstitel)
- Nielsen, A. (2017). Sammenhængen mellem resiliens og professionsidentitet blandt pædagogstuderende ved hjælp af livshistorier. *Kognition og Pædagogik – Tidsskrift for gode læringsmiljøer*, 27(103), marts 2019, 58-69.



Rasmussen, J. (2017). Professionsekspertise og dømmekraft: En kritik af Gert Biestas syn på professional dømmekraft. I: Holm & Tingholm (red.), *Evidens og dømmekraft: når evidens møder den pædagogiske praksis*. Dafolo.

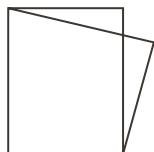
Ricoeur, P. (1983/2017). Tid og fortælling. Den trefoldige mimesis. I: P. Kemp (red.), *Paul Ricoeur: Danske værker*. Tiderne Skifter.

Trede, F., R. Macklin & D. Bridges (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. DOI: 10.1080/03075079.2010.521237.

Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet. I: Hansen & Glerup (red.), *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.

# Vidensbasering af de pædagogiske professioners praksis

## – daginstitutionsarbejde som eksempel



Signe Hvid  
Thingstrup, lektor,  
ph.d., Københavns  
Professionshøjskole

Denne artikel ser nærmere på evidens-idealet, som er et fremtrædende ideal i debatten om, hvordan velfærdsarbejde skal vidensbaseres. Med daginstitutionsarbejde som eksempel præsenterer artiklen nogle overordnede træk, som kendetegner evidensidealet, og diskuterer, hvilke forståelser af pædagogik og pædagogisk praksis, idealet om evidens implicit eller eksplicit trækker på og bidrager til. Med udgangspunkt i et kritisk perspektiv på pædagogik og pædagogiske institutioner som komplekse sociale sammenhænge viser artiklen, at væsentlige dimensioner af pædagogik ikke lader sig forstå af de vidensforståelser, som evidensidealet trækker på. Artiklen argumenterer for behovet for en anden form for vidensbasering, som dels medreflekterer samfundsmæssige, politiske og kulturelle kontekster for

pædagogikken, og som dels har blik for pædagoger, børn og forældres agens og viden og involverer disse som aktører i udviklingen af pædagogisk arbejde. Artiklen argumenterer for, at normativitet, involvering og kompleksitet bør være centrale begreber i vidensbaseringen af pædagogisk praksis. Artiklen bygger videre på analyser af viden i lærerprofessionen i Thingstrup 2018.

### Indledning

Velfærdsprofessionerne mødes i stigende grad af krav og forventninger om at bygge på den nyeste viden; at arbejdet er vidensbaseret. Dette sker ud fra en forventning om, at viden kan sikre, at praksis ikke er tilfældig, uhensigtsmæssig eller vanemæssig, men derimod har de ønskede virkninger for de borgere, den beskæftiger sig med (Rod 2011).

# Hvad betyder det at vidensbasere? Kravet om vidensbasering af velfærdsarbejde – og den måde, det kommer til udtryk på – er langt fra entydigt.



Dette har i nogen tid været gældende inden for folkeskoleområdet og de senere år også i stigende grad inden for pædagogområdet, blandt andet daginstitutionsområdet (Plum 2016).

Men hvad betyder det at vidensbasere? Kravet om vidensbasering af velfærdsarbejde – og den måde, det kommer til udtryk på – er langt fra entydigt: Det er båret af forskellige logikker, som kommer til udtryk på forskelligartede og modsætningsfyldte måder. Det afspejler dels, at kravet om vidensbasering kommer forskelligt til udtryk i forskellige praksisfelter (institutioner, kommunale forvaltninger, professionsuddannelser, forskning osv.), og dels at der er forskellige forståelser på spil af, hvad viden og praksis er, og hvad relationen mellem viden og praksis bør være. Denne artikel tager udgangspunkt i pædagogisk

arbejde, nærmere bestemt pædagogisk arbejde i daginstitutionerne, som eksempel på en velfærdsinstitution, hvor dette udspiller sig.

## Tilblivelsen af kravet om vidensbasering

Den danske pædagogprofession har en lang historie for vidensbasering; en historie, som er udtryk for forskellige bevægelser, der fletter sig ind i hinanden, og som er igangsat af forskellige aktører i pædagogiske kredse. Selv om diskussionen om vidensbasering således ikke er ny, er den alligevel aktuel, dels fordi den i dag har fået nogle nye, særlige udtryk blandt andet inden for det pædagogiske felt, og dels fordi kravet om vidensbasering er steget. I det følgende afsnit illustrerer jeg denne pointe gennem nogle nedslag i pædagogprofessionens udvikling.

Siden de første pædagoguddannelser blev oprettet i 1885, har der været en politisk interesse for denne uddannelse, som undervejs er blevet ændret flere gange. I 1953 blev uddannelsen statsreguleret, og i 1969 forlængede man den fra 2 år til 3 år (Brodersen 2010). I 1970'erne øgedes antallet af seminarier og studerende, hvilket kan læses som udtryk for en politisk interesse for, at så mange som muligt inden for det pædagogiske område havde en uddannelse. I 80'erne blev pædagoguddannelsen forlænget til 3½ år med krav om mere teori, og siden er kravene til pædagogens faglighed og akademiske uddannelse steget ad flere omgange blandt andet gennem reformer i 1991, 2007 og senest i 2014 (Bayer et al. 2015). I 2006 blev det vedtaget, at uddannelsen skulle være en professionsbachelor. Efter en Rambøll-evaluering fra 2012 blev en ny pædagoguddannelse

# Evidens betyder bevis, og evidensidealet bygger på en ambition om **at nå så tæt på vished som muligt.**



igangsat fra 2014, som blandt andet var kendetegnet ved, at vidensgrundlaget nu skulle forskningsbaseres.

Selv om den generelle tendens i denne udvikling er et krav om stigende vidensbasering, er det langt fra en lineær eller entydig udvikling. Derimod er udviklingen præget af forskellige vægtninger af, hvilke vidensformer der er væsentlige, og det har løbende været diskuteret, om pædagogfaget skulle være båret af kald eller kundskab (Bayer et al. 2015), teoretisk eller praktisk mesterskab (Andersen 2011; Bayer 2007). Desuden er udviklingen præget af forskellige aktører og forskellige, komplekse logikker. Fx har fagforeningerne haft interesse i at styrke vidensgrundlaget for at styrke pædagogernes status, og velfærdspolitisk har der været fokus på at styrke kvaliteten i den offentlige sektor gennem øget vidensniveau. Dette skal blandt andet ses i sammenhæng med, at daginstitutionerne blev benyttet af flere og flere børn og derfor fik stigende opmærksomhed, samt i sammenhæng

med en politisk interesse i at styrke, sammenligne og ensrette uddannelserne internationalt, herunder uddannelsen til småbørnsområdet (Bayer et al. 2015; Buus et al. 2012). Desuden har flere og flere aktører kommercielle interesser i at sælge evalueringer, kurser og metoder (Aabro 2016), der markedsføres som måder at styrke kvaliteten og vidensniveauet i daginstitutionerne.<sup>1</sup>

Således er forståelserne af og begrundelserne for en styrket grad af vidensbasering i det pædagogiske felt på ingen måde et simpelt eller entydigt fænomen. Det betyder også, at bestræbelsen på at styrke vidensbaseringen trækker på meget forskellige forståelser af, hvad viden er. Nogle gange sættes viden lig med videnskab eller forskning, mens viden andre gange forstås som viden i bredere forstand.

En tilgang, som står særlig stærkt i den aktuelle diskussion af vidensbasering på det pædagogiske område såvel i Danmark som internationalt, er de

forståelser, som ligger inden for det, jeg her samlet betegner evidensidealet. Den stærke interesse for evidens viser sig blandt andet i en lang række udgivelser til praksis og uddannelse (fx Næsby 2015; *Børn&Unge* 2014; Holm & Thingholm 2017), i de krav, som mange private fonde knytter til uddeling af udviklings- og forskningsmidler (fx TrygFonden 2018; Egmont Fonden 2018), og i meget af det vidensarbejde, som offentlige institutioner publicerer (fx Socialstyrelsen 2018; VIVE 2018; EVA 2017). Også internationalt står evidensidealet stærkt, blandt andet i uddannelsespolitikker formuleret af OECD, UNESCO og EU (se Christensen & Krejsler 2015).

Evidens fortolkes forskelligt afhængigt af konteksten: I nogle sammenhænge bruges evidensbegrebet meget bredt, nærmest som synonymt med viden, andre gange bruges begrebet meget snævert, nærmest synonymt med kvantitativ, randomiseret forskning (se fx Andersen 2011, s. 152); nogle gange som sikker viden, andre gange som den

aktuelt bedste viden (DCU 2013, s. 5), men med en ambition om at komme så tæt på sikkerhed som muligt (se fx EVA 2017, s. 6). Der er dog en række fælles-træk, blandt andet i forståelsen af, hvad viden er.

I det følgende afsnit vil jeg diskutere evidensidealet og de forståelser af viden, som det trækker på, og de forståelser af pædagogisk viden, som det bidrager til. Jeg tegner nogle tendenser i forståelsen af evidensidealet, som de viser sig i populære og politiske diskurser om, hvad vidensbasering af praksis kan være.

#### Idalet om sikker viden

Evidens betyder bevis, og evidensidealet bygger på en ambition om at nå så tæt på vished som muligt (Andersen 2007, s. 95; Buus et al. 2012). Den trækker på en forståelse af videnskab som noget, der skal *anvendes* i praksis. Evidensidealet betegnes nogle gange som positivistisk inspireret (Krejsler 2013, s. 19), og den populære forståelse af evidens kan beskrives som en slags commonsense positivisme. Det bygger på en instrumentel rationalitet, dvs. på ambitionen om at skabe viden om årsagssammenhænge. Målet er at undersøge effekterne af en given pædagogisk metode eller politisk indsats eller at anbefale en given metode frem for en anden (EVA 2017; Vandebroeck et al. 2012; Socialstyrelsen 2015). Det bygger på et nogle gange implicit ideal om viden som universel og entydig, dvs. at viden kan give svar på, hvordan vi bør handle, og at vi bør handle på samme måde på tværs af kontekster.

Evidensidealet bygger på videnskabsidealer og -forståelser, der er modelleret over sundhedsvidenskabelige idealer, inspireret af en positivistisk og natur-

videnskabelig tænkning. Lægen Archie Cochrane (1999/1972) argumenterede i 1972 for, at lægevidenskabelig praksis var præget af for stor tilfældighed og manglende sikkerhed, og at læger i højere grad skulle evidensbasere deres praksis, dels ved at anvende viden, der var produceret gennem randomiserede, kontrollerede forsøg (RCT), og dels ved systematisk at samle viden om studier af effekter af medicin og behandling. En af hans pointer var, at det ville skabe en større effektivitet og lighed i behandlingen af patienterne (Christensen & Krejsler 2015). Med denne inspiration blev The Cochrane Collaboration, en international bevægelse, som arbejder med systematiske forskningsoversigter inden for det medicinske område, stiftet i 1990, og allerede i 1993 blev en nordisk pendant, Det Nordiske Cochrane Center, etableret med base ved Rigshospitalet. Ambitionen var at samle systematisk viden om forskning om, hvad der virker, ved at lave særlige former for forskningsreviews, som vurderer og rangordner forskning. Denne viden skulle kvalificere såvel medicinske praktikere som beslutningstagere.

Denne forståelse af og tilgang til viden dannede inspiration til dannelse af den internationale Campbell-bevægelse i 2000, som arbejdede med at skabe evidens og sikkerhed inden for især det sociale, men også det uddannelsesmæssige og pædagogiske område, og i 2002 blev der oprettet et Nordisk Campbell Center, som havde base ved SFI, nu VIVE (SFI 2002). Formålet med centret var at skabe et vidensgrundlag for praksis og beslutningstagere, så offentlige midler blev brugt bedst muligt.

På det pædagogiske område blev denne måde at forstå viden på aktuel i Danmark i 80'erne og 90'erne dels båret af begyndende politiske diskussioner inden for skoleområdet om kvalitet og dels af et ønske om styrket viden inden for det pædagogiske område. Det var OECD's uddannelsesfokus samt amerikanske og britiske bevægelser inden for "School Effectiveness", som blev en konkret inspiration for arbejdet i Danmark. Folkeskolen blev kritiseret af blandt andet OECD for ikke at lægge vægt på det faglige (OECD 2004), og for at lærerne i al for høj grad trak på egne erfaringer. På baggrund af denne kritik og på opfordring af OECD (Krejsler 2013) oprettede man i Danmark i 2006 Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), som skulle bidrage til sikker og kvalificeret viden til de pædagogiske institutioner og professionelle. Det skulle ske gennem systematiske review, som kunne pege på effekter inden for skole- og daginstitutionsområdet og på den måde udgøre et vidensgrundlag, som politiske og pædagogiske beslutninger kunne træffes på baggrund af. Således er evidensbegrebet vandret fra det medicinske felt til det sociale og det pædagogiske felt, så det i dag udgør et fremtrædende bud på vidensbasering inden for det pædagogiske område, og evidensidealet er i stigende grad institutionaliseret (se fx Hansen & Rieper 2010) og forankret i indflydelsesrige offentlige, halvoffentlige og private institutioner.

Mens evidensidealet på det pædagogiske og sociale område er kommet udefra, dvs. fra beslutningstagere og forvaltere, er det på det medicinske område i høj grad kommet inde fra det faglige miljø selv. Således er den vidensform, som evidensidealet repræsenterer, i høj grad

# Gennem de pædagogiske indsatser opstilles der nogle implicitte normer ikke bare for, hvad pædagogikken bør opnå, men også for hvad der er **god adfærd blandt børn.**



anderledes end den, der er repræsenteret blandt fagfolk inden for det pædagogiske og sociale felt (Krejsler 2013).

Samtidig ser det ud til, at der sker nogle andre ting med evidensidealet, når det oversættes til et socialt kompleks felt som det pædagogiske. Det problematiseres i en lang række kritiske analyser, der blandt andet viser, at evidensidealet bidrager til problematiske praksisser i institutioner (Togsverd 2015), opererer med et reduktionistisk perspektiv på sociale praksisser (Holm & Ahrenkiel 2018), opererer med et snævert (etnocentrisk) normalitetsbegreb (Smith & Reid 2017) og udgrænser diskussioner om pædagogikkens normativitet (Biesta 2011). Denne artikel lægger sig i forlængelse af disse analyser med et særligt fokus på synet på børn, pædagogik og pædagogisk viden. I det følgende vil jeg uddybe, hvordan jeg forstår den pædagogiske praksis' sociale kompleksitet og de implikationer, den har, for hvilken viden der er produktiv for pædagogisk praksis.

## Daginstitutionen som samfundsinstitution

Pædagogiske institutioner som fx daginstitutioner udgør ikke neutrale rum for børns leg, læring, trivsel og udvikling. Derimod er daginstitutioner samfundsinstitutioner, hvor samfundsmæssige kampe om hierarkier og værdier udfolder sig. Daginstitutionsarbejde – og forestillinger om, hvad målet med daginstitutionsarbejde er – er uadskilleligt forbundet til disse kampe. Det er altså ikke givent eller entydigt, hvad målet med daginstitutionsarbejde er, fx hvad børn bør lære, eller hvordan de bør udvikle sig, men derimod normativt og politisk. Pædagogiske praksisser og målsætninger er altså udtryk for politiske positioner og er præget af interessemodsætninger, der afspejler kampe om eksempelvis forståelsen af nation, normalitet eller den gode barndom, som igen afspejler kampe om magt og privilegier. Det betyder, at diskussionen om effekter, dvs. om hvad der virker, ikke kan adskilles fra den normative diskussion om, hvad formålet med pædagogikken bør være (Biesta 2011).

Desuden betyder det, at pædagogisk praksis' virkninger er komplekse og mangetydige, og at de både har betydning på et individuelt, et kollektivt og et statsligt niveau (Larsen 2011): Effekter ligger i lag, og praksis tager sig forskelligt ud afhængigt af, hvorfra den betragtes. En indsats, som har som mål at producere en særlig effekt, fx styrkede hjemmelæringsmiljøer gennem øget forældresamarbejde, producerer samtidig en lang række øvrige effekter, fx nye roller for pædagoger og forældre (DPT 2015; Schmidt 2017), og de kan anskues som særlige civiliserende indsatser, der er rettet mod ikke blot at skabe hjemmelæringsmiljøer, men i bredere forstand om at opdrage forældre (Gulløv 2018). Det får samtidig betydning for, hvilke forældre der fremstår som 'gode forældre', og hvilke der omvendt får svært ved at leve op til daginstitutionernes forventninger. Det bidrager med andre ord til skabelsen af hierarkier mellem forskellige forældre.

Vidensbaseringen af velfærdsprofessionelles arbejde bør medreflektere

disse kompleksiteter, og derfor er det en nødvendig del også af vidensbaseringen af de pædagogiske professioner at reflektere over de normative antagelser, som enhver praksis baserer sig på, og at tage stilling til de forståelser (fx af den gode barndom og den gode forælder), som de baserer sig på, og hvordan dette bidrager til produktionen af hierarkier og privilegier.

### Det pædagogiske hverdagsliv

Som nævnt bygger evidensidealet på en beskrivende ambition med fokus på kausaliteter. Når denne forståelse kommer i spil i pædagogisk praksis, betyder det ofte, at pædagogik italesættes som afgrænsede indsatser eller metoder, der fører til specifikke, afgrænsede effekter. Det betyder, at børn og forældre implicit anskues som objekter for og effekter af de pædagogiske indsatser, dvs. som nogle hvis handlinger eller udvikling (fx læring eller trivsel) er en direkte effekt af den pædagogiske metode eller indsats. Desuden betyder denne forståelse, at der implicit bygges på et begreb om standardbarnet, dvs. en forestilling om hvordan 'gennemsnitlige børn' vil reagere, når de møder en given indsats. I det forrige afsnit har jeg argumenteret for, at pædagogiske indsatser og institutioner altid må forstås i lyset af de kontekster, de udfolder sig inden for, fordi de afspejler samfundsmæssige forestillinger og kampe om fx den gode barndom, det gode barn og relevant viden. En anden grund til, at pædagogiske indsatser altid må forstås kontekstuel, er, at pædagogisk arbejde altid udfolder sig inden for et hverdagsliv, hvoraf de ekspliciterede pædagogiske indsatser (fx sprogstimulering eller motorik) kun udgør en lille del. Pædagogik består altså ikke kun af ekspliciterede pædagogiske indsatser,

men af et pædagogisk hverdagsliv i bredere forstand (Ahrenkiel et al. 2012), som formes af såvel rutiner som af materielle (Gulløv & Højlund 2006) dimensioner.

Derfor kan pædagogiske indsatser betydning ikke forstås isoleret, sådan som det ofte implicit antages i evidensidealet. Flere studier (fx Togsverd 2015; Plum 2016) beskæftiger sig med den sociale betydning, pædagogiske indsatser får i daginstitutioner. Studierne viser, at pædagogiske indsatser betydning ofte bliver en anden end den intenderede, ikke nødvendigvis fordi indsatserne har været utilstrækkelige (sådan som det nogle gange hævdes, når de lovede resultater udebliver (fx Nielsen et al. 2017)), men fordi indsatserne indgår i sociale og institutionelle sammenhænge, som får betydning for, hvordan indsatserne virker, samtidig med at indsatserne griber ind i og får betydning for de sociale og institutionelle sammenhænge på komplekse (og nogle gange uhensigtsmæssige) måder (se fx Marschall & Thingstrup 2019).

Det betyder, at pædagogiske indsatser og organiseringer ikke kan forstås i egen ret, men altid også må forstås som bærere (og medproducerende) af forestillinger om det gode menneske og ønskværdig adfærd. Pædagogiske indsatser bidrager altså til at forme blikket på børn ved at skabe normalitetsforståelser og kategorier som børn (og forældre og pædagoger) tænkes, vurderes og håndteres med. Gennem de pædagogiske indsatser opstilles der nogle implicitte normer ikke bare for, hvad pædagogikken bør opnå, men også for hvad der er god adfærd blandt børn (fx sidde stille, række hånden op, være social på særlige måder el.lign.). Disse normer

bidrager til at skabe hierarkier, hvor nogle børn og nogle former for adfærd ses som mere værdifulde end andre. Eksempelvis påvirker en pædagogisk indsats, som har fokus på at styrke børns sproglige udvikling, således aldrig alene (arbejdet med) børns sproglige udvikling. Derimod påvirker den synet på sprog og på børn (og deres forældre), og den er med til at skabe særlige forståelser af, hvad der er vigtig viden om børn og om sproglig udvikling. Denne viden er med til at skabe nye eller styrkede bekymringer og hierarkier. Indsatserne får med andre ord betydning for de normalitetsbegreber, der er i spil i den pædagogiske praksis, dvs. for forståelser af, hvad det gode eller ønskværdige barn er, og for de kategorier, som pædagoger (og forvaltere) anvender, når de skal vurdere, om børn har det godt og er i positiv udvikling, eller om der er grund til bekymring. På den måde er en given pædagogisk indsats aldrig alene styrkende og inkluderende, men også problematiserende og ekskluderende.

Normalitetsbegreber og kategorier har altså betydning for de muligheder, børn (og forældre) har for at opleve daginstitutionen som relevant og for at føle sig genkendt og anerkendt i daginstitutionen. I den forstand kan pædagogik og daginstitutioner anskues som noget, der ikke blot understøtter læring, trivsel og udvikling, men som også præger (styrker eller udfordrer) social marginalisering og forskellskabelse gennem de kategorier og vidensformer, som pædagogiske indsatser trækker på og bidrager til produktionen af. Det betyder, at pædagogisk arbejde ikke kan betragtes som implementering af afgrænsede pædagogiske indsatser, men som medproducerende af institutionelle og samfundsmæssige hierarkier, konkret blandt andet gennem

de identiteter og positioner, som de tilbyder børn og forældre. De kategorier, som pædagogiske indsatser bygger på, udgør således ikke blot og bart en *beskrivelse* af børnene (som kompetent, problematisk, social el.lign.), men er med til at *producere* de kategorier, som er tilgængelige for børn, og som har betydning for deres deltagelsesmuligheder.

Børn (og forældre) er dog ikke passive i disse processer. Mange studier viser, at børn selv er med til at fortolke disse kategorier og forhandle deres betydning (Rasmussen 2006; Warming 2012), eller at de fx udvikler problemidentiteter og modstand (Gulløv 2004) som reaktion på, at de ikke kan genkende sig selv i institutionerne. Disse indsigter peger for det første på, at det ikke på nogen simpel måde kan forudsiges, hvilken betydning pædagogiske indsatser får for børnene: Om eller hvordan indsatserne virker, afhænger nemlig blandt andet af, hvordan de involverede børn og voksne fortolker indsatsen, dens kontekst og deres egen identitet. Med andre ord overser evidensidealets implicite forståelse af børn som objekter for og effekter af pædagogik, at børn er aktive subjekter i det hverdagsliv, som de pædagogiske indsatser bidrager til. Det betyder ikke, at det er helt tilfældigt, hvordan børn reagerer på pædagogiske indsatser, men det betyder, at børns reaktioner kun kan forstås i lyset af deres kontekst, herunder som forhandlinger af identitetspositioner, kategorier og deltagelsesmuligheder. For det andet peger disse indsigter på, at børn aktivt forsøger at forhandle, hvad der skal foregå i praksis, og hvad der er værdifuldt og vigtigt, og at de dermed også er med til at præge, hvad der kan foregå i daginstitutionen. Det er tilfældet, både når de gør modstand, når

de forhandler institutionens kategorier og værdier, og når de (verbalt eller med deres kroppe) kommer med forslag til nye måder, hverdagen kan udfolde sig på. I den forstand er børn også pædagogiske aktører, som har vigtig viden om, hvordan pædagogikken virker – og hvordan den virker forskelligt for forskellige børn – og som har ønsker til og kritikker af den pædagogiske praksis.

Når pædagogik anskues som afgrænsede indsatser, bliver metoder ofte et bud på løsningen af pædagogers vidensbehov. Dermed underbetones den viden, som kan understøtte pædagoger i at forstå de bredere kontekster og processer, som indsatserne indgår i og formes af, lige som det ikke understøtter pædagogerne i at skabe viden om, hvordan man kan give plads til børnenes forskelligartede ønsker, kritikker, viden og forslag. Samtidig underbetones den viden, der kan hjælpe de pædagogiske professioner med at få blik for værdien af den situerede og kontekstuelle viden, de har om børnene og deres forskelligheder, og som de trækker på, når de handler i den pædagogiske hverdag; en viden, der derfor nogle gange reduceres til 'synsninger' (Pettersvold & Østrem 2013; Houmøller 2018).

Den forståelse af pædagogisk praksis som socialt kompleks, som jeg argumenterer for, lægger således op til en anden forståelse af vidensbaseret end den, der findes i evidensidealet, nemlig en forståelse, hvor både pædagogers teoretiske viden om pædagogik, politik og hverdagsliv, deres situerede og kontekstuelle viden om børn (og forældre), samt børnenes forståelser, viden og forslag ses som væsentlig viden, som pædagogisk praksis må basere sig på, og

hvor pædagogiske indsatser betydning for børn ses i lyset af det øvrige hverdagsliv. Dette hverdagsliv er foranderligt og komplekst, og det er ikke muligt at opnå sikker viden om pædagogikkens betydning. Samtidig er det en forståelse, som lægger op til, at vidensbaseret tænkes deltagerinvolverende og dialogorienteret, dvs. at vidensbaseret inddrager pædagoger, børn og forældres viden og perspektiver og giver børn, pædagoger og forældre mulighed for at præge udviklingen af den pædagogiske praksis på en måde, så den rummer de forskelligartede perspektiver og behov, som de har.

### **Konklusion: Viden som kontekstsensitiv og involverende**

Pædagogisk praksis baserer sig altid på særlige normative forståelser af, hvad der er et godt børneliv, det gode barn og en ønskværdig udvikling. Den må forstås som en samfundsmæssig og politisk praksis, der skaber særlige hierarkier og forskellige deltagelsesbetingelser for forskellige grupper af børn. Det, at pædagogik er baseret på normative forståelser, betyder ikke, at diskussionen af, hvad der er god pædagogik, er irrelevant. Men det betyder, at spørgsmålet om, hvad der er god pædagogik, er præget ikke bare af usikkerheder, men af kompleksiteter, uenigheder og dilemmaer, og at enhver diskussion af, hvad der er god pædagogik, må forholde sig til dette. Pædagogiske målsætninger og praksisser er dynamiske størrelser, som kan og bør gøres til genstand for stadig diskussion, blandt andet fordi de har betydning for den værdi, pædagogikken tilskriver børns viden og kultur og i videre forstand for børns og forældres muligheder for at blive anerkendt.



# Når pædagogik anskues som afgrænsede indsatser, bliver metoder ofte et bud på løsningen af **pædagogers vidensbehov.**



Det positivistisk inspirerede evidensideal bygger på et ideal om at overskride det normative for at opnå sikker viden. Ambitionen er viden om, om en given indsats (metode, policy osv.) virker efter hensigten, hvilket fører til en forståelse af børn (og forældre) som effekter og objekter. Når denne forståelse af viden bringes i spil i det pædagogiske felt, usynliggøres en lang række af de kendetegn og processer, som kendetegner pædagogik. Ved at fokusere på vished nedtones både diskussionen af, om disse virkninger er hensigtsmæssige, og af, hvordan virkningerne er forskellige for forskellige grupper af børn.

Samtidig bygger evidensstænkningen på en implicit antagelse om pædagogik som afgrænsede indsatser, hvilket betyder, at betydningen af den pædagogiske praksis' hverdagslige kontekst overses; en kontekst, som betyder, at praksis' virkninger kan være svære at forudsige, og som betyder, at den samme praksis kan have betydning på andre områder end dem, der er det ekspliciterede mål

for pædagogikken. Det overses, at børn og forældre er vidende og handlende aktører i daginstitutionerne, aktører, som ikke reagerer mekanisk på pædagogisk praksis, men som deltager i forhandlinger om, hvad denne praksis skal være, og hvilke normer og kategorier der er relevante. På den måde overser evidensidealet væsentlig viden om den pædagogiske praksis og leverer et utilstrækkeligt bud på, hvad vidensbasering kan betyde i en pædagogisk kontekst.

Den viden, som pædagogisk praksis har brug for, er derimod kritisk, kompleksitetsorienteret viden, der forholder sig undersøgende og reflekteret til de kategorier, ideologier og normalitetsbegreber, som former og udfolder sig i den pædagogiske praksis, og som får betydning for forståelsen af børn. Med andre ord må vidensbaseringen af den pædagogiske praksis omfatte den kontinuerlige, faglige drøftelse af pædagogikkens retning og kritiske refleksioner over, hvilke komplekse roller pædagogisk praksis spiller i at reproducere eller omskabe

de problemstillinger, som den forsøger at løse, fx ulighed eller mistrivsel, eller hvilke utilsigtede processer der igangsættes af en given pædagogisk praksis. Vidensbasering i den betydning bygger på et ideal om kontekstsensitivitet og kompleksitet snarere end sikkerhed.

En væsentlig dimension af denne måde at tænke vidensbasering handler om at involvere børn og andre aktører i drøftelsen og udviklingen af den pædagogiske praksis, således at flere aktørers viden og perspektiver inddrages. Dette omfatter at arbejde systematisk med de uenigheder, interessemodsætninger og dilemmaer, der er knyttet til enhver praksis, såvel inden for det pædagogiske felt som inden for velfærdsinstitutionerne generelt.

**Tak til Vibe Larsen for værdifuld sparring undervejs i artiklens tilblivelse** ♦

---

## REFERENCER

- Ahrenkiel, A., B.S. Nielsen, C. Schmidt, F. Sommer, N. Warring (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund, København.
- Andersen, B.H. (2011). Evidens. I: S.N. Larsen & I.K. Pedersen (red.), *Sociologisk Leksikon*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Andersen, P.Ø. (2007). Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960. I: Andersen, P.Ø.; Ellegaard, T. & Muschinsky, L.J. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Bayer, M. (2007). Pædagoger, profession og identitet. *VERA*, 40.
- Bayer, S., B. Hamre, A.E. Hansen, C.S. Hansen & J.E. Kristensen (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bind 2: Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2015*. U-press, København.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Klim, Århus.
- Brodersen, M. (2010). *Statens venstre hånd. En historisk-sociologisk undersøgelse af feltet for velfærdsarbejde 1955-2005*. Kandidatspeciale. Københavns Universitet.
- Buus, A.M., T.H. Grundahl, S.D.P. Hamilton, P. Rasmussen, U.N. Thomsen, M. Wiberg (2012). *En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner. Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Rapport 2, maj 2012. Institut for læring og filosofi, Aalborg Universitet.
- Børn&Unge* (2014). Tema: Evidens.
- Christensen, S. & J.B. Krejsler (2015). *Evidens – kampen om viden der virker*. FOA.
- Cochrane A.L. (1999/1972). *Effectiveness and Efficiency. Random Reflections on Health Services*. Royal Society of Medicine Press.
- DCU (2013). *Konceptnotat*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- DPT (2015). Institution og familie. Intensiveret samarbejde og forskydning af ansvar. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 2015.
- Egmont Fonden (2018). *For ansøgere*. <https://www.egmontfonden.dk/Ansogning/>.
- EVA (2017). *Forskning og evidens i dagtilbud. En guide til at vurdere viden om dagtilbud*. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekter. I: U.A. Madsen (red.), *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse – om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 5-19.
- Gulløv, E. & S. Højlund (2006). Materialitetens pædagogiske kraft. I: K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Hansen, H.F. & O. Rieper (2010). Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(2/3), 2010.
- Holm, C. & H.B. Thingholm (red.) (2017). *Evidens og dømmekraft. Når evidens møder den pædagogiske praksis*. Dafolo, København.
- Holm, L. & A. Ahrenkiel (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud". *BARN*, 36(2), 29-46.
- Houmøller, K. (2018). Mavefornæmmelser og dårlige lugte. Pædagogers sansninger af familien i et socialt udsat boligområde. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 48-62.
- Krejsler, J.B. (2013). *What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16-32.
- Larsen, V. (2011) Småbørnspædagogik som nationalstatsfænomen. I: J. Westberg (red.), *Förskolans aktörer. Stat, kår och individ i förskolans historia*. Opuscula Historica Uppsaliensia 44.
- Laursen, E. (2012). Aktionsforskningens production af viden. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Marschall, A. & S.H. Thingstrup (red.) (2019). *Trivsel i daginstitutionen – mellem politik, pædagogik og praksis*. Akademisk Forlag, København.

Nielsen, H., P. Jensen, D. Bleses, J. Ostensen, L. Dybdal & S. Breining (2017). *Forskningsbaseret evalueringsrapport om fremtidens dagtilbud. Undersøgelse af indsatsens implementering og effekter*. Børne- og Socialministeriet.

Nielsen, K.Aa. & T. Svensson (red.). *Action and Interactive Research – a Nordic Approach. A textbook*. Shaker Publishing, Maastricht.

Næsby, T. (red.) (2015). *Evidens i pædagogens praksis*. Dafolo.

OECD (2004). *National Review on Educational R&D. Examiners' Report on Denmark*. <http://www.oecd.org/denmark/33888206.pdf>.

Pettersvold, M. & S. Østrem (2013). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica, Oslo.

Plum, M. (2016). Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care. I: *Pedagogy, Culture and Society*.

Rasmussen, K. (2006). Steder til børn – børns steder. I: K. Rasmussen (red.), *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Billesø & Baltzer, Værløse.

Rod, M.H. (2011). Evidenssproget: Om sprog, viden og virkning i forebyggelse. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 15, 31-54.

Schmidt, L.S.K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon.

SFI (2002). *Nyt center skal bygge bro mellem forskning og praktisk socialpolitik*. <https://www.sfi.dk/nyt/social-forskning/20023/>.

Smith, T.S.J. & Reid, L. (2017). Which being in wellbeing? Ontology, wellness and the geographies of happiness. *Progress in Human Geography*, 1-23.

Socialstyrelsen (2018). Om Socialstyrelsens viden. <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/socialstyrelsens-viden>.

Socialstyrelsen (2015). *Evidens er mere for mindre – på en klog måde*. Socialstyrelsen.

Thingstrup, S.H. (2018). Vidensbasering af lærerprofessionen: Videnskab mellem sikkerhed og politik. I: H. Christensen, O. Eikeland, E.B. Hellne-Halvorsen & I.M. Lindboe (red.), *Vitenskabelighed og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Universitetsforlaget, Oslo.

Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til daginstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

TrygFonden (2018). Søger du støtte til et forskningsprojekt? <https://trygfonden.dk/soeg-stoette/det-stoetter-vi/forskning>.

Vandenbroeck, M., G. Roets & R. Rose (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. I: *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537-552.

VIVE (2018). *Sociale indsatser i dagtilbud. Kortlægning af litteratur og forskning samt kommunale erfaringer med praksis for samarbejde*. Socialstyrelsen.

Warming, H. (2012). Theorizing adult's facilitation of children's participation and citizenship. I: C. Baraldi & V. Iervese (red.), *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts*. Routledge, New York/Oxon.

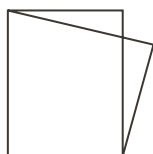
Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag, København.

## SLUTNOTER

- <sup>1</sup> Samtidig stilles der i stigende grad krav til forskningen om at være anvendelsesorienteret, praksisrettet (Laursen 2012), dvs. om at nyttiggøre sig i forhold til samfundsmæssige problemstillinger og behov (Nielsen & Svensson 2006). Også forskningsfeltet kan derfor betragtes som en aktør, der på forskellige måder indgår i og bidrager til forestillingen om, hvad vidensbasering kan være. I min egenskab som forsker på professionshøjskole er jeg således også selv en del af denne diskussion.

# Stedssensitive interviews

Anne-Lene Sand,  
post.doc. ved  
Design for Play,  
Designskolen  
Kolding



Formålet med artiklen er at gentænke måden, hvorpå man bedriver interviews, gennem en opmærksomhed på, hvor interviewet finder sted, og herigenem udvikle en interviewmetode, hvis ambition er at komme menneskers hverdagslivs praksis nærmere. Praksis forstås ud fra Michel de Certeaus antropologiske hverdagslivsperspektiv, og artiklens stedssensitive perspektiv er inspireret af fænomenolog Edward S. Caseys perspektiv på sted og antropolog Sarah Pinks begreb om emplacement. Artiklen undersøger, hvad disse begreber gør os i stand til at reflektere over og opnå i forhold til ambitionen om praksisnærhed. Gennem analyser af et empirisk materiale af en interviewsituation konkretiserer artiklen, hvordan praksisnærhed kan tilnærmes gennem et stedssensitivt interview. Artiklen

indskriver sig i en aktuel tendens, hvor sted i interviewsammenhænge ofte forstås og behandles som tabula rasa eller reduceres til overvejelser om forskerens egen bekvemmelighed og komfort. Denne tendens vidner om en utilstrækkelig metodologisk anerkendelse af den betydning, sted kan have for den viden, et interview genererer. Artiklen nuancerer, hvordan man som forsker kan aktivere sin krop og sine sanser i interviewsammenhænge, skabe konkret greb om sted og samtidig stille praksisnære spørgsmål in situ. Artiklen henvender sig til fagfolk, som arbejder med interview som metodologisk tilgang, og artiklens forfatter opfordrer til, at sted gøres til genstand for refleksion på lige fod med interviewdimensioner som spørgeformer og etik.

Denne artikel handler om, hvordan interview som metode kan gentænkes gennem en opmærksomhed på, hvor interviewet finder sted, og **hvordan man som forsker kan arbejde metodisk med at forstå og aktivere stedets betydning.**



---

### Introduktion

Denne artikel handler om, hvordan interview som metode kan gentænkes gennem en opmærksomhed på, hvor interviewet finder sted, og hvordan man som forsker kan arbejde metodisk med at forstå og aktivere stedets betydning. Formålet med denne tilgang er at udvikle en interviewmetode, som kan skabe øget *praksisnærhed*. I skandinaviske lande har Steinar Kvaales (1997) udvikling af det semistrukturerede interview været en af de mest anerkendte og anvendte interviewmetoder blandt pædagogiske fagfolk og humanistiske praksisforskere. Styrken i Kvaales arbejde er den detaljerede procedure for, hvordan man interviewer, og hvordan dialog tager form mellem interviewer og den interviewede (Kvale 1997, s. 91-158). I dette ellers velfunderede metodologiske

bidrag forekommer forholdet mellem interviewer, den interviewede og hvor interviewet finder sted, ureflekteret. I en nyere rekonceptualisering af Kvaales arbejde anerkender Svend Brinkmann, at der eksisterer en tendens til at underminere betydningen af sted og materialitet i interviewsammenhænge, og understreger, at meget kan læres af de fænomener, man undersøger, hvis man ikke tager dimensioner som sted og materialitet for givet (Kvale & Brinkmann 2015, s. 146). Til trods for at denne metodologiske mangel, såvel som potentialet, ikke udfoldes yderligere, opfordrer Brinkmann til fremtidig metodologisk bevågenhed og udvikling.

En forskningsgennemgang af international litteratur om interviewmetode vidner om, at der eksisterer en metodisk

tendens til at forstå sted som *tabula rasa*, som et blankt eller tomt fænomen (Sin 2003, s. 306), hvor betragtninger om sted ofte reduceres til overvejelser om forskerens egen bekvemmelighed og komfort (Herzog 2005). Der eksisterer dog geografisk inspirerede studier, som analyserer forholdet mellem interview og sted, og hvordan interviewets vidensproduktion påvirkes. Blandt denne litteratur viser forskning, at de rammer, hvori interviewet finder sted, influerer samtals form og indhold. Der er konkret forskel på, om interviews med unge foretages i fritids- eller skolekontekster (Anderson & Jones 2009, s. 295), og om interviews med børn foretages i spontane samtaler eller rum defineret af voksne (Gulløv & Højlund 2003, s. 149). Alder og Alder forholder sig kritisk over for, at forskere ofte bestemmer, hvor interviewet skal

# Denne artikel bidrager med et teoretisk perspektiv på og metodiske greb til at undersøge forholdet mellem interview og sted.



udføres, og de argumenterer for, at forskere skal lære fra den interviewedes valg af sted (Alder & Alder 2002, s. 528). Anderson, Adon og Bevan (2010) bevæger sig væk fra konventionel dialogisk interviewmetode og mod en metode, som eksplicit medtænker forsker, informant og det geografiske sted. Gennem et fokus på situeret etik argumenterer de for, at måden, hvorpå forskeren situerer sig selv, kan skabe bevidsthed om, hvordan politiske forhold influerer det pågældende sted og samtalen (ibid., s. 600). Forskellige forskere peger på, hvordan magt kan være forbundet med stedet, hvor interviewet foretages (se Katz 1994; Gilbert 1994; Nast 1994). Falconer-Al Hindi (1997) argumenterer for, at interviewpersonens hjem kan anvendes som en strategi til at neutralisere magtrelationer mellem interviewer og den interviewede. Samtidig viser Sin (2003), hvordan interviewpersonens valg af sted kan fremsætte en særlig fortælling, som interviewpersonen ønsker at fremsætte om sig selv (Sin 2003, s. 309). Elwood og Martin (2000) opfordrer forskere til at undersøge interviewpersonernes valg af sted med henblik på at

forstå de social geografiske forhold, som udgør interview-stedet. De påpeger, at det er nødvendigt at medtænke stedets betydning i dets planlægningsfase (ibid., s. 655). I den interessante artikel "On Making Data Social" viser Michael (2004), hvordan en interviewsituation påvirkes af ikke-menneskelige materielle faktorer, og han udfolder en analyse af, hvilken rolle materialitet generelt spiller i datakonstruktionen.

I relation til ovenstående studier peger jeg i det følgende på to mangler, som kræver yderligere forskningsmæssig opmærksomhed. Først betoner flere artikler forholdet mellem sted, magt og politiske forhold, hvor ambitionen om at skabe praksisnærhed i interview-sammenhæng fremstår mangelfuldt udforsket. Dernæst mangler en teoretisering af, hvordan man som forsker reflekterer og praktisk talt nærmer sig fænomenet sted. Denne artikel bidrager med et teoretisk perspektiv på og metodiske greb til at undersøge forholdet mellem interview og sted. Gennem et *stedssensitivt* perspektiv har artiklen til hensigt at bidrage med en interview-

metode, som formår at fremkalde indsigt i praksisformer, som umiddelbart kan være svære at italesætte i en interview-situation. I artiklen tilgås *praksis* ud fra Michel de Certeaus antropologiske hverdagslivsperspektiv, og artiklens *stedssensitive* perspektiv er inspireret af stedsfænomenolog Edward S. Casey og antropolog Sarah Pinks begreb om *emplacement*. Artiklen undersøger, hvad disse begreber gør os i stand til at reflektere over og opnå i forhold til ambitionen om praksisnærhed. Som undersøgelsestilgang handler det om, hvordan man som forsker aktiverer sine sanser, skaber opmærksomhed på stedets materialitet og genererer nye spørgsmål med fokus på stedets betydning. Artiklen besvarer følgende to spørgsmål: *Hvordan kan sted og interview integreres gennem en etnografisk opmærksomhed på sted? Hvilken form for praksisnærhed kan et stedssensitivt interview bidrage med?*

I det empiriske materiale, som anvendes i artiklen, har praksis og sted en central betydning for det undersøgte fænomen, hvilket er unges selvorganiserede brug af byen og byens steder (Sand 2014). Til

trods for at andre studier af praksis ikke opererer med samme tematiske fokus på stedets betydning, henvender artiklen sig til fagfolk og studerende, som anvender interviews i deres praksisudviklende eller forskningsrelaterede arbejde. Artiklen opfordrer til, at stedet gøres til genstand for refleksion, på lige fod med interviewdimensioner som spørgeformer og etik. Perspektiverne, som artiklen præsenterer, kan give anledning til refleksion og inspiration for fagfolk og forskere, hvis metodologiske tilgang ikke nødvendigvis er etnografisk, men med fordel kan overveje, hvor og hvordan interviews finder sted.

I det kommende afsnit præsenteres artiklens teoretiske tilgang.

### Praksis, sted og sans

I artiklen forstås *praksis* gennem Michel de Certeaus (1984) antropologiske hverdagslivs perspektiv, hvilket knyttes an til konkrete måder at gøre på. Praksis handler om menneskers "making", "doing", "the lived", "ways of operating" (ibid., s. xiii-xiv). Det nære i hverdagslivet består i de Certeaus optik i at forstå, hvordan hverdagsliv gøres og fortolkes på af den enkelte. Ifølge de Certeau består hverdagen af konkrete synlige praksisser, og samtidig er en særlig fremmedhed iboende i hverdagen, som kun til en vis grænse er synlig udadtil. Det, som kan fremstå som fremmed for den udenforstående, udgør en nærhed for den enkelte. For at skabe indsigt i denne nærhed må det, som flere førende antropologer argumenterer for, studeres gennem deltagelse i det levede hverdagsliv. Til trods for at det ikke altid er muligt at studere hverdagslivspraksis over tid, må vi i interviewsammenhæng fastholde en intention om at skabe praksisnær

indsigt, ved at komme ud over den viden, direkte spørgsmål genererer (jf. Spradley 1979). Gennem artiklens stedssensitive perspektiv, informeret af Edward Caseys stedsfænomenologisk perspektiv, og forskerens kropslige tilstedeværelse kommer optikken for *det nære* til udtryk gennem en opmærksomhed på, hvordan hverdagslivspraksis er stedsligt, materielt og sanseligt.

Edward Casey argumenterer for følgende: "*To live is to live locally and to know is first of all to know the place one is in.*" (Casey 1996, s. 18). Casey tillægger sted en ontologisk betydning for menneskelig praksis. Ifølge Casey kan det enkelte menneske først forstå sig selv og sine omgivelser, når man ved, hvilket sted man befinder sig i. Han argumenterer for, at der intet selv er uden sted og intet sted uden selv (Casey 2001, s. 284). Således skaber sted og menneske indbyrdes hinanden. Casey beskriver sted som en *event* og peger således på, at steder sker gennem mange forskellige forhold. Steder er ikke statiske, men rummer dynamikker, som kan afstedkomme eller have stærk indflydelse på praksis (Casey 1996, s. 23). Før denne stedsoptik udfoldes yderligere i analysen, vil jeg introducere til, hvordan stedet kan tilgås metodisk gennem sanserne.

Flere forskere har bidraget til etnografiens metodologiske udvikling (Howes 2005; Seremetakis 1994). Sarah Pink har særligt bidraget til feltet af sensorisk etnografi (Pink 2008, 2009, 2011), blandt andet ved at fremskrive en forståelse af forholdet mellem forsker, krop og sted. Senere i Pinks arbejde fremhæver hun stedets betydning ved at udvikle perspektivet, som i høj grad har været kropsligt fokuseret, til at være stedsligt

fokuseret (fra embodiment til emplacement), hvilket fremkalder spørgsmål om, hvordan man som forsker er situeret (emplaced) i den etnografiske kontekst (Pink 2008, s. 179). Gennem et længerevarende feltarbejde i en by-organisation beskriver Pink, hvordan hun skaber en *steds-gørende-praksis* i samarbejde med sine forskningsdeltagere. Dette argumenterer Pink for kan skabe en forståelse for, hvordan mennesker skaber steder gennem kropslige og imaginære praksisser, og hvordan man som forsker medskaber etnografiske steder (Pink 2008, s. 176). Det er vigtigt at pointere, at interviewet finder sted i et begrænset tidsrum og derved ikke får indsigt i sted over tid, som etnografisk forskning har til hensigt at gøre.

### Hvor skal vi mødes? – Erkendelser i mødet med felten

Det etnografiske empiriske materiale repræsenteret i artiklen stammer fra min ph.d.-afhandling, omhandlende byens matrikelløse rum og danskeres selvorganiserede måder at bruge byen på (Sand 2014). Under et etårigt feltarbejde på urbane steder i Horsens og Aarhus konfronterede flere forskningsdeltagere mig med spørgsmålet "Hvor skal vi mødes?" Spørgsmålet foranledigede metodologiske refleksioner om, hvordan man som forsker gør i en felt, som ikke er defineret af en institution eller udgør et præetableret og rammesat sted. Hvor? Kunne forskningsdeltagernes hjem eller skole blive anvendt? Og hvorfor skulle de steder anvendes, når forskningsspørgsmålet ikke omhandlede skolen, deres hjem eller familie, men snarere sociale praksisser og brug af byen. Kunne jeg som forsker stille de samme spørgsmål på eksempelvis skolen som i byen – og skabe samme nære forståelse for det

# Når sanser bliver en del af det empiriske materiale, som illustreret i ovenstående, skaber det fundament for at reflektere forskningsdeltagernes praksis ud fra sensoriske betydningsdimensioner.



pågældende tema – og samtidig forvente at få praksisnære svar på de fænomener, jeg undersøgte? Hvordan ville valg af sted influere formen og indholdet af interviewet? Disse erkendelser i mødet med felten ledte til en metodologisk eksplorativ udforskning og diskussion af, hvordan sted strategisk kan anvendes i interviewsammenhæng. Undervejs bestemte jeg mig for at foretage interviews på tematisk relevante steder valgt af forskningsdeltagerne selv og af mig. Artiklens tre empiriske analyser er konstrueret på baggrund af erfaringer i mødet med felten og en teoretisk søgen efter at indfange dynamikken mellem forskerkrop, forskningsdeltagere, sted og materialitet.

I det følgende præsenteres tre analyse-afsnit: Det ene afsnit omhandler, hvordan forholdet mellem forsker, kroppe, sted og deltagere kan integreres metodologisk. Det andet afsnit handler om, hvordan man som forsker kan forstå sted som

fænomen. Det tredje afsnit omhandler, hvordan et stedssensitivt perspektiv kan generere spørgsmål, som stilles in situ. Afslutningsvist konkretiseres en stedssensitiv interviewtilgang, og hvordan den bidrager til øget *praksisnærhed*.

## **Forskerens sensoriske deltagelse i interviewsammenhæng**

”Det er onsdag kl. 16, og vi mødes ved Anettes sandwichbar. De er fire mænd i begyndelsen af 20’erne, og med sig har de en Fakta-pose med billig hvidvin i. Vi siger ’Hej’, jeg følger dem til deres sted. Stedet under Ringgadebroen. De fortæller mig om de tidligere ting, de har lavet på stedet. Stemningen er en smule akavet, men rytmen, som genereres af, at vi går, skaber en form for afslappethed, imens vi taler. Efter fem minutters gang ankommer vi til Ringgadebroen. De fortæller mig, at stedet er under broen på den anden side. Vi begynder at gå, og jeg antager, at vi går over broen, men midt på broen stopper de pludseligt. Som om

det var den mest åbenlyse ting at gøre, drejer de deres kroppe mod siden af broen, og en efter en klatrer de ud over stålgelænderet. En begyndende adrenalin sætter spor i min krop. Jeg fornemmer spænding og en øget nysgerrighed i forhold til, hvad det er, vi har gang i. Eftersom jeg ikke er særlig komfortabel med højder, holder jeg mine øjne på ryggen af Troels, som bevæger sig langsomt og roligt foran mig. Hvorfor tog vi ikke den normale vej over broen og ned langs stien? Hvorfor risikere at tiltrække opmærksomhed eller sågar falde ned? Dette var deres vej til deres sted, det indså jeg. Hvad betød det? Før jeg kravler over det kolde stålgelænder, vender jeg mig om og ser over min skulder. Bilerne passerer os, og de fire unge mænd tøver ikke. Jeg står på en lille afsats på den anden side af broens gelænder. Da jeg ser ind mod Aarhus by, føles det næsten, som om jeg flyver. En lille låge er låst. På den anden side af lågen er en tynd vindeltrappe, som snor sig ned



mod jorden og de gamle togbaner, som passerer på tværs under broen. Da jeg kravler over lågen, vender Troels sig mod mig og spørger, om jeg er okay, og peger på vindeltrappen foran os. "Skal jeg tage din taske?" spørger han. "Jeg har det fint," svarer jeg. (Feltnoter, 16. august 2011).



Figur 1: Udsigt over broen og vindeltrappen som forsker og forskningsdeltagere benyttede under interviewet.

Foto: Anne-Lene Sand

Pink beskriver sensorisk etnografi som en læreproces gennem forskerens egne multisensoriske og stedsliggjorte erfaringer (Pink 2009, s. 64). Når sanser bliver en del af det empiriske materiale, som illustreret i ovenstående, skaber det fundament for at reflektere forskningsdeltagernes praksis ud fra sensoriske betydningsdimensioner. Det afstedkom praksisnære spørgsmål, hvilket er spørgsmål, som knytter an til erfaringsbaserede og sensoriske oplevelsesdimensioner som eksempelvis: Hvorfor vælger de at gå vejen ud over broen, og hvad fortæller det mig om deres måde

at fortolke og bruge byen på? Hvad kan netop dette sted, som andre steder ikke kan? Hvordan kan mine sanselige erfaringer give indblik i deres praksisser? I artiklen "An Urban Tour" argumenterer Pink for, at forskeren skal aktivere en sensorisk stedlig nysgerrighed:

"By attending to the sensoriality and materiality of other people's ways of being in the world, we cannot directly access their 'collective' memories, experiences or imaginations. However we can, by following their routes and attuning our bodies, rhythms, tastes, ways of seeing and more to theirs, begin to make places that are similar to theirs, and thus feel that we are similarly emplaced." (Pink 2008, s. 193).

Ifølge Pink handler det om, at man som forsker kropsligt følger forskningsdeltagernes ruter, praksisser, smag, rytmer m.v. og herigennem kropsligt stemmer sammen og skaber indsigt i måderne, de gør sted på i deres hverdagsliv. I ovenstående eksempel spurgte jeg deltagerne, om vi skulle tage ned til stedet, hvor de holdte koncerterne, da det var tematisk relevant for at forstå deres selvorganiserede praksis og specifikke brug af byens steder.

Sin (2003) forholder sig kritisk til valg af sted, da valget kan være en måde, interviewpersonen forsøger at skabe et særligt image eller en social identitet, som ikke nødvendigvis er i harmoni med vedkommendes hverdagslivspraksisser, men konstrueret i den givne interview-sammenhæng.

"It is clear that the feedback between the spatiality of the interview site and the construction of data in the context

of an interview is a two-way process that is ongoing throughout the duration of the interview" (Sin 2003, s. 311).

Sin argumenterer for, at forholdet mellem stedet, hvor interviewet udføres, og konstruktionen af det empiriske materiale er en dialektisk proces, som finder sted under hele interviewet. For at skabe mulighed for at reflektere interviewet og måden, hvorpå forsker, forskningsdeltagere og sted influerer hinanden i interviewsituationen, må forsker ikke bare optage interviewet, men skrive feltnoter, da de giver mulighed for efterfølgende at italesætte interviewsituationens mangfoldige sensoriske dimensioner.

Som eksemplificeret med empirien i feltnoterne ovenfor består *praksisnærhed* i måden, man som forsker forholder sig nysgerrigt over for stedet på og skaber stedssensitiv opmærksomhed gennem aktivering af sanserne af blandt andet stedets stemning, atmosfære og materialitet. Det er samtidig en måde, man tager forskningsdeltagernes praksisser alvorligt på og forsøger at følge og forstå deres perspektiv. I ovenstående empiriske eksempel var dialogen om stedet central og selve det at gå til stedet sammen, langs deres rute, var en måde at skabe indsigt i, hvordan de kropsliggør sted, og hvilke sensoriske dimensioner de betoner ved stedet. Havde interviewet fundet sted på en cafe i Aarhus Midtby, ville langt færre detaljer og praksisnære spørgsmål være genereret.

#### Hvad er et sted?

"Fuck, har du set det, der er groet græs hernede", udbryder Mads, som vi nærmer os stedet under broen. Der er et utal af paller og en gammel svensk Håglöff-sovepose. "Sofaen er væk", siger en

anden. De sidder på pallerne og tilbyder mig et skateboard til at sidde på. Det er en sommerdag i august, temperaturen er varm, men broens betonfundament kaster skygger på stedet, som får det til at føles køligt lige dér, hvor vi sidder. Diktafonen ligger mellem os i en bomuldspose. De åbner en flaske vin, de langsomt drikker, imens interviewet tager form. Fra tid til anden taler de om sjove episoder, de har oplevet under broen. De peger og viser, hvordan de skabte koncerter under broen, og hvordan de tænkte selve forholdet mellem lys, visuelle medier og broens arkitektoniske betonfundament. Bilerne kører over broen, og vi lytter til den summende lyd, bilerne tilsammen genererer. De forklarer, at når de har afholdt koncerter under broen, har lyden fra bilerne camoufleret lyden fra koncerten. Lyden fra trafikken bliver også en baggrund for interviewet, som vi i interviewsituationen sanser og italesætter. (Feltnoter, 16. august 2011).

Casey konkretiserer fænomenet sted gennem begrebet *gathering*: "Minimally, places gather things in their midst – where 'things' connote various animate and inanimate entities. Places, also gather experiences and histories, even languages and thoughts" (Casey 1996, s. 24). Ifølge Casey samler steder subtile levendegjorte betydningsdimensioner, herunder oplevelser, historier, sprog, tanker og materialitet. Således er sted ikke bare en geografisk afgrænsning, eftersom forskelligartede dimensioner konstruerer sted. Materialitet fremstår som en central steds- og praksisdimension i ovenstående empiriske eksempel, hvor deltagerne fremhæver, hvordan stedets materialitet har haft betydning

for de koncerter, de har arrangeret. At forstå betydningen af broens arkitektur, stedet om broen og de materialer, de finder på stedet, har central betydning for forskningsdeltagernes praksis, da de i høj grad skræddersyr deres koncerter ud fra disse forhold.

Ved at forstå sted som en *gathering* må man som forsker dekonstruere stedet, ved at beskrive og spørge ind til forskelligartede stedslige dimensioner og samtidig forstå, hvordan vejen fra byen, over gelænderet, ned ad vindeltrappen og til skyggen under broen, bilerne, pallerne, vinen, vennerne, som deler tid og rum, og hvordan sted som samlingspunkt gør det til et sted, hvor de udfolder en særlig selvorganiseret praksis. Herigennem kan forskeren forsøge at skabe praksisnær indsigt ud fra den rolle og betydning, sted har for forskningsdeltagerne. Hvorfor dette sted? Hvordan gør de brug af materialitet? Hvad kan I her, som I ikke kan andre steder?

#### Stedssensitive spørgsmål in situ

Antropologen James Spradley argumenterer: "If we ask for meaning, we will only discover the explicit meanings, the ones people can talk about" (Spradley 1980, s. 156). Selve det, at jeg som forsker har forsøgt at få indsigt i deltagerens selvorganiserede praksisser i byen ved at følge deres vej til deres sted og har lyttet til deres fortællinger, oplevelser og jokes, har skabt et sensorisk empirisk materiale, som har gjort det muligt at sige noget om, hvordan de konkret gør byen. Gennem disse erfaringsdimensioner positioneres en person ikke blot som informant eller interviewperson, hvis stemme er central, men som deltager i

en forskningsproces, der til trods for at være kortvarig giver personerne mulighed for at vælge og fremhæve stedslige, materielle og sensoriske oplevelsesdimensioner. Processen med forskningsdeltagerne har givet indsigt i sensorisk nære praksisser, som jeg ikke har kunne følge på anden vis. Følgende spørgsmål udsprang af den måde, jeg sanseligt og stedsligt situerede mig som forsker på.

Sand: "Hvorfor vælger I at mødes netop her under broen?"

Matias: (Han pauserer, tager en indånding og ser sig omkring) "Hmm, kan du ikke fornemme det?"

Sand: (Pause) "Jo, der er noget ved dette sted."

Sebastian: "Det er en følelse af at være i byen men samtidig være væk fra den. Vi kan høre bilerne summe deroppe" (vi ser alle op på broen, hvis fundament strækker sig over os), "vi ved, de er der, men ingen bemærker os hernede."

Kristian tilføjer: "Ja, det bedste hernede er stemningen."

Matias: "Dér oppe," (peger op under broens fundament, hvor de afholder koncerterne; vi ser alle derop, red.), "der er noget ved det sted, som bare er helt mind blowing. Siden vi er begyndt at komme her, har vi bare haft tanker om at gøre noget her ... starte noget." (Interview, 16. august 2011).

Under interviewet beskriver forskningsdeltagerne, hvordan stedet har potentialer og en opfordringskraft, som understøtter deres selvorganiserede brug af byen gennem det at "gøre noget her ... starte noget". Netop fordi interviewet finder sted dér, giver det mulighed for at forstå sensoriske, materielle og

rumlige dimensioner ved deres selvorganiserede praksis – en praksis, som ofte opstår ad hoc, og som det for forskeren er vanskelig at følge i dét aktuelle øjeblik. At være dér med dem giver mulighed for at sanse stedet og herigennem opnå en praksisforståelse. At sidde der med dem, deltage på deres præmisser og få en fornemmelse for stedet giver mulighed for at se sammen, udforske, spørge ind til og tale om sanselige dimensioner og etablere en fælles forståelse for forhold, som er centrale for netop deres praksis.

Farvefotografiet herunder viser stedet, hvor interviewet er foregået. Sort-hvidfotografiet viser deltageres tidligere brug af stedet.



Figur 2: Stedet for interviewet.  
Foto: Marcus Marcussen.



Figur 3: Forskningsdeltageres tidligere brug af stedet. Foto: Marcus Marcussen.

Sammenligning af de to fotografier (figur 1 og figur 2), deltagernes udsagn og forskerens sensoriske oplevelse medvirker til at forstå, hvordan det at være netop dér, på deres sted, skaber en større forståelse for deres praksisser. Det *stedssensitive* perspektiv består i dette tilfælde konkret i at generere viden om, hvordan forskellige typer af materialitet er en del af disse menneskers sociale og situerede praksisser. I kontrast til det foto-eliciterede interview er det ikke blot en samtale om fotos af tidligere praksisser, eftersom forskeren skaber en erfaringsbaseret erkendelse af det sted, som de har benyttet, og hvor deres praksis har udfoldet sig. Den stedslige deltagelse gav ydermere anledning til at definere og stille spørgsmål in situ:

Sand: "Hvad laver I, når I er hernede?"  
Kristian: "Vi hænger bare ud, når vi er hernede." (De andre nikker).  
Sand: "Kan du beskrive, hvad det betyder at hænge ud?"  
Kristian: "Det er det, vi gør lige nu; sidder her, under broen, drikker, snakker om alt muligt, joker med hinanden og hører musik."  
(Interview, 16. august 2011).

Under feltarbejdet oplevede jeg et generelt problem, som handlede om, at når jeg spurgte forskningsdeltagerne om, hvad de lavede i byen, svarede de: "Vi laver ingenting". Ved at tage del i deres stedspraksisser, sidde der og forstå deres glæder og bekymringer i en afslappet atmosfære blev fænomenet 'at hænge ud' konkretiseret, visualiseret og erfaret, og jeg kom en praksis, som er svær at italesætte, nærmere. Det skal tilføjes, at lighedspunkter som fælles bekendte og musikalske referencer

lettede min adgang til felten og det undersøgte fænomen (Sand 2014).

I *The Perception of The Environment* beskriver Tim Ingold, hvordan mennesker ikke statisk bevæger sig i en på forhånd defineret verden, men sanser sig vej frem (Ingold 2000, s. 155). Overføres Ingolds pointe til brugen af metoder, understreger det betydningen af, hvordan man som forsker må operere med bevidsthed om, at felten er bevægelig, og for at forstå en bevægelig felt må man som forsker aktivere en sensorisk steds-sensitiv optik. Den sansende krop kan som forskningsredskab give anledning til at stille spørgsmål in situ og fungere som en måde at generere praksisnærhed på. Inspireret af Kvale (1997) havde jeg udarbejdet en semistruktureret interviewguide (Kvale 1997), memoreret den og placeret den i min lomme sammen med min diktafon, som jeg havde fået tilladelse til at anvende. Interviewguiden gav en potentiel mulighed for at følge en tematisk samtalestruktur og samtidig afvige fra strukturen og forfølge andre tematiske spor. Forholdet mellem strukturerede og situationelle spørgsmål giver anledning til at overveje, hvordan man genererer en større praksisnærhed gennem stedssensitive spørgsmål og således komme omkring den viden, som prækonstruerede spørgsmål genererer (jf. Spradley 1980).

### Afrunding

Med reference til dansk såvel som international forskning peges der i artiklen på et aktuelt forskningsmæssigt behov for at gentænke stedets betydning for interview som kvalitativ metode. I den eksisterende metodelitteratur om, hvor interviewet finder sted, bidrager artiklen

# Med denne artikel har jeg haft en ambition om at undersøge, **hvordan et perspektiv på stedssensitivitet kan anvendes til at gentænke og udvikle måden at interviewe på.**



med et perspektiv på, hvordan man i interviewsammenhæng kan skabe praksisnærhed, og *hvordan* man som forsker kan aktivere sine sanser i interviewsituationen. Selvom sted ikke nødvendigvis er centralt for det undersøgte fænomen, eller man som forsker ikke arbejder etnografisk, eller uanset om man bedriver klasserums- eller urban-studier, opfordrer artiklen til, at fagfolk, studerende og forskere overvejer, hvor interviewet finder sted, og hvordan sted kan påvirke samtalen under interviewet. Gennem et etnografisk empirisk materiale viser artiklen, hvordan en stedssensitiv interviewmetode kan være en metodisk tilgang til at generere praksisnærhed. Ud fra de Certeaus antropologiske perspektiv på hverdagslivspraksisser forstås praksis i artiklen som menneskers måde at leve på og det, de konkret gør. Det nære består således i at forstå den måde, hverdagslivet gøres og tager form på af det enkelte menneske. Caseys forståelse af sted som *gathering* og Pink's begreb *emplacement* skaber en *stedssensitiv* tilgang, som peger på, hvordan man som

forsker kan skabe metodologisk greb om sted. Det handler konkret om: at lade forskningsdeltagerne vælge interviewstedet, eller vælge et sted centralt for det undersøgte fænomen, at forskeren aktiverer en kropslig opmærksomhed og sanselighed mod sted, følger forskningsdeltagernes vej til stedet, stiller spørgsmål in situ, lader spørgsmål omhandle stedet og stedslige praksisser og reflekterer over, hvordan sted relaterer sig til konkrete menneskers hverdagspraksisser. Således undgås, at deltagerobservation og steds- og sanselig deltagelse udelukkende reduceres til decideret feltarbejde (som er kendetegnet ved at foregå over kortere eller længere tid), men forbliver et konstant metodisk værktøj.

Med denne artikel har jeg haft en ambition om at undersøge, hvordan et perspektiv på stedssensitivitet kan anvendes til at gentænke og udvikle måden at interviewe på. Med perspektivet stedssensitivitet giver artiklen et bud på, hvordan stedets betydning

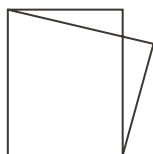
kan aktualiseres før og under et interview. Artiklens hovedargument findes i svaret på spørgsmålet om, *hvilken form for praksisnærhed et stedssensitivt interview kan bidrage med*. Det praksisnære består først og fremmest i at overveje, hvordan valg af sted kan influere på interviewets form og indhold. Dernæst hvordan man som forsker kan opnå indsigt i stedslige, materielle og sanselige betydningsdimensioner, som knytter sig til en praksis, ved at anvende sin sansende krop. Denne tilgang giver anledning til at synliggøre de forskelligartede dimensioner, sted består af. Netop det at forstå stedslige betydningsdimensioner fra deltagerens perspektiv er en måde at skabe praksisnærhed, hvilket kan understøttes af at stille spørgsmål in situ. Praksisnærhed skal forstås i relation til det stedssensitive interview som metodisk tilgang, hvor man, af den ene eller anden grund, ikke har mulighed for at indgå i længerevarende feltarbejde, og samtalen tager et stedsligt afsæt ud fra forskerens sanselige deltagelse. ♦

---

 REFERENCER

- Alder, P.A. & P. Alder (2002). The reluctant respondent. I: Gubruim, J.F. & J.A. Holstein (red.), *Handbook of interview research: Context and method* (s. 515-536). London & New Delhi: Thousand Oaks.  
<https://doi.org/10.4135/9781412973588.n31>.
- Anderson, H. & K. Jones (2009). The difference that place makes to methodology: uncovering the 'lived space' of young people's spatial practices. *Children's Geographies*, 7, 291-303.
- Anderson, J., P. Adon & P. Bevan (2010). Positioning place: polylogic approaches to research methodology. *Qualitative Research*, 10(5), 589-604.  
<https://doi.org/10.1080/14733280903024456>.
- Casey, E. (1996). How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time. Phenomenological Prolegomena. I: S. Feld & K. Basso (red.), *Senses of Place*. School of American Research Press.
- Casey, E. (2001). Between Philosophy and Geography: What Does it Mean to Be in the Place-World? *Annals of the Association of American Geographers*, 91, 683-693.  
<https://doi.org/10.1111/0004-5608.00266>.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- Elwood, S.A. & D.G. Martin (2000). 'Placing' interviews: Location and scales of power in qualitative research. *Professional Geographer*, 52, 649-657. <https://doi.org/10.1111/0033-0124.00253>.
- Falconer-Al Hindi, K. (1997). Feminist critical realism: A method for gender and work studies in geography. I: J.P. Jones III, J.N. Heidi & S.M. Roberts (red.), *Thresholds in Feminist Geography* (kap. 9). Lanham MD, Rowman and Littlefield.
- Gilbert, M. (1994). The politics of location: Doing feminist research at "home". *Professional Geographer*, 46, 90-96.
- Gulløv, E. & S. Højlund (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, København: Gyldendal.
- Herzog, H. (2005). On Home Turf: Interview Location and Its Social Meaning. *Qualitative Sociology*, 28, 25-47.  
<https://doi.org/10.1007/s11133-005-2629-8>.
- Howes, D. (2005). Introduction. I: D. Howes (red.), *Empire of the Senses: The Sensory Culture Reader*. Oxford: Berg.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London & New York: Routledge.
- Katz, C. (1994). Playing the field: Questions of fieldwork in geography. *Professional Geographer*, 46, 67-72.  
<https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00067.x>.
- Kvale, S. (1997). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & S. Brinkmann (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Michael, M. (2004). On Making Data Social: Heterogeneity in Sociological Practice. *Qualitative Research*, 4(1): 5-23.
- Pink, S. (2008). An Urban Tour: The sensory sociality of ethnographic place-making. *Ethnography*, 9, 175-196.  
<https://doi.org/10.1177/1466138108089467>.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*, London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446249383>.
- Pink, S. (2011). Sensory digital photography: re-thinking 'moving' and the image. *Visual Studies*, 26, 4-13.  
<https://doi.org/10.1080/1472586x.2011.548484>.
- Sand, A.-L. (2014). *Matrikelløse rum: En undersøgelse af selvorganiserede måder at bruge byen på*. Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Seremetakis, N. (1994). *The Senses Still*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sin, C.H. (2003). Interviewing in 'place': the socio-spatial construction of interview data. *Area*, 35, 205-312.  
<https://doi.org/10.1111/1475-4762.00179>.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Belmont: Wadsworth.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

# Kulturanalyse gennem barndomsforskning



Eva Gulløv, professor  
MSO, ph.d.,  
Danmarks Institut  
for Pædagogik og  
Uddannelse, Aarhus  
Universitet

Hensigten med artiklen er at rette opmærksomheden mod de indsigter om kultur og samfund, som barndomsforskningen giver. Gennem eksempler fra studier af børneinstitutioner peges der på, hvordan sådanne undersøgelser ikke bare giver viden om børns liv og barndommens aktuelle betingelser, men også giver indblik i centrale kulturelle værdier og fremtidsforestillinger såvel som i sociale skillelinjer og reproduktionsdynamikker i samfundet mere generelt.

## Baggrund

*Tidsskrift for Professionsstudier* har givet mig det opdrag at omarbejde og forkorte den forelæsnings, som jeg holdt på DPU, Aarhus Universitet, den 25. januar 2019 i forbindelse med min tiltrædelse som professor MSO. I

artiklen her har jeg prioriteret de afsnit, der handler om barndomsforskningens bidrag til vores viden om samfundets sammenhænge. Den fulde version ligger på tidsskriftets hjemmeside.

## Introduktion

Hensigten med artiklen er at vise, hvordan forskning i børn og barndom helt grundlæggende er kulturanalyse. Gennem undersøgelser af børns hverdag såvel som de rammer, de handler i, får vi indsigt i betydningsfulde kulturelle opfattelser og værdier, ligesom vi får indblik i social orden, hierarkier, skillelinjer og forandringer. Børn er gennem opvæksten helt afhængige af voksne i deres vej til at blive uafhængige (Elias 1998). I alle samfund er denne proces ladet med normer for, hvad børn skal kunne hvornår, hvem de må omgås, hvor-

# Hensigten med artiklen er at vise, hvordan forskning i børn og barndom helt grundlæggende er kulturanalyse.



dan man bør omgås dem, og hvad der er rigtigt og forkert for dem at gøre og vide. At studere børn indebærer uundgåeligt også at forstå disse kulturelle ideer, indsatser og skel.

Uanset hvor i verden man kigger, er børns forhold dog også et område, der er fyldt med tvivl og diskussion. I vores samfund debatteres det f.eks. livligt, hvor meget selvbestemmelse børn skal have; om de skal inddrages i familiernes prioriteringer og beslutninger eller tværtimod fritages for tyngende valg; om voksne skal træde mere i karakter som autoriteter eller have tillid til børnenes egne vurderinger. Diskussioner, som hurtigt bevæger sig fra konkrete børn og opdragere til samfundets tilstand og fremtid. Ved at gå tæt på sådanne diskussioner får vi indsigt i centrale perspektiver på samfundet og dets udvikling, men også på værdimæssige uoverensstemmelser og sociale brudflader. Dertil kommer, at børn ikke bare er passive modtagere af samfundets værditransmissioner (Hirschfeld 2002). De forholder sig aktivt fortolkende til de betydninger og værdier, de møder. De reagerer på dem, og nogle

tager til sig, hvad de præsenteres for, mens andre reagerer med modstand. Ved at undersøge konkrete børns handlinger, reaktioner og betydningsdannelser kan vi derfor også udlede noget om samhørighed, modsætninger og potentielle forandringer. Børn er kort sagt en dynamisk faktor i kulturudvikling; at forske i dem og deres livsbetingelser kan give indblik i kulturelle værdier og stabilitet, men også i brydninger og sociale processer. Børn er derfor centrale for den brede kultur- og samfundsforskning, men ofte overset som sådan.

## Barnets ændrede status

Fokuserer vi på det danske samfund, kan vi iagttage, hvordan der over de sidste 100 år er sket radikale forandringer i børns deltagelse i samfundslivet, i forholdet mellem generationer og i den generelle opfattelse af børn. Fra – som det var tilfældet for de fleste børn – at være del af arbejdsfællesskaber med voksne i hjem, på gårde og arbejdspladser, tilbringer de i dag dagtimerne i forskellige institutionelle arrangementer helt løsrevet fra samfundets produktionsforhold. Forældre er ikke længere

afhængige af børns arbejde, men børn er heller ikke længere afhængige af deres forældres viden for at kunne klare sig i samfundet. I dag er det i vid udstrækning samfundets børneinstitutioner, der har overtaget ansvaret for børnenes oplæring og indføring i samfundet. Der er kort sagt indtrådt en helt anden form for relation mellem generationerne. Med et udtryk hentet fra barndomssociologen Vivianna Zelizer (1985) kan man sige, at det moderne barn gradvist er blevet økonomisk 'useless' men emotionelt 'priceless'.

Disse bevægelser har også ændret ved børns status. I dag betragtes børn som en særlig kategori af mennesker, der har en særlig sårbarhed og derfor særlige behov for beskyttelse, omsorg og hensyn. Således kan man f.eks. iagttage et skift fra, at børn skal lære at anerkende og respektere autoriteter til en betoning af deres ret til at udtrykke sig, blive hørt og respekteret. Voksne i dag engagerer sig i børns liv og følelser i en helt anden grad, end det nogensinde før har været forventet, men samtidig er børn langt mindre del af de voksnes hverdagsliv, når

# De store anstrengelser, der gøres for at sikre børns opvækst og læring, giver **et privilegeret indblik i kulturelle prioriteringer, visioner og bekymringer.**



man ser bort fra de professionelle, der er ansat til at sikre en udviklingsproces i overensstemmelse med gældende værdier. Barndommen er blevet ikoniseret i hvert fald i vores del af verden, og samtidig – eller som konsekvens – er den behæftet med bevågenhed i en grad, så der investeres økonomisk og emotionelt i børn i en historisk set ukendt skala og som ingen anden samfundsgruppe. Og det er netop derfor, børneområdet er så velegnet til kulturanalyser: De store anstrengelser, der gøres for at sikre børns opvækst og læring, giver et privilegeret indblik i kulturelle prioriteringer, visioner og bekymringer.

## **Institutionalisering af barndommen**

Børns ændrede status har også betydet, at staten ikke kan tillade sig at blande sig uden om deres opdragelse (Durkheim 1975 [1922]). Deres omsorg og opdragelse er for betydningsfuld for samfundet til, at det kan overlades til tilfældige forældre, og det er derfor i stigende grad blevet et anliggende for professionelle i særlige institutioner designet til dette formål. Dette udskilningsprojekt fik sin

moderne omend spæde form, da skolen blev et statsprojekt for 200 år siden, men det er de sidste 100 år blevet stadig mere omfattende i institutionstyper, professionaliseringsgrad og tid: fra få timer om ugen til i dag at omfatte alle børns dagtimer med en hel pædagogisk industri til at varetage deres behov. Stadig flere forhold ved børns opvækst, udvikling og læring er blevet adresseret gennem institutionelle tiltag i en grad, så barndommen i dag er karakteriseret ved systematisk aldersopdeling og en både fysisk og social segregering fra det øvrige samfund (Kjørholt 2012; Qvortrup 2012). Børneinstitutioner som daginstitutioner og skoler er blevet det rigtige sted for børn at være, og det giver derfor mening at se nøjere på de institutionelle indretninger og prioriteringer, hvis vi vil forstå ikke bare konkrete børns liv og opvækst, men også de opfattelser og værdier som anses for så vigtige, at der skal professionelle til at videregive dem. Børneinstitutionerne har med andre ord fået mandat til at varetage opdragelsen af næste generation, men hvad lægger de vægt på?

Inspireret af den tyske sociolog Norbert Elias' begreb om 'civilisering' (1994 [1939]) har jeg sammen med min kollega Laura Gilliam forsøgt at indfange denne værdidimension ved at fokusere på børneinstitutionernes 'civiliserende projekter' (Gilliam & Gulløv 2012, 2017a og b). I vores forskellige etnografiske observationer fra daginstitutioner og skoler kan vi se, at der systematisk og på tværs af institutionstyper arbejdes med børns omgangsformer. Børn skal lære at kunne omgås, uanset hvad de bringer med af social baggrund, de skal lære at samarbejde, forhandle og løse konflikter verbalt – aldrig med vold. De skal kunne give udtryk for deres meninger uden stædigt at stå på deres ret. De skal kunne indgå kompromisser uden dog at være føjelige. De skal gerne deltage i konkurrencer, men ikke gå for stærkt op i at vinde. De skal kort sagt lære en bestemt form for optræden, der indfanges med det empiriske udtryk: "at være social". Et udtryk, der dækker over et bestemt forhold mellem selv og andre; en helt bestemt balance mellem det selvstændige og det hensynsfulde, det selvbeherskede og det frimodige. De skal



omgås andre uden hverken at fylde for meget eller for lidt, være for introverte eller ekstroverte og undgå ethvert udtryk for såvel overlegenhed som underlegenhed. De skal lære, hvad der kulturelt set er legitime følelser, og hvordan man udtrykker dem på legitime måder, mens de samtidig er "autentiske" og "tro mod sig selv". Der stilles kort sagt mange sammensatte fordringer til optræden, og børn, der ikke magter balancerne, bliver genstand for bekymring.

#### Et institutionelt syn på normaludvikling

De her skitserede forventninger afspejler på én gang generelle normer for social omgang og institutionernes praktiske vilkår. At gennemføre aktiviteter eller undervisning af en stor mængde børn på begrænset plads stiller nogle særlige fordringer til opførsel og interaktioner, som over tid er blevet så indarbejdede, at de fremstår som ukontroversielle fordringer til det enkelte barn. Institutionsfunktionaliteten kommer med andre ord i en ofte overset grad til at præge de pædagogiske prioriteringer og normer. Det kan man f.eks. se i følgende situation (også refereret i Gulløv 2009), som er fra en undersøgelse om etniske minoritetsbørn i to integrerede daginstitutioner (Bundgaard & Gulløv 2008):

Børnene har netop spist, og stuepædagogen beder dem om at rydde op efter sig. De fleste børn gør, som de er blevet bedt om, men Ibrahim på tre et halvt forlader bare bordet og efterlader krummer, papir, madkasse foran sin plads. Pædagogen kalder på ham, men han siger, han ikke ved, hvad han skal gøre. Hun forklarer, hvad han skal, og han gør det modvilligt. Lidt efter skal alle børnene ud på legepladsen. De går ud i garderoben for at tage flyverdragt

og støvler på. Ibrahim sidder ved sin knage og kalder på hjælp. Ingen reagerer. Den pædagog og medhjælper, der er til stede, har rigeligt at gøre med at hjælpe andre børn. Da alle er gået ud, sidder Ibrahim stadig med flyverdragten halvt på og kalder på hjælp. Til sidst kommer pædagogen hen og hjælper ham, så han kan følge efter de andre. Da han lidt efter kommer tilbage og beder om hjælp til at få tøjet af, fordi han skal tisse, bliver hun træt. Hun hjælper ham, men siger til mig: "Han er en sød dreng, men han har simpelthen ikke lært det, han skal kunne. Hans forældre har overhovedet ikke lært ham det. Det er altså et problem, når et barn i hans alder ikke kan tage sin flyverdragt af og på eller rydde sin madpakke op. Han er virkelig bagud i sin udvikling. Ja, jeg synes, det er en form for omsorgssvigt. Det er ligesom om, de slet ikke forstår, hvad det kræver at opdrage et barn i det her samfund. Der er jo bare ting, du skal kunne". Her bliver hun afbrudt, fordi Ibrahim kalder på hjælp ude fra toilettet. Pædagogen her er ikke alene med sin beklagelse. Andre i personalegruppen er også irriterede over de "serviceforventninger", der er hos nogle af børnene. Børn på Ibrahims alder forventes at kunne klare basale ting helt eller næsten selv.

I et interview kort efter fortæller Ibrahims mor, at stuepædagogen har betonet for hende, at det er nødvendigt at gøre Ibrahim mere selvhjulpne, og at de som forældre også må støtte op om det. De har også fået at vide, at de helst skal komme tidligere, så Ibrahim kan være med til morgensamling og fra starten komme med i legerelationerne. Samtalen har givet stof til eftertanke og tvivl. Hun forklarer, at det er rigtigt, at de ikke har prioriteret at få ham tidligt af

sted. Faren har aftenarbejde, og de har været glade for at have rolige morgener sammen med drengen. Hun kan også godt kan se, at hun og hendes mand ikke har gjort noget for, at Ibrahim skal klare tingene selv. De har, som hun siger, lagt vægt på "at have en tæt kontakt med ham og hjælpe ham" for at vise ham, hvor meget de elsker ham, når de nu er adskilt mange timer dagligt. Hun er gennemgående meget positiv over for den pædagogiske indsats, men indimellem finder hun, at prioriteringen af, at børnene er selvhjulpne, sker på bekostning af omsorg. Specielt oplever hun ikke, at der er meget kropskontakt eller nærhed med det enkelte barn. Så når Ibrahim er hjemme, synes både hun og hendes mand, at det er vigtigt at kompensere for den nærhed, han har manglet i institutionen, og det gør de ved, som hun siger, "at give ham omsorg og tryk og f.eks. hellere hjælpe for meget end træne, at han er selvstændig. Han er jo kun tre år".

Institutioner er travle arbejdspladser, og personalet er helt afhængige af, at børnene kan klare en del opgaver. Normeringerne fordrer selvstændige børn, og det er derfor en forudsætning, at forældre bakker op ved at følge tidsstrukturen og lære deres børn at rydde op efter sig, tage tøj på og gå på toilettet selv. Det interessante er imidlertid, at det ikke er tid og personalemangel, pædagogen her sukker over. I stedet udtrykker hun sin bekymring for barnets udvikling. Det fremstår som en udviklingsmæssig brist ikke at kunne det, der er nødvendigt for at få hverdagen til at fungere. Forventningerne til det selvhjulpne barn er så meget en del af institutionernes daglige rutiner, at de er blevet til en målestok for det enkelte barns udvikling.

I enhver kulturel sammenhæng er der

forhold, der ses som tegn på, at et barn er nået længere i sin udvikling. Det kan være, når barnet kan gå, sige nogle ord, sove en nat igennem, udføre en bestemt dans, fange et dyr i en fælde eller selv drive køerne hjem fra græsning. Alt sammen handlinger, der opfattes som betydningsfulde færdigheder i de sammenhænge, barnet indgår i. I en dansk kontekst kan man konstatere, at institutionelle fordringer er kommet til at fungere som sådanne tegn. At kunne tage tøj på selv og klare toiletbesøg er ikke bare krav, der er nødvendige for den daglige organisation i institutionerne, det er blevet indikatorer på det enkelte barns sunde og normale udvikling.

I kraft af den store udbredelse har samfundets børneinstitutioner indflydelse på, hvad der opfattes som normal eller afvigende opførsel og udvikling. De har den legitime magt til at definere og kontrollere, men også intervenere i familier, der afviger fra den standardiserede livsform. Det gælder forældre, der har andre opdragelsesværdier, og det gælder forældre, der står uden for arbejdslivet og har andre rytmer og prioriteringer. At jeg her har brugt et eksempel med et etnisk minoritetsbarn er for så vidt en tilfældighed; det var det fokus, der var i den konkrete undersøgelse. Det er imidlertid ikke en tilfældighed, at de civiliserende projekter retter sig mere systematisk mod børn, hvis forældre vurderes ikke at kende de institutionelle koder og fordringer eller ikke bakker op om dem. Enten fordi de som i eksemplet her ikke selv har gået i børnehaver, ikke har en livsrytme, der matcher institutionernes, eller fordi de lægger vægt på nogle andre færdigheder og værdier. De civiliserende projekter rækker således videre end barnet selv; de rummer opfattelser af opførsel, samvær,

tidsstrukturering, ernæring, hygiejne, søvnrhythmer, fritidsaktiviteter, bevægelsesmønstre, omgangsformer, interesser – ja kort sagt hele livsstilen i hjemmene. De har med andre ord myndighed til gennem anbefalinger, henstillinger, korrektioner men også mere magtfulde midler at blande sig i familiernes privatliv og problematisere nogle familiers hverdag, interaktionsformer og prioriteringer. Det er i lyset af disse civiliserende projekter, man skal se det forhold, at ikke alle forældre bakker op om institutionernes pædagogik.

#### **Institutionernes rolle for social reproduktion**

Mit ærinde her er ikke at være institutionskritisk, men at vise det kulturanalytiske potentiale i at rette opmærksomheden mod børn og de fortolkninger og vurderinger, som de og deres forældre møder og må forholde sig til. I de etnografiske undersøgelser, Gilliam og jeg har foretaget i skoler og daginstitutioner, kan vi f.eks. ikke blot se, at der arbejdes med bestemte færdigheder og normer for socialitet, men også at der ofte er et socialt, etnisk og kønnet mønster i, hvilke børn og forældre der mestrer koderne, og hvilke der vækker bekymring. Det er således oftere drenge og især drenge med forældre uden for arbejdsmarkedet, uden megen uddannelse såvel som drenge med etnisk minoritetsbaggrund, som de professionelle vurderer som "socialt inkompetente" eller "ressourcesvage" (Gilliam 2009 og 2018; Gilliam & Gulløv 2012 og 2017b). Problematiseringerne rummer med andre ord en systematik, der er større end de konkrete børn. En systematik, der vidner om, at børneinstitutioner ikke bare påfører normer og identificerer problembørn, men også er medskabere af de kategorier, som

udpeger dem som problematiske.

At samfundets børneinstitutioner – i særdeleshed skolen – har social slag-side, er et ganske velbelyst forhold i den samfundsvidenskabelige uddannelsesforskning og indfanges ofte med begrebet 'social reproduktion'. Begrebet blev især teoretiseret af sociologerne Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1970) i en nu klassisk bog, hvor forfatterne dokumenterer, hvordan den franske skole i 1960'erne favoriserede børn med baggrund i hjem, hvis værdier og færdigheder stemte overens med skolen selv. Uddannelsessociologien her til lands har gentagne gange og mest prominent gennem Erik Jørgen Hansens store forløbsundersøgelser (især Hansen 1995) vist, at noget tilsvarende kan ses her. Men hvor det franske system indiskutabelt hyldede og bestræbte sig på at fastholde et bestemt elitært vidensgrundlag, har den skandinaviske skoletænkning siden 1970'erne systematisk gjort op med tidligere tiders hierarkier og klasseelitære etos og netop søgt at gøre børnehaver og skoler til integrative og klasseoverskridende samfundsinstitutioner. Det var her, børnene skulle mødes og blive venner med folk af alle slags og dermed bryde de sociale opdelinger. Ikke desto mindre finder man altså også i disse mere lighedsorienterede skandinaviske institutioner en social og etnisk slagside i forhold til, hvilke børn og familier der anerkendes og klarer sig godt, og hvilke der mødes med bekymring og problematisering. Men snarere end at være udtryk for den form for klassesortering, som finder sted gennem vurdering af børnenes viden, retter anerkendelse og problematisering sig mod børns og forældres optræden, kommunikationsformer, dagsrytmer

# Forventningerne til det selvhjulpne barn er så meget en del af institutionernes daglige rutiner, at de er blevet til en målestok for det enkelte barns udvikling.



og livsstil. Man kan således konstatere nogle distinktive logikker, der er knyttet til beherskelse af den legitime sociale form; en form, der altså er forbundet med institutionernes egen funktionalitet, og som det derfor alt andet lige er nemmere at tilegne sig, hvis man har tilbragt år af sin barndom i den samme type institutioner eller har forældre, der har gjort det.

Et ofte rejst argument er, at det jo er godt og vigtigt, at børn, der ikke kender koderne, kommer i institution så tidligt som muligt. Så kan de lære de gældende omgangsformer her i stedet for at falde igennem samfundets mere konsekvensfyldte sortering senere hen. Det er dette rationale, der har ført til, at tidlig indsats er blevet ensbetydende med tidlig institutionalisering. Institutionerne skal løse samfundets problemer med social ulighed, og det kræver, at børn kommer tidligst muligt ud af deres hjem og ind i institutionerne. Men man kan også inspireret af Bourdieu og Passeron udfordre denne tiltro til institutionernes lighedsskabende potentiale og vende

opmærksomheden mod de vurderingskriterier, der møder børn, dvs. se på, hvad der vurderes som ordentlig opførsel. Og her kan man konstatere, at problematiseringen af bestemte kategorier af børn og forældre både afspejler og reproducerer samfundets hierarkier. Fra et kulturanalytisk perspektiv er det imidlertid vigtigt også at have blik for, at de prioriteringer og normer, der er i børneinstitutionerne, ikke bare er udtryk for de overordnede dominansstrukturer, men også bærer præg af institutionernes eget hverdagsliv. Og det er helt centralt at gå tæt på de konkrete samspil og se, hvordan de konkrete mennesker forvalter og fortolker forventningerne, herunder se, hvordan børn er deltagere i de sociale processer, der finder sted, og ikke kun modtagere af forskellige voksnes værdier. Studeret over tid kan man nemlig se, at børnenes opførsel i institutionen ikke bare er noget, de bringer med sig hjemmefra; det er også noget, de skaber sammen med hinanden og i samspillet med de voksne, der omgiver dem. De formes og former sig i de samspil, de

indgår i. De bruger, hvad de har med, men de tager også bestik af, hvordan andre – ikke mindst andre børn – reagerer på det; de lader sig inspirere af andres opførsel og fortolkninger og skaber nye forståelser. Hvad vi således kan se gennem vores etnografiske studier af børns hverdagsliv, er, at ophold i samfundets børneinstitutioner former børn, men ikke altid på den måde, det var planlagt. Og vi kan se, at udskilningsprocesser finder sted i de hverdagslige interaktioner, og at de sociale skillelinjer, som etableres, relaterer til samfundets mere overordnede dominansstrukturer, men også henter næring i de værdier og kategorier, der indgår i den institutionelle orden.

## Børns sociale dynamikker

Civiliseringsprojekter fører kort sagt ikke altid til, at folk opfører sig som tilsigtet. Tværtimod kan de også rumme kimen til deres modsætning; dvs. at folk, der ikke føler sig inkluderede, vender sig mod idealerne og identificerer sig med det, der peges ud som det uciviliserede. Vi ser f.eks., hvordan nogle børn aktivt

forkaster kravet om afbalanceret og veltilpasset adfærd og søger anerkendelse i den status, de kan få ved at turde udfordre normerne og opføre sig på måder, der anses som rå eller vulgære. Og vi ser, at andre former for viden end det, personalet er optaget af, kan være mere dragende, f.eks. fortællinger om, hvad større børn gør og tør, hvor ikke mindst beretninger om dristige normoverskridelser kan fremkalde konspiratorisk energi. Selvom pædagogerne fremstår med autoritet, er deres påbud langt fra altid så kraftfulde som det, der udpeges som deres modsætning. Ved at se på sådanne dynamikker får man blik for, hvor forskelligt de pædagogiske normer og fordringer opleves, og hvordan de kan føre til alternative værdiorienteringer og fællesskaber.

Men også, hvor der ikke er tale om deciderede modstandsstrategier, får man ved at vende opmærksomheden mod børns handlinger, fortolkninger og samspil nogle indsigter i kulturelle værdier og sociale dynamikker, som er vigtige i samfundsanalyser. F.eks. kan man ved at iagttage, hvordan børn opfatter og bruger sociale kategorier, få indsigt i eksisterende opdelinger og værdisætninger, som der ikke er pædagogisk opmærksomhed på. Når tre-fireårige børn i den undersøgelse med Helle Bundgaard, som jeg nævnte ovenfor, skelner mellem 'danskere' og 'muslimer', så viser det jo, hvordan disse kategorier er tilgængelige og tilskrives betydning, selvom pædagogerne arbejder for at skabe et fællesskab af ligesindede. Når en fireårig dreng under samme feltarbejde vækker stor opstandelse ved at kalde en somalisk praktikant for 'neger', fortæller det os, at raciale kategorier findes og er virksomme, også selvom

de forties og fortrænges. At samme dreng inden da havde forsøgt sig med at bruge samme betegnelse på flere andre lyshudede børn og voksne uden at møde nogen stærk reaktion, viser, hvordan små børn løbende afprøver de kulturelle ingredienser, som de samler op, og de noterer sig, hvor de har effekt. Ved at vende blikket direkte mod børn selv får vi således indsigt i det kulturelle repertoire, de trækker på.

### Sociale præferencer

Gennem observationer af børns samspil bliver det også klart, at selvom der pædagogisk lægges stor vægt på, at børn lærer at tage sig af hinanden, samarbejde og danne venskaber uanset baggrund, så har børn sociale præferencer, og når vi går tættere på disse, kan vi se, hvordan disse præferencer relaterer til betydningsammenhænge og sociale skillelinjer i det større samfund. Generelt kan man konstatere, at børn søger andre, der har erfaringer, der matcher deres egne, dvs. er fortrolige med den samme type aktiviteter, legetøj, referencer, måder at kommunikere, lege og forhandle på. Det ser vi f.eks. i følgende situation med et par drenge, Kasper og Willum, der går i en børnehave i en lille landsby i Sønderjylland, hentet fra en undersøgelse om stedtilknytning, pædagogik og uddannelsesmobilitet Gulløv & Gulløv primo 2020). De to drenge i eksemplet leger næsten altid sammen. I situationen her er de alene i et rum i børnehaven og har hentet nogle legetøjstraktorer, som de kører med på et gulvtæppe, hvorpå der er tegnet en by med veje, huse, skole, hospital og legepladser:

Kasper kører vildt frem og tilbage. Willums traktor kører imod hans.

Willum: Så skulle de slås – wroom, wroom.

Kasper: Nej.

Willum: Okay, så skulle de til traktortrækning.

Kasper: Okay – nej, traktorskubning.

De maser de to traktorer mod hinanden.

Kasper: Se lige, hvor højt min traktor kunne hoppe, når den fik ny diesel! (Han løfter traktoren højt op).

Willum: Se lige min! (Han gør en lignende bevægelse). Hey, jeg vandt traktortrækning (han synger), jeg vandt traktortrækning, jeg vandt traktortrækning.

Kasper: Nej, jeg vandt.

Willum: Nej, jeg vandt.

Kasper: Lad os se, hvem der er stærkest i bakning.

De skubber hver sin traktor mod hinanden, og man kan se, at de lægger mange kræfter i.

Kasper: Man må kun bruge én hånd,

Willum. Nu kører jeg hjem.

Willum: Jeg kører også hjem.

Kasper: Vi er stadigvæk venner, Willum?

Willum: Ja, se, jeg har en bondegård. Jeg har køer og heste og gæs.

Kasper: Jeg bor også på gården.

Willum: Ja, her boede vi ... og vores børn kan lege på den her legeplads. Kasper, nu skulle vi på arbejde.

Kasper: Ja, og i dag skulle vi på det hårde arbejde.

Willum: Vi skulle grave.

Kasper: Vi kører lige ud og kigger, hvor jeg skulle køre jorden hen. Det her hedder det hårde arbejde.

Willum: O.k.

Kasper: Her er en sø. Det er hele den sø, der skal fyldes med jord.

Willum: Vi kører herhen med det. Se lige, hvor mange vaskehaller og brandstationer vi har.

Kasper: Der skal vi ikke hen. Vi skal fylde søen.

Willum: Nej, nu skal vi herhen og arbejde.  
Kasper: Vi er ikke færdige. Der er mere hårdt arbejde.

Vi ser her, hvordan de to drenge kan følge hinandens ideer og referencer. De har begge fædre, der er håndværkere, og i landsbyen er der en del håndværks- og servicevirksomheder, som de kender og ofte refererer til. De ved begge, hvad en traktor, traktortræk og traktorskubning er, hvad det vil sige at arbejde – endda 'det hårde arbejde', og de er bekendte med vaskehaller, legepladser, brandstationer. Men vi ser også en værdisætning af aktiviteterne. Hele situationen er omgærdet af bestemte maskuline værdighedsmarkører, hvor styrke og hårdt arbejde har værdi, ligesom fart og motor kræfter har det. De viser handlekraft, og der er ikke nogen, der skal spørges, om søen må fyldes op. Situationen viser, at børnene ikke blot opbygger samspil ved at tilpasse forståelser til hinanden, men også udtrykker og afstemmer et moralsk univers, som de langt fra selv finder på. De normer og værdighedsformer, som gennemsyrrer deres interaktioner, relaterer til værdier i de omgivelser, de er i.

Eksemplet illustrerer, hvordan børn løbende trækker på deres omgivelser og den viden, der er tilgængelig, i deres opbygning af lege, relationer, selvforståelse og omverdensforståelse. Ved at observere den slags banale hverdagsituationer får man indsigt i det kulturelle repertoire, børnene trækker på, men også at der er en systematik i, hvem der søger sammen, og hvad de opfatter som relevant at gøre. Pointen er, at disse opfattelser af relevans og samhørighed giver indsigt i de sociale kræfter, der bringer nogle sammen og adskiller andre, og hvordan disse dynamikker spiller

sammen med mere generelle sociale skillelinjer i samfundet. I studiet her kan vi f.eks. se, hvordan forskellige erfaringer fra landlige og urbane miljøer og fra familier med og uden uddannelsesorientering får betydning for, hvem der har kontakt og interesse for hinanden. Undersøgelser af den art belyser kort sagt, hvordan værdifællesskaber formes, men også hvordan forskellige erfaringer og videnshorisonter har betydning for sociale opsplitninger, skel og identifikationsprocesser.

#### Afrunding

Ved at studere børns måder at begribe deres verden på, men også udforske de omgivelser, der vil noget med dem lokalt og på samfundsniveau, kan vi få blik for både kulturelle værdier og processer. Som nyttilkomne til samfundet er børn løbende i færd med at fortolke deres omgivelser. De trækker på de tilgængelige materielle, sproglige, sociale og symbolske ressourcer for at forstå, hvad der er relevant, og hvad der er muligt og rimeligt for dem selv og andre. De opbygger et socialt og moralsk univers, der vejleder dem i deres fortolkninger af omgivelserne og får dem til at identificere sig med nogle snarere end andre. Det er denne betydningsdannelse, der gør børn interessante for samfundsforskningen og ikke bare for børneforskningen. For nøjere analyseret kan man se, hvordan disse forståelser refererer til mere generelle symbolske kapitaler, ressourcefordelinger og dominansstrukturer i samfundet. I den forstand giver analyser af børns samspil og præferencer indsigt i kulturelle betydninger og opdelinger, der ikke altid er artikulerede, men alligevel virksomme. Med andre ord det, som ligger lige under overfladen af den kulturelle bevidsthed.

Det fremstår særlig tydeligt, når vi går til samfundets specialiserede socialiseringsinstitutioner. I disse omhyggeligt tilrettelagte miljøer præsenteres børn for den viden, dagsordenssættende grupper i samfundet finder uomgængelig for den opvoksede generation, men også den mindre diskuterede form for viden, som institutionsstrukturen selv bringer frem. Samtidig kan man iagttagelse, at viden og færdigheder ikke bare transmitteres. Opfattelser og normer kan overtages, men de kan også transformeres i det aktive fortolkningsarbejde, børn foretager ikke mindst i deres indbyrdes samspil. Alle normer, opfattelser, praksisser må igennem næste generations bearbejdning, dvs. indarbejdes eller forkastes ift. nye erfaringer og interesser. Og her er det vigtigt at se, hvordan børn har andre interesser end at lære at blive, som deres voksne synes, de skal være. De kan udvikle andre kriterier for status og relevans, og herigennem giver de os et indblik i brudflader og skift. Forandringer skabes i sociale dynamikker, hvor magtfulde forståelser udfordres, videreføres eller justeres. I analyser af sådanne processer har vi generelt haft alt for lidt fokus på generationsdynamikker. Gennem studier af børns tilegnelse såvel som transformation af eksisterende forståelser og værditilskrivninger får vi blik ikke bare for de gældende forståelser, men også for dominansrelationer, sociale grupperinger, alternative værdiorienteringer og -fællesskaber, brudflader og forandringer, som over tid kan vinde hævd. I den forstand er studier af børn også studier af kultur og samfund. ♦

**Generelt kan man konstatere, at børn søger andre, der har erfaringer, der matcher deres egne,** dvs. er fortrolige med den samme type aktiviteter, legetøj, referencer, måder at kommunikere, lege og forhandle på.



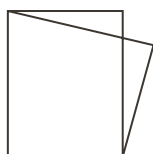
## REFERENCER

- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bundgaard, H. & E. Gulløv (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Durkheim, E. (1975 [1922]). *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: Finn Suenson Forlag.
- Elias, N. (1994 [1939]). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1998). The Civilizing of Parents. I: J. Goudsblom & S. Menell (red.), *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2017a). Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og daginstitution. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 24, 6-15.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2017b). *Children of the Welfare State. Civilizing Practices in Schools, Childcare and Families*. London: Pluto Press.
- Gulløv, E. (2009). 'Normaludviklingen er institutionsbestemt'. *Vera – tidsskrift for pædagoger*, 49, 46-48.
- Gulløv, E. & J. Gulløv (primo 2020). *Opvækst i provinsen. Om dem der bliver, og dem der rejser*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, E.J. (1995). *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet, rapport 95:8.
- Hirschfeld, L.A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Kjørholt, A.T. (2012). The Modern Child and the Flexible Labour Market: An Introduction. I: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties: A Concluding Essay on Children's Institutionalisation. I: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Palgrave Macmillan.
- Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton: Princeton University Press.

# The Healthy Child and the Child at Risk: The Formation and Transformation of Health, Risk and Non-risk Identities in the Encounter between Policy, Teachers and Pupils

(Ph.d.-forsvar: Juni 2018)

Mathilde Cecchini,  
adjunkt, ph.d.,  
Institut for  
Statskundskab,  
Aarhus Universitet



Afhandlingen undersøger, hvordan sundhed og sundhedsidentiteter konstrueres og transformeres i mødet mellem sundhedspolitikker, lærere og elever i den danske folkeskole. De seneste 10 år er sundhedsfremme blevet en af folkeskolens kerneopgaver: sundhedsundervisning er et obligatorisk emne i folkeskolen, og folkeskolereformen har blandt andet medført krav om, at børnene skal bevæge sig dagligt, samt et skærpet fokus på sund kost. Målet med dette skulle gerne være sundere børn og gladere børn, men spørgsmålet er, hvad der rent faktisk sker, når disse politikker og hensigtserklæringer udmønter sig i praksis. Studier af sundhedsindsatser i skolen fokuserer hovedsageligt på effekten af disse indsatser enten i forhold til elevernes faktiske sundhedstilstand eller i form af læringsudbyttet af sundhedsundervis-

ningen. Spørgsmålet om, hvad der sker i skolerne i interaktionen mellem lærere og elever, når sundhedsfremmetiltag skal realiseres, er derimod ikke genstand for megen opmærksomhed. Denne afhandling forsøger at belyse denne proces ved at anlægge et encounter-perspektiv på sundhedsfremme i folkeskolen, dvs. ved at fokusere på hvad der sker i mødet mellem politikker, lærere og elever i hverdagen i skolerne.

Afhandlingen kombinerer sociologiske teorier om interaktion, menings- og identitetsdannelse i mødet mellem velfærdsprofessionelle og klienter (Goffman 1991; Gubrium & Holstein 2001; Järvinen & Mik-Meyer 2003) med teorier fra offentlig forvaltning om implementering i frontbureaukratiet (Lipsky 1980; Goodsell 1981; Maynard-Moody & Musheno 2003). Afhandling sigter mod at bidrage



til disse litteraturer ved at overføre og tilpasse begreber og teoretiske indsigter fra studier inden for disse felter til en type stat-borger-møder (encounters), som ikke har været nær så undersøgt inden for disse teoretiske retninger, nemlig mødet mellem statens moralske projekt (i form af sundhedsfremme- og forebyggelsespolitikker), frontpersonale og "de normale borgere". Derudover bidrager afhandlingen til forskningen på området ved at sætte fokus på kompleksiteten i både frontpersonalets og borgernes agens i mødet. Mere specifikt undersøger afhandlingen tre spørgsmål:

1. Hvordan konstrueres og transformeres meningen med sundhed og sundhedsfremme i mødet mellem sundhedsfremmepolitikker, lærere og elever?
2. Hvordan konstrueres og transformeres identiteter som sunde og usunde i mødet mellem sundhedsfremmepolitikker, lærere og elever?
3. Hvordan performs og forhandles identiteter som sunde og usunde i mødet mellem lærere og elever?

Afhandlingen baserer sig på et fortolkende etnografisk studie, der kombinerer observationsstudier med forskellige former for interview samt indsamling af policy-dokumenter for netop at muliggøre en undersøgelse af mødet mellem sundhedsfremmepolitikker, lærere og elever i hverdagslivet i skolen. Afhandlingen består af tre analyser, som hver adresserer et af de tre forskningsspørgsmål præsenteret ovenfor og dermed belyser forskellige aspekter af mødet mellem sundhedspolitikker, lærere og elever i den danske folkeskole.

Den første analyse er en diskursanalyse, der undersøger, hvordan meningen med sundhed og sundhedsfremme konstru-

eres og omfortolkes af aktørerne i det empiriske felt. Den næste analyse er en kategoriseringsanalyse, som undersøger, hvordan kategorierne "sunde børn" og "usunde børn" konstrueres og omformes i mødet mellem politikker, lærere og elever. Den sidste analyse er en symbolsk interaktionistisk analyse, der belyser, hvordan identitetslektioner i "det sunde barn" og "det usunde barn" performs og forhandles i interaktionen mellem lærere og elever og mellem elever.

Afhandlingen har tre overordnede fund. Først og fremmest viser analyserne, hvordan menings- og identitetsdannelse også bliver et resultat af politikker. Implementering af politikker er ikke kun et spørgsmål om, hvorvidt en service eller regel leveres eller håndhæves i overensstemmelse med dens formål. Når politikker realiseres i frontbureaukratiet såsom i skolen, involverer denne proces også, at meningen med disse politikker konstrueres og transformeres af aktørerne på det empiriske felt. Denne afhandling viser, at sundheds og sundhedsfremmes betydning hovedsageligt fortolkes og indlejres i skolens civiliseringsprojekt, når disse politikker realiseres i dagligdagen i skolen. Sundhedsfremme udmønter sig således som identitetslektioner i "det sunde og det usunde barn" og konstruktionen af sundhed og sundhedsidentiteter bliver et spørgsmål om moral og individernes moralske værd.

For det andet illustrerer afhandlingen, at lærere og elever er handledegtige agenter, som transformerer og omfortolker meningen med sundhed og sundhedspolitikker samt sundhedsidentiteter. Derudover peger analysen på den komplekse karakter af læreres og elevers agens i

mødet. Med hensyn til lærernes agens viser afhandlingen, hvordan lærerne trækker på og kombinerer forskellige roller og ressourcer, som har rod i enten den bureaukratiske, professionelle eller sociokulturelle kontekst. Desuden viser analyserne, hvordan børn ikke er magteløse borgere i mødet men engagerer sig i konstruktion og forhandling af mening og identiteter. Ligesom lærere har børn forskellige ressourcer og roller, de kan trække på i mødet, som også afhænger af den sociale kontekst. Disse roller og ressourcer kan være barnets status i relationen til lærerne, men kan også bunde i barnets sociale position blandt klassekammeraterne, hvilket peger på et vigtigt kendetegn ved mødet mellem lærer og barn: Mødet har et publikum i form af skoleklassen.

Endelig illustrerer afhandlingen, hvordan de identitetslektioner i sundhed, lærerne udfører i interaktionen med eleverne, ikke primært tager form af eksplicit stigmatisering af enkelte elever men derimod får en implicit og generel karakter. Disse identitetslektioner er rettet mod et publikum, dvs. mod eleverne som en gruppe, og udføres ofte ved at konstruere en "fraværende anden", dvs. en umoralsk anden, som ikke er til stede i klasseværelset. Det kan f.eks. være "rigmandsbørn fra Nordsjælland" eller "overvægtige amerikanere". Den fraværende anden kan imidlertid også være en elev, som ikke er til stede i klassen i øjeblikket, som følgende eksempel illustrerer:

*Feltnoter, oktober 2016 – Vesterskolen*  
*Det er skolernes motionsdag i dag. Den sidste fredag før efterårsferien. Vi sidder inde i klassen, hvor læreren fører fravær og giver nogle korte besked, inden*

*eleverne skal i gang med de forskellige aktiviteter, de har valgt sig ind på. Da læreren Casper har råbt navnene op og givet nogle korte beskeder, er der stadig lidt tid tilbage inden motionsdagen starter. Casper kigger på mig og siger: "Det er typisk Muhammed. Han kommer aldrig til de her ting. Han har meldt sig på cykling, men så møder han ikke op. Sådan er det hver gang" siger Casper til mig. De andre elever kigger på Casper. De hører tydeligvis, hvad han siger, men de siger ikke noget.*

Desuden viser analysen, at identitetslektioner i mødet mellem stat og borger ikke kun perfores af frontpersonalet på borgeren, men at borgerne også perfores identitetslektioner på hinanden. Dette illustrerer igen betydningen af, at mødet mellem skolen og barnet for det meste udspiller sig som et møde mellem læreren og en gruppe af elever. Med andre ord har mødet mellem lærer og barn næsten altid et publikum.

Samlet set peger afhandlingen på vigtigheden af menings- og identitetsdannelsesprocesser i mødet mellem politikker, frontpersonale og borgere samt frontpersonalets og borgernes agens i disse processer. Hvis vi vil opnå en dybereliggende forståelse af den indflydelse, politikker får, samt mulighederne og grænserne for styring af såvel borgere som frontbureaukratiet, er det nødvendigt at have blik for, hvordan meningen med politikker samt de identiteter, der følger med politikkerne, konstrueres og transformeres i mødet mellem stat og borger.

---

## REFERENCER

Goffman, E. (1991). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin.

Goodsell, C.T. (red.) (1981). *The Public Encounter. Where State and Citizen Meet*. Bloomington: Indiana University Press.

Gubrium, J.F. & J.A. Holstein (2001). *Institutional selves: troubled identities in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.

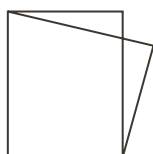
Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.) (2003). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzel.

Lipsky, M. (1980). "Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russell Sage Foundation, 1980." *Politics & Society* 10(1): 116-116.

Maynard-Moody, S. & M.C. Musheno (2003). *Cops, teachers, counselors: stories from the front lines of public service*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

# Etnografisk forløbsstudie i netbaseret sygeplejerskeuddannelse – mellem skolen, hjemmet og klinikken

(Ph.d.-forsvar: Marts 2019)



Anita Lyngsø,  
lektor, ph.d., VIA  
Sygeplejerske-  
uddannelsen i Viborg

Afhandlingen er baseret på feltforskning og etnografiske forløbsstudier, hvor et udviklingsprojekt om netbaseret sygeplejerskeuddannelse er fulgt over en femårig periode fra 2011-2016. Netuddannelsesforløbet er fulgt og kortlagt som organisations- og e-pædagogikudvikling i full scale. De eftergående analyser dækker Netuddannelsens pionerårgang både i skolen, hjemmet og klinikken. Med fokus på det nye online-rum for læring skærpes analysen af underviserne som e-pædagogikkens planlæggere og af netstuderende som udviklere af studiegruppernes digitaliserede læringsfællesskaber.

## Baggrund

Baggrunden for Projekt Netuddannelsen er det, der i 2010'erne beskrives som en rivende teknologisk udvikling, og politiske og institutionelle øgede forventninger til teknologiinddragelse. Det politisk motiverede behov drejede sig i generelle vendinger om, at professionsbachelorer skulle lære at forholde sig til den teknolo-

giske udvikling og udvikle teknologiforståelse. I Projekt Netuddannelsen drejer ambitioner og intentioner sig både om at udvikle teknologiforståelse og styrke brugen af teknologierne i selve uddannelsen og i virket som sygeplejerske. Projekt Netuddannelsen italesatte sig som et alternativ, hvorfor det blev interessant at markere forskellen mellem de traditionelle fjernstudier og den netbaserede/online-uddannelse i sygepleje, der med Netuddannelsen var under udvikling. Forskellen markeres som pædagogiske og didaktiske forskelle mellem studieformer. Fjernstudierne var hovedsagelig at betragte som selvstudie, med månedlige fremmødedage med undervisning, der modsvarede den campusbaserede uddannelses undervisningsaktiviteter. Den netbaserede studieform havde derimod fokus på online-perioden imellem fremmødedagene med e-pædagogiske tiltag og styrkelse af online-interaktionen mellem undervisere og studerende og mellem studerende indbyrdes.

Viden om, hvordan online-læring fungerer i praksis over hele uddannelsesforløb, og viden om, hvordan online-undervisnings- og læreprocesser håndteres og praktiseres på professionsbachelorniveau, findes at være en mangelvare. I afhandlingen stilles forskningsspørgsmålet: Hvordan organiseres læreprocesserne som netbaserede processer, og hvilke praktiske konsekvenser får det for, hvordan netundervisere underviser, og netstuderende studerer?

#### Metodisk tilgang og teoretiske inspirationer

Feltarbejdet er inspireret af etnografiske metoder. Metodisk mangfoldighed, vekslende mellem observation, interview, samtaler og dokumentindsamlinger, giver mulighed for at iagttage de respektive steder og rum for læring samt følge de involverede aktørers færden i disse rum. Den etnografiske fremfærds styrke er, at metoderne undervejs spiller sammen.

Ved indkredsningen af det 'analytiske objekt' viste de første års feltobservationer, hvordan det nye online-rum for læring skulle sættes i fokus, men også i relief. Intentionen for Netuddannelsen var at udvikle en online-plattform inspireret af Gilly Salmon, der både indrammede uddannelsens skoledele og kliniske praktikdele. Forløbsstudier og observationer i perioder, hvor de studerende var ude i klinisk praksis eller på campus, viste dog, at i de lokaliteter var det e-pædagogiske islæt minimalt til stede. Fokuseringen på det nye online-rum for læring blev derved fortættet til primært at referere til den online teoretiske undervisning og det 'virtuelle klasseværelse'.

Metodisk dækker forløbsstudierne udviklingen af den e-pædagogiske praksis fra planlægningsstadier med underviserne til den læringsmæssige praksis med fokus på de netstuderende. Med observationer foretaget hjemme i de netstuderendes eget hjem følges skiftet mellem online- og offline-læringssituationer. Forskningsprojektet bidrager her med en fornyelse af de klassiske observationer af klasseværelset som mødested og rum for undervisning og læring. De inddragne teori- og begrebsdannelser skærper afhandlingens empirisk-analytiske fokus på Netuddannelsen som både organisatorisk og e-pædagogisk udviklingsarbejde. Organisatorisk skærpes blikket for de organisatoriske læringstræk, der kan knyttes til Chris Argyris og Donald Schöns begreber og deres udlægning af double-loop-læring. Til at fastholde de observerede uddannelsespraktiske og læringsmæssige konsekvenser inddrages begreber fra Jean Lave og Etienne Wenger som afhandlingens gennemgående læringsbegreber.

Analyserne bevæger sig ad flere spor, der gennemgående skærpes af spændingsfeltet mellem Projekt Netuddannelsens intenderede og den faktiske praksis. Med den forløbsdækkende empiriske materialesamling som forudsætning er styrken tillige, at der kan udvikles analysestrategier, der både genererer overbliksgivende forløbsanalyser og gør perspektivskift mellem de involverede aktører mulige. Afhandlingen giver herigennem et forløbsanalytisk samlende svar på forskningsspørgsmålene, der dernæst udfoldes omkring hovedtemaer og problemstillinger i næranalytiske nedslag.

#### Forløbsanalyse – fra iværksættelse til drift

I forløbsanalysen genfindes Projekt Netuddannelsens egne ambitioner om at ville 'mere end blot at sætte strøm til' det bestående curriculum, og Netuddannelsen fremstår som alternativ til både de konventionelle fjernstudier og campusbaserede studier. Double-loop-læringen understøttes organisatorisk af organisatorisk inquiry, læring og forandringer i takt med de udfordringer, Netuddannelsen stilles over for. Samtidigt viser analysen, at tendensen til double-loop-læring sker på single-loop-betingelser både bekendtgørelsesmæssigt, organisatorisk og økonomisk.

Med analysen skærpet som forløbsanalyse fastholdes Projekt Netuddannelsens udviklingsforløb i fire faser. Forløbsanalysen afspejler tillige det overvældende skift i undervisnings- og læringskontekst for såvel underviser som studerende. Fase 1 præges af optagethed af at skifte fra vanlig campusundervisning til udvikling af e-pædagogiske strategier og forståelse. Desuden præges fasen konkret af planlægning og udarbejdelse af de e-pædagogiske skrifter. Dernæst fastholder analysen om fase 2 implementeringen og aktørernes, og forløbets, første interne evaluering. Det tydeliggøres, hvordan e-tiviteterne, online-aktiviteterne, er blevet forløbets omdrejningspunkt for drøftelser om netunderviserrollen. Desuden udfordres den e-pædagogiske platform teknologisk af dét, der i miljøet omtales som 'børnesygdomme'. Hvor analysen fastholder fase 1 og 2 i en karakteristik, der følger Projekt Netuddannelsens e-pædagogiske idégrundlag, viser analysen af fase 3 et skift.

Fase 3 synes nemlig præget af tvivl om, hvorvidt Projekt Netuddannelsen gør det 'rigtige'. Kendetegnende for fase 4 er, at hele forløbet bringes i erindring, men også står uforløst.

Til de uforløste temaer hører drøftelser af e-tiviteters strukturerende virkning. Fortolkningerne blandt underviserne bevæger sig i et polært spektrum af for meget og for lidt lærerstyring, af selvstændige og uselvstændige studerende. Underviserne kan ikke følge de selvforvaltende digitaliserede læringsfællesskaber, som de studerende udvikler – og de netstuderende forstår ikke at udnytte underviserne som vejledere i disse online-perioder. Men uanset det uforløste er der ingen tvivl om, at e-tiviteterne i sig selv synes at blive vurderet som en positiv udfordring og som en god struktur.

### E-tiviteters strukturerende virkning

Projekt Netuddannelsens konstruktion af en e-pædagogisk platform med e-tiviteter som det bærende element fremstår og fungerer nyskabende. For underviserne var det desuden skelsættende, at de med e-tiviteterne foretog et markant perspektivskift fra at fokusere på ressourcer til deres undervisning til at overveje de netstuderendes studieaktivitet online. Praktisk blev dette perspektivskift for netunderviserne tillige en integreret del af netop at undervise online.

Af analysen fremgår, hvordan 'det at udforme e-tiviteter' for underviserne bliver til *måden* at undervise på. I forlængelse heraf fremdrages de nye underviserfunktioner og deres vægtlægning. I forløbets start har funktionen som

'Planlægger' vægt, form og fylde. Undervisningsforløbets midte som 'Underviser' og afslutningen som 'Feedback'er' fremstår funktionsmæssigt tyndere. Samtidig med, at netunderviserne tydeliggøres som planlægningsprocessens dominante, spores underviserstyring og e-tiviteters strukturerende virkninger som problem. 'Øget lærerstyring' får et skær af at være en ekstraordinær, og en utilsigtet, virkning i forhold til udvikling af e-pædagogisk praksis, og e-tivitetsforløbet præges af en tendens til skolificering af underviser-studerende-relationen.

Med en perspektivforskydning til de netstuderende viser analysen, hvorledes tendensen til skolificering modvirkes af de netstuderende. De studerende fremhæver, at de selv har ansvaret for at skulle starte og slutte arbejdet med e-tiviteterne og dermed undervisningen. I det konventionelle klasseværelse er det karakteristiske lærerhandling, som nu, grundet netbaseringen, er overtaget af de studerende. E-tivitetsforløbet indrammer en ansvarsoverdragelse, der afkræver selvstændighed hos de netstuderende. De studerende håndterer således online-studieperioden og dens fravær af 'Underviser'-funktioner i egentlig forstand. Arbejdet med e-tiviteterne bliver også for de netstuderende *måden* at studere på.

Den analytiske pointe er, at når e-tiviteten 'rammer' den undervisningspraktiske kontekst, så er underviseren allerede skrevet ud af selve undervisningssituationen og dukker først op, når der skal gives feedback. E-tiviteterne synes derimod, på trods af i udspringet at være en lærerstillet opgave, at være befordrende for de studerendes aktivitet

og selvstændighed samt udvikling af digitaliserede læringsfællesskaber i selve undervisningssituationen.

### Udvikling af digitaliserede læringsfællesskaber

Analysen viser, hvordan der er elementer, der fremstår som en vigtig ballast for udviklingen af de digitaliserede læringsfællesskaber. Et af elementerne er de netstuderendes studiestrategiske selvforvaltning af tid og rum. Selvforvaltningen gælder også de netstuderendes teknologianvendelse. I de 'underviserløse' studieperioder synes det tillige væsentligt, at de netstuderende formår at udvikle en udfordringsorienteret strategi. Elementerne uddybes i det følgende.

De netstuderende forvalter tid og arbejdsrytme samt hjemmet som en læringskontekst med sammenstød mellem de formelle og uformelle læringsmiljøer. Når læringskonteksten forvaltes af de netstuderende selv, bliver personerne i studiegruppen også afhængige af hinandens selvforvaltninger og til- og fravalg. I læringsmæssig forstand er situationen tankevækkende, når de netstuderende lader mig forstå, at de er nærværende/fraværende, alt efter om det har læringsværdi for dem her og nu.

For de netstuderende er det at lære om og med teknologi og digitale medier aldrig et mål i sig selv. De netstuderendes studiestrategier understøtter én ambition hos de netstuderende, nemlig at gennemføre uddannelsen. Alt efter om 'det teknologiske' eller opøvelse af teknologiforståelse forekom nødvendigt for at gennemføre uddannelsen, valgte de studerende denne tilegnelse til eller

fra. Intentionen om IT- og teknologiinddragelse relateret til 'det digitale og højteknologiske sundhedsvæsen' forsvandt tillige for Projekt Netuddannelsen ud af fokus, og ambitionen blev ikke indfriet. IT og teknologibrug blev i forløbet primært rettet mod uddannelsesteknologien – altså teknologi nødvendigt for at kunne arbejde med e-tiviteterne og samarbejde online.

Online-samarbejdet foregår i en studiegruppe og ikke på holdet. Studiegruppen er således det, der karakteriseres som praksisfællesskabet. Når underviserne desuden kun sjældent inviteres ind i læringsfællesskabet, bliver den analytiske pointe, at for de netstuderende er der ingen mestre at lære af, eller irttesættes af, eller udfordre. Studiegruppen bliver sin egen mester og rollemodel. Strategisk håndterer studiegrupperne dette forskelligt. I analysen skelnes mellem henholdsvis en udfordringsorienteret strategi, hvor studiegrupper

lader sig udfordre af muligheder for at gå i dybden, og en pragmatisk orienteret strategi, hvor studiegrupperne nøjes med en overfladisk håndtering af de stillede faglige opgaver. Kobles disse strategier som tendens til undervisernes vurderinger og karakteristik af henholdsvis højt og lavt præsterende studiegrupper, kan de e-pædagogiske problemstillinger præciseres.

I relation til de studiegrupper, som underviserne vurderer som lavt præsterende, kan det fastholdes, at de studerende mangler støtte til at udvikle de digitale læringsfællesskaber og til at gennemføre studieaktiviteter, hvor man udfordrer sig selv og andre. For disse grupper er manglende tilstedevær af underviser og vejledning fatalt. Når det derimod for studiegrupper med en udfordringsorienteret strategi lykkes at etablere et digitaliseret læringsfællesskab, er det dét, som bedst sikrer, at de gennemfører uddannelsesforløbet.

### **Fremtidige netbaserede professionsuddannelser**

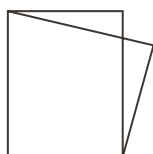
Den samlede analyse viser, hvordan de netstuderende studiestrategisk håndterer at studere sygepleje hjemmefra, sat i relief af undervisernes måde at undervise på og Projekt Netuddannelsens måde at organisere Netuddannelsen på. Med de e-pædagogiske og organisationsorienterede analyser bidrager afhandlingen med nye perspektiver på netbaseret sygeplejerske-(professions-)uddannelse og er således egnet som forsknings- og praksisbaseret indlæg i drøftelsen af fremtidens netbaserede professionsuddannelser.

Afhandlingen kan frit downloades:  
[https://curis.ku.dk/portal/files/215972445/Phd\\_afhandling\\_Anita\\_Lyngs\\_offentligg\\_relse.pdf](https://curis.ku.dk/portal/files/215972445/Phd_afhandling_Anita_Lyngs_offentligg_relse.pdf)

# Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørns-pædagogik og evidensbaseret metode

(Ph.d.- forsvar: Marts 2019)

Anne Mette Buus, lektor, ph.d., Pædagoguddannelsen og forskningscenteret Kultur og Pædagogik, VIA University College



*I børnehavens garderobe kæmper Laust og Thomas med at få overtøj på. Thomas er næsten færdig, mens Laust står med flyverdragten halvvejs på. Rundt om dem er cirka 50 andre børn mellem 3 og 6 år også i gang med at tage tøj på. En høj, begejstret stemme overdøver lyden af asen og masen og børnesnak. Det er pædagogen GRETHE: Hvor ER det bare FLOT, Thomas! PRØV lige at kigge en gang, alle børn! Thomas, han har faktisk HELT SELV fået ALT tøjet på, og nu er han bare så KLAR! GODT GÅET! Hun viser thumbs up til Thomas, der kigger ned i gulvet med et lille smil. Laust kigger på Thomas og skynder sig at få trukket flyverdragten op om skuldrene. Nu åbner en anden pædagog hoveddøren, og garderoben tømmes, mens børnene én efter én får tøjet på og forsvinder ud på legepladsen. Ane peger på et stort ur og kalder: GRETHE, GRETHE. Ane nåede at få tøj på, inden*

*viseren havde bevæget sig hele vejen ned til nul fra ti minutter, og GRETHE sætter et klistermærke i et lille hæfte, der ligger i Anes garderoberum.*

Børn og pædagoger mødes i denne observation i en børnehave, der arbejder med den amerikanske evidensbaserede metode De Utrolige År. Pædagogens udsagn, mimik, gestik og den ros og de belønningsprocedurer, der anvendes, afspejler metodens detaljerede anvisninger. Som evidensbaserede er pædagogens handlinger forbundet med en specifik form for viden, der tildeler dem status som sande og rigtige. Som politisk initieret er metoden forbundet til kommunale, nationale og transnationale rationaler om kvalitet og effekt. Og som en begejstret rosende stemme og klistermærker er metoden som konkrete handlingsanvisninger og materialitet en del af møder mellem voksne og børn i



en institutionel sammenhæng, hvor en lang række orienteringer, målsætninger og behov forbindes og tilsammen udgør et hverdagsliv med mange samtidige rationaler og hensyn.

Observationen indgår i min afhandling, der undersøger sådanne mangfoldige forbindelser med afsæt i følgende forskningsspørgsmål: Hvordan forbindes småbørnspædagogik og evidensbaseret metode, og hvordan formes en aktuell småbørnspædagogik i denne forbindelse? En sådan undersøgelse er relevant i en tid, hvor arbejdet med evidensbaserede metoder, som hævder et kausalt forhold mellem en bestemt indsats og en bestemt effekt, vinder frem i danske børnehaver. Metoderne er båret af politiske og forvaltningsmæssige ambitioner om en småbørnspædagogik baseret på viden om, hvad der virker og derved kan levere forudsigelige resultater. Det kendetegner hovedparten af disse metoder, at de er kommercielle produkter udviklet i andre geografiske og faglige sammenhænge, der importeres i en dansk børnehavesammenhæng. Hvordan arbejdet med metoderne egentlig går for sig, og hvilken betydning evidensbaserede metoder får som del af hverdagslivet i daginstitutioner, er forskningsmæssigt sparsomt belyst, og afhandlingen har som mål at bidrage med en viden om dette, der tager højde for kompleksiteten i møder mellem pædagogik og metode.

### Etnografisk feltarbejde og Aktør-Netværks-Teori

Undersøgelsen er gennemført med et etnografisk feltarbejde som forskningsstrategi og har den evidensbaserede metode De Utrolige År (DUÅ) som empirisk omdrejningspunkt. I løbet af

1½ år har jeg fulgt DUÅ i konference- og seminarsammenhænge, i tre kommunale forvaltninger, til DUÅ-uddannelse og i tre børnehaver. På disse lokaliteter har jeg indsamlet dokumenter og interviewet forvaltningsansatte, daginstitutionsledere, pædagogisk personale og børnehavebørn. Størstedelen af undersøgelsens empiriske materiale består dog af observationsnoter, hvoraf hovedparten er produceret i børnehaverne. Undersøgelsens empiriske afsæt afspejler, at processer, hvor metode og pædagogik forbindes, ikke undersøges som en lineær nedsivning, hvor politiske målsætninger via en evidensbaseret metode føres ud i livet med en kendt effekt til følge. Tværtimod undersøges sådanne processer som forbindelser af mangfoldige aktører, der gensidigt påvirker og forandrer hinanden med mange mulige potentialer for effekt. En sådan forståelse trækker på Aktør-Netværks-Teori (ANT), som er undersøgelsens gennemgående teoretiske inspiration. Med en ANT-tilgang retter jeg i analyserne opmærksomheden mod tilblivelsesprocesser og undersøger både evidensbaseret metode og pædagogik som effekter af netværksforbindelser, som overskrider feltarbejdets geografiske lokaliteter. DUÅ er valgt som undersøgelsens empiriske omdrejningspunkt, da den er en af de mest benyttede evidensbaserede metoder i danske daginstitutioner. DUÅ er udviklet som et værktøj til forældre med børn med diagnosticerede adfærdsvanskeligheder og senere videreudviklet til en række delprogrammer. Herunder et forebyggende program rettet mod lærere med elever i alderen 3 til 8 år, som i Danmark har fået navnet DUÅ Dagtilbud. Gennemgående i DUÅ er en forståelse af, at børn har brug for en kontinuerlig

og konsekvent adfærdsregulering, og metoden anviser en lang række strategier til dette, herunder belønninger som ros og små gaver samt sanktioner som ignorering og timeout.

### Evidens som black box

Afhandlingens analyser peger på, hvordan en lang række aktører arbejder sammen på tværs af faglige og nationale grænser for at stabilisere DUÅ som en relevant, sand og moralsk god indsats rettet mod børnehavebørn. I de konstitueringsprocesser jeg analyserer, finder jeg ikke videnskabelige undersøgelser, der entydigt kan konkludere, at DUÅ har effekt på børnehavebørns sociale og emotionelle kompetenceniveau. Ej heller finder jeg, at spørgsmål om forskningsdesign og fidelitet spiller nogen væsentlig rolle i forbindelser mellem forvaltninger, politiske organisationer og børnehaver. Her henvises til en generaliseret evidens, men især inddrages intentioner og formål, som afspejler de konkrete sammenhænge, aktørerne agerer i. Politiske påbud og økonomiske incitamenter har i felten følgeskab af en handlingsanvisende DUÅ-materialitet og detaljerede scripts, som gør metoden synlig og håndgribelig som et kontekstafhængigt 'værktøj' i forbindelser mellem udbydere, forvaltninger og daginstitutioner. I disse forbindelser fungerer evidensbegrebet som en black box, det vil sige en kompleks mekanisme, hvis indre ikke forklares, men hvis input og output er kendt. Som en black box indkapsler evidensbegrebet kompleksiteten – opmærksomheden ledes uden om spørgsmål om evidensens beskaffenhed, metodens relevans og politiske magt – og direkte til en forestilling om neutrale værktøjer, som forbinder specifikke handlinger med

bestemte effekter og derved en garanteret succes. Således konstitueres en muskuløs småbørnspædagogik præget af selvtillid og optimisme.

### En muskuløs småbørnspædagogik

I børnehaverne fungerer en institutionel funktionalitet som en gensidig stabiliserende aktør i forbindelser til DUÅ. De former for adfærd, metoden anviser personalet at mindske og fremme, er i udpræget grad adfærdsformer, som henholdsvis forstyrrer eller understøtter en institutionel orden. Børnehavernes personale tildeler disse anvisninger normativ legitimitet og dermed handlekraft som en måde at kvalificere et fokus på relationer og socialitet i en tid, hvor personalet oplever, at sådanne prioriteringer er under pres. Forbindelserne tilføjer dog ikke kun handlekraft til metoden, men transformerer også småbørnspædagogikken: Metoden tildeler den institutionelle ordenshåndhævelse status og værdi som professionelt arbejde og afkobler institutionskritiske perspektiver, som historisk har haft stor betydning for en dansk småbørnspædagogik. Ligeledes forandres personalets arbejdet med børns relationer og socialitet grundlæggende, når det transformerer fra en hverdagslig faglig orientering

til en offensiv evidensbaseret indsats, hvor følelser og sociale samhandlinger anvises og indøves som standardiserede kontekstuaafhængige kompetencer.

### Ustabile og ustyrlige forbindelser

Forbindelserne mellem DUÅ og småbørnspædagogikken er stærke og virksomme, men får uintenderede og overrumplende effekter i børnehavernes hverdagsliv. Dette gælder DUÅ-strategien 'timeout', som er en sanktion, hvor et barn, der forbryder sig mod en regel, skal placeres på en stol et vist antal minutter for at reflektere over sin handling og efterfølgende ændre adfærd. På DUÅ-uddannelsen er strategien med sine konnotationer til skammekrog omgivet af en vis ambivalens blandt de deltagende pædagoger, men stabiliseres i kraft af evidensrationalet som en handling, der alene vedrører ét barn og én forudsigelig effekt. I børnehaverne destabiliseres timeouten derimod som et afgrænset og forudsigeligt fænomen i mødet med børnehavens mange forbundne aktører. Her er hverdagslivet sammensat og flertydigt, og timeouten henholdsvis afviges, undviges og transformerer på overrumplende måder. Friktioner og sammenstød er ligeledes tydelige i analyser af forbindelser mellem

børnehavebørn og DUÅ. DUÅ-metodens præmisser om entydighed og kausalitet stemmer ikke overens med børns erfaringer med socialt samvær som situationelt og relationelt. Effekten af denne diskrepans bliver en afkobling af børns erfaringer fra situationer, hvor DUÅ er definerende for, hvordan pædagoger og børn mødes.

### Transformativ handlekraft

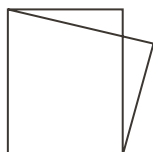
På baggrund af afhandlingens analyser karakteriseres forbindelserne mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som fulde af en transformativ handlekraft, der forskubber og forandrer den evidensbaserede metodes rækkevidde, autoritet, legitimitet og formål, men også småbørnspædagogikkens indhold og organisering. Den aktuelle småbørnspædagogik, der formes i forbindelser til DUÅ, har i udpræget grad regulering som hovedanliggende. Det er en pædagogik, hvis endemål er udpeget og vejen dertil anvist som en specifik strategisk indsats, der virker kausalt. Det er således en konform tilpasningspædagogik, som indebærer et syn på barnet som inkompetent og på pædagogen som autoritær instruktør.



# Risiko for genindlæggelse og ældre patienters oplevelse af hverdagen efter udskrivelse fra akutafdeling

(Ph.d.-forsvar: Januar 2019)

Louise Møldrup Nielsen, lektor, ph.d., Ergoterapeutuddannelsen i Aarhus, VIA University College



Afhandlingen *Risk of readmission and the elderly patient's perspective of return to everyday life after discharge from a short-stay unit at the emergency department* er baseret på forskellige studier, der tilsammen har dannet ramme for mit ph.d.-projekt. I ph.d.-projektet undersøgte jeg, om en specifik udviklet intervention kunne reducere ældre patienters risiko for genindlæggelse efter udskrivelse fra en akutafdeling, samt hvilke faktorer der opleves væsentlige for selve udskrivelsen og hverdagen efterfølgende.

Baggrunden for ph.d.-projektet er det stigende antal ældre patienter, der bliver indlagt på akutafdelinger (1-4). Ældre patienter indlægges ofte med atypiske symptomer, komorbiditet og begrænsninger i udførelsen af daglige aktiviteter, hvilket komplicerer pleje og behandling og øger risikoen for genindlæggelse efter udskrivelse (4,5). På grund af kompleksiteten i deres helbredstilstand har de ældre patienter typisk behov for

at modtage pleje og genoptræning fra både primær og sekundær sektor (5-7). Det er her vigtigt at finde en måde at imødekomme genoptræningsbehovet hos ældre patienter, der udskrives fra akutafdeling, og at sikre en velkoordineret og sikker overgang mellem den primære og sekundære sundhedssektor.

Ph.d.-projektet havde som formål at forbedre og informere nuværende praksis vedrørende udskrivelse af ældre patienter fra akutafdeling med henblik på at reducere de ældres risiko for genindlæggelse. Ph.d.-projektet omfattede to studier, der blev afrapporteret i tre artikler.

## Udvikling og evaluering af intervention

Studie I bestod af to dele. Den første del af studiet (artikel 1) omfattede udviklingen af interventionen "Ældres Aktivitets Udførelse", som blev beskrevet systematisk ud fra metoden Intervention Mapping (8). Interventionen blev udviklet med henblik på at adressere to risikofak-

torer for genindlæggelse: 1) begrænsninger i udførelsen af daglige aktiviteter og 2) manglende sammenhæng i udskrivelsen af ældre patienter, der udskrives fra akutafdeling. Den udviklede intervention bestod af tre forskellige komponenter:

1. Systematisk udredning af patientens begrænsninger i udførelsen af daglige aktiviteter med undersøgelsesredskaberne: Assessment of Motor and Process Skills, Timed Up and Go og 30 sekunder rejse sig-sætte sig-test.
2. Udarbejdelse af genoptræningsplan på baggrund af udredningen i komponent 1, med hurtig henvisning til træning i kommunalt regi.
3. Hjemmebesøg ved ergoterapeut dagen efter udskrivelse, med henblik på hurtig opstart af genoptræning.

I anden del af studiet (artikel 2) blev effekten af den udviklede intervention evalueret i et kvasi-eksperimentelt design ved sammenligning af en interventionsgruppe (n=144) og en sædvanlig praksisgruppe (n=231). Evalueringen viste, at den udviklede intervention ikke signifikant kunne reducere risikoen for genindlæggelse sammenlignet med sædvanlig praksis. Imidlertid viste resultaterne, at 60 % af de ældre patienter i interventionsgruppen havde begrænsninger i udførelsen af daglige aktiviteter og et behov for videre genoptræning efter udskrivelse fra akutafdeling. Resultaterne viste desuden, at de ældre

patienter, der blev identificeret med begrænsninger i udførelsen af daglige aktiviteter, i højere grad var i risiko for genindlæggelse end de patienter, der ikke havde begrænsninger.

#### **Patienternes perspektiv**

I studie II (artikel 3) blev der gennemført kvalitative interviews med elleve ældre patienter, der havde modtaget den udviklede intervention. Interviewene blev gennemført for at undersøge de ældres oplevelse af udskrivelsen, samt hvordan de oplevede at vende tilbage til hverdagen efter udskrivelse fra akutafdelingen. De ældre patienter, der deltog i interviewene, udtrykte, at deres hverdag efter udskrivelsen var påvirket af smerte, træthed og manglende energi, hvilket begrænsede dem i udførelsen af daglige aktiviteter. Hverdagen var for de ældre patienter også præget af spekulationer over deres helbredstilstand og fremtiden. Resultaterne fra de kvalitative interviews viste ligeledes, at faktorer som at modtage information, føle sig tryk, blive involveret og føle sig forberedt var vigtige for de ældre patienter i forbindelse med deres udskrivelse fra en akutafdeling.

#### **Konklusion og implikationer**

Evalueringen af interventionen "Ældres Aktivitets Udførelse" viste, at interventionen ikke var effektiv til at reducere risikoen for genindlæggelse for ældre patienter udskrevet fra akutafdeling.

Interventionen er derfor ikke relevant at implementere i sin nuværende form. Resultaterne viste dog, at de patienter, der som en del af interventionen var blevet identificeret med begrænsninger i udførelsen af daglige aktiviteter, var i højere risiko for genindlæggelse end de patienter, hvor der ikke blev identificeret begrænsninger. Et øget fokus på at identificere de ældre patienter med begrænsninger i udførelsen af daglige aktiviteter, selv under en kort akut indlæggelse, vurderes på den baggrund hensigtsmæssigt. Spørgsmålet er så blot, hvilken form for genoptræning de skal henvises til. Det er der et behov for at undersøge nærmere. Ph.d.-projektet bidrager ligeledes til en forståelse af, hvordan ældre patienter oplever udskrivelsen og det at vende tilbage til en hverdag efter udskrivelse fra akutafdeling. Baseret på fundene fra de kvalitative interviews er der implikationer for et større fokus på at inddrage patienten og tale om udskrivelse endnu tidligere i patientens forløb. Det kan ligeledes udledes, at information er væsentlig for patienterne. I praksis vil der med fordel kunne rettes fokus mod at bedre patientinformation i forbindelse med udskrivelsen – også information, der relaterer sig til patientens hverdag efterfølgende.

---

## REFERENCER

1. Latham, L.P. & S. Ackroyd-Stolarz (2014). Emergency department utilization by older adults: a descriptive study. *Can Geriatr J.*, 17(4), 118-125.
2. Salvi, F., A. Mattioli, E. Giannini, D. Vita, V. Morichi, M. Fallani et al. (2013). Pattern of use and presenting complaints of older patients visiting an Emergency Department in Italy. *Aging Clin Exp Res.*, 25(5), 583-590.
3. Gruneir, A., M.J. Silver & P.A. Rochon (2011). Review: Emergency department use by older adults: A literature review on trends, appropriateness, and consequences of unmet health care needs. *Med Care Res Rev.*, 68(2), 131-155.
4. Ministry of Health (2016). *Enhanced efforts for the elderly medical patient – A national action plan*. KBH: Ministry of Health; 52 p. Available from: [http://www.sum.dk/Aktuelt/Publikationer/~media/Filer - Publikationer\\_i\\_pdf/2016/Styrket-indsats-for-den-aeldre-medicinske-patient/National\\_Handlingsplan.ashx](http://www.sum.dk/Aktuelt/Publikationer/~media/Filer - Publikationer_i_pdf/2016/Styrket-indsats-for-den-aeldre-medicinske-patient/National_Handlingsplan.ashx).
5. Samaras, N., T. Chevalley, D. Samaras & G. Gold (2010). Older patients in the emergency department: A review. *Ann Emerg Med.*, 56(3), 261-269.
6. McCabe, J.J. & S.P. Kennelly (2015). Acute care of older patients in the emergency department: Strategies to improve patient outcomes. *Open Access Emerg Med.*, 7, 45-54.
7. Karam, G., Z. Radden, L.E. Berall, C. Cheng & A. Gruneir (2015). Efficacy of emergency department-based interventions designed to reduce repeat visits and other adverse outcomes for older patients after discharge: A systematic review. *Geriatr Gerontol Int.*, 15(9), 1107-1117.
8. Bartholomew Eldredge, L.K., C.M. Markham, R.A. Ruitter, M.E. Fernandez, G. Kok & G.S. Parcel (2016). *Planning health promotion programs : an intervention mapping approach* (4th ed.). San Fransico: Jossey-Bass; 678 p.

**Artiklerne, som afhandlingen er baseret på, kan downloades på følgende links:**

**Artikel 1:**

[www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30055597](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30055597).

**Artikel 2:**

<https://doi.org/10.2147/CIA.S162623>.

**Artikel 3:**

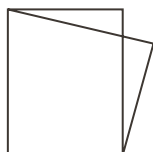
[www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2018.1563428](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2018.1563428).



# Fremtiden starter i børnehaven

(Ph.d.-forsvar: November 2018)

Sofie Rosengaard,  
projektkoordinator,  
BUPL



*Består dine børn livets eksamen?<sup>1</sup> Barnets første år er helt afgørende ikke bare for barnet selv, men for Danmarks fremtidsmuligheder.<sup>2</sup> Børnene er vores eneste råprodukt.<sup>3</sup> Invester i børnene. Danmarks vej til vækst.<sup>4</sup> For vi befinder os i en situation, hvor velfærdssamfundets økonomi vil komme under stigende pres.<sup>5</sup> Det er på tide med en fælles diskussion af, hvad det er, vi vil med fremtidens børn, og hvad vi vil bruge vores institutioner til.<sup>6</sup> Med næsten alle 3-5-årige børn i børnehaven har vi i international sammenhæng en helt enestående mulighed for at arbejde strategisk med de små børns kreativitet og samarbejdsevner.<sup>7</sup>*

Børns ophold i daginstitutioner er gennem årene beskrevet og begrundet på mange forskellige måder, som vist i de udvalgte udsagn ovenfor fra pædagogerne fagforeningstidsskrift *Børn&Unge*. Men hvad er det, vi taler om, når vi taler om opdragelse i daginstitutioner som et spørgsmål om, hvad vi vil med børn, og

hvordan vi kan investere i dem i nutiden for at øge deres værdi for fremtiden? Disse spørgsmål vakte min undren over for sammenhænge mellem børn, pædagogik, tid, stat og samfund og udviklede sig undervejs i arbejdet med mit ph.d.-projekt til spørgsmål om, hvordan vores daglige tale om børn og formålet med offentlig børnepasning spændes ud mellem de fortællinger om fortiden og forventninger til fremtiden, der lever i velfærdsnationalstaten Danmark i perioden 1945-2015. Udsagskollagen ovenfor viser, hvordan nutidens børn træder frem som en særlig ressource for fremtidens samfund, hvorved daginstitutionen bliver et redskab til investering i både samfundsøkonomisk og nationalkulturel forstand, hvilket vil blive kort skitseret i denne projektpresentation.

Afhandlingen bærer undertitlen "Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse". Undertitlen peger både på analysestrategien og formidlingsformen



i afhandlingen. Analytisk opfattes daginstitutionens historie som en stor pulje af logikker, der på tværs af tid knytter sig til mange forskellige forståelser af, hvad daginstitutionen er og bør være, og hvad pædagoger gør og bør gøre. Dette er vist ved at organisere materialet i dekontekstualiserede udsagn, der gennem udsagnskollager formidles som sammenhængende argumenter på trods af deres oprindelige mulige variation i tid og afsender. Jeg organiserede det empiriske materiale på denne måde som en konsekvens af et teoretisk bånd, der pegede på historien gennem en forståelse af "enhver given nutid" som spændt ud mellem fortællinger om fortiden og forventninger til fremtiden. Den måde at arbejde med tid på har bidraget til at vise, hvordan den hverdagslige regulering af barnets nutid bidrager til at regere befolkningen i fremtiden på tværs af perioden 1945-2015.

Barnet beskrives i materialet aldrig blot som værende til stede, men altid som på vej, og historiske analyser som mine kan derfor være med til at synliggøre de teknologier og rationer i daginstitutionen, der knytter sig til at sørge for, at befolkningen til enhver tid er ordentlig og i orden. Denne beskrivelse af barnet som en særlig ressource for fremtiden underbygges således af forståelsen af historie som "enhver given nutid", hvorved afhandlingens analyser viser nogle andre flader og facetter end mange af de udviklingshistorier, der findes i eksisterende professionsforskning. Min interesse har således ikke været at vise en historisk udvikling over de 70 år, det empiriske materiale dækker, men at rode rundt i de historier, der allerede findes, for at få øje på tværgående temaer i perioden.

Empirisk baserer afhandlingen sig på udsagn udvalgt fra et stort og varieret materiale bestående af lovgivning om dagtilbud og pædagoguddannelse samt tidsskriftsartikler fra pædagogers fagforeningstidsskrift i perioden 1945-2015, desuden er foretaget en række interviews med pædagoger i forsommeren 2015. De empiriske udsagn analyseres og formidles i afhandlingen via udsagnskollager, der er sammensat af udsagn fra forskellig tid, sted og afsender, med inspiration fra blandt andre Maggie MacLures (2010, 2013) idé om et raritetskabinet og Kaspar Villadsens (2006) definitioner af udsagn og begrebsnetværk. Kollageformen understreger således en synlig forsker-vilje, der som ved al anden forskning søger, udvælger og fremstiller data. Variationen i materialetyper viser samtidig, at jeg i afhandlingen forholder mig til det pædagogiske velfærdsarbejde som profession. Det er således ikke pædagogprofessionen i traditionel forstand, der behandles i afhandlingen, men det velfærdsprofessionelle arbejde med børn i daginstitutioner, og de empiriske udsagn om daginstitutionens velfærdsarbejde er i perioden 1945-2015 fremsat af såvel pædagoger, læger og barneplejersker som forældre, forskere og politikere blandt mange andre med interesser i daginstitutionen.

Daginstitutionen manifesterer sig i mine analyser af det empiriske materiale som en nationalstatslig velfærdsinstitution, hvor der over hele den analyserede periode er foregået indretning af samt opdragelse og tilpasning til fremtidens samfund gennem beskrivelser af idéer om det ideelle daginstitutionsbarn og fremtidens ideelle (danske) borger.

### Daginstitutionsbarnet som investeringsobjekt

Både i daglig tale, i politiske debatter og i mange typer af samfundsforskning omtales barnet som et investeringsobjekt, en ressource, der kan optimeres i nutiden med henblik på afkast i fremtiden.

Barnet kommer i afhandlingens analyser til syne i en dobbelt betydning. Barnet beskrives som et væsen, der i kraft af sin naturlighed og sin manglende samfundsmæssige dannelse opleves som en potentiel trussel mod fremtidens samfund. Samtidig beskrives barnet som underlagt de voksnes samfund og vil således uden daginstitutionen være truet heraf. Daginstitutionens velfærdsprofessionelle arbejde bliver således en interventionsform, der på samme tid værner samfundet mod barnet og værner barnet mod samfundet. Samme bevægelse findes hos Jaques Donzelot (1997) og til dels hos Laura Gilliam og Eva Gulløv (2012), hvis forståelse af barnet som beundringsværdigt naturligt og som et stykke natur, der skal kultiveres, i mine analyser bidrager til at vise, at barnet ved løbende i det empiriske materiale at komme til syne i denne dobbelte betydning synliggør såvel fortællinger om fortiden som forventninger til fremtiden. Det vil sige, at særlige forståelser af barnet som samfundsdueligt, arbejdsdueligt og livsdueligt peger på forventninger til og antagelser om fremtidens samfund, arbejde og liv som noget, der er truet af international konkurrence, manglende økonomisk formåen og manglende nationalkulturel enhed i samfundet. På den måde bliver interventioner over for daginstitutionsbørn en måde at studere samfundet som udtrykt ved det ønskede gennem det frygtede.

Afhandlingens analyser udpeger fire forskellige måder at investere i barnet på. Barnet er således på samme tid bærer af et økonomisk potentiale, et borgerpotentiale, et nationalkulturelt potentiale og et politisk potentiale, der over den analyserede periode på 70 år har fungeret som løbende argumenter for offentlig børnepasning. Igennem disse fire forskellige rationaler for investering i daginstitutionsbarnet træder flere forskellige forståelser af kriser og trusler, som det er blandt daginstitutionens formål at afværge, frem. Ud over den generelle forståelse af barnet som såvel truet af som truende for samfundet, der kan identificeres i varierende grad over alle fire temaer, træder faren ved økonomisk tab eller manglende økonomisk gevinst særligt tydeligt frem af det første tema, mens trusler fra såvel manglende samfundssind og stigende individualisering som en ukritisk og autoritetstro befolkning træder frem af andet tema. Truslen i det tredje tema formuleres primært som udefrakommende igennem det, der opfattes som udansk. Særligt truende bliver det, hvis det udanske findes inden for det danske fællesskab. Fjerde tema samler op på de tre første temaer ved at beskæftige sig med trusler imod gruppen eller fællesskabet. Daginstitutionen skal som model for og model af samfundet således imødegå oplevelsen af nutidige kriser og fremtidige trusler ved at oplære børnene i og ruste dem til det, der opleves som et særligt dansk fællesskab.

#### Det danske, det ikke-danske og det udanske barn

Igennem afhandlingens analyser viser jeg, at det nationale udtrykt ved beskrivelser af "det ægte danske"<sup>8</sup>, "sådan som vi gør i Danmark"<sup>9</sup> og "dansk opførsel"<sup>10</sup>

gennemsyrrer daginstitutionen, på trods af at der også foregår alt muligt andet i det empiriske materiale. Det nationale træder således frem som umarkerede træk (Zerubavel 2006, 2018) ved daginstitutionen og som banal nationalisme (Billig 2009; Larsen 2010; Throssell 2015) i daginstitutionens hverdagsprog, hverdagslige praktikker med fokus på det, der opleves som en særligt dansk, konsensusdemokratisk omgangsform, samt i konkrete, pædagogiske projekter om eksempelvis folkedragter og flag. Det vil sige, at når der løbende tales om det danske, men sjældent om det ikke-danske og det udanske, ligger den banale nationalisme som umarkeret træk i daginstitutionens hverdagsprog.

Velfærdsnationalstaten Danmark træder i analyserne frem som et nationalkulturelt fællesskab, der er symbolsk afgrænset som en konsensusføgende, demokratisk befolkning, en innovativ, kreativ og produktiv arbejdsstyrke af robuste, tillidsfulde og livsglade individer. Den symbolske grænsedragning (Lamont & Molnár 2002; Lamont, Pendergrass, & Pachucki 2015), der kommer til syne i analyserne af barnets potentiale som nationalt værn, peger samtidig på, hvordan befolkningen styres frem som ressource. Befolkningen opleves i kraft af den tidlige nationale dannelse, der finder sted i daginstitutionen, som naturligt hjemmehørende i velfærdsnationalstaten Danmark, hvorved nationens naturlighed cementeres gennem daginstitutionens hverdagslige velfærdsarbejde.

Ved at betragte daginstitutionens velfærdsarbejde på denne måde træder borgeren frem som naturligt hjemmehørende i et nationalkulturelt fællesskab,

der kan være dansk eller ikke-dansk. Samtidig ses der i analyserne antydninger af, at der findes noget ud over det danske og det ikke-danske, nemlig det udanske, der i materialet opfattes som værende i direkte modsætning til det, der opfattes som dansk, mens det ikke-danske blot opfattes som uden for "det særligt danske", men ikke i direkte modsætning hertil. Det udanske træder særligt tydeligt frem i daginstitutionens møde med forældrene, der må forklares, hvordan "vi gør i Danmark"<sup>11</sup>, eksempelvis i forbindelse med "at vi hjælper hinanden og behandler piger og drenge ens"<sup>12</sup>, hvori der ligger en antagelse om, at forældre, der opleves som udanske, ikke i hjemmet stræber efter dette ideal.

Analyserne viser således, hvordan de inkluderede børn og de ekskluderede børn produceres simultant, idet de afgrænser og definerer hinanden. Således er de ekskluderede børn netop ikke udanske, idet dette ville placere dem uden for det nationalkulturelle fællesskab, men ikke-danske, hvorved de kan betragtes som inkluderede-ekskluderede og dermed som bidragende til at forme en fælles forståelse af såvel det danske som det ikke-danske.

#### Afsluttende åbninger

Som en konsekvens af de analysestrategiske valg ender afhandlingen ikke med at binde sløjfer af de ender, der efterlades. Snarere har jeg søgt at trevle dem lidt op og åbne for yderligere spørgsmål frem for at give svar, med en bred ambition om at tænke anderledes (Ball 2017) og stille nye spørgsmål (MacLure 2006).

Hvad er det for eksempel, der opleves som den særligt danske måde at lege på, som de børn, der beskrives som etnisk,

kulturelt eller nationalt anderledes, forventes at kunne tilegne sig i daginstitutionen i udsagnet, der udtrykker et ønske om "at få familier med anden etnisk baggrund til at forstå, at deres børn kan have brug for at lege og lære en masse"<sup>13</sup>?

Og hvordan kommer forældresamarbejde om madpakker, sundhed og opdragelse, eller mere generelt, at "børn og forældre hele tiden [skal] vide, at de er i en dansk børnehave"<sup>14</sup>, til syne som en strategi til at forebygge såkaldt "ghettoisering", der gør daginstitutionen til et gode for alle

børn, men et særligt gode for nogle børn, hvis forældre opleves som værende uden for det særligt danske?

## REFERENCER

Ball, S.J. (2017). *Foucault as Educator*. Springer International Publishing.

Billig, M. (2009). *Banal nationalism*. London & Thousand Oaks, California: Sage.

Donzelot, J. (1997). *The policing of families* (John Hopkins paperbacks ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner, om idealer og distinktioner i opdragelse* (1. oplag). Aarhus Universitetsforlag.

Lamont, M. & V. Molnár (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167-195.

Lamont, M., S. Pendergrass & M. Pachucki (2015). Symbolic Boundaries. I: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 850-855). Elsevier.

Larsen, V. (2010). *Nationale praktikker i børnehaven*. Ph.d.-afhandling, RUC.

MacLure, M. (2006). "A Demented Form of the Familiar": Post-modernism and Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 223-239.

MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277-286.

MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 13(4), 228-232.

Throssell, K. (2015). *Child and Nation - A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*. Peter Lang.

Villadsen, K. (2006). Genealogi som metode - fornuftens tilblivelseshistorier. I: O. Bjerg & K. Villadsen (red.), *Sociologiske metoder, fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (1. udgave). Samfundslitteratur.

Zerubavel, E. (2006). *The elephant in the room: silence and denial in everyday life*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Zerubavel, E. (2018). *Taken for granted: the remarkable power of the unremarkable*. Princeton: Princeton University Press.

## SLUTNOTER

<sup>1</sup> Børn&Unge, 22/1990, s. 8.

<sup>2</sup> Børn&Unge, 14/2011, s. 43.

<sup>3</sup> Børn&Unge, 38/1976, s. 24.

<sup>4</sup> Børn&Unge, 15/2011, s. 13.

<sup>5</sup> Børn&Unge, 14/2011, s. 16-19.

<sup>6</sup> Børn&Unge, 44/1996, s. 11.

<sup>7</sup> Børn&Unge, 5/2012, s. 43.

<sup>8</sup> Børn&Unge, 24/1992, s. 24.

<sup>9</sup> Interview med pædagog, 2015.

<sup>10</sup> Børn&Unge, 36/1995, s. 12-15.

<sup>11</sup> Interview med pædagog, 2015.

<sup>12</sup> Børn&Unge, 36/1995, s. 12-15.

<sup>13</sup> Børn&Unge, 49/1997, s. 14-15.

<sup>14</sup> Børn&Unge, 36/1995, s. 12-15.

## Knud Illeris: **Læring mellem udvikling og tilpasning**

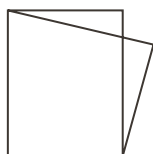
– Kritiske og afklarende bidrag 2007-2018.

Samfundslitteratur, 2019, 252 sider

## Knud Illeris (red.): **15 aktuelle læringsteorier**

Samfundslitteratur, 2019, 278 sider

Anmeldt af Jacob  
Klitmøller, lektor,  
ph.d., Psykologisk  
Institut, Aarhus  
Universitet



Med udgivelsen af *Læring mellem tilpasning og udvikling* og *15 aktuelle læringsteorier* følger Knud Illeris endnu to titler til sit betydelige forfatterskab om læring, samme år som han fylder 80. Illeris selv behøver formentlig ikke nogen egentlig introduktion. I mere end en menneskealder har han været central forsker og debattør, når det gælder læring og uddannelse – med særligt fokus på unge og voksne. Centralt for Illeris' bidrag er den læringsmodel, han udviklede til bogen *Læring*, der første gang udkom i 1999, og som i 2015 forelå

i 3. udgave. Bogen har fundet en stor læserskare både her til lands og efter oversættelse til flere sprog ligeledes i udlandet. Ud over at forfatte yderligere bøger selv, samt at have redigeret adskillige antologier, har Illeris desuden skrevet kapitler og artikler til andres bøger og til tidsskrifter. Og så har han sørget for oversættelse og udgivelse af internationale bidrag til diskussionen om læring, herunder *Tekster om læring og 49 tekster om læring*. Dobbeltudgivelsen af *Læring mellem udvikling og tilpasning* og *15 aktuelle læringsteorier* falder i

den henseende helt i tråd med Illeris' hidtidige praksis – eget bidrag til diskussionen om læring og præsentationen af andres arbejde for dem, der primært læser på dansk (herunder dem, der leder efter litteratur på dansk til deres studerende).

I det følgende vil jeg kort gengive indholdet i kapitlerne i de to bøger – imidlertid er pladsen kun til, at det kan blive ganske kort. Forhåbentlig kan det give den interesserede læser mulighed for at få et overblik over bøgernes indhold. Min vurderingen af bøgerne følger efter de korte gengivelser, som derfor kan springes over, hvis det er den, man læser anmeldelsen for at få.

### Kort om Læring mellem udvikling og tilpasning

Bogen *Læring mellem udvikling og tilpasning* er en artikelsamling bestående af engelsksprogede bidrag, Illeris har udgivet mellem 2007 og 2019. Antologien tæller 16 sådanne bidrag – og en indledning, der udlægger Illeris' læringsmodel. Kapitlerne er underopdelt i fire temaer samt en afrunding. De fire temaer er: *Læringsforståelsen som helhed*; *Læringsformer og ikke-læring*; *Læring i forskellige sammenhænge*; *Læring og samfund*. Illeris påpeger, at der er tale om et "supplement til og en uddybning af dele af 3. udgave af bogen *Læring fra 2015*" (s. 9).

For dem, der starter deres læsning af Illeris her, kan det have den fordel at fungere som løbende påmindelse om den ramme, Illeris arbejder inden for. Modellen indeholder kort fortalt en adskillelse af *samspilsprocessen* mellem person og omgivelser og *tilegnelsesprocessen*, som Illeris forstår som en

indre, psykologisk proces. Derudover en opdeling af tilegnelsesprocessen i henholdsvis en *indholdsdimension* (hvad der læres) og en *drivkraftsdimension* (hvorfor der læres). Illeris udpeger selv følgende aspekter som de mest centrale i hans arbejde: læringsstruktur (særligt læringsmodellen); læringsstyper (læring som tilføjelse eller forandring); læringsbarrierer; forudsætninger for læring (herunder arv, dispositioner, køn mv.); læring i forskellige livsaldre; samt læringsrum (f.eks. i skole og uddannelse, i hverdagen og i arbejdslivet).

Kapitlerne i 1. del om *Læringsforståelsen som helhed* spænder fra en historisk skitse over læringsteori over livslang læring til dannelse og måden, kompetencer forstås i videnskøkonomien. I det historiske afsnit gøres der nedslag i læringsteoriernes historiske udvikling med fokus efter 1970 og med fire konkrete helhedsmodeller (af henholdsvis Kolb, Engeström, Kegan samt Jarvis). I kapitlet om livslang læring fremlægger Illeris sin forståelse af, hvordan læring skifter karakter i livsløbet. Fra børns (støttede) erobring af "den verden de ser sig omgivet af, og som de er en del af" (s. 48). Ungdommen som tidspunktet for identitetsafsøgende læring over læring i voksenalderen, som ifølge Illeris bliver mere selektiv og målrettet, til den modne voksenalder mere selvvalgte læring. I kapitlet om dannelse og meningsfuld læring opfordrer Illeris til at undgå overbegreber som færdigheder, kundskaber, kvalifikationer, kompetencer og dannelse i forsøget på at sætte retning for et gymnasium (konkret Det frie Gymnasium). I stedet må der spørges, "hvad kan disse unge bruge dette [indhold] til i deres identitetsprocesser – og hvordan kan det gøres brugbart?" (s. 62) – for motivatio-

nen er der blandt de unge til at give sig i kast med tidens store problemer (f.eks. klimakrisen). I første dels afsluttende kapitel behandler Illeris begrebet om kompetence. I hans øjne er begrebets fordel, at det indebærer, at nogen kan noget med det, de har lært. Desværre er begrebet blevet indrulleret i det, Illeris forstår som den videnskønomiske forståelse af læring: kompetencer som en type vare.

I bogens 2. del, *Læringsformer og ikke-læring*, lægger Illeris ud med at pointere, hvordan læring ikke kan forstås som et isoleret kognitivt fænomen, men altid forbundet med følelser, motivation og socialt samspil. I et interview, der her er blevet til et kapitel, fremhæver Illeris en af sine centrale antagelser, nemlig at læring skal kobles til den lærendes motivation (til forskel fra at forsøge at finde måder udefra at motivere vedkommende). I det følgende kapitel forholder Illeris sig til begrebet om *læringsrum* nævnt ovenfor – og at problemer med at overføre noget, man har lært tidligere, ofte handler om, at det er lært i et andet 'rum' end der, hvor man skal bruge det. I det følgende kapitel beskrives ni transformativ teorier ganske kort – blandt dem både klassiske (Freud, Piaget, Vygotsky, Rogers, Erikson, Bateson) og nyere (Engeström, Alheit, Mezirow). Spørgsmålet om transformativ læring fortsætter i det følgende kapitel, hvor der er en grundigere gennemgang af Illeris' egen forståelse.

Del 3 har titlen *Læring i forskellige sammenhænge* men handler primært om voksnes læring. Voksnes læring forstår Illeris som noget andet end læringen på andre tidspunkter i tilværelsen, som pointeret ovenfor. Den mere selektive

læring kan blandt andet foregå på arbejdspladsen, hvilket er temaet for det efterfølgende kapitel, som afslutningsvis i delens sidste kapitel udvides til pædagogiske refleksioner – igen med fokus på at forbinde læringen med personernes egen oplevelse af meningsfuldhed.

Bogens 4. og sidste del har titlen *Læring og samfund*. Det første kapitel tager livtag med forholdet mellem læringsforståelser og uddannelsespolitik. Her analyserer Illeris forholdet mellem den dominerende neoliberale forståelse af uddannelse og den forståelse af læring, som Illeris er fortaler for. Dette tema fortsætter i næste kapitel, hvor det gælder inklusion og eksklusion i skolen – specifikt i konkurrencestatens skole. 4. del afsluttes med pædagogiske overvejelser over 'læring i bæredygtighed' – som et opgør med de logikker, der dominerer i konkurrencestaten.

Bogens 4. og sidste del har titlen *Læring og samfund*. Det første kapitel tager livtag med forholdet mellem læringsforståelser og uddannelsespolitik. Her analyserer Illeris forholdet mellem den dominerende neoliberale forståelse af uddannelse og den forståelse af læring, som Illeris er fortaler for. Dette tema fortsætter i næste kapitel, hvor det gælder inklusion og eksklusion i skolen – specifikt i konkurrencestatens skole. 4. del afsluttes med pædagogiske overvejelser over 'læring i bæredygtighed' – som et opgør med de logikker, der dominerer i konkurrencestaten.

Bogens 5. del har titlen *Afrunding* og består af et enkelt kapitel. Det er et autobiografisk kapitel, hvor Illeris optegner nogle af de inspirationskilder, han har

haft gennem sit arbejde med udviklingen af sin forståelse af læring.

#### Kort om 15 aktuelle læringsteorier

15 aktuelle læringsteorier består af femten kapitler, der hver præsenterer en forskers forståelse af læring. De fleste kapitler arbejder med en eller flere modeller for læring, som oftest er for omfattende til at kunne inddrage i nedenstående korte gengivelser af indholdet.

*Knud Illeris*. Ikke overraskende fokuserer Illeris på en overordnet beskrivelse af sin læringsforståelse, herunder læringsmodellen. Ligesom andre steder sørger Illeris også at pointere forskellige barrierer mod læring – hindringer, der kan betyde, at der ikke læres eller læres andre ting end det, man ønsker.

*Peter Jarvis* præsenterer i sit kapitel udviklingen af sin egen læringsforståelse i sammenligning med Etienne Wenger og Knud Illeris', og hvor personens livsverden er udgangspunktet.

*Peter Alheit* forholder sig til biografisk læring inden for horisonten af begrebet om livslang læring. Livslang læring bliver her forstået som en overordnet samfunds(politisk) forståelse – et makro-perspektiv – over for biografisk læring, der er den enkeltes biografiske læring – et mikro-perspektiv.

*Bente Elkjær* udfolder i sit kapitel den pragmatisk filosofi hos John Dewey som grundlag for en forståelse af læring og for forståelsen af f.eks. undervisning og vejledning. Fokus er primært på læring i organisationer. Særligt gives der i kapitlet plads til en analyse af Deweys erfaringsbegreb.

*Howard Gardners* kapitel har titlen *Intuitiv læring og skolelæring* og er først og fremmest et didaktisk bud på, hvordan man kan præsentere elever for fagligt indhold i skolen. Eksemplerne, han bruger, drejer sig om evolution og Holocaust. "Det afgørende skridt til at nærme sig kernen er erkendelsen af, at et begreb kun kan blive forstået godt – og kun kan give anledning til overbevisende forståelsesudvikling – hvis et individ er i stand til at fremstille det centrale på mere end en enkelt måde, ja faktisk på mange måder" (s. 97).

*Mark Tennant* skriver om *Selvets livshistorie*. Med et moderne liv følger manglen af "den bekvemmelighed, det er at have stærke forankringspunkter for vores identitet", hvilket medfører "usikkerhed og fragmentering i vores livsforløb" (s. 103). Det er den biografiske fortællings rolle at hjælpe med at skabe sammenhæng. *Sharan B. Merriam* forholder sig til *Voksenlæringsteori*. Hun indleder sit kapitel med at skrive, at "selvom alle på en eller anden måde godt ved, at voksne mennesker bliver ved med at lære hele livet, så er det, at man lærer noget, i så høj grad blevet relateret til formel undervisning og skolegang, at voksne ofte ikke for alvor erkender eller vedkender sig, at de fortsætter med at lære" (s. 119). Kapitlet præsenterer en række forskellige forståelser af voksnes læring, herunder kropslig læring og ikke-vestlige perspektiver. Samlet bliver det tydeligt, at der er tale om et komplekst område. For Merriam karakteriseres nye bud af en større grad af helhedstænkning, hvor læring ikke længere forstås som alene et kognitivt fænomen.

Jack Mezirow skriver om *Transformativ læring* – et begreb, der bliver behandlet i flere kapitler af Illeris i *Læring mellem udvikling og tilpasning*. Også her er der tale om et begreb, der tog sit udgangspunkt i voksenlæring. Mezirow pointerer selv, at de to væsentligste elementer i transformativ læring er 1) den kritiske selv-refleksion over egne antagelser og egne mentale vaner samt 2) "Fri og fuld deltagelse i dialektisk diskurs for at efterprøve den bedst mulige refleksive bedømmelse" (s. 140). Mezirow henter betydelig inspiration hos Habermas. Mezirow besvarer efterfølgende kritikere af teorien på blandt andet spørgsmålet om følelsernes rolle og spørgsmålet om teoriens (påståede) dekontekstualiserede natur.

Danny Wildermeersch, Stroobants og Jans har skrevet kapitlet *At leve, lære og arbejde i senmoderniteten*. Her forsøger forfatterne med baggrund blandt andet i Alheits begreb om transitorisk læring at skabe en model over de udfordringer, som voksne står i, med hensyn til deres læring og selvforståelse.

Thomas Ziehe, der har haft betydelig indflydelse på dansk pædagogik, holdt i 2007 et conferenceoplæg, der er blevet til kapitlet *Mentalitetsændringer blandt unge*, hvor Ziehe fortsætter sin analyse af unges livsvilkår. I kapitlet har Ziehe særligt fokus på individualisering – med opmærksomheden rettet mod tre typer af ændringer: i viden, i adfærd og i motivation.

John Hattie og Gregory Donogue bidrager med *En læringsmodel – optimering af læringsstrategiernes effektivitet*. Mens de fleste andre kapitler i bogen er skrevet af forskere, der ligesom Illeris har

et holistisk sigte i deres behandling af læring, skiller Hattie og Donogue sig ud ved at have en model for læring, der har fokus på optimering og effektivitet. Hattie har siden 2009 været en central skikkelse i pædagogiske diskussioner særlig inden for folkeskolen. Her præsenteres en model, der er skabt på baggrund af en syntese af 228 metaanalyser. Hovedbegreberne i modellen er *færdigheder, vilje og engagement*, når det gælder eleverne som 'input' og 'output'. Mens undervisningen analyseres på baggrund af *succeskriterier, omgivelser og lærestrategier (overflade, dybde, transfer)*.

Carolyn Jackson har skrevet kapitlet *Læringens følelsesdimension*. Som det fremgår af titlen, fokuserer kapitlet på følelsernes betydning i læring – med udgangspunkt i skolens praksis. Konteksten er England, hvor en række reformer fra slutningen af 1990 og frem har betydet en markant stærkere testkultur end den, vi kender i Danmark. Efter at have behandlet spørgsmålet om hvordan man kan forstå, hvad følelser er, fortsætter Jackson med spørgsmålet om frygt og angst i skolen.

Etienne Wenger-Trayner og Beverly Wenger-Trayner skriver om *Praksisfællesskaber og læringslandskaber*. Med udgangspunkt i Situeret læring, som Etienne Wenger skrev sammen med Jean Lave, videreudviklede han, først selv og siden med Beverly Trayner, begrebet om praksisfællesskaber og siden begrebet om læringslandskaber. Som i mange andre kapitler er modellen for kompliceret til at gengive her, men Wenger-Trayner og Wenger-Trayner påpeger indledningsvist, at læring er *social* (hvilket for dem, som andre af bogens forskere, er af afgørende betydning for

at forstå læring); *kundskab* handler om sammenfaldet mellem kompetence inden for områder, der tillægges værdi; *erkendelse* handler om det aktive engagement i den omgivende verden; og *mening* som det, der i sidste ende er læringsens mål (s. 227).

Per-Erik Ellström har skrevet kapitlet *Læring i spændingsfeltet mellem produktionens og udviklingens logik*. Som i flere af de foregående kapitler er der her tale om læring i voksenlivet – specifikt på arbejdspladsen. Kapitlet udfolder et alternativ til forestillingen om læring i arbejdslivet som instrumentelt. I stedet argumenterer Ellström, med udgangspunkt i Argyris og Schöns arbejde, for en udviklingsorienteret forståelse af læring i arbejdslivet. Mere specifikt en balance mellem de to – produktionens logik og udviklingens.

Gert Biesta afslutter bogen med et kapitel med titlen *En indvending mod læringens politik*. Biesta kritiserer i kapitlet det, han kalder *læringsgørelsen* af uddannelse – som er det forhold, at *læring* er blevet til den helt centrale kategori, igennem hvilken uddannelse forstås og evalueres. Centralt for fokus på læring er, at det fjerner fokus fra diskussioner om formål. *Læring* er altid *nogens* læring af *noget*. Biesta påpeger i kapitlet de fire hovedstrømninger, han mener har bidraget til læringsgørelsen: for det første (særligt konstruktivistiske) læringsteorier, der fokuserer på elever og studerende mere end på lærere; for det andet den postmoderne kritik af (også læreres) autoritet; for det tredje, at læring er blevet til læring i mange af livets forskellige sammenhænge; for det fjerde den individualiserede tilgang, som er skabt i et neo-liberalt politisk-

økonomisk miljø. Han kritiserer, at det er kommet dertil, hvor det antages, at der "må være noget galt med én, hvis man ikke gerne vil lære og prøver at benægte sin identitet som lærende" (s. 265). Sammenlign her med Jarvis' svar i sit eget kapitel, på spørgsmålet om, hvem han er som pensioneret: "Jeg er en, der er ved at lære, hvordan jeg bliver mig selv" (s. 36).

### Illeris' eget perspektiv

Illeris begrunder udgivelsen af de to bøger med henvisning til de samme tendenser i samtiden. I *Læring mellem udvikling og tilpasning* skriver Illeris, at "det mest væsentlige og karakteristiske ved den *institutionaliserede læring* gennem de seneste årtier har udviklet sig i en retning, hvor selve det at lære noget og udvikle sig i stigende grad er blevet indordnet under nogle overordnede økonomiske og administrative strukturerer" (s. 7 – min kursivering). Og tilsvarende i *15 aktuelle læringsteorier*, hvor Illeris fremhæver, at baggrunden for bogen skal findes blandt andet i "de væsentligste nye tendenser, der i de seneste årtier har gjort sig gældende på uddannelses- og læringsområdet" (s. 7).

### Styrker ved Illeris' model og tilgang til læring

Som jeg vil vende tilbage til senere, finder jeg det ganske vanskeligt at tale om de to udgivelser isoleret fra Illeris' øvrige udgivelser. Måske af samme grund har *Læring mellem udvikling og tilpasning* jo også undertitlen *Kritiske og afklarende bidrag*. Og som Illeris selv påpeger, er der vitterlig mere tale om uddybning end egentlig nyudvikling. Så de styrker, jeg her fremhæver, er lige såvel styrker ved tidligere udgivelser fra Illeris' hånd.

Lad mig starte med en styrke, som er hovedårsagen til, at jeg har valgt at anmelde begge de nye udgivelser sammen frem for hver for sig: Illeris har i årevis sørget for at bidrage til den dansksprogede litteratur om læring gennem henholdsvis egne skrifter og udgivelsen af oversættelser af *andres* arbejde. Det er en ubestridelig gevinst for den interesserede læser og for de undervisere, der i forskellige uddannelsesmæssige sammenhænge har ledt efter en god dansk tekst om et givent emne eller fra en given forsker. Det er samtidig et meget konkret vidnesbyrd om, at forskning er dialog, og at selv blandt forskere, der overordnet set har samme perspektiv, er der forskellige bud på, hvordan læring skal forstås.

For det andet ser jeg det som en styrke, at Illeris insisterer på at være *teoretiker*. Som det vil fremgå længere nede, er det ikke en ubetinget styrke – men det er afgørende vigtigt ikke kunstigt at begrænse sig til forestillingen om, at empirisk forskning kan præsentere fænomenet læring neutralt og objektivt. Det sidste er kapitlet af Hattie og Donoghues kapitel i *15 aktuelle læringsteorier* et klart eksempel på. Her antages, at 228 metaanalyser med anslået er argument i sig selv for den model, der præsenteres. Her er ingen overvejelser over, om f.eks. elevens øvrige liv skal tages med i en analyse af læring i skolen. At Illeris netop gør sig den slags overvejelser, peger mod det holistiske perspektiv, som jeg opfatter som det konkrete teoretiske forankringspunkt for Illeris.

Som tredje styrke vil jeg pege på Illeris' insisteren på at inddrage indhold, drivkraft og samspil som et samlet hele. Hensigten med modellen er, som

jeg læser den, at kunne favne analysen af konkrete konteksters betydning (inklusive de mere omfattende samfundsmæssige tendenser) *samtidig* med analysen af den enkelte, der lever sit liv og lærer. Som også de forskellige bidrag i *15 aktuelle læringsteorier* viser, er der ganske mange forskellige måder at forstå og udfolde en sådan ambition, men det placerer entydigt Illeris i en lejr, hvor det er ambitionen, at det er vores liv med hinanden, der er i centrum, og ikke en teori om så mange adskilte enkeltindivider, der lærer i isolation.

For det fjerde er der udgivelsernes fokus på unge og særligt voksnes læring. Selv beskæftiger jeg mig ikke med voksnes læring, men jeg tager Illeris på ordet, når han mener, at voksnes læring er underberøst, og i begge udgivelserne dominerer unge og voksnes læring over børns. For Illeris er det en særskilt pointe, at forskellige aldersgrupper lærer på forskellig vis (blandt andet grundet udvikling og samfundsmæssige positioner).

For det femte vil jeg pege på Illeris' stadige tematisering af barrierer mod læring – herunder ikke mindst modstand mod læring. Både fordi modstand kan pege på problematiske betingelser for læring og for at præcisere, at vi "skabt til læring. Vi er også *dømt* til læring, vi kan ikke udvikle os normalt uden at lære en hel masse gennem hele livet, og i nutidens samfund er vi tilmed *tvunget* til læring" (s. 9). Denne tvang til læring kræver stadig kritik, også selvom læring er et livsvilkår.

### Kritiske bemærkninger

Der er samtidig, i min optik, en række problemer med Illeris' tilgang. Ligesom styrkerne deles de af nuværende og tid-



ligere af Illeris udgivelser. Karakteristisk for de nyudgivne bøger er, at bidragene er kapitler, interview og artikler – dvs. korte tekster fra forskellige sammenhænge, hvilket reducerer pladsen til at argumentere for blandt andet læringsmodellens berettigelse.

For det første spørgsmålet om Illeris' brug af andre forskeres arbejde til at underbygge og eksemplificere sin læringsmodel. Illeris er som sagt teoretiker – ydermere er han en teoretiker, der søger en samlet, *almen*, model for læring. Da bidragene i de aktuelle bøger alle er skrevet til andre sammenhænge og med meget begrænset plads, er det ikke mærkeligt, at længere videnskabsteoretiske diskussioner er fraværende. Det er imidlertid også et problem i den oprindelige bog *Læring*. Der er, som Säljö (2009) har kommenteret i forhold til et andet forsøg på en helhedsmodel for læring, rigtig mange videnskabsteoretiske uenigheder inden for læringsforskning. Illeris siger om det samme emne, at "Læringsteori er et bredt emne med uskarpe konturer og mange tilgange der overlapper på forskellige områder og forskellige måder" (Illeris, 2019b, s. 37). Kort efter opsummeres så læringsmodellen som samlet bud på, hvad læring er. Men er Freuds indsigter kompatible med Piagets eller Vygotskys? Den type diskussion er fraværende i nærværende bøger.

Den anden kritiske bemærkning hænger til en vis grad sammen med den videnskabsteoretiske. Det drejer sig om relationen mellem teori og metode. Illeris er inspireret af en række andre teoretiske forskere, der ligesom han selv har været optaget af at skabe modeller over læring generelt (f.eks. Mezirow, Jarvis) – forskere, der ligeledes tæller blandt bidrag-

yderne til *15 aktuelle læringsteorier*. Der er forholdsvis langt fra disse modeller til empiriske undersøgelser af modellernes og teoriernes holdbarhed. Ydermere er der langt imellem Illeris' vurdering af holdbarheden af de teorier og begreber, han indarbejder i sin model. Som ovenfor nævnes Freud, Piaget, Vygotsky og andre. En del af dette skyldes uden tvivl, at Illeris' arbejde skal forstås som en syntese – et forsøg på at skabe *overordnet* mening med læring. Ikke desto mindre betyder det, at holdbarheden af elementerne i modellen ikke er klar, *samtidig med* at elementerne i princippet fungerer som understøttelse af modellen.

Den tredje kritiske bemærkning drejer sig om læringsmodellens almene karakter. Opdelingen af læring i henholdsvis *samspilsprocessen* og *tilegnelsesprocessen* (der selv opdeles i *indholdsdimensionen* og *drivkraftsdimensionen*) er abstrakt i betydningen uden konkret indhold (det handler om indhold *generelt* og *drivkraft generelt*, ikke om konkrete situationer hvor nogen vil lære noget bestemt af nogle bestemte grunde). Det samme gælder Illeris' definition af læring, der lyder, at det er: "enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris 2015, s. 20 i Illeris 2019a, s. 9). Igen, intet konkret indhold, kun en analytisk kategori. Igen, det er ikke et problem i og for sig selv – at skabe kategorier til at afgrænse et forskningsområde er del af en forskers opgave. Imidlertid er kategorien her så bred, at det kun i meget begrænset omfang reducerer fænomener, som falder ind under 'læring'. Og det betyder, at en teori for eller model over læring tilsvarende må blive overordnet. For at pointere, hvor

jeg ser problemet, tillader jeg mig en kort omvej angående læringsbegrebets opståen som videnskabeligt fænomen.

I bogen *Naming the Mind – How Psychology Found its Language* skriver Kurt Danziger om, hvordan *læring* gik fra at blive brugt løst inden for forskellige forskningstraditioner (og i hverdagen) til at blive opfattet som et forskningsområde i sig selv. Før det skete, blev 'læring' bestemt anvendt, men "There was as yet no category of learning-in-general *subject to one set of laws*. There were a number of contexts in which the term 'learning' cropped up, but, at best, they were linked by only the vaguest analogies" (Danziger 1997, s. 103 – min kursivering). Og mens man ikke på nogen måde kan sige, at læringsforskningen siden har fundet konsensus om, hvad læring er, er der en meget klar forestilling om, at det giver mening at tale om *læring* som et begreb, der giver mening *i sig selv*. Min pointe her er, at der er en iøjnefaldende afstand mellem Illeris' definition af læring, der i det store hele er indholdsløs (for at kunne rumme alt det, vi kan kalde læring), og Illeris' samtidige insisterer på, at al læring er en læring af *noget* (altså konkret indhold). Det vil sige, at indhold er afgørende for forståelsen af læring. Der er ikke en logisk modsætning, men, vil jeg hævde, en modsætning der pointerer, at Illeris' model skaber et problem med hensyn til, hvad læringen består i, og hvor læringen foregår. Her trækker Illeris som nævnt på begrebet om læringsrum og nævner eksplicit *læring i skole og uddannelse, læring i hverdagen* samt *læring i arbejdslivet*. Stadig, vil jeg hævde, meget overordnede kategorier, der handler mere om konventionel opdeling af livet end egentlig analyse af, hvorvidt disse

processer udspiller sig. I hvert fald er det anledning til at overveje, hvad der egentlig adskiller læring i skolen og læring i hverdagen. Risikoen er, at læring bliver segmenteret af vores måde at håndtere vores institutionelle tilværelse uden en grundlæggende analyse af, om det er strukturerne, der styrer analysen, eller fordi læringen faktisk adskiller sig i disse 'rum'. Mens det er givet, at *forventningerne* til elevernes læring i skolen er anderledes end kammeraternes *forventninger* til deres venners læring er forskellige, er det ikke givet, at læringen som sådan er forskellig – og omvendt er det ikke givet, at den er det samme.

#### Afrunding

I det ovenstående har jeg insisteret på at se på Illeris' arbejde bredere end de nyudgivne bøger til trods for, at dette er en anmeldelse af sidstnævnte. Det mener jeg har været nødvendigt, men det er samtidig en kommentar til Illeris seneste bøger. Det gælder for begge bøger, at hvis nogen bad mig give et

bud på, hvor de skulle starte med Illeris' udgivelser, ville jeg i første omgang pege andre steder hen. Da det drejer sig om *Læring mellem udvikling og tilpasning*, tænker jeg, at 3. udgave af *Læring* er et bedre sted at starte – det giver bedre forudsætninger for at forstå (og eventuelt kritisere) Illeris' tilgang til læring. Så kan *Læring mellem udvikling og tilpasning* inddrages, hvis der her er kapitler, der har særlig interesse.

Når det gælder 15 aktuelle læringsteorier, er det svært at være andet end glad og taknemmelig for, at Illeris fortsat insisterer på at gøre internationale læringsforskeres arbejde tilgængeligt for et dansklæsende publikum. Her er det svært at sige andet, end at en potentiel læser må orientere sig i, hvilke forskere vedkommende gerne vil læse. Ikke desto mindre ville jeg klart anbefale at starte med 49 tekster om læring. Variationen er større i den første både i bidragenes forståelse af læring og af de temaer, de er inddelt under. Skulle jeg pege på en

udgivelse, der tager livtag med samtidens problemstillinger, tænker jeg også, at jeg ville pege på *Læring i konkurrencestaten* før de her anmeldte bøger.

Betyder det, at de nærværende udgivelser er overflødige? Jeg tænker, at deres sigte er smallere end de tidligere af Illeris' udgivelser. Meget i forlængelse af undertitlen på den ene af dem er de kritiske og afklarende – inden for nogle områder, der har optaget Illeris gennem de seneste 10 år. Det er hovedårsagen til, at jeg ikke har sammenlignet bøgerne med andre bøger om læring på markedet for tiden – det bør være *Læring*, der skal stå den prøve. Er man interesseret i netop disse områder – eller for de aktuelle læringsteoriens tilfælde de konkrete forskere, der er inddraget – så er bøgerne relevante bidrag. Uanset hvad de i øvrigt er eller ikke er, så er de en værdig markering af 80-året for en af Danmarks mest prominente læringsforskere.

---

## REFERENCER

Danziger, K. (1997). *Naming the Mind*. London: Sage Publications.

Illeris, K. (red.) (2014). *Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.

Illeris, K. (red.) (2019a). *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur.

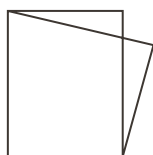
Illeris, K. (2019b). *Læring mellem udvikling og tilpasning – Kritiske og afklarende bidrag 2007-2018*. Samfundslitteratur.

Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>

# Sofie Danneskiold-Samsøe, Yvonne Mørck og Bo Wagner Sørensen: **Æresrelateret social kontrol**

Akademisk Forlag, 2019, 313 sider

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



Da bogen *Æresrelateret social kontrol – teori og praksis i socialt arbejde* udkom i februar 2019, vakte det mere opsigt end vanligt for fagbøger rettet mod velfærdsprofessionerne. Antropolog Katja Kvaale kaldte den "en gamechanger" i Weekendavisen, og forfatterne udtalte sig i flere medier om den eksisterende forsknings berøringsangst over for og modvilje mod at anerkende æresrelateret kontrol og vold som reelle fænomener, hvilket netop er bogens ærinde. Bogen skriver sig dermed ind i, og bidrager til, en politiseret debat, som ikke blot handler om fysisk og psykisk vold i familier med etnisk minoritetsbaggrund, men også om hvordan vi kan tale om sådanne fænomener i en national kontekst, der bærer præg af racialisering og forskelsbehandling. Bogens erklærede formål er at give fagfolk den viden, som de har brug for, om æresrelateret social kontrol. Ifølge forfatterne er fagfolk, der arbejder med etniske minoritetsgrupper, usikre på, dels hvad æresrelateret social kontrol er, og dels hvordan de skal handle. Det synes dog særligt at være det førstnævnte behov for viden, bogen bidrager til at opfylde, mens den ikke indeholder

mange eksempler på handling. Foruden teori og forskning om vold og minoriteter bygger bogen på interviews med 44 fagfolk og praktikere, hvis navne og institutioner er nævnt bagest i bogen. Det er ikke irrelevant at inddrage fagfolks stemmer, men det er problematisk, når det hævdes, at beretningerne viser, at social kontrol findes. Det ville være mere videnskabeligt holdbart at præsentere materialet som en undersøgelse af fagfolks opfattelser og fremstilling af social kontrol snarere end social kontrol i sig selv. Der er tale om andenhånds- og ikke førstepersonsberetninger, og flere steder antager interviewciterterne en generaliserende og sensationsorienteret form, der i sit udtryk kan minde om den selvsamme "sladder", som ifølge forfatterne er udbredt i minoritetsmiljøer. F.eks. når en fagperson fortæller, at de kvinder, vedkommende arbejder med, er "understimulerede følelsesmæssigt, fysisk, kropsligt, intellektuelt" og ikke har fået lov til at gå med bare tæer i græsset eller have følelser (s. 118).

Bogen er inddelt i otte kapitler, der hver især behandler forskellige aspekter af

æresrelateret social kontrol. I kapitel 1, *Hvad er æresrelateret social kontrol?*, argumenterer forfatterne for, at æresrelateret social kontrol er en specifik version af generel social kontrol, som forstås som organiseret respons på afvigende handlinger med det formål at opretholde en social orden. Som et redskab til forståelse (ikke handling) præsenteres følgende definition af æresrelateret social kontrol: "familiens, slægtens og det etniske baglands forebyggende adfærdsregulering og sanktioner i form af tvangsbaseret kontrol over for gruppemedlemmer, der reelt eller potentielt afviger fra gældende normer for kønnet og seksuel adfærd og identitet, med det formål at opretholde eller genoprette familiens ære inden for en patriarkalsk kønsorden" (s. 47-48).

I kapitel 2, *Æresrelateret social kontrol på dagsordenen*, markerer forfatterne sig i den førnævnte politiserede debat om vold og kontrol blandt minoriteter. Mens der findes adskillige rekvirerede undersøgelser om emnet, mangler der ifølge forfatterne forskningsbaseret viden, hvilket de mener beror på berøringsangst. Man kunne her godt savne et tilsvarende kritisk perspektiv på de mange undersøgelser, som skiftende regeringer har initieret, med henblik på, hvilke politiske dagsordener der ligger bag.

I kapitel 3 om æresrelateret social kontrol og vold inddrages begreber fra international voldsforskning som f.eks. tvangsbaseret kontrol. Der argumenteres for et bredt voldsbegreb, der inddrager psykisk og kønsbaseret vold. Det eksemplificeres af en fiktiv case om en pige udsat for social kontrol, hvis største problem ikke er den fysiske vold, hun udsættes for, men den manglende mulig-

hed for et ungdomsliv med selvbestemmelse. Men dernæst argumenteres for et specifikt begreb om æresrelateret vold, der også inkluderer kulturelle særtræk, idet æresrelateret vold modsat andre former for vold beror på kollektive, intrafamiliære beslutninger. Det er dog ikke klart, hvorvidt et sådant kulturspecifikt begreb kan bidrage til en forbedret og mere reflekteret praksis, f.eks. hvordan det kan være til hjælp for unge, der lider under grov magtudøvelse i familien. Til gengæld bidrager det kulturspecifikke voldsbegreb til at understrege, at de kulturelle forskelle er markante og måske uoverstigelige. F.eks. hedder det om en gruppe piger med minoritetsbaggrund, at de "gav udtryk for en ganske anden kønskultur end den majoritetsdanske. Og det er den samme kønskultur, der gør sig gældende i forhold til æresrelateret vold og social kontrol." (s. 76).

Dette er blot ét eksempel på, at selvom forfatterne flere gange fremhæver, at kultur er mere end essens og determinisme – herunder i kapitel 4, der fokuserer på kulturbegrebet – fremstilles forskellene mellem majoritets- og minoritetskulturer ofte som essentielle og uoverstigelige. Ganske vist skelnes mellem et folkeligt eller hårdt kulturbegreb, der forstår kulturer som afgrænsede helheder, der ligger ved siden af hinanden som i en mosaik, og et analytisk eller blødt kulturbegreb, hvor forskelle kan overskrides. Begrebet æreskultur foreslås som et sådant analytisk begreb. Men når ære samtidig ses som noget, der 'gennemsyrer tanke og handling', symboliseres ved kvinders tørklæde og illustreres ved 'muslimske friskoler, der har bederum og skoleuniform og afskærmer piger fra samfundet' (s. 98-99), fremstår æreskultur som en samlet pakke, der netop svarer til et hårdt kulturbegreb.

Der synes flere steder at være tale om en markant forskelstænkning, der tangerer en racialiserende opdeling af mennesker i væsensforskellige slags, f.eks. når det understreges, at man som fagperson ikke skal gå ud fra, at de minoritetskvinder, man møder, er ligesom én selv (s. 118).

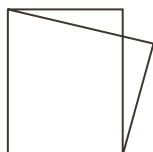
I de efterfølgende kapitler om patriarkalsk forbundethed (kapitel 5), familielivets brændpunkter i form af kærester, homoseksualitet, blandede ægteskaber og skilsmisse (kapitel 6) og intimt medborgerskab (kapitel 7) præsenteres yderligere begreber og temaer, som skal bidrage til forståelsen af æresrelateret social kontrol. I det afsluttende kapitel 8 præsenteres typiske handlemuligheder og dilemmaer, men dog ingen klare handleanvisninger (s. 188). Som i bogen i øvrigt trækkes der på forskning og teori kombineret med beretninger fra minoritetsdanskere og fagfolk. Kapitlerne bidrager dermed yderligere til en beskrivelse af, hvordan kontrol og vold kan tage sig ud i minoritetsfamilier, med særligt henblik på fagfolks udlægninger og på voldsomme cases (f.eks. beretninger fra kvinder på krisecentre).

Samlet lever bogen op til sit mål om at præsentere en forståelse af, at vold og kontrol blandt minoriteter kan forbindes med et hensyn til ære og familien som kollektiv. Den præsenterer ikke konkrete strategier for mulig handlen, hvilket retfærdigvis heller ikke er forfatternes ærinde. Spørgsmålet er, hvor den efterlader læseren – og hvorvidt den bringer os videre, hvis vi ønsker at mindske vold i minoritetsfamilier og ikke bare bekræftes i, at den findes.

# Lorrie Greenhouse Gardella: Louis Lowy – Sozialarbeit unter extremen Bedingungen. Lehren aus dem Holocaust.

Lambertus Verlag, 2019, 224 sider

Anmeldt af Jacob  
Kornbeck, Bruxelles



Som amerikansk forsker, underviser og praktiker i socialt arbejde (*social work*), herunder gerontologisk og internationalt socialt arbejde, var Louis Lowy (1920-1991) en af efterkrigstidens absolut førende autoriteter. Han bidrog i afgørende grad til fagets professionalisering og akademisering samt ikke mindst til de vesttyske uddannelsers amerikanisering (Kersting 2002). Men Lowy var ikke amerikansk født. Han ankom til Boston i 1946, og det var som tysk emigrant, at han ydede sit store bidrag til fagets udvikling i Vesttyskland. Oprindeligt skrev han heller ikke sit navn "Lowy" men "Löwy", og som overlevende fra Theresienstadt og Auschwitz kunne han takke forsynet (eller tilfældet) for, at han overhovedet var i live. Resilient, hårdt arbejdende og beskeden var Lowy igennem årtier tilbageholdende med at dele sin livshistorie med andre. Dette modsvarede vel ganske godt det i efterkrigstiden dominerende eksperto-kratiske fagparadigme, men til alt held for eftertiden lod han sig mellem oktober

1990 og april 1991 interviewe af kollegaen Lorrie Greenhouse Gardella. I tillæg til 9 interviews a 16 timers varighed havde Gardella tillige mulighed for at udspørge hustruen Ditta samt forskellige venner, der ligeledes som KZ-overlevende var emigreret til USA.

Lowy, der var født i München, flyttede med sin familie til Prag, hvor han studerede til grundskolelærer ved Karls-Universitet, der indtil 1945 var tysksproget. Dette grundstudium synes at have udgjort et godt grundlag for Lowys senere sociale praksis som *community organiser*, der var præget af improvisation under særdeles farlige forhold. I Theresienstadt blev adskillige fanger hængt, alene fordi de havde besiddet læsestof. Dette hindrede ikke Lowy i at organisere undervisning eller at instruere teaterstykker. De dertilhørende plakater havde ellers udgjort et perfekt corpus delicti. Og det var i denne kontekst, at Lowy begyndte at udvikle sine videnskabelige teorier. Den 22. juni 1944 holdt han

et foredrag med titlen "Erziehungsarbeit in Theresienstadt" (jf. s. 66-67). Han havde udarbejdet et curriculum og gjort sig overvejelser over aktiviteter, der kunne styrke børn og unges resiliens. I Theresienstadt mødte han Ditta; i Auschwitz reddede en tysk ingeniør hans liv; og efter en eventyrlig vagabondering med andre overlevende, der førte fra Polen over Ungarn og Rumænien og tilbage til Bayern, kunne Lowys faglighed for alvor begynde at udvikle sig. Den foreliggende tyske oversættelse af den engelske original (Gardella 2011) er af de tyske udgivere Klaus-Martin Ellerbrock og Joachim Wieler forsynet med kommentarer, der tager sigte på at bruge Lowys vidnesbyrd og Gardellas bearbejdning som bidrag til de aktuelle politiske og faglige diskussioner, der startede med migrationskrisen i 2014-15. Pointen er, at Lowy efter befrielsen fra Auschwitz vagabonderede i Central- og Østeuropa

og blev optaget i en amerikansk flygtningelejr i Bayern, hvor han fik lejlighed til at indgå i lejrens "selvforvaltning". Flygtningene var dengang medaktører, og gennem det dengang tilbudte "empowerment" var der – i det mindste for Lowy – mulighed for at kvalificere sig videre og ende i en høj akademisk position i USA. Det er imponerende, hvad USA og Vesttyskland mestrede i disse år, hvor ikke blot jødiske men tillige etniske tyske flygtninge ankom til Vesttyskland i millioner. Således kan datidens generøsitet undre og inspirere, ligesom sammenhængen mellem Lowys personlige og faglige biografi kan udgøre et alternativ til et faglighedsideal baseret på ekspertise og distance.

Som allerede nævnt bidrog Lowy til de vesttyske uddannelsers amerikanisering, herunder med en tysk monografi om forholdet mellem de to traditionelle

uddannelser og professioner, socialrådgivning (*Fürsorge*, senere *Sozialarbeit*) og socialpædagogik (Lowy 1983). Da de angelsaksiske lande traditionelt ikke har kendt det socialpædagogiske paradigme, blev det efter 1945 bragt i forbindelse med nazismen og diskrediteret (Kornbeck 2014, s. 120-122). Også dertil har Lowy bidraget.

Bogen er ikke stærk i teori, men den tegner et autentisk og instruktivt billede af en af det sociale arbejdes pionerer i efterkrigstiden. Det personlige og det faglige kan reelt ikke adskilles. Bogen er ellers nydeligt præsenteret. Kun skal det beklages, at det ekstra (af et kartografisk institut ved et amerikansk universitet tilrettelagte) til bogen fremstillede europakort desværre viser grænserne fra 1990. Dette er dog en mindre fejl i en ellers udmærket bog.

## REFERENCER

Gardella, L.G. (2011). *The Life and Thought of Louis Lowy: Social Work Through the Holocaust*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Kersting, H.J. (2002). Louis Lowy: Bridge-Builder across the Atlantic and important Teacher of German Social Workers. I: *Das gepfefferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln*, september. [www.ibs-networld.de/altesferkel/sept-kersting-lowy.shtml](http://www.ibs-networld.de/altesferkel/sept-kersting-lowy.shtml).

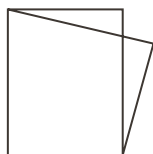
Kornbeck, J. (2014). *Alternatives to Convergence? Social work and social pedagogy in German, Danish and Belgian higher education (1989-2004)*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag (EHV).

Lowy, L. (1983). *Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum. Stand und Entwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

# Torben Spanget Christensen, Nikolaj Elf, Peter Hobel, Ane Qvortrup og Solveig Troelsen (red.): **Didaktik i udvikling**

Klim, 2018, 384 sider

Anmeldt af Anne Bock, adjunkt, Læreruddannelsen i Aarhus, vidensmedarbejder Æstetik & Pædagogik, VIA University College



Antologien *Didaktik i udvikling* udspringer fra det stærke og aktive miljø omkring didaktik, ikke mindst skrivedidaktik, på Syddansk Universitet. Som sådan er den en naturlig forlængelse af det store arbejde med skrivedidaktik, som blandt andet professor Ellen Krogh står for. Visionen med udgivelsen er at starte en samtale mellem forskellige tilgange til didaktik og således stå for det, de i forordet kalder en kritisk kommunikativ didaktik. Overordnet har bogen fire dele. Første del er helliget indholdsdimensionen i didaktik, anden del didaktikkens former, tredje del tematiserer didaktisk organisering, mens fjerde del omhandler normativitet i didaktik. Antologien slutter med et læsedrama, der ironiserer over forskningsmiljøet, repræsenteret ved professor Kvant og stipendiat Kval. Mere herom senere. Skrivedidaktikken er den røde tråd gennem antologien og er det, der binder bogen sammen og gør den relevant for alle med interesse for skole og uddannelsesspørgsmål. Undervejs er der relevante

afstikkere til arbejdet med blandt andet mundtlighed, test og multimodale tekster, men det er skrivedidaktikken, der virkelig tages under behandling og giver krop til de mange teoretiske betragtninger over didaktik. Det fremgår af bagsiden, at artiklerne er fagfællebedømt og relevante for både praktikere og forskere. Selv fandt jeg interesse for bogen i forbindelse med en undersøgelse af skrivedidaktikkens dannelsesmæssige potentiale i folkeskolens ældste klasser.

En af bogens mange styrker er, at den giver overblik over og indsigt i den eksisterende forskning på området. Det er også tilfældet i bogens første artikel, hvor Ane Qvortrup undersøger "Dialogen mellem almindidaktik og fagdidaktik" dels retrospektivt, dels aktuelt. Hun anfører to hovedpointer: det brugbare i at tænke de fagdidaktiske og almindidaktiske tilgange som komplementære størrelser og nødvendigheden af og potentialet i at anskue de didaktiske tilgange eklektisk. Qvortrup trækker pri-



mært på forskning fra Sigmund Ongstad og Ellen Krogh. Hun tegner et historisk rids af relationen mellem fagdidaktik og almen didaktik. I forlængelse heraf argumenterer hun for, at det i kraft af den "globale udligning ift. opfattelsen af, hvad uddannelse er og bør være om", er givende at forstå almen didaktik, fagdidaktik og "områdedidaktik" som ligeværdige, ikke hierarkisk forbundne størrelser for at kunne gentænke fag og uddannelse. Forfatteren opstiller en brugbar model, der illustrerer, hvordan relationen mellem de tre didaktikforståelser kan indgå komplementært i teori og praksis. Med den didaktiske handling i centrum udfoldes didaktikkens relationer til såvel samfund og dannelse, faget og undervisningen.

Begrebet eklekticisme bruges ofte nedsettende om den ureflekterede tilgang til forskning. Her udfolder forfatteren "god" eklekticisme som en måde at "fastholde opmærksomheden på den didaktiske utilstrækkelighed og usikkerhed. Altså en mulighed for at ikke følge et bestemt normativt syn, men vedblivende stille spørgsmål hertil". Her ligger for mig at se en nødvendig opmærksomhed på, at ingen didaktiske perspektiver i sig selv kan rumme den kompleksitet, som den faktiske undervisning indeholder.

Sigmund Ongstad er i kapitel 2 ambitiøs i sin bestræbelse på at formidle fagdidaktikkens historiske udvikling og aktuelle dilemmaer. Indledningsvist undersøges ordene fag og didaktik etymologisk, og herfra udfoldes en flerhed af fagdidaktikker. Blandt andet belyses begrebet literacy; et begreb, der har fået en overvældende autoritet i såvel forskning som uddannelse, og som sådan behøver en grundig belysning og perspektivering.

Det er desuden en interessant pointe, at nyere didaktisk forskning tilsyneladende har en problematisk relation til fagdidaktisk praksis. I kraft af at fagdidaktisk forskning bevæger sig fra det præskriptive til det deskriptive, fra *bør* til *er*, bliver resultaterne af forskningen mindre rettet mod praksis og har i højere grad funktion som kommunikation mellem forskere. Ongstad peger her på, at forskningsformidling betragtet som kommunikation bør udvikles, så man kan styrke sammenhængen mellem fagdidaktisk forskning og fagdidaktisk praksis. Kapitlet er i sig selv et eksempel på, at forskere formidler til andre forskere. Særdeles indsigtfuldt og velunderbygget og med vigtige refleksioner til dem, der betragter fagdidaktisk praksis. Måske mindre relevant og tilgængeligt for dem, der står for den didaktiske handling i praksis.

Bogens tredje kapitel var anledningen til, at jeg fik fat i udgivelsen. Det giver en velkommen optik på udfordringerne i et til stadighed mere skriftbaseret samfund, som var brugbar til mit eget projekt, hvor jeg undersøger relationen mellem skrive didaktik og dannelse i folkeskolens ældste klasser. I dette kapitel finder man et overblik over nordisk skriveforskning. Jon Smidt giver her et rids over de spændinger og tendenser, der har domineret skriveforskning i Norden fra 70'erne til i dag. Mange af de følgende artikler får mening i lyset af denne. Til at indfange forskningsmæssige tendenser og bevægelser over tid bruger han to aktuelle skriveforskningsprojekter: Faglighed og skriftlighed fra Syddansk Universitet og det norske Normprojektet, som er et nationalt projekt knyttet til NTNU i Trondhjem. Smidt tegner en linje fra en interesse for tekstlingvistik og anvendt sprogvidenskab, udtrykt

i NORDTEXT og NORDSKRIV, til det aktuelle Normprojektet, der blandt andet arbejder med at udvikle normer for, hvad man kan forvente af elevernes skrivepraksis i grundskolen og herefter udvikle en skrivepædagogisk praksis og bedømmelsespraksis for lærerne. For Faglighed og skriftlighed peges der derimod på inspiration fra en interesse for elevskriveren, der blandt andet ses i 80'ernes interesse for procesorienteret skrivning. Hvor det første fokuserer på skriveudvikling, fokuserer det andet på skriverudvikling, og det er beskrivelsen af disse retninger og særligt samspillet mellem dem, der gør Smidts artikel så værdifuld. Hvor Ongstads artikel beskrev forskningens interessefeltets rejse fra *bør* til *er*, peger Smidt her på projekter, der både interesserer sig for at forstå og beskrive og forny og forbedre.

Bogens anden del bærer titlen Didaktikkens former. Her går forfatterne tættere på selve undervisningen og retter blikket mod kreativitet i elevernes skrivning af fremmedsprogede tekster, mundtlighed i undervisningen og arbejdet med multimodale tekster i skolen. Derudover rummer denne del Anke Piekuts meget informative og spændende artikel om narrativ læring. Alle fire artikler rammer områder af stor relevans for underviseren. Hvor første del øjensynligt kommunikerer fra forsker til forskere og eventuelt studerende, ser jeg stort potentiale for både den enkelte underviser og for forskere og studerende i denne del.

Mundtlighedens fagdidaktik har øget og tiltrængt bevågenhed i disse år både på læreruddannelserne og i folkeskolen, og til det er der inspiration at hente i Tina Høeghs artikel. Først giver hun et overblik over mundtlighedsforskningen.

Her præsenteres både forskning inden for andetsprogs pædagogik, klasserumsdialog og decideret undervisning i mundtlighed, dog uden at det didaktiske potentiale bliver rigtig nærværende. Derefter giver hun det, hun kalder et vertikalt nedslag i fagdidaktikkens mundtlighed. Det er nok især i dette afsnit, hvor mundtlighedens potentiale til at undersøge virkeligheden inden for en faglig kontekst behandles, der er artiklens styrke. Elevernes kommunikative strategier kommer i fokus sammen med de processer, der forekommer i faget. Som underviser i læreruddannelsens danskfag savner jeg at komme endnu tættere på viden om undervisning i mundtlighed. Mads Haugsteds bidrag hertil nævnes, men det foldes ikke yderligere ud. Inspiration hertil må hentes andetsteds, blandt andet i andre af Tina Høeghs publikationer.

Artiklen om narrativ læring tilbyder en lidt anden vinkel på didaktikken end de foregående. Anke Piekut fokuserer på narrative drejning, hvor narrativitet ikke kun handler om at kigge på tekster, men i lige så høj grad om at forstå sig selv og verden gennem de fortællinger, vi skaber. Hun delagtiggør læseren i det didaktiske potentiale i narrativitetstænkningen, samtidig med at hun ikke undlader at beskrive de dilemmaer, der ligger i en narrativ læringstænkning. Det er absolut glædeligt, at den narrative læringstænkning bliver aktualiseret.

Endelig skal blot nævnes Jeppe Bundsgaards artikel fra bogens tredje del om test og måling i fagene. Der er vist ikke

tvivl om, at det er nødvendigt at kigge kritisk på netop tests og måling, idet de "sandsynligvis i høj grad styrer, hvad der undervises i." Samtidig er situationen ifølge Bundsgaards egen undersøgelse sådan, at de færreste lærere har tilstrækkelig indsigt i, hvad testene egentlig måler og på den baggrund kan tage uhensigtsmæssige beslutninger. Det er næsten uhyggelig læsning, samtidig med at kompleksiteten i forståelsen af tests kan være så overvældende, at man ikke orker at dykke ned i formler og usikkerhedsberegninger. Bundsgaard konkluderer sympatisk, at ikke alt kan og skal testes og opfordrer til, at didaktikere på alle uddannelsesniveauer sætter sig ind i og indgår i arbejdet med at udvikle meningsfulde tests. Den aktuelle debat om anvendeligheden af nationale tests gør blot artiklen endnu mere relevant.

Bogen slutter med et såkaldt læsedrama – en lidt kunstig opsat samtale mellem den kvalitative og kvantitative tilgang til forskning, personificeret i skikkelserne Kvant og Kval, som henholdsvis professor og stipendiat. Forfatterne har moret sig med at udtænke professoren med fjällräv og apoteksbriller og et personligt, dog overfladisk kendskab til Fairclough, der nyder at overvælde den nystartede ph.d.-stipendiat med forskningsmæssige krav. To stemmer fra reviewere kommenterer kritisk læsedramaet, og man er tilbøjelig til at give dem ret. Hvorfor skal vi lære professoren og stipendiaten og deres interne magtforhold at kende? Ikke at det er uinteressant at sætte fokus på polarisering mellem kvalitativ og kvantitativ forskning eller at bruge

performative veje i forskningsformidling, men her forekommer det en smule klichebefængt. I lyset af antologiens seriøsitet og kvalitet kan det dog hurtigt tilgives.

Jeg fik bogen i hænderne i forbindelse med det igangværende projekt Skrive-dannelse, hvor jeg retter blikket mod skrivedidaktikkens potentiale i relation til dannelse i folkeskolens ældste klasser (dannelse til skrivning, skriv sig til dannelse, hvilken dannelse, hvordan, hvad, hvorfor, hvem). Til det anliggende er antologien en gave, idet den tilbyder både overblik over det skrivedidaktiske landskab i Norden, indsigt i forfatterne reflektioner herover og hermed en nuancering af, hvad skrivedidaktik kan, gør og udspringer af. I den sammenhæng er især Jon Smidts artikel om skrivedidaktisk forskning i Norden og Anke Piekuts formidling af begrebet narrativitet i didaktik særdeles inspirerende. Netop den narrative tænkning og de narrative skriveopgaver kan vise sig at have betydning i en dannelsesmæssig kontekst.

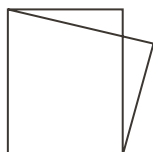
At bogen henvender sig til både forskere, studerende og praktikere, som bagsiden fortæller, er jeg til gengæld ikke sikker på. Den understreger i sig selv Ongstads opfordring til, at forskningsformidling får opmærksomhed. Med sine talrige referencer, den sporadiske berøring med den oplevede undervisning og grad af informationstæthed kræver den en fordybelse og en rettedhed mod forskningen, som der ofte ikke vil være plads til i en udøvende didaktikers virke.



# Suna Christensen: Bæredygtig undervisning

Aarhus Universitetsforlag, 2019, 65 sider

Anmeldt af Niels  
Tange, lektor,  
Læreruddannelsen  
i Aarhus, VIA  
University College



*Bæredygtig undervisning* er skrevet af Suna Christensen og er den 12. udgivelse i Aarhus Universitetsforlags serie med fællestitlen *Pædagogisk rækkevidde*. Bogen er opdelt i 6 korte kapitler.

I første kapitel introduceres vi til forfatterens udgangspunkt for at skrive bogen, nemlig hendes antropologiske forskning i, hvordan børn undervises og lærer blandt rensdyrjægerfamilier på en jagtboplads i Grønland. Denne forskning har forfatteren gennemført – ikke som distanceret observatør – men som deltager, hvilket fremhæver bogens grundpointe og anslag, at bæredygtig undervisning er undervisning, der bringer børnene tæt på det, de skal lære, således at børnene ikke bare lærer om, men *med* og *i*. I bæredygtig undervisning har man ikke om naturen, men tager barnet med ud i naturen, så det oplever sin forbundethed dermed.

I kapitel 2 udfoldes pointerne fra kapitel 1 blandt andet gennem beskrivelse af bør-

nene i jægerfamilierne som *små jægere*, hvilket er en opfordring til at betragte børnene i folkeskolen som integreret i naturen og omverdenen. Dette blik kan ifølge forfatteren hjælpe skolen væk fra dens snævre fokus på faglige mål og samfundsmæssig økonomisk vækst. For jægerne, der lever integreret i naturen, er det vigtigste nemlig ikke kun den næste fangst, men i lige så høj grad ansvaret for at naturen og mennesket sameksisterer på et bæredygtigt grundlag. Derfor bør skolen forstå vækst på en anden måde, nemlig den som Tim Ingold og John Dewey ifølge forfatteren er fortalere for, og som er udtrykt i skolens formål og FN's verdensmål. Et vækst-begreb forfatteren definerer som *forstærkning af sociale fællesskaber gennem ansvarlige handlinger*.

I kapitel 3 præsenteres skolen som et *relationssted*. I sin forskning oplevede forfatteren, at jægerne ikke først og fremmest underviste børnene, for at de skulle lære noget og blive dygtige,

men for at skabe et stærkt fællesskab i børnegruppen. Dette fællesskab er lokalt, men bliver et billede på det globale fællesskab, som f.eks. Hausgaard taler om, når han synger om, *at Jorden er rund*. For at understøtte dette fællesskab er det desuden vigtigt for forfatteren at medtænke de fysiske rammer, og forfatteren nævner her Gaudi som mulig inspiration.

I kapitel 4 kommer forfatteren med et konkret eksempel fra den danske folkeskole på, hvordan bæredygtig undervisning, der indeholder de elementer, der er fremhævet i de tidligere kapitler, kan se ud. Undervisningsforløbet tager udgangspunkt i FN's verdensmål, det er projekt- og problemorienteret, og det indbefatter besøg uden for skolen. Forfatteren beskriver forløbet som et eksempel på Dewey-inspireret erfaringspædagogik og har i sin samtale med læreren fundet frem til, at denne form for undervisning fremmer et læringsudbytte, som man ifølge forfatteren ikke kan læse sig til, f.eks. at begå sig ansvarligt i et fællesskab, at problemer er svære at løse, tillid, respekt osv. Hertil finder forfatteren en parallel til Peter Bastians begreb om *læring i mellemlagene* fra hans bog *Mesterlære*. Pointen er, at problemorienteret, praksisnær undervisning lærer børnene alt det, *man kun kan lære ved at være der*, som forfatteren skriver.

I kapitel 5 tematiserer forfatteren forholdet mellem teori og praksis – eller forholdet mellem *at lære med hånden og hjertet over for at lære med hovedet* – ved at foreslå, at forholdet mellem de praktisk-musiske fag og de boglige fag i folkeskolen skal gentænkes. Som billede herpå nævner hun Mattias Tesfayes begreb om håndværkerens *kloge hænder* som korrektiv til f.eks. virkelighedsfjerne

arkitekters fortænkte og ikke bæredygtige indretningsideer. Konkret foreslår forfatteren en kobling af de teoretiske og de praktiske fag frem for den nuværende forståelse af de praktisk-musiske fag som mindre vigtigt vedhæng til elevernes uddannelse. Dette kræver af læreren – ikke planlægning – men *forberedelse*, der organiserer undervisningen således, at teori og praksis kan spille sammen i undervisningsforløbet. Kapitlet afsluttes med et eksempel fra folkeskolen på et undervisningsforløb, der kobler teori og praksis ved at lade eleverne indgå i arbejdet med at opbygge og drive en restaurant.

I sjette og sidste kapitel foretager forfatteren en slags opsummering. Med reference til rensdyrjægerne fastslås det, at skolen ikke alene skal klargøre til arbejdsmarkedet, men i lige så høj grad skal gøre mennesker glade, trygge og nysgerrige. Dette kan fremmes gennem praksisrettet, problemorienteret undervisning. Dette betyder ifølge forfatteren ikke, at skolen skal smelte sammen med praksis, og dermed er der heller ikke fuldstændig overensstemmelse mellem rensdyrjægerne og skolen anno 2019. Skolens opgave er i dag senmoderne og kompleks, men det betyder ikke, at skolens rum og virkeligheden ikke kan og bør integreres. Forfatteren beskriver her skolen som et *knudepunkt* mellem fællesskabet, omverdenen, naturen og skolen. Og forfatteren mener, at bæredygtig undervisning søger koblinger mellem disse. Bogen afsluttes med reference til Benny Andersens kritik af den skole, der *gør læring til beskæring* fremfor at sætte børnene fri til at vokse vildt.

*Bæredygtig undervisning* er udgivet som en del af Aarhus Universitetsforlags serie

Pædagogisk rækkevidde, og tanken bag er, at forskere og eksperter i kort og let tilgængelig form skriver om et aktuelt pædagogisk emne på en sådan måde, at lærere og andre kan blive inspireret til at inddrage denne viden i deres egen praksis. Og lykkes *Bæredygtig undervisning* så med dette?

Min vurdering er klart ja.

Bogen er skrevet i et letlæst, enkelt og uakademisk sprog uden referencer og henvisninger. Den er ikke opbygget på vanlig stringent vis, men bevæger sig frit og let rundt i forskellige relevante tematikker, der blander pædagogiske, didaktiske og samfundsmæssige perspektiver. Og denne form opleves ikke forstyrrende, da sammenhængen stort set altid er klar.

Bogen er ambitiøs og tager uimponeret fat i centrale pædagogiske temaer, f.eks. debatten om læring versus dannelse og formålsorienteret undervisning og den gamle diskussion om teori over for praksis i skolen, som der også er fokus på med den aktuelle ambition om udviklingen af en mere praksisrettet skole. Derudover jonglerer forfatteren med et væld af aktuelle didaktiske tematikker som *problemorienteret undervisning*, *stedbaseret undervisning*, *konteksten og det sociale fællesskabs betydning i skolen*, *elevdeltagelse*, *inklusion og differentiering*.

Dette er som sagt et stort brød at slå op på få sider, men bogens store kvalitet er, at den lykkes med at samle alt dette i en grundlæggende ambition om bæredygtighed. Bogens centrale pointe bliver altså ikke, at skolen skal arbejde problemorienteret og fokusere på fæl-

lesskabet, men at den skal gøre dette, fordi det er bæredygtigt! Bæredygtighed begynder ifølge forfatteren med "... en dyb forståelse for, at vi selv er en del af den natur, vi lige nu er i gang med at slide ned." Og bogen gør det klart, at alle dens pædagogiske, didaktiske og samfundsmæssige perspektiver faktisk kan spille sammen om at skabe denne forståelse hos barnet.

En anden styrke ved bogen er, at den ikke forfalder til at fremstille et færdigt, forsimplet, pædagogisk koncept om bæredygtig undervisning, som læreren direkte, ureflekteret og i hast kan omsætte til praksis. Bogen påpeger i stedet komplekse problemstillinger og fremstiller generelle overvejelser om didaktiske løsningsmuligheder, krydret med eksempler fra praksis. Dette giver indtryk af en forfatter, der trods sin kritik af skolen fastholder en ydmyghed over for undervisningens vanskelige kunst og giver plads til, at professionelle lærere og skolefolk selv kan omsætte bogens pointer til konkret undervisning.

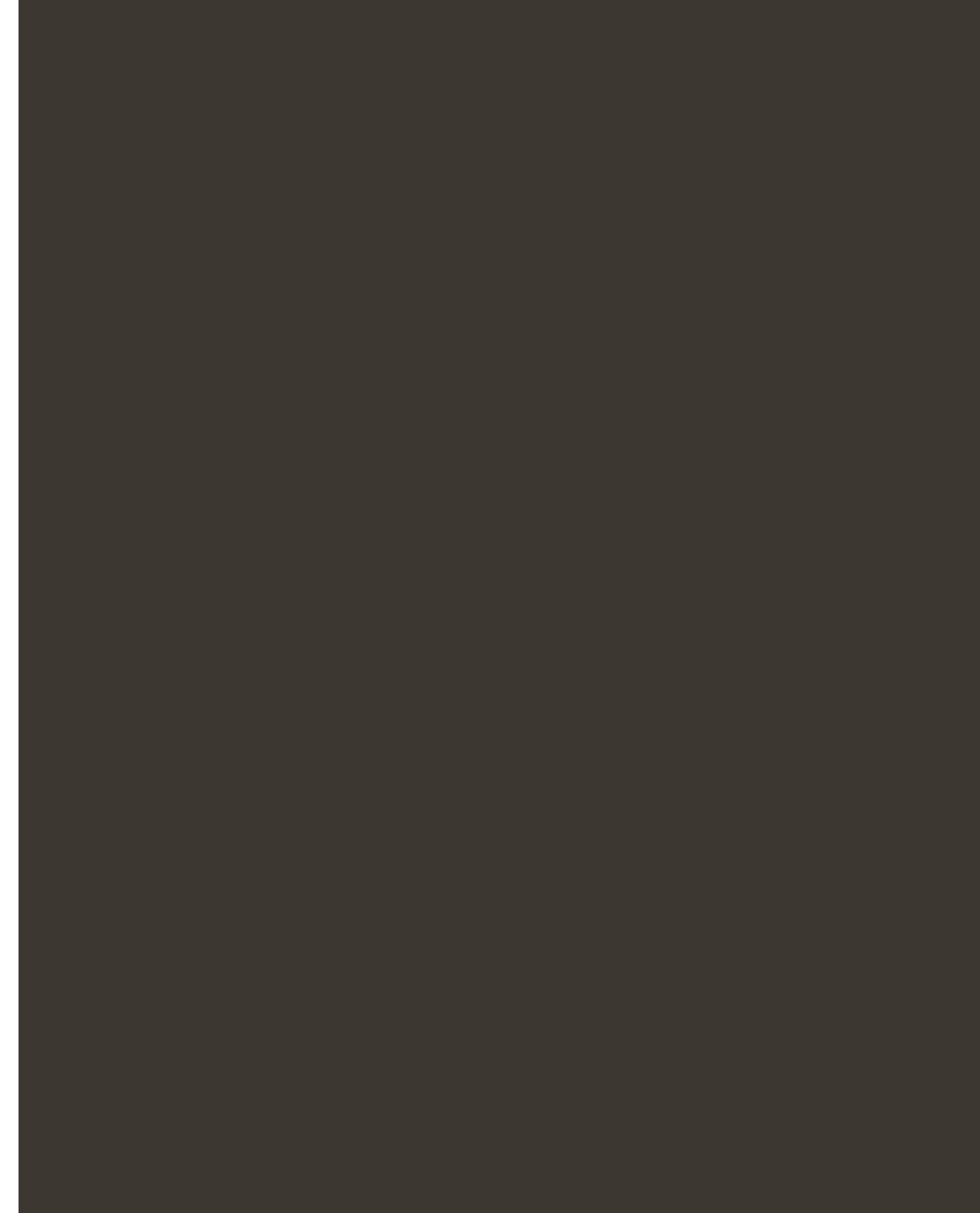
Men bogen har også en slagside. Den tematiserer den grundlæggende diskussion om forholdet mellem skole og omverden og lægger ud med at understrege, at præmissen for, at undervisningen bliver bæredygtig, er, at skellet mellem skole og omverden overskrides, hvilket jægersamfundet er et eksempel på. Senere i bogen skriver forfatteren, at dette ikke er muligt eller hensigtsmæssigt i et moderne komplekst samfund. Ydermere kalder forfatteren skolen et knudepunkt, og bogen afsluttes med, at forfatteren fastslår, at børnene ikke skal formes i de voksnes billeder, men skal have lov til "at vokse vildt". Her bliver det uklart, hvilken forandring af skolen forfatteren egentlig taler om. Skal skolen opløse afstanden til omverdenen, som jægersamfundet gør, eller efterspørges en Dewey'sk projektorienteret tilgang, hvor problemløsning og erfaring og refleksion er i centrum, eller kan skolen fortsætte som nu med enkelte åben skole- og besøg-ud-af-huset-aktiviteter? Og hvilken af disse tilgange fremmer pointen om, at børnene ikke skal blive

som forældrene, men skal vokse vildt? Man kan jo også mene, at det netop er i en ikke-affirmativ (Benner) afstand mellem skolen og omverdenen, at barnet kan forholde sig distanceret og kritisk til verden og dermed frigøres fra at blive som de voksne.

Under alle omstændigheder bliver det uklart, hvilken forståelse af forholdet mellem skole og omverden forfatteren plæderer for, og dette er ret alvorligt, da det netop er i dette forhold forfatteren placerer præmissen for bæredygtighed.

Dette er en vigtig kritik, men den skal ikke skygge for, at *Bæredygtig undervisning* er en virkelig god, inspirerende og overskuelig bog for alle, der vil fremme bæredygtighed i skolen og samfundet.

Læs den, men ikke for hurtigt. Der er faktisk en del at komme efter.



# INDHOLD

## TEMA - PRAKSISNÆRHED

Introduktion til temaet .....	5
Redaktionen	
Om teori og praksis, nærhed og fjernhed .....	6
Hans Fink	
Kampen om praksis .....	14
Uffe Juul Jensen	
Forskningscirkler som praksisnær forskning .....	24
Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog	
Praksisforskning – når forskning, kundskabsproduktion og faglig udvikling forenes .....	34
Lars Uggerhøj	
Børneperspektiver – en vinkel på praksis .....	44
Christina Holm Poulsen	
Praksisnær viden og refleksion over religion og dannelse .....	54
Kirsten M. Andersen og Lakshmi Sigurdsson	
Praksisnær forskning .....	62
Lene Stumph Nielsen, Per Munch og Annegrethe Nielsen	
Vidensbaseret af de pædagogiske professioners praksis .....	74
Signe Hvid Thingstrup	
Stedssensitive interviews .....	84
Anne-Lene Sand	
Kulturanalyse gennem barndomsforskning .....	94
Eva Gulløv	

## NYE PH.D.-AFHANDLINGER

The Healthy Child and the Child at Risk .....	104
Mathilde Cecchini	
Etnografisk forløbsstudie i netbaseret sygeplejerskeuddannelse .....	108
Anita Lyngsø	
Viden der virker .....	112
Anne Mette Buus	
Risiko for genindlæggelse og ældre patienters oplevelse af hverdagen efter udskrivelse fra akutafdelingen .....	116
Louise Møldrup Nielsen	
Fremtiden starter i børnehaven .....	120
Sofie Rosengaard	

## ANMELDELSER

Læring mellem udvikling og tilpasning .....	124
Jacob Klitmøller	
Æresrelateret social kontrol .....	132
Gro Helledatter Jacobsen	
Louis Lowy – Sozialarbeit unter extremen Bedingungen. Lehren aus dem Holocaust .....	134
Jacob Kornbeck	
Didaktik i udvikling .....	136
Anne Bock	
Bæredygtig undervisning .....	140
Niels Tange	

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.