

Nr. 30

Tidsskrift for Professionsstudier

Forsknings- metodologier

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 30, 2020

UDGIVET AF

Professionshøjskolen VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

REDAKTION

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

LAYOUT OG FORSIDEFOTO

Inge Lynggaard Hansen

INDHOLD

TEMAARTIKLER

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Samtidsdiagnostik og tendensanalyse i professionsforskningen	6
Jens Erik Kristensen	
Kompleksitet og systematik i professionsforskning	16
Marie Østergaard Møller	
En empirisk forankret metodologi for studiet af værdier i professionerne	26
Rasmus Sommer Hansen og Mette Lind Kusk	
I et spejl, i en gåde. Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning	38
Jan Thorhauge Frederiksen	
At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter	50
Inge Kryger Pedersen, Anders Blok og Marie Leth Meilvang	
Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om mulige metodologiske konsekvenser	62
Peter Østergaard Andersen	
Praktiske tekster – dokumentanalyse i studiet af pædagogisk praksis	74
Marta Padovan-Özdemir	
Essay: Pædagogikkens andet, den fatale etnografi	84
Bolette Moldenhawer	

ARTIKLER UDENFOR TEMA

En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af	92
Jakob Ditlev Bøje	
Pædagogers faglige meningsdannelser – i lyset af en stigende konceptudbredelse	102
Christian Aabro	

ANMELDELSER

Kritisk pædagogik for pædagoger	112
Peter Hornbæk Frostholt	
Literacy i skolen	116
Helle Rørbech	
Velfærdsprofessioner	120
Jan Thorhauge Frederiksen	

EN KLASSIKER GENLÆST

Pierre Bourdieu Den praktiske sans	122
Lisanne Wilken	

EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER

Terence J. Johnson	128
Jakob Ditlev Bøje	

PH.D.-PRÆSENTATIONER

Feedback, elevperspektiver og ulighed i skolen	134
Bent Sortkær	
(It)-støttet børnestavning. Studier af børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling	138
Stine Fuglsang Engmose	
Strategier i addition: Mønstre og perspektiver	142
Pernille Bødtker Sunde	

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 30

Professionsforskningens genstandsfelt er ofte flertydigt og broget. Alligevel leder man som forsker typisk efter sammenhænge og mønstre. Det analyserede bliver subjekt for forskerens optik og emergerer netop derved som noget samlet og afgrænset, et genstandsfelt. Der anvendes optikker, metoder og tilgange, der kan virke forsimplende og entydiggørende – hvor man netop ikke lader det flertydige og brogede bestå, men tæmmer det, så det i stedet træder frem som afklaret og til tider næsten restløst udtømt. Der er således ofte en iboende kontrast i professionsforskningens italesættelse af sit felt som komplekst og ambitionen om at systematisere, tæmme og afmystificere.

Disse kontrastforhold undersøger vi i dette temanummer af *Tidsskrift for Professionsstudier*.

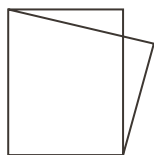
Temanummeret indeholder således artikler, der diskuterer forholdet mellem et flertydigt genstandsfelt og forsimplende tilgange og med et særligt blik på dette forholds kompleksiteter og inkongruenser. Samtidig undersøges professionsforskningens metodologier på et mere generelt niveau: Er der særlige metoder, der har forrang inden for bestemte professioner, eller er tilgangene bygget op over samme struktur? Hvilke metodologiske diskussioner føres i professionsforskningen? Hvordan er forholdet mellem forskningsmetodologi og videnskabsteori, mellem kvalitative og kvantitative metoder, mellem teori og analyse? Hvilke faser i et forskningsprojekt er nødvendige, og hvordan er forholdet mellem dem? Hvordan indhentes data, og hvordan bearbejdes de?

Temanummeret indeholder således artikler, der på nuanceret vis beskriver, analyserer og diskuterer de problemstillinger, der knytter sig til *forskningsmetodologier i og omkring professionsforskning*.

Temanummeret indeholder i alt 10 artikler: syv forskningsartikler og et forskningssessay indenfor temaet og to artikler udenfor tema. Endvidere indeholder nummeret tre præsentationer af aktuelle ph.d.-afhandlinger og tre anmeldelser af nyere bøger relateret til professioner og professionsuddannelser. I dette nummer har vi samtidig to nye tiltag. Dels "en klassiker genlæst", som omhandler Pierre Bourdieus *Den praktiske sans*, der oprindeligt er fra 1980. Dels "en oversat professions-teoretiker", som omhandler den britiske sociolog Terence J. Johnson.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* #30

Samtidsdiagnostik og tendensanalyse i professionsforskningen



Jens Erik Kristensen,
lektor, Danmarks
institut for
Pædagogik og
Uddannelse, Aarhus
Universitet

Der er opbrud i professionsfeltet i disse år. Det gælder ikke mindst i de såkaldte velfærdsprofessioner (lærer, pædagog, sygeplejerske, socialrådgiver mv.), hvis opgavevaretagelse og uddannelser har været genstand for en lind strøm af ændringer i forlængelse af de reformer og moderniseringer af velfærdsstaten, der er foregået de seneste årtier, og af de parallelle ændringer i velfærdspolitikken generelt og i skole- og uddannelsespolitikken samt i social- og sundhedspolitikken i særdeleshed. En af de mange overskrifter for disse ændringer har været 'velfærdsinnovation' både teknologisk og organisatorisk i henhold bl.a. til parolen om, at 'færre skal gøre mere for flere bare bedre og billigere'.

Til disse paroler knytter sig bl.a. ønsket om større 'tværprofessionalitet' og større 'fleksibilitet i opgavevaretagelsen', hvilket vil kræve en opblødning eller afvikling af snævre professionsgrænser. Til sammen har disse reformer og tiltag ikke blot ændret professionernes arbejdsvilkår, deres faglige virke og råderum, men også deres status og prestige og deres historisk hævdvundne professionsforståelser. Og mere generelt kan man sige, at det i dag er blevet åbent og omstridt, hvad man overhovedet skal forstå ved overlevede begreber som profession, professionalisering og professionalisme, der er blevet både velfærds- og videnspolitisk omstridte fænomener.

Meget aktuel professionsforskning tager enten afsæt i eller bedriver selv en eller anden form for samtidsdiagnostik i forbindelse med **formuleringen af konkrete forskningsprojekter.**



Professionsfeltet er kort sagt præget af omfattende opbrud og forandringer, og det er faktisk svært at sige noget entydigt om retningen i disse forandringer eller konsekvenserne af dem. Ikke desto mindre er det det, som en stor del af den aktuelle professionsforskning ihærdigt forsøger at gøre, både den teoretiske professionsforskning ved universiteterne og den empirisk og mere praksisorienterede forskning ved professionshøjskolerne. Og det hvad enten det som i den internationale professionsforskning sker i et fugleperspektiv med fokus på professionernes fremtid eller mangel på samme i lyset af nye teknologier, digitalisering, kunstig intelligens, robotisering mv. (jf. fx Süsskind &

Süsskind 2015; Dent 2016). Eller det sker i et frøperspektiv med fokus på empiriske studier af konkrete ændringer i og nye krav til specifikke professioners opgavevaretagelse, på nye organisatoriske og ledelsesmæssige tiltag, på nye diskurser og tænkemåder i feltet eller på striden om de forskellige professioners uddannelser og vidensgrundlag (se fx Harrits et al. 2014 samt de fortløbende numre af *Tidsskrift for Professionsstudier*). Som den teoretiske er den praksisnære professionsforskning også båret af ønsket om fortløbende at bidrage til at afklare, hvad der sker med og i professionerne, og hvad det er for en nutidig og fremtidig virkelighed, de respektive professionsuddannelser skal

uddanne de kommende professionelle og eksperter til.

Professionsforskere bedriver spontant samtidsdiagnostik

Jeg påstår hermed, at meget aktuel professionsforskning enten tager afsæt i eller selv bedriver en eller anden form for samtidsdiagnostik i forbindelse med formuleringen af konkrete forskningsprojekter, og at samtidsdiagnostisk undren og overvejelser som oftest ligger til grund for forskningsprojekter og indgår i begrundelsen for deres relevans. Det er imidlertid sjældent, at man opfatter disse diagnostiske registreringer og fornemmelser af aktuelle forandringer i forbindelse med indkredsningen af et

Fælles for de fleste af disse sociologiske former for samtidsdiagnostik har altså været **ambitionen om at udpege nøgletræk og tendenser i samfundenes overordnede strukturelle transformationer** gennem de seneste tre-fire årtier.



forskningsemne som noget, der i sig selv har med forskning at gøre og som sådan kunne kvalificeres både teoretisk og analytisk. Ikke desto mindre vil jeg her argumentere for, at *samtidsdiagnostik* og *tendensanalyse* rummer legitime erkendelsesinteresser og forskningsperspektiver, der er kendetegnet ved deres måde at stille spørgsmål på.

Denne erkendelsesinteresse kan, som vi skal se, omsættes i og betjene sig af forskellige teoretiske perspektiver og forskellige analysestrategier snarere end af bestemte på forhånd fastlagte og gentagelige metoder i mere traditionel forstand. Min påstand er i første ombæring blot, at mange professionsforskere også bedriver forskellige former for samtidsdiagnostik og tendensanalyse, ja, at de nærmest ikke kan lade være med det, når det fx handler om at begrunde deres

forsknings afsæt, anledning, aktualitet og relevans, men at de sjældent står ved det og gør det åbenlyst og teoretisk reflekteret – måske fordi de ikke anser disse tilgange og spørgsmål for at være legitime forskningsperspektiver og analysestrategier.

I det følgende vil jeg redegøre for samtidsdiagnostik og tendensanalyse som betegnelser for legitime erkendelsesinteresser og forskningsperspektiver, der er særlig relevante og nødvendige, når man har med forskning i pædagogik, uddannelse og professioner at gøre, da der her er tale om stærkt konfliktuelle og højpolitiserede områder i nutiden, der angår fremtiden og på mange måder er blevet seismografer for stadigt hastigere samfundsforandringer. Det handler om tidsdiagnostik, altså om at forholde sig erkendende (gnosis) til forandringer i

samtiden på tværs (dia-) af tidens tegn og tildragelser, og til retningen i og de ofte modstridende kræfter i og bag disse forandringer (tendenser). Samtidsdiagnostik og tendensanalyse er derfor erkendelsesinteresser og forskningsperspektiver, der trænger sig desto mere på, jo hastigere vore samfund forandrer sig. For begge perspektiver gælder imidlertid også, at de er svære at håndtere analytisk, hvis man vil undgå spekulative vidtløftigheder eller en blot metaforisk og dermed teoretisk og analytisk uforpligtende brug af disse betegnelser.

Først skal vi derfor se, hvor ideen om at bedrive (sam-)tidsdiagnostik overhovedet kommer fra, og hvad der i denne sammenhæng er pointen i at tale om 'samtid' som enheden af nutid, fremtid og fortid og ikke blot om nutid. Dernæst skal vi se på to af de mest centrale, men

også mest omstridte nøglebegreber, der har præget ambitionen om at bedrive samtidsdiagnostik og levere konkrete samtidsdiagnoser. Det er henholdsvis begrebet *tidsånd*, som jeg ikke her vil gøre så meget ud af (Kristensen 2017), selvom det bruges ofte i mange sammenhænge i dag; og det er begrebet *tendens*, der i dag er blevet et samtidsdiagnostisk nøglebegreb, som rigtig mange bruger 'spontan' og dermed teoretisk og analytisk uforpligtende. Selvom vi ofte og med stor sikkerhed og største selvfølgelighed påstår, at "der er en tendens til ...", så er det faktisk ret kompliceret både at hævde og påvise eksistensen af tendenser, selvom det er svært at lade være. Ser man bort fra tendenser af rent kvantitativ-statistisk, fx meteorologisk, klimatologisk eller økonomisk art, så er tendenser i komplekse kvalitative forandringsprocesser sjældent empirisk entydige; de kræver tydning og fortolkning, hvilket har gjort *tendensanalyse* til et centralt, men også omstridt samtidsdiagnostisk tema i hele sociologiens historie frem til i dag. Afslutningsvis skal vi kort se på nogle eksempler på samtidsdiagnoser og tendensanalyser i den aktuelle professionsforskning.

Hvad er 'samtidsdiagnostik'?

Betegnelsen *samtidsdiagnostik* har vundet en vis udbredelse herhjemme de seneste to-tre årtier, hvor den bruges i både sociologiske, filosofisk-idehistoriske og i litterære og kulturjournalistiske sammenhænge, som oftest dog blot metaforisk uforpligtende. Betegnelsen er en sen fordanskning af de tyske betegnelser *Zeitdiagnostik* og *Gegenwartsdiagnostik*, der som intellektuelle genrer dukkede op i Tyskland i årene omkring 1800 i kølvandet på bl.a. den

franske revolution og overgangen til den moderne verden. Siden da har de cirkuleret som meget brugte betegnelser for filosoffers, litteraters, sociologers, kulturanalytikeres og journalisters bestræbelser på at karakterisere det særegne ved deres nutid og/eller på at skabe blik for signifikante fremtids-svange forandringer og strømninger i deres samtid.

Den tidsdiagnostiske genres opkomst afspejlede kort fortalt en ny og moderne tidsbevidsthed affødt af den historisering af verden, der var opstået med oplysningstiden fra 1750'erne og frem (jf. Koselleck 2007). Her blev grunden bl.a. lagt til opdelingen af det historiske tidsforløb i adskilte og selvstændige tidsrum (fortid, nutid og fremtid), hvilket bl.a. muliggjorde en moderne sekulariseret forståelse af *fremtiden* som et *åbent tidsligt mulighedsrum*, der var radikalt forskelligt *fra fortiden*, men som man diagnostisk kunne forsøge at pejle sig ind på via tydning af *nutidens* forskellige tegn på forandringer og tolkningen af retningerne i disse forandringer. Det er i samme bevægelse, at det blev muligt at tænke *fremskridt* som en historisk norm, hvilket både politisk og pædagogisk muliggjorde en utopisk åbning af nutidens forventningshorisont, men samtidigt lod fremtiden fremstå som en evig kilde til uro og bekymring i nutiden. Denne uro og bekymring med hensyn til fremtiden er stadig et velkendt tema i både den pædagogiske forskning og i de uddannelsespolitiske diskussioner i dag – og som nævnt i indledningen her også i professionsforskningen (Kristensen 2017; Kristensen et al. 2017; Hammershøj 2017).

Samtidsdiagnostiske traditioner og positioner

Siden filosoffer og litterater mod slutningen af 1700-tallet begyndte at rette blikket mod deres egen turbulente samtid, dens forskel fra tidligere tider og epoker og de mulige fremtider, der aftegnede sig i den, har særligt *tre moderne traditioner* for tidsdiagnostik gjort sig gældende og er på forskellig vis blevet videreført, moderniseret og sammenblandet i aktuelle former.

Det drejer sig *for det første* om den tradition for tidsdiagnostik, der især i det tyske sprogområde fra omkring 1800 og helt frem til i dag har været centreret om begrebet *tidsånd* (*Zeitgeist*). Der er tale om et nøglebegreb i de tidlige former for tidsdiagnostik, der går tilbage til den tyske teolog og filosof J.G. von Herder (1744-1803) og hans idé om, at historien var opdelt i *epoker*, og at hver epoke eller tidsalder, inklusive ens egen, var karakteriseret ved sin bestemte og karakteristiske *tidsånd*. Hermed betegnede man meget bredt en bestemt epokes eller tidsperiodes særegne kollektive tankemønstre og måder at føle på, dens dominerende værdier, smag, stemninger og strømninger mv. (Kristensen & Pildal Hansen 2006). Begrebet *tidsånd* har været omstridt og kritiseret lige siden sin første lancering omkring år 1800, men ikke desto mindre har begrebet standhaftigt formået at overleve helt frem til i dag, hvor man sågar har været vidne til en stadig hyppigere brug af det især i kulturjournalistikken.

For det andet drejer det sig om de former for *filosofisk tidsdiagnostik*, der har deres afsæt i Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og hans to kulturkritiske afhandlinger fra 1750'erne og i Immanuel

Der har de seneste årtier været et **stærkt politisk fokus på opbruddet** i især velfærdsprofessionernes opgavevaretagelse, deres status og styring mv.



Kants (1724-1804) lille skrift *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er Oplysning?* fra 1784. Det er en tradition, der strækker sig fra Friedrich Schiller (1759-1805), Johann G. Fichte (1762-1814) og Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) over Karl Marx (1818-1883) og Friedrich Nietzsche (1844-1900) og frem, dels til Frankfurterskolen (fra Max Horkheimer, Theodor W. Adorno og Herbert Marcuse til Jürgen Habermas, Axel Honneth og Hartmut Rosa og andre) og dels til Michel Foucault (1926-1984), der i direkte forlængelse af Nietzsche og senere Kant gjorde en dyd ud af den filosofiske aktivitetens historisk-diagnostiske fokus på sin egen samtid og aktualitet. Forholdet mellem den kritiske teoris og Foucaults former for samtidsdiagnostik er behandlet mere udførligt andetsteds (Kristensen 2009). Herhjemme er disse samtidsdiagnostiske spor i filosofien blevet videreført og videreudviklet i et selvstændigt socialanalytisk perspektiv

af Lars-Henrik Schmidt, der i forlængelse af Nietzsche og Foucault har gjort den samtidsdiagnostiske problematik til et centralt tema i sit forfatterskab (Schmidt 1990, 1992, 1999a, 1999b).

Endelig drejer det sig for det tredje om de klassiske former for *sociologisk tidsdiagnostik*, der på baggrund af bl.a. Marx og Nietzsche lå til grund for den klassiske sociologis opkomst og etablering som videnskab hos Émile Durkheim (1858-1917), Georg Simmel (1858-1918) og Max Weber (1864-1920) omkring år 1900. Den klassiske sociologi blev nærmest født i opgivelsen af historiefilosofien og dermed ideen om, at der i historien var nedlagt bestemte udviklingslovmæssigheder, der med nødvendighed bevægede historien i en bestemt retning. I stedet begyndte de klassiske sociologer med inspiration fra filosofien at orientere sig mod deres egen nutid for at tage bestik af, hvad der

karakteriserede den moderne verdens forandringsprocesser, og hvor de bar hen. Man begyndte at betragte nutiden som en mulig fremtids fortid, og i dette spor har det sidenhen handlet om at diagnosticere de karakteristiske og fremtids-svangre tendenser i moderne samfunds *moderniseringsprocesser*, hvad enten disse blev bestemt som *rationalisering* (fra Weber over Parsons til Habermas og andre), *differentiering* (fra Spencer over Durkheim til Luhmann), *individualisering* (fra Simmel til Beck) og senest *globalisering* (Bauman, Giddens, Beck og andre). Med både Marx og Nietzsche og den klassiske sociologi trådte *tendensbegrebet* således på forskellig vis i centrum for tidsdiagnostikken, hvilket helt overordnet markerede, at fremtiden var blevet åben og kontingent, altså uden mål og nødvendighed, og kun bestemmelig ud fra den fortid, der har affødt tendenserne i vores nutid.

Sociologisk samtidsdiagnostik finder man i dag i mange moderne varianter. Mest indflydelsesrig herhjemme har været Habermas, Bourdieu, Sennett, Lasch, Beck, Giddens, Bauman, Ziehe, Honneth (jf. Jacobsen & Petersen 2012). I tysk sociologi taler man ligefrem om en "samtidsdiagnostisk vending" fra 1970'erne og frem (jf. Prisching 2003). Det skete parallelt med, at den vestlige industrikapitalisme og de moderne velfærdssamfund for alvor begyndte at ændre karakter. Siden da har vi fået en overflod af samtidsdiagnoser, der hver især forsøger at karakterisere de vestlige samfunds *strukturelle forandringer* (det postindustrielle samfund, det senmoderne samfund, risikosamfundet, informationssamfundet, videnssamfundet, det neoliberale samfund og senest singularitets-samfundet) eller at pejle tendenser og retninger i de dominerende forandringer og moderniseringsformer (globalisering, individualisering, kulturalisering, vidensøkonomisering, digitalisering, robotisering, disruption, singularisering mv.) (Kristensen & Pildal Hansen 2006; Kristensen 2009a; Jacobsen & Petersen 2012).

Fælles for de fleste af disse sociologiske former for samtidsdiagnostik har altså været ambitionen om at udpege nøgletræk og tendenser i samfundenes overordnede strukturelle transformationer gennem de seneste tre-fire årtier. Mange af disse diagnoser og tendensanalyser har spillet en central rolle i den pædagogiske og uddannelsesvidenskabelige forskning og som referencer i den professionspolitiske debat generelt, senest med fx Hartmus Rosas diagnoser af moderne samfunds forandringsaccelerationer og Andreas Reckwitz' diagnoser af moderne samfunds strukturforandring i

retning af 'singularitets-samfund' (Rosa 2014; Reckwitz 2017).

Grundtemaer og grundkategorier i samtidsdiagnostik

Dette korte historiske tilbageblik viser, at der med samtidsdiagnostik ikke er tale om nogen entydig teoretisk eller metodologisk-analytisk genre. Der er snarere tale om en række indbyrdes beslægtede ambitioner og erkendelsesinteresser, der har det til fælles, at man vil analysere, tyde og forstå de nutidige samfunds eller samfundsområders karakteristika og forandringsprocesser i et historisk såvel som et fremtidsorienteret perspektiv. Særligt to typer af spørgsmål, der har været knyttet til de to tidligere omtalte diagnostiske grundbegreber (tidsånd og tendens), er forblevet erkendelsesledende – ofte samtidigt, andre gange hver for sig – i alle moderne former for samtidsdiagnostik, der af samme grund kan karakteriseres som en dobbeltstrategi:

At lytte til sin samtid

På den ene side spørger man til, hvad der karakteriserer nutiden i forhold til den nære eller fjerne fortid, herunder til nutidens måder at erfare, beskrive, iagttage og tematisere bestemte fænomener, problemer, konflikter og udfordringer på. Erkendelsesinteressen er her at synliggøre *det tidstypiske* i samtidens kollektive erfarings-, tænke- og smagsformer ('tidsånd') på bestemte områder eller i samfundet generelt – og at afdække, hvilke antagelser, fordomme og selvfølgeligheder der gør sig gældende i bestemte måder at omtale, problematisere og begrunde, at 'noget' bliver gjort til et spørgsmål, et problem, en bekymring, der kalder på politiske tiltag og forholdsregler. Her hentyder 'sam-

tidsdiagnostik' til, at man 'klinisk' lægger øre og lytter til sin samtid, at man retter sin opmærksomhed mod samtidens italesættelser og egne selvfrestillinger, at man kort sagt 'lytter til patienten' og til, hvad der for indeværende tales om og hvordan, men også hvad der ikke eller ikke længere tales eller skrives om (Schmidt 1990).

Ambitionen bag en sådan diagnostisk lytten til sin samtid er ikke at afdække en syntetiserende eller kollektivt tvingende tidsånd, men mere begrænset at afdække og påvise eksistensen af diskursive mønstre og regimer i tidens tale- og tænke måder og at synliggøre, hvilke selvfølgeligheder, naturaliseringer og 'nødvendigheder' der p.t. har fikseret sig i bestemte kollektive debatter og diskurser: Hvad er det i disse debatter, diskurser og tiltag, der tages for givet som noget selvfølgeligt, naturligt eller nødvendigt, som man derfor ikke sætter spørgsmålstegn ved?

Givet disse samtidsdiagnostiske ambitioner – om kritisk at afdække mønstre, selvfølgeligheder og implicitte værdier og idealer i nutidens tænke-, videns- og praksisformer, at opspore tegn på forandringer og tyde tendensen eller retningen i disse – må konkrete samtidsdiagnoser som antydte være sensitive og analytisk bevægelige. Der er tale om en åben genre og erkendelsesinteresse, der ikke er forbundet med en bestemt *metode* i betydingen en på forhånd fastlagt og gentagelig fremgangsmåde, men må støtte sig til og betjene sig af forskellige *analysestrategier* (jf. Andersen 1999, s. 13f.; Esmark et al. 2005). Valget af analysestrategier afhænger dels af, hvilke konkrete tiltag eller tegn på forandringer man retter

Ligesom 'tidsånd' stadig ofte bruges som en diagnostisk metafor, er begrebet 'tendens' i dag også **et meget brugt diagnostisk udtryk** i aviser, medier og politiske debatter.



sin diagnostiske erkendelsesinteresse mod, dels af hvilke udtryk disse får i de omtaler og tekster, som man lytter til (policy-dokumenter, rapporter, statistikker og prognoser, kvalitative interviews, videnskabelige tekster og undersøgelser, lærebøger, debatbøger, avisartikler, film, litteratur, musik, arkitektur mv.). I en samtidsdiagnose lytter efter, *hvordan* fænomener og forhold i samtiden bliver iagttaget, italesat og beskrevet som 'noget' – fx som 'problemer', 'kriser' eller 'udfordringer'. Man lytter til tidens nye eller ændrede måder at iagttage, omtale og fremstille sig selv på – generelt eller på specifikke områder. Og man lytter, læser og iagttager med henblik på at analysere, hvordan bestemte fænomener og genstande bliver til som nogens iagttagelse, artikulation, italesættelse og problematisering (jf. Schmidt 1990, 1992; Andersen 1999, s. 12ff.; Esmark et al. 2005, s. 9ff.).

Repertoiret af mulige samtidsdiagnostiske analysestrategier er således righoldigt – spændende fra forskellige former for diskursanalyser, retoriske analyser over iagttagelsesanalyser til idé- og begrebshistorie, semantiske og semiologiske analyser til psykoanalytiske og kulturanalytiske mv. (Kristensen 2017, s. 36ff.).

At stille diagnosen

På den anden side vil man i en samtidsdiagnose som oftest ønske at skabe blik for tidens forandringer, opbrud og transformationer og for retningen og tendenserne i de små eller store tegn på forandringer, der kan spores i samfundet generelt eller på bestemte områder. Det handler om at kunne orientere sig og navigere i en foranderlig og omskiftelig nutid, hvis fremtid er åben, og hvis forandringshastighed øges. Den diagnostiske erkendelsesinteresse er her hverken prognostisk eller terapeutisk; ej heller er der tale om 'fremtidsforskning'. Ambitionen er derimod at pejle, tyde og tolke

retningen og de mulige fremtidssvangre tendenser i samtidens forandringer, altså kort sagt at stille diagnosen af samtidens forandringer for at kunne pege på, hvor det bærer hen – og det, hvad enten der er tale om strukturelle (økonomiske, teknologiske, politiske) transformationer af samfundet som helhed, eller om skift i 'tidsånden' og ændringer i samtidens selvfølgeligheder, som de viser sig i bestemte diskurser og praksisformer.

Ligesom 'tidsånd' stadig ofte bruges som en diagnostisk metafor, er begrebet 'tendens' i dag også et meget brugt diagnostisk udtryk i aviser, medier og politiske debatter: "Der er en tendens til ...", hører man ofte eksperter, journalister og politikere sige, hvormed de allerede er i gang med at tolke ofte små og diffuse tegn på forandringer og med at tyde deres retninger. Modsat den udbredte tale-måde er det imidlertid ikke så ligetil at forstå, hvad en 'tendens' egentlig er, og hvornår et vist antal hændelser og tegn på forandringer udgør en 'strømning', der

peger i en bestemt retning og manifesterer en tendens. Ordet er afledt af det latinske verbum *tendere* og kan både betegne en stræben, hang, trang eller tilbøjelighed, men også en ophobning af hændelser, bestræbelser og kræfter, der driver eller peger i en bestemt retning. På trods af denne semantiske flertydighed er tendens i lighed med tidsånd forblevet en central, men altså også omstridt kategori i den filosofiske og især i den sociologiske tidsdiagnostik fra midten af 1800-tallet og frem til i dag (Kristensen 2009) – formodentlig fordi det er svært at undvære et sådant begreb, hvis betydning er intuitivt forståelig, selvom det både videnskabsteoretisk og analytisk er svært at håndtere.

Begrebet vandt indpas i moralfilosofien og den tidlige samfundsvidenskab med bl.a. John Stuart Mill (1806-1873), Marx og Nietzsche fra midten af 1800-tallet og frem. Det skete i Mills tilfælde som led i en kritik af brugen af kausallove i moralfilosofi og samfundsvidenskab. I menneskelige samfund vil der altid være uforudsigelige og modvirkende kræfter på spil, der gør det umuligt at operere med stabile kausale relationer mellem årsag og virkning. I stedet kunne man tale om tendenser og at lave tendensanalyser, der erstattede forestillingen om at lave *prognoser*, som netop beror på kausale lovmæssigheder og lineære bestemmelser. Tendensbegrebet holder i kontrast hertil pladsen åben for det *mulige*, det *nye* og det *forskellige* – kort sagt for *kontingensen* (i betydningen: det, der hverken er nødvendigt eller umuligt) (Kristensen 2009). Tendensanalytiske tidsdiagnoser kunne af samme grund erstatte historiefilosofien og forestillingen om, at man med indsigt i historiens hidtidige forløb også ville

kunne forudse dens fremtidige gang. Tendenser i en nutid er historiske, men som sådan både 'fremtidssvangre' og 'fortidsforlængende', hvilket er en af grundene til, at *samtid* kan bestemmes som enheden af fremtid, fortid og nutid. Samtidsdiagnoser er derfor ret beset ikke diagnoser af 'nutiden', men af (u-) *samtidigheden af tider* og altid *konfliktuerende tendenser* i samtiden.

I takt med vore samfunds øgede forandringshastighed har den primære erkendelsesinteresse i de fleste aktuelle former for samtidsdiagnostisk tendensanalyse været at undersøge, hvilke mulige fremtider der tegner sig med de nutidige opbrud og forandringer, men også at udpege, hvilke kollektive tilbøjeligheder og bestræbelser der gør sig gældende, og hvilke 'kollektive viljer' eller 'drivkræfter' der spores i samtidens diskurser og politiske tiltag. Når tendensanalyser ikke mindst er efterspurgt i uddannelsesforskning og uddannelsespolitik og derfor også i professionsforskningen, hænger det bl.a. sammen med, at aktuelle pædagogiske valg og uddannelsespolitiske beslutninger også omfatter svar på, hvad næste generation skal lære, vide, kunne og være i en åben og uvis fremtid som pejlingspunkt for nutidens politisk-strategiske valg og beslutninger. 'Disruption' hedder en af de officielle politiske tendensanalyser i dag, der både har implikationer for, hvad børn og unge skal lære i skole, gymnasium og de videregående uddannelser, men også for de professioner, der skal varetage skole og uddannelse.

I begge disse tilfælde handler samtidsdiagnostik om at tyde og diagnosticere samtiden i et *tidsligt perspektiv*, hvormed det er understreget, at det

med samtidsdiagnose ikke handler om en sygdomsdiagnose af samfundet eller om at påvise sociale patologier, men netop om tidsdiagnoser af forandringer og retningen i dem. I en samtidsdiagnose forholder man sig som sagt til *samtiden* som noget andet og mere end *nutiden*: Man retter sin diagnostiske opmærksomhed mod det fremtidssvangre og det fortidsforlængende i nutidens forandringer. Samtidsdiagnoser angår dermed "samtidigheden i den nutidige erindring om fortiden, den nutidige betragtning af nutiden og den nutidige forventning til fremtiden" (Schmidt 1990).

Samtidsdiagnostisk professionsforskning

Som tidligere nævnt påstår jeg, at meget aktuel professionsforskning – her bredt forstået som forskning i professioners praksis, deres institutionelle ophæng og organisatoriske kontekst, deres vidensgrundlag og selvforståelse mv. – også er kendetegnet ved og båret af samtidsdiagnostiske erkendelsesinteresser og forskningsperspektiver. Afslutningsvis vil jeg kort illustrere dette med nogle hjemlige eksempler på dét, man kunne kalde for 'samtidsdiagnostisk professionsforskning'.

Ideerne om 'professionsforskning', 'professionsbacheloruddannelser', 'professionshøjskoler' og de professionsdiskurser, der har udviklet sig i relation hertil, er ret beset relativt nye fænomener, der først bryder igennem omkring årtusindskiftet med MVU-loven fra slutningen af 1990'erne og CVU-reformen i år 2000 og sidenhen med etableringen af professionshøjskoler i 2008. Som sådan er temaet 'professionsforskning' altså i sig selv et samtidsdiagnostisk interessant fænomen. Sidenhen har

meget af den officielle professionsforskning ved universiteter såvel som professionshøjskolerne handlet om at analysere aktuelle betingelser og vilkår for professionelt arbejde, men også samspil og konflikter mellem forskellige typer af tiltag inden for professionsfeltet og reformer af de respektive professionsuddannelser. Og ofte har det i denne forskning også handlet om at synliggøre nye og fremtidssvangre tendenser i samspillet mellem professioner, stat og samfund.

Som nævnt i indledningen har der de seneste årtier været et stærkt politisk fokus på opbruddet i især velfærdsprofessionernes opgavevaretagelse, deres status og styring mv. (Harrits et al. 2014; Kristensen 2014). Disse opbrud hænger intimt sammen med bredere statslige og samfundsmæssige tendenser, først og fremmest med ændringer i forståelsen af velfærd, af velfærdspolitik og af velfærdsprofessionerne, der helt overordnet hænger sammen med transformationen af velfærdsstaten i retning af en konkurrencestat (Pedersen 2011; Kristensen 2014). Politologen Lars Thorup Larsen har fx analyseret dette som en 'guvernementalisering af professionerne' i en Foucault-inspireret diagnose, der hermed peger på en bestemt ny tendens i forholdet mellem stat, professioner og borgere på konkrete professionsområder som uddannelses-, sundheds- og socialpolitikken (Larsen 2013).

Et andet aktuelt og beslægtet eksempel på samtidsdiagnostisk professionsforskning finder man i politologen Ove K. Pedersens diagnose af velfærdsstatens transformation til en konkurrencestat og af den særlige udfordring af professionernes status og opgavevaretagelse, som denne transformation har betydet. En af hans diagnostiske teser er bl.a., at professionerne vil blive overflødiggjort og erstattet af mere specifikke job med funktionsbeskrivelser, hvilket vil betyde, at professionerne vil miste deres overleverede og hævdvundne profiler, funktioner og privilegier. Her diagnosticeres m.a.o. et veritabelt paradigmeskift i forståelsen af professioners status, rolle og uddannelse, der er beslægtet med internationale analyser af professionernes fremtid, der dog særligt betoner den teknologiske overflødiggørelse af de hidtidige afgrænsede professioner (Süsskind & Süsskind 2015).

Et tredje og mere konkret eksempel på en samtidsdiagnostisk professionsforskning kunne være John Gulløvs diagnose af *det tværprofessionelle* (Gulløv 2017). Han støtter sig til Pedersens diagnose af de konkurrencestatslige tendenser og ser det tværprofessionelle som et nyt professionsideal og et styringsrationale, der går tilbage til institutionssammenlægningerne i forbindelse med CVU-reformen i 2000 og koncentrationen af professionsuddannelser på professionshøjskoler i 2008. Der er tale om et

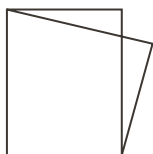
rationale, der udfordrer det traditionelle billede af professionelle som autonome aktører i velfærdsstatens tjeneste og samtidig bidrager til at underminere de klassiske kriterier for at tale om en profession (fælles vidensgrundlag som grundlag for udøvelsen, fælles uddannelse samt formel eksamination og autorisation som forudsætning for at agere som profession og et fælles etisk kodeks mv.). Kravet om øget tværprofessionelt samarbejde er sidenhen blevet en central strategisk parole for politikere og administratorer, når det handler om velfærdsinnovation og mere fleksible og effektive løsninger af velfærdsopgaver.

Hvad disse eksempler på samtidsdiagnostisk professionsforskning viser, er, at der både i den overordnede teoretiske og i den mere konkrete og praksisnære professionsforskning bedrives forskellige former for samtidsdiagnostik og tendensanalyse, der imidlertid sjældent finder eksplicit mæle som selvstændige og legitime erkendelsesinteresser og forskningsperspektiver, der kan understøttes af forskellige analysestrategier. I betragtning af, hvor vigtigt studier af de aktuelle betingelser og vilkår for professionernes nutidige og fremtidige virke og uddannelse er, og hvor hurtigt disse betingelser ændrer sig i disse år, bør de samtidsdiagnostiske erkendelsesinteresser og analysestrategier have en mere eksplicit og fremtrædende plads i professionsforskningen.

REFERENCER

- Andersen, N.Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Dent, M. (red.) (2016). *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*. London: Routledge.
- Esmark, A., C.B. Laustsen & N.Å. Andersen (red.) (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gulløv, J.M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 25, 6-14.
- Hammershøj, L.G. (2015). Diagnosis of the times vs description of society. *Current Sociology Monograph*, 63(2), 140-154.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzel.
- Harrits, G.S., Johansen, M.B., Kristensen, J.E., Larsen, L.T. og Olesen, S.G. (red.) (2014). *Professioner under pres. Status, viden og styring*. Århus: ViaSysteme.
- Jacobsen, M.H. & A. Petersen (red.) (2012). *Samfundsteori og samtidsdiagnose: En introduktion til sytten nyere samfundstænkere for det pædagogiske felt*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Koselleck, R. (2007) [1976]. 'Erfaringsrum' og 'forventningshorisont' – to historiske kategorier. I: *Begreber, tid og erfaring* (s. 27-55). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, J.E. (2006). Kreativitetens tidsalder? En idéhistorisk og samtidsdiagnostisk indkredsning. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1, 12-23.
- Kristensen, J.E. (2009). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. *Dansk Sociologi*, 4, 5-32.
- Kristensen, J.E. (2012). Viljen til innovation. *KVAN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 92, 54-72.
- Kristensen, J.E. (2014). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten. I: Harrits, G.S., Johansen, M.B., Kristensen, J.E., Larsen, L.T. & Olesen, S.G. (red.), *Professioner under pres: Status, viden og styring* (s. 165-188). Aarhus: Via Systeme.
- Kristensen, J.E. (2017). Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik – med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab. I: Ljungdahl, A.K. et al. (red.), *Uddannelsesvidenskab: En kritisk introduktion* (s. 15-50). Samfundslitteratur.
- Kristensen, J.E., O. Korsgaard & H.S. Jensen (2017). Globalisering og livslang læring. I: Korsgaard, O., J.E. Kristensen & H. Siggaard Jensen (red.), *Pædagogikkens idehistorie* (s. 359-416). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kristensen, J.E. & S. Pildal Hansen (2006). *Socialanalytisk samtidsdiagnostik – baggrund, ansatser, mellemværender og udeståender*. Arbejdspapir DPU. Aarhus: Forskningsprogrammet Pædagogisk Samtidsdiagnostik, Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Larsen, L.T. (2013): 'Guvernementalisering af velfærdsprofessionerne'. I: *Dansk Sociologi*, 3, 2013.
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prisching, M. (2003). "Zeitdiagnostik als humanwissenschaftliche Aufgabe". I: M. Prisching (red.), *Modelle der Gegenwartsgesellschaft* (s. 153-196). Wien: Passagen Verlag.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reese-Schäfer, W. (1996). Zeitdiagnose als wissenschaftliche Aufgabe. *Berliner Journal für Soziologie*, Heft 3.
- Reese-Schäfer, W. (2003). "Zu einer vergleichenden Ideengeschichte der Zeitdiagnostik an zwei Jahrhundertwenden". I: M. Prisching (red.), *Modelle der Gegenwartsgesellschaft* (s. 121-152). Wien: Passagen Verlag.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt L.-H. (1990). *Det sociale selv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1992). *Det socialanalytiske perspektiv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis III*. København: Danmarks Pædagogisk Institut.
- Süsskind, R. & Süsskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press.
- Volkman, U. & U. Schimank (red.) (2002). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kompleksitet og systematik i professionsforskning



Marie Østergaard
Møller, lektor, Center
for organisation,
ledelse og
administration,
Aalborg Universitet

Dette temanummer diskuterer, hvorvidt der er en kontrast mellem professionsforskning, som ønsker at fremhæve nuancer og kompleksitet i praksis, og en systematisk videnskabelig fremstilling. I artiklen argumenteres der for, at kontrasten findes i typer af forskningssamarbejder, hvor der hersker forskellige opfattelser af validitet og af, hvad der tæller som gyldig viden og fortolkning af et genstandsfelt. Artiklen præsenterer en professionsforskningsanalyse som afsæt til en diskussion af, hvordan man kan integrere professionsfaglig kompleksitet med videnskabelige kriterier for gyldige og pålidelige analyser, herunder hvilke fordele og ulemper der kan følge med.

Introduktion

Professionsorganisationer bugner af viden med potentiale til systematisk læring, refleksion og forskning. Men potentiale gør det ikke alene. Det er en svær øvelse at indsamle, analysere, reflektere og handle vidensbaseret, så det både understøtter videnskabelige og professionsfaglige kriterier. I praksis sker det ofte, at forskere, ledere, professionsundervisere og medarbejdere ikke får tilstrækkeligt udbytte af deres unikke viden. Der er givetvis flere årsager hertil: Nogle gange kan man begrænses af egne metoder til at systematisere data eller af at miste det teoretiske greb om kompleksiteten, som den udfolder sig i praksis. Dette særnummer af Tidsskrift for Professionsstudier handler om, hvorvidt det er umuligt for professionsforskningen at udnytte sin egen viden videnskabeligt, og om det i så fald

I modsætning til traditionel evalueringsforskning, hvor fokus er på at vurdere effekten af nogle specifikke faktorer, da bemærker den kvalitative effektanalyse sig ved at tage sit udgangspunkt i et konkret udfald, såsom **et behandlingsresultat, eller en terapeutisk relation.**



skyldes en iboende kontrast mellem professionsforskningens fokus på at fastholde virkelighedens kompleksitet og nuancer og videnskabelige kriterier for gyldighed, pålidelighed og systematik.

Påstanden i nærværende artikel er, at kontrasten langt hen ad vejen skyldes et gensidigt manglende forsknings- og praksisengagement og tradition for at bruge professionernes egen viden og egne data på systematisk vis i professionsforskningen. Mere konkret er argumentet, at vi som (professions) forskere bør være bedre til at anvende og forstå den viden og de data, der allerede genereres i professionerne, i stedet for at gennemføre dataindsamlinger, der risikerer at reducere den indsamlede viden om det professionelle arbejdes

kompleksitet. Argumentet er altså, at problemet ikke alene kan reduceres til manglende metodiske eller teoretiske forudsætninger, men at et nuanceret og gyldigt vidensgrundlag opstår, når det videnskabelige engagement i det professionelle genstandsfelt er gensidigt og tilstrækkeligt.

Artiklen fokuserer på de professioner, som har mennesker som sit genstandsfelt, og hvis praksis er forankret i terapeutiske, læringsmæssige eller andre former for sociale interaktioner. Der indledes med at præcisere professionsforskningens fokus på kompleksitet og nuancer og ambitionen om at generere systematisk videnskabelig (gyldig) viden. Herefter præsenteres et eksempel på en analyse af det specialiserede

socialområde, der viser, hvordan store mængder kvalitativt materiale kan analyseres systematisk og dermed overkomme et misforhold mellem analytisk kompleksitet og systematisk fremstilling. Artiklen afsluttes med en diskussion af, hvilke muligheder og begrænsninger der er forbundet med at bringe professionel viden i anvendelse uden at gå på kompromis med videnskabelige kriterier for systematik og analytisk afgrænsning, ligesom forholdet mellem praksis-relevant og forskningsrelevant viden diskuteres. Endelig peges der til sidst på, hvilke faldgrubber der kan opstå, når professionsforskningen ikke balancerer et behov for kompleksitet med systematik i sin metodologiske analysetilgang.

Man kan ikke som kliniker udøve lægegerningen uden både at have videnskabelige og kliniske kompetencer, ligesom man ikke kan opnå en videnskabelig grad uden at kende til den kliniske praksis' årsags- og virkningssammenhænge.



Kvalitativ effektanalyse i professionsforskning

Spørgsmålet om en kontrast mellem kompleksitet og systematik er bl.a. også et spørgsmål om, hvordan man opnår den mest præcise og kvalitetssikre analyse af et professionsfagligt genstandsfelt og eventuelt af nogle konkrete empiriske virkningssammenhænge. Kontrasten kan med andre ord dække over forskellige opfattelser af validitet og dvs. over forskellige opfattelser af, hvad der tæller som gyldig viden om en given sammenhæng eller tolkning af et genstandsfelt. Inden for mange forskningsfællesskaber er man fx mere interesseret i at identificere generaliserbar viden fra specifikke stimuli og mindre interesseret i at forstå og identificere det samlede årsagsbillede til et specifikt udfald, fænomen eller forandring. En forsker kan være mere optaget af at

forklare og forstå, hvad sociale forskelle betyder for klasserumsledelse, integration af immigranter, arbejdsløshed eller sygefravær – altså have en primær interesse i, hvad sociale forskelle potentielt set kan påvirke, mens en lærer kan være mere optaget af at forstå, hvad der samlet set har betydning for klasserumsledelse, uden at interessere sig specifikt for en bestemt påvirkningsfaktor eller mulig årsag til forandring som sociale forskelle. Hvor forskeren er drevet af en primær interesse for sociale forskelle, da er læreren primært drevet af en interesse for, hvad der skaber god klasserumsledelse. Forskeren i eksemplet er optaget af meget specifikke årsager og deres generelle påvirkningsevne, mens læreren er langt mere optaget af, hvad der kan understøtte virkning i det konkrete tilfælde.

Nogle gange, når forskere og praktikere skal samarbejde om en undersøgelse, kan den forskningsmæssige og den professionsfaglige interesse vise sig meget forskellig fra hinanden, og hvad der tæller som værdifuld, gyldig viden om praksis for den ene part, tæller som unødigt, uvidenskabeligt støj for den anden part. Andre gange er forskningsinteressen og den professionsfaglige interesse langt mere sammenfaldende mellem at forstå kompleksiteten i en situation eller nogle sociale virkningssammenhænge i en given kontekst og en interesse for objektiv, systematisk analyse som metode og fortolkningstilgang til at blive klogere på samme. Det gælder fx når professionsforskning også er problemdrevet og dvs. drevet af at ville udfordre gældende fortolkningsmønstre og vidensparadigmer på systematisk vis med såvel metodisk som teoretisk soliditet.

Inden for professionsforskning er der store forskelle på, i hvilket omfang problemdrevet analyse integreres med videnskabelige standarder. Hvor nogle professioner endnu ikke har sin egen forskningstradition, har andre professioner en lang videnskabelig tradition for at forske i egen praksis (se fx Brante 2011). Og hvor nogle studier af professionspraksis har en klar tilknytning til praksisfeltet, findes der mange eksempler på empiriske studier med en manglende eller løs tilknytning.

Inden for fortolkningsmetode er der uenighed om, hvorvidt en sådan afstand og fremmedhed i forhold til sit undersøgelsesobjekt hæmmer eller fremmer gyldigheden af de videnskabelige slutninger (Yanow 2006; Soss 2006) og der sondres ofte mellem beskrivende, dybdeanalyserende 'indefra' designs og forklarende, eksperimentelle 'udefra' designs. Men der også forskelle mellem, hvordan eller om professioner uddanner sine egne forskere, og hvordan de praktiserer forskning. De lægefaglige og medicinske professioner er eksempler på professioner, hvor forholdet mellem klinisk praksis og videnskabelig praksis både uddannelsesmæssigt og professionsmæssigt er mere eller mindre uadskillelige størrelser, eller i hvert fald en gensidig afhængig praksis, fordi der er en kobling mellem den viden der genereres klinisk og den videnskabelige vidensproduktion. Man kan ikke som kliniker udøve lægegerningen uden både at have videnskabelige og kliniske kompetencer, ligesom man ikke kan opnå en videnskabelig grad uden at kende til den kliniske praksis' årsags- og virkningssammenhænge. Anderledes forholder det sig inden for andre professioner som fx de forvaltningsorienterede

professioner og inden for socialhumane professioner, herunder pædagogik og undervisning, hvor der (endnu) ikke er en lang tradition for uddannelsesmæssigt at forudsætte såvel praktiske/kliniske som videnskabelige kompetencer af nye professionsmedlemmer. Denne forskel mellem at forudsætte kliniske og videnskabelige kompetencer eller ej er muligvis væsentlig i forhold til for alvor at kunne engagere en systematisk forskningsinteresse i komplicerede professionspraktiske sammenhænge uden at miste overblik, nuancer og analytisk skarphed.

Der er dog også andre traditioner end de klinisk-videnskabelige for at koble professionspraksis og forskningspraksis. Det gælder fx inden for aktionsforskning og evalueringsforskning, som på mange måder kan siges at repræsentere idealer om praksisforankret forskning, der hylder videnskabelige kriterier som reliabilitet, målingsvaliditet, økologisk validitet og intern validitet.

"The Qualitative Service Review" (2018) er et eksempel på en konkret forsknings- og analysemetode, der er udviklet og anvendt på det specialiserede børne- og familieområde i USA. Tilgangen er karakteriseret ved på systematisk vis at bruge den viden, der allerede produceres i den professionelle praksis med en objektiv gennemgang af materialet, der dokumenterer den behandling og indsats, der er blevet anvendt, og en videnskabelig faktorvariansanalyse, der aggregerer de individuelle analyser og kondenserer til resultater, der kan opnå en videnskabelig generisk karakter. Det minder på mange måder om den metode, der anvendes inden for kvalitativ indholdsanalyse (Schreier 2012) og inden

for komparativ kvalitativ metode (Miles et al. 2013). Inden for begge tilgange anvendes der forskellige kode- og klassifikationsteknikker til at spore konkrete, situationsspecifikke årsager til, hvorfor mennesker har det, som de har det, efter at have været påvirket af fx professionelle eller af generelle indsatser i en given sammenhæng, som den kan udfolde sig i undervisning, terapi, arbejdsstræning eller sundhedsbehandling.

I modsætning til traditionel evalueringsforskning, hvor fokus er på at vurdere effekten af nogle specifikke faktorer, da bemærker den kvalitative effektanalyse sig ved at tage sit udgangspunkt i et konkret udfald, såsom et behandlingsresultat, eller en terapeutisk relation (Møller 2019). Ideen er at spore årsager til et konkret udfald for at kunne forklare – ikke blot et afgrænset aspekt af en situation, men så vidt muligt hele situationen. I kvalitativ effektanalyse gennemføres effektsporing altid på individniveau, og måske aggregeres analysen til enten gruppe- eller organisationsniveau. Det betyder, at de konkrete individer, der har været en del af en behandling, en indsats eller af den proces, der er genstandsfeltet, aldrig reduceres til gennemsnitlige observationer på en skala, der måske endda er konstrueret *uden for* den professionsfaglige kontekst og dermed uafhængigt af den klinisk-praktiske viden om de årsags- og virkningssammenhænge, der gør en forskel.

Kvalitativ effektanalyse er dog langtfra en udbredt tilgang i professionsforskning. Den anvendes nogle gange på områder inden for teknik og elektronik, hvor fejltolerancen er relativt lav, og

hvor man har brug for en metode til at identificere meget præcise årsags- og virkningssammenhænge, typisk i forbindelse med fejlidentifikation i komplicerede tekniske systemer eller inden for højspecialiseret medicinsk forskning.

Det, der kendetegner den professionsforskning, hvor der ikke er en kontrast mellem at fastholde kompleksitet, nuancer og specifik virkningsviden med en analytisk objektivitet, er et aktivt forskningsengagement i at involvere aktørers forskellige slags viden. Engageret forskning, siger Van de Ven (2007), er kendetegnet ved en evne til at skabe analyse, der er mere gennemtrængende og indsigtfuld, end når forskere eller praktikere arbejder alene omkring problemet. Engageret forskning, som er en type aktionsforskning, adskiller sig på denne måde fra andre praksisorienterede undersøgelser såsom følgeforskning og evaluering ved at involvere de aktører, der er genstand for undersøgelsen. Hvor følgeforskning og evaluering typisk har et "udefra"-perspektiv på undersøgelsens aktører og eksplicit forsøger ikke at påvirke undersøgelsens genstandsfelt, da efterstræber aktionsforskning en høj grad af engagement med undersøgelsens aktører for at opnå et gyldigt og pålideligt "indefra"-perspektiv. Der findes mange varianter af aktionsforskning, der prioriterer forskellige forsknings- og praksistraditioner, som fx "social innovation" (Moulaert & MacCallum 2019), "action research" (Winter & Munn-Giddings 2001), "trial research" og "engaged scholarship" (Van de Ven 2007). "Engaged scholarship" defineres som en "deltagende form for forskning, der inkluderer forskellige perspektiver fra vigtige interessenter (forskere, brugere, klienter, sponsorer og praktikere) i

studiet af komplekse problemer" (2007, s. 9; egen oversættelse). Denne tilgang kombinerer netop en systematisk tilgang med et fleksibelt praksisinvolverende undersøgelsesdesign og prioriterer såvel problemløsning som teorigenerering og er på den måde et lovende bud på en undersøgelsesmetode, der kan overskride kontrasten mellem professionskompleksitet og en systematisk undersøgelsestilgang.

Kvalitativ effektanalyse i professionsforskning

Grunden til, at jeg fremhæver aktionsforskning og kvalitativ effektanalyse, er idealet om at forskningsforankre analysen. Spørgsmålet om, hvad der virker for hvem, hvorfor og under hvilke betingelser, har en fundamental relevans for både professionsudvikling og professionsforskning. Der gennemføres mange undersøgelser og meget forskning på professionerne, men ofte med det formål at skabe systematisk viden til et felt uden for professionerne som fx politisk-administrativ viden, der skal bruges til at effektivisere den politiske og den økonomiske styring af området og ikke til at udvikle professionens vidensgrundlag eller autoritet. Inden for den magt-teoretiske del af professionsteorien diskuterer man, hvorfor en profession, ud over viden og ekspertise, også må opnå kulturel og social legitimitet for at kunne lykkes med at kræve autoritet og respekt for at overleve (Harrits & Larsen 2016). I de tilfælde, hvor en profession ikke kender betingelserne for sin egen værdiskabelse, da bliver det også meget vigtigt ude af professionens hænder, hvad der defineres som effekt, og hvordan denne bliver evalueret og målt af autoriteter uden for professionen.

I forhold til at forstå, hvornår der opstår en iboende kontrast mellem kompleksitet og systematik i professionsforskning, kan det empiriske vidensgrundlag i professionsforskning ikke overvurderes. Relevante og valide datakilder kan opbevares i mange forskellige former for digitaliserede vidensopsamlinger, institutionaliserede refleksioner, teknokratiske dokumentationssystemer og i uformelle rutiner i det daglige professionelle arbejde. Gyldige, fyldestgørende datakilder er afgørende for solid professionsforskning, fordi de langt mere præcist end eksterne dataindsamlinger indfanger den kompleksitet og de årsag-virkningssammenhænge, der karakteriserer genstandsfeltet. Det betyder ikke, at ekstern analyse aldrig er relevant, men dog at den ikke altid er relevant, og at den ofte tilbyder et begrænset læringspotentiale i modsætning til kvalitativ effektanalyse, der baserer sig på professionens egen viden. Der er derfor også god ræson i, at en profession efterstræber at producere effektviden om sin egen praksis, fordi professioner kan få stort udbytte af at vide meget præcist, hvad der skaber læring, refleksion og vidensprogression. Inden for amerikansk professionsteori taler man på samme måde om refleksiv faglig dømmekraft (Abbott 1988; Schön 1983) som en kompetence, der udøves individuelt, men som skabes socialt igennem forskellige rutiner for, hvordan professionelle overleverer og styrker deres faglige viden og ekspertise.

Inden for implementeringsforskning bruger man begrebet "backward-mapping" (Elmore 1976) til at beskrive en særlig professionsfaglig analysetilgang i implementeringsundersøgelser. Backward-mapping er således først og fremmest en modsætning til "forward-

mapping", som er en top-down-tilgang til implementeringsundersøgelser, der fokuserer på at forfølge effekten af specifikke forandringer eller tiltag. Hvor sidstnævnte primært anvendes til at forstå årsager til manglende politikimplementering, da anvendes "backward-mapping" primært til at forstå værdiskabelse på individniveau.

"Backward-mapping" er således en metode, der forudsætter tilstrækkelig relevant information om et problem eller et sagsudfald (Elmore 1976, s. 605) og kan karakteriseres som en effektsporingsmetode, der kan bruges til at identificere og kortlægge årsager til konkrete udfald af problemer, årsager, situationer eller effekter. Metodologien er inspireret af den bottom-up-orienterede del af implementeringsteorien, som påstår, at værdiskabelse (som fx at udsatte børn og familier får gavn af indsatser i en konkret sammenhæng) samskabes (fx med sociale begivenheder, fagprofessionel dialog, behandling og selvarbejde) og ikke monoskabes (fx af én terapeut eller af én behandlingsmetode). Den abonnerer på en relationel og ikke monokontekstuel forståelse af virkeligheden, hvorfor det inden for dette perspektiv ikke giver mening at isolere genstandsfeltet fra sin sociale sammenhæng. På samme måde som en detektiv, der står over for at skulle opklare en sag, starter med at identificere karakteren af forbrydelsen for herefter at arbejde sig tilbage i rækken af hændelser for at indsamle beviser, der kan sandsynliggøre ikke bare hvem, der stod bag forbrydelsen, men også hvordan og hvorfor forbrydelsen fandt sted, således vil man også gå til værks i en effektsporingsanalyse. I det næste afsnit præsenteres et eksempel på en backward-mapping-analyse, der sporer

årsager til udsatte børn og familiers udbytte af familiebehandling.

Analyseeksempel: forskning i indsatskvalitet i arbejdet med udsatte børn og familier

Kvalitativ effektanalyse er som sagt en velegnet metode til at bruge de resourcer og den viden, der genereres i professionsfaglig praksis, og som ofte ikke anvendes systematisk til at lære om, hvad der kendetegner det professionelle arbejdes betydning i den konkrete kontekst. I stedet for at indsamle ny viden, der ofte har en række svagheder, fx at den ikke er stedbundet og ikke bruger økologisk valide målingsredskaber, kan man altså med fordel bruge de registreringer, journaliseringer, dokumentationer, anamneser, observationer og status-evalueringer, der udføres i rigtig mange professionsfaglige sammenhænge.

I en undersøgelse af et kommunalt familiecenters dokumentationsveje (Møller 2019) var der allerede en omfattende organisationsforandring i gang af både de formelle strukturer for samarbejdet mellem socialrådgivere, pædagoger og psykologer, og på et flerårigt fokus på at systematisere familiecentrets faglige udvikling. Formålet for professionspraksis og den forskningsbaserede undersøgelse var sammenfaldende: at udvikle og styrke et bedre vidensamarbejde mellem socialrådgivere, pædagoger og psykologer og de børn og familier, der modtager støtte og behandling fra familiecentret. Baggrunden for undersøgelsen var en længere årrækkes systematisk arbejde med at implementere procesdokumentation til at understøtte en systematisk reflektiv faglig praksis af de fagprofessionelles skriftlige rutiner omkring indsatsdokumentation. Men der

var samtidig en ledelsesmæssig bekymring for, hvorvidt deres dokumentation rent faktisk betød, at børn og familier fik det bedre. Familiechefen og de fagprofessionelle ledere i familiecentret valgte derfor at gennemføre en forskningsunderstøttet undersøgelse af, hvordan der blev overleveret viden, registreringer og indsatsdokumentation i og mellem afdelingerne i familiecentret, og af, hvorfor der var så stor modstand blandt nogle medarbejdere over for visse af deres skriftlige rutiner og vidensamarbejder.

Familiechefen var også særskilt interesseret i, om al den dokumentation, der blev brugt tid på, rent faktisk blev anvendt fremadrettet i organisationen, ligesom hun var optaget af, om videneroverleveringen mellem de forskellige fagprofessionelle grupper foregik hensigtsmæssigt, eller om der stadig var rester af de tidligere formelle strukturer for samarbejdet, der var blevet afskaffet.

Ambitionen med professionsforskningen var således at finde ud af, hvorvidt familiecentrets vidensamarbejde, dvs. deres dokumentationsveje, rutiner og praksis for vidensoverlevering, i tilstrækkelig grad understøttede og afspejlede det arbejde med børn og familier, der fandt sted i praksis, ligesom der var en nysgerrig og et reelt vidensbehov efter at undersøge, hvad der var udslagsgivende for, om afdelingens børn og familier kom i mål med at overkomme de udfordringer og problemer, der var årsagen til, de var bevilliget hjælp i familiecentret.

Forudsætningen for at kunne omsætte disse undersøgelsesspørgsmål til konkrete analyser var et mangeårigt koncentreret arbejde med procesdokumentation og skriftlighed i udføreområdet,

Inden for implementeringsforskning bruger man begrebet **"backward-mapping"** til at beskrive en særlig professionsfaglig analysetilgang i implementeringsundersøgelser.



herunder en omfattende proces med at organisere dokumentationsarbejdet på en fælles IT-plattform. Tilbage i 2017 var familiecentret således i en unik situation: Den havde efterhånden etableret gode skriftlige dokumentationsrutiner blandt medarbejdere og ledere, et fagsystem til at opbevare både standarddokumentation og individspecifikke beskrivelser af sagsforløb og indsatsarbejde og en ledelse, som prioriterede indsatsudvikling med afsæt i egen viden og praksis fremfor i implementering af udefrakommende dokumentationsredskaber.

Alligevel var familiecentret ikke helt i mål: Man var gået fra at arbejde med en fagprofessionel udfordring omkring 'tavs viden', dvs. hvor hver enkelt medarbejder sidder inde med unik borgerviden, til at opbevare selvsamme viden i et digitalt fagsystem. Et naturligt næste skridt blev derfor at udnytte denne eksisterende viden til at skabe overblik og forståelse for, hvilke omstændigheder, indsatsforløb og situationer der havde kendetegnet

arbejdet med de børn og familier, der kom i mål, såvel som arbejdet med de børn og familier, der ikke kom i mål.

Den metodiske tilgang til analysearbejdet var systematisk kvalitativ analyse, hvilket vil sige, at materialet blev klassificeret og kodet efter en kodeliste, der dels blev udledt af en segmenteret tekstanalyse af udvalgte sagsforløb, dels blev udviklet i samarbejde med familiecentrets ledere og medarbejdere (Møller 2019). Der blev anvendt et kvalitativt tekstanalyseprogram (NVivo) til at gennemføre ord- og emneanalyser af forskelle og ligheder mellem sagsforløbene med henblik på at identificere, hvilke sagsforløb der repræsenterer typiske og ikke-typiske egenskaber og forhold der går på tværs, og hvilke der er helt unikke for de enkelte sagsforløb. Idet materialet har et stort kvantitativt omfang, blev fremstillinger af analyser og resultater kondenseret til numeriske fremstillinger af, hvordan de

kvalitative forskelle og ligheder fordelte sig på sagsforløbene. Fordelen blev at kunne formidle et tværgående overblik, samtidig med at det altid var muligt at zoome ind på præcis de sagsforløb og de steder i sagsforløbene, som de numeriske fremstillinger henviste til.

Det første trin i forskningsanalysen var at undersøge karakteren af videnssamarbejdet gennem kvalitative interviews og kvaliteten af dokumentationen før det næste trin, en gennemgående 'datahøst', og det tredje trin, en efterfølgende systematisk kvalitativ analyse, blev gennemført (Møller 2019).

Analyserne fra det første trin gav anledning til justeringen i videnssamarbejdet, mens trin to gav omfattende indblik i, hvor pålidelig og gyldig familiecentrets dokumentationspraksis i virkeligheden var. Det tredje trin var det mest omfattende og viste for det første, at pædagogernes og psykologernes evne til at opbygge en professionel

alliance med børnene og familierne havde stor betydning for kvaliteten af indsatsarbejdet. Det er et resultat, der kan genfindes i forskningslitteraturen om årsager til behandlingseffekt i socialt indsatsarbejde, hvor der peges på, hvordan behandlere håndterer positive og negative reaktioner på klienterne i deres relationsarbejde, fordi disse får betydning for, om der kan laves en alliance, som ifølge studier er en nødvendig (men ikke tilstrækkelig) betingelse for indsats effekt (Nissen-Lie et al. 2010; Baldwin et al. 2007). På dette trin i undersøgelsen blev den meget omhyggelige iagttagelse af familiecentrets nuancer og komplekse relationer suppleret med en videnskabelig iagttagelse af den internationale litteratur, som pegede på andre generelle faktorer ud over alliance, der kan hæmme eller fremme det fagmetodiske arbejde med at skabe indsatskvalitet/målopnåelse. De andre faktorer ud over alliance inkluderer *empati, forventninger, kulturel tilpasning og behandlerforskelle* og er kendetegnet derved, at de alle knytter sig til behandlernes fagprofessionalisme og evne til at indgå i relationelt indsatsarbejde og ikke til specifikke metodiske rutiner og interventioner (Wampold 2015, s. 270). En implikation af analyserne blev således en systematisk interesse i familiecentret for, hvordan man kan styrke alliancen og samspillet med børn og familier fremadrettet.

For det andet viste effektsporingsanalyserne, at målopfyldeelse i de afsluttede børne- og familiesager var mere påvirket af, hvordan tid og sted passer sammen med familiernes problemer og situationer, end af om de havde modtaget den ene eller den anden indsats i familiecentret. Igen blev den internationale litteratur undersøgt, og her viste et større

metareview af udviklingen i indsatskvalitet lidt nedtrykkende, at der ikke er sket nogen signifikant udvikling i kvaliteten af indsatsprogrammer bl.a. også på det sociale område de seneste fyre år (Weisz et al. 2019, s. 19). Studiet anbefaler et fokusskift fra generelle programindsatser til et stærkere fokus på at tilpasse indsatser til de lokale kontekster og til de konkrete individers situationer, som indsatserne involverer. Studiet understreger, at det kan betale sig at gøre indsatserne mere "transdiagnostiske" (mere fleksible diagnoser og målgrupper) og personlige og at indlejre behandlinger og indsatser i klienternes egne "økosystemer" (Weisz et al. 2019, s. 1). En ledelsesmæssig implikation af analyserne kan være en større opmærksomhed på at lykkes med fleksibel indsatsprioritering for at undgå, hvad forskningen kalder for *skeumorfisme*, dvs. implementering og reproduktion af ikke-virksomme elementer fra tidligere indsatsprogrammer. En anden ledelsesmæssig implikation af analysen blev at styrke fokus på at understøtte familiekonsulenternes udvikling af alliancekompetencer samt et fokus på at fastholde en meningsfuld dokumentationspraksis, så det bliver muligt at styrke et udviklende og lærende indsatsfællesskab.

For det tredje viste analyserne, at boliggrammer og økonomiske forhold medvirker til målopfyldeelse. Det er velbeskrevet i både organisationsteori og mikrosociologi, hvordan fysiske rammer påvirker både identitet og adfærd (Goffman 1990, 2001), ligesom forskning i mødet mellem behandlingssystem og klient peger på, at fysiske rammer disciplinerer, ikke bare klienternes adfærd og selvvurdering (Dubois 2010), men også de fagprofessionelles identifikation og

alliance med klienter (Møller 2018, s. 72). Implikationerne heraf blev efterfølgende set i et større og bredere styringsperspektiv, idet det ikke er muligt for den faglige ledelse eller for familiekonsulenterne at påvirke hverken boliggrammer eller økonomiske rammer, men afhænger af stærkere vertikal koordination og samarbejde længere oppe i det lokale styringshierarki (Pollitt 2013).

Ud over at professionsforskningsundersøgelsen identificerede alliance, tid og boliggrammer som væsentlige i familiecentrets indsatsarbejde, så blev der også indsamlet viden om den indsatskapacitet, der kendetegner, ikke en generel, men en konkret lokal (kommunal/familiecenter) kontekst. En pointe er her, at idet familiers liv er tids-, steds- og socialt bundet, så betyder det også, at der er grænser for, hvordan den lokale kontekst omkring familiecentret vil forandre sig over tid. De erfaringer og den viden, der er fremstillet i nærværende analyser, peger på, hvad der med fordel kan arbejdes med fremover i den *samme* lokale kommunale og organisatoriske kontekst.

Diskussion: Det integrerede praksis- og forskningsspørgsmål

Analyseeksemplet viste en måde, hvorpå man kan bygge bro mellem professionsviden og videnskabelig metode uden at gå på kompromis med hverken vidensgrundlaget eller den videnskabelige systematik. Analysestrategien "backward-mapping" blev brugt til at gennemføre effektsporing (Elmore 1976, s. 605) og gav mulighed for på systematisk vis at forfølge de udsatte børn og familiers vej igennem indsatsforløbet.

Argumentet i nærværende artikel har været, at en eventuel kontrast mellem

forskning og professionspraksis hænger sammen med interesseforskelle og forskningsengagement, og har forsøgt at vise, at vil man overskride en sådan kontrast mellem det komplekse sagsforhold og videnskabelig transparens, så kræver det et forskningsmæssigt engagement i professionspraksis, der kan tage udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmål, som integrerer både lokale praksisspørgsmål og generelle forskningsspørgsmål.

Selvom eksisterende viden som regel har en høj gyldighed, så bør man dog aldrig indsamle den ukritisk. I tilfælde, hvor de professionelle beskriver egen praksis strategisk fremfor nøgternt objektivt,

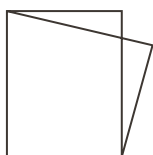
vil det indebære store validitetstrusler for kvaliteten af en professionsfaglig undersøgelse, hvis man brugte et sådant vidensgrundlag. Man bør derfor altid have et minimum af praksiskendskab til at man er i stand til at vurdere, om den eksisterende viden afspejler solide beskrivelser og er udtryk for balancerede vurderinger og ikke er udtryk for strategisk dokumentationsadfærd eller ligefrem for dårlig professionel dømmekraft (Abbott 1988, kapitel 2). På den anden side ligger der en mindst lige så stor fare ved ikke at trække på eksisterende viden, idet man da risikerer at indsamle data med en utilstrækkelig beskrivelse af den kompleksitet og de nuancer, der gør sig gældende.

Som udgangspunkt er det således alfa og omega at få adgang til pålidelig og gyldig viden om den professionspraksis, som også er et forskningsmæssigt genstandsfelt. Det vil sige, at man som forsker formår at fastholde nuancer og præcision uden samtidig at miste begrebsligt overblik (Boyatzis 1998, s. 128). Den forskningsmæssige kompetence er evnen til at efterleve videnskabelige standarder og kriterier, herunder mestre metoder og metodologier, der kan kondensere og sortere i empiriske nuancer og kompleksitet. Først her bliver det muligt at udlede og fortolke resultater, erfaringer og viden, der både har en høj intern validitet, er relevant for professionernes praksis og endelig danne teoretisk og dermed generel læring fra professionsforskningens konkrete fund (Miles et al. 2013, s. 286).

REFERENCER

- Abbott, A. (1988). *The Systems of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baldwin, S.A., Wampold, B.E. & Imel, Z.E. (2007). "Untangling the alliance-outcome correlation: Exploring the relative importance of therapist and patient variability in the alliance". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 842-852.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information*. London: SAGE Publications.
- Brante, T. (2011). "Professions as Science-Based Occupations". *Professions and Professionalism*, 1(1), 4-20.
- Dubois, V. (2010). *The bureaucrat and the poor: Encounters in French welfare offices*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Elmore, R.F. (1976). "Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions". *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616.
- Goffman, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (2001). *Anstalt og menneske*. København: Jørgen Paludans Forlag.
- Harrits, G.S. & Larsen, L.T. (2016). "Professional claims to authority: A comparative study of Danish doctors and teachers (1950-2010)". *Journal of Professions and Organization*, 3(2), 154-169.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2012). *At skabe en professionel: Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Miles, M.B., Huberman, M.A. & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3. red.), London: SAGE.
- Mollen, C., Croughan, P., Zlotnik, S., Elci, O.U., Tollefson, D., Foster, R.E., Morris-Compton, S. & Noonan, K. (2018). "Qualitative Review as a Tool for Systems Improvement: The Quality Service Review". *Social Work Research*, 42(3), 267-272.
- Moulaert, Frank & MacCallum, Diana (2019). *Advanced Introduction to Social Innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Møller, M.Ø. (2018). "Health Care Professionalism Without Doctors: Counter-Identification in Local Health Houses". *Qualitative Studies*, 5(2), 72-94.
- Møller, M.Ø. (2019). *Indsatskvalitet i arbejdet med udsatte børn og familier i Familiecentret i Randers. En systematisk kvalitativ effektanalyse af Familiecentrets indsatser overfor udsatte børn og familier i 2018*. Aarhus: Propublic.
- Nissen-Lie, H.A., Trygve Monsen, J.T. & Rønnestad, M.H. (2010). "Therapist predictors of early patient-rated working alliance: A multilevel approach". *Psychotherapy Research*, 20(6): 627-646, DOI: 10.1080/10503307.2010.497633.
- Pollitt, Christopher (2013). *New Perspectives on Public Services: Place and Technology*. Oxford: Oxford University Press.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Allen Lane.
- Soss, J. (2006). "Talking Our Way to Meaningful Explanations – A Practice Centered View of Interviewing for Interpretive Research". I: Dvora Yanow & Peregrine Schwartz-Shea (red.), *Interpretation and Method: Empirical Research Method and the Interpretive Turn* (s. 127-149). New York: M.E. Sharpe.
- Van de Ven, Andrew H. (2007). *Engaged Scholarship*. Oxford: Oxford University Press.
- Wampold, B.E. (2015). "How important are the common factors in psychotherapy? An update". *World Psychiatry*, 14(3): 270-277, doi: 10.1002/wps.20238.
- Weber, M. (2003). "§6. Magtfordelingen inden for fællesskabet. Klasser, stænder, partier". I: Weber, M., *Udvalgte tekster*, bind 2. København: Hans Reitzels Forlag.
- Weisz, J.R., Kuppens, S., Ng, M.Y., Vaughn-Coaxum, R.A., Ugueto, A.M., Eckshtain, D. & Corteselli, K.A. (2019). "Are Psychotherapies for Young People Growing Stronger? Tracking Trends Over Time for Youth Anxiety, Depression, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Conduct Problems". *Perspectives on Psychological Science*, 14(2), 216-237.
- Wilensky, H. (1964). "The Professionalization of Everyone?". *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Winter, Richard & Munn-Giddings, Carol (2001). *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*. London: Routledge.
- Yanow, D. (2006). "Thinking interpretively: philosophical presuppositions and the human sciences". I: Dvora Yanow & Peregrine Schwartz-Shea (red.), *Interpretation and Method: Empirical Research Method and the Interpretive Turn* (s. 5-27). New York: M.E. Sharpe.

En empirisk forankret metodologi for studiet af værdier i professionerne



Rasmus Sommer Hansen, adjunkt, Socialrådgiveruddannelsen i Aarhus, VIA University College & Mette Lind Kusk, adjunkt, Socialrådgiveruddannelsen i Aarhus, VIA University College

Professionerne er forpligtet på at fremme bestemte værdier som social retfærdighed og empowerment. Men hvordan skal disse abstrakte værdier fortolkes? Vi argumenterer for, at en adækvat metodologi for studiet af professionsrelevante værdier må indeholde principper for håndtering af udtalte baggrundsantagelser og forudsætninger funderet i forskelle i sociale perspektiver, og at centralt blandt disse er et princip om inddragelse af sårbare eller undertrykte gruppers erfaringer med at leve under undertrykkende omstændigheder som data i undersøgelsen. For at anskueliggøre tilgangen gør vi brug af et eksempel på, hvordan etnografiske studier kan anvendes i analysen af professionsrelevante værdier.

Indledning

Professionerne har normative formål. Der er værdier, professionerne er forpligtet på at fremme i praksis. Imidlertid er disse værdier ofte temmelig abstrakt og vagt formuleret, og det er uklart, hvordan de mere præcist skal forstås og vejlede de professionelle handlinger. Tag fx socialrådgiverprofessionen, som vil være i fokus i denne artikel. Ifølge *International Federation of Social Workers* indebærer socialt arbejde værdier som empowerment og social retfærdighed. Men hvad skal der mere præcist forstås ved disse værdier? Hvad kræver det, hvis vi skal fremme social retfærdighed i en given kontekst? Hvad skal der til, for at socialrådgivere kan siges at bidrage til empowerment? Svarene på disse spørgsmål er ikke bare et teoretisk anliggende, men har direkte konsekvenser

for, hvordan professionelle bør agere i praksis. Men hvilken metodologi er hensigtsmæssig at lægge til grund for en undersøgelse af sådanne spørgsmål?

Et muligt svar på denne metodologiske udfordring gives af empiriske studier af folks værdier inden for sociologien, socialpsykologien og politologien, men denne form for undersøgelser fortæller udelukkende noget om, hvordan folk *faktisk* opfatter eller i praksis handler efter bestemte værdier, ikke hvordan værdierne *bør* forstås. Et andet svar på udfordringen kan findes i det, vi her kalder en filosofisk tilgang til studiet af værdier. Ifølge en sådan skal værdier analyseres gennem filosofisk refleksion over konkrete cases. Vi argumenterer imidlertid for, at dette svar er problematisk, og at vi i stedet har behov for det, Brooke Ackerly (2018) kalder empirisk forankrede, normative teorier. Problemet med en filosofisk metodologi er, at den ikke tager højde for, at vores muligheder for at afdække moralske værdier begrænses af vores "sociale epistemologier" – dvs. fælles, udtalte baggrundsantagelser, som folk anvender til at afgøre, hvad der er kendsgerninger, og hvad der er holdninger, og dermed også, hvad der er moralsk relevant i en given social sammenhæng (Ackerly 2018, s. 10). Forskelle i sociale epistemologier bevirker, at forskere, der ofte tilhører relativt privilegerede grupper, vil have en udfordring med at forstå, hvordan virkeligheden ser ud fra et mindre privilegeret perspektiv.

For at overskride disse begrænsninger er der behov for inddragelse af forskellige sociale perspektiver – i særdeleshed fra dem, der har erfaring med at leve under undertrykkende omstændigheder – i en undersøgelse af, hvordan professio-

neres værdier skal fortolkes i konkrete kontekster. For at illustrere tilgangen fokuserer vi afslutningsvis på anvendelsen af etnografiske studier i analysen af professionsrelevante værdier.

Før vi fortsætter, skal vi lige præcisere vores anvendelse af de centrale begreber i artiklen. Ved *empiriske undersøgelser* forstår vi groft sagt undersøgelser vha. almindelige samfundsvidenskabelige metoder som kvalitative interviews, spørgeskemaundersøgelser og delta-gerobervation.¹ Ved *værdier* forstår vi egenskaber ved sociale relationer, institutioner, processer eller tilstande ved verden i det hele taget, som vi har grund til at fremme eller respektere. Så fx det træk ved en institutionel orden, at ingen besidder magt til at dominere andre og altså i denne forstand rummer en form for lighed, giver os grund til at fremme en sådan orden, eller undlade at ændre på den, hvis den allerede eksisterer. Omvendt vil fraværet af bestemte egenskaber ved sociale relationer osv. give os grund til at intervenere for at ændre på tingenes tilstand. Ved en *metodologi* forstår vi her de overordnede principper for tilrettelæggelse og gennemførelsen af en undersøgelse. Metodologier kan både studeres deskriptivt og normativt. Deskriptivt vil spørgsmålet gå på, hvilke principper der *faktisk* følges i undersøgelser inden for et virkelighedsdomæne. Normativt vil spørgsmålet gå på, hvilke principper undersøgelser inden for domænet *bør* følge. *Metoder* skal så forstås som de redskaber eller midler, der anvendes til at indsamle og analysere data. Disse kan også studeres både deskriptivt og normativt. I det følgende er fokus på det normative metodologiske spørgsmål: Hvilke principper bør vi følge i studiet af professionernes værdier?

Rent empiriske vs. filosofiske metodologier

Værdier kan studeres både deskriptivt og normativt. Deskriptivt kan man undersøge, hvilke forhold eller omstændigheder en given gruppe af individer *faktisk* behandler som værdier i en given sammenhæng. Normativt kan værdier undersøges mhp. en afklaring af, hvordan de *bør* fortolkes i en given sammenhæng. Det er den sidste form for undersøgelse, som denne artikel angår. Vi forudsætter dermed, at der er mere eller mindre korrekte svar på, hvad en værdi indebærer i en konkret sammenhæng, og at der dermed er bestemte handlinger, vi *bør*/ikke *bør* udføre.²

Både i den sociologiske, socialpsykologiske og politologiske litteratur er deskriptive former for undersøgelser af værdier fremherskende. Kaspar Villadsen (2004) undersøger fx med en genealogisk metodologi, hvordan der over tid konstrueres en opfattelse af socialt arbejde og en dertilhørende praksis, hvor formålet hermed er at "gøre fattige og udstødte til frie mennesker". I moralpsykologien foregår samtidig eksperimentelle studier, der har til formål at undersøge folks retfærdighedsopfattelser i praksis (jf. Tyler 2000; se også Knobe & Nichols 2008). Og der er også politologiske studier af, hvordan moralske værdier behandles i det politiske system, og hvad forklaringen på dette er (se fx Albæk, Green-Pedersen & Thorup Larsen 2014). Fælles for disse studier er, uagtet betydelige metodologiske forskelle, at de ikke (i hvert fald ikke direkte) er relevante for, hvordan professionernes værdier *bør* fortolkes. At en bestemt gruppe personer fx opfatter retfærdighed på en bestemt måde, fortæller os ikke noget om – uden yderligere præmisser – om de gør ret i at opfatte denne værdi som sådan. Det

er heller ikke de nævnte studiers formål. Men det betyder, at vi må gå anderledes til værks, hvis vi skal forfølge artiklens normative problemstilling. Og dette er netop, hvad en filosofisk metodologi gør.³

En filosofisk tilgang til undersøgelsen af værdier indebærer følgende skridt: (a) En filosofisk analyse af de relevante værdier gennem refleksionsbaserede skøn angående, hvad der henholdsvis tæller som eller ikke tæller som eksempler på værdierne;⁴ og (b) en udledning af konsekvenser heraf for en bestemt kontekst. Vi fokuserer her på én variant af (a), som Frances Kamm (2002) kalder "standard deontologi", fordi vores kritik af denne ligeledes finder anvendelse på andre former for filosofisk analyse.⁵ Kamm (2002, s. 340) beskriver strategien som følger: "The Standard Deontologist begins with the intuitive judgement that an act is wrong (1), locates factors that may account for this judgement (2) [...] then tries to explain why these factors really do matter (3)".

Vi undersøger værdier ved at tage udgangspunkt i intuitive, moralske vurderinger af eksempler eller cases. Hvis vi fx er interesseret i social retfærdighed, kunne det være et eksempel *a la* det følgende fra G.A. Cohen:

Paul loves photography, while Fred loves fishing. Prices are such that Fred pursues his pastime with ease while Paul cannot afford to. Paul's life is a lot less pleasant as a result: it might even be true that it has less meaning than Fred's does. I think the egalitarian thing to do is to subsidize Paul's photography (1989, s. 923).

Cohens spørgsmål er, om den beskrevne ulighed i velfærd (deres relative muligheder for at tilfredsstille deres præferencer) mellem Paul og Fred er uretfærdig. Cohens egen intuitive vurdering er, at forskellen er relevant for, hvordan retfærdighed skal forstås: Det er uretfærdigt, at Paul har mindre velfærd end Fred, og vi bør derfor kompensere Paul for hans relative velfærdsmangel. I tråd med Kamms beskrivelse af standard deontologi bygger Cohen (1989) så sin efterfølgende undersøgelse op med afsæt i denne intuitive vurdering, nemlig som et forsøg på at identificere, hvori uretfærdigheden i eksemplet mere præcist består, hvad der kan forklare den, og hvorfor eksemplet illustrerer moralsk relevante forhold, som vi bør lægge vægt på i en teori om retfærdighed. Detaljerne her er mindre vigtige end det træk ved tilgangen, at den udelukkende baserer sig på teoretikerens egne refleksioner over og vurderinger af, hvad retfærdighed kræver i en specifik situation. Det er netop dette, der er grund til at stille sig skeptisk over for.

Problemet med den filosofiske metodologi er, at forskelle i social baggrund og dertilhørende sociale erfaringer giver anledning til forskelle i, hvordan mennesker opfatter den sociale virkelighed, herunder forskellige perspektiver på, hvad der er moralsk relevante træk ved bestemte situationer (Ackerly 2018; Anderson 2012; Jaggar 2019; Walker 2007; Young 1990, 2000). Forskelle i sociale erfaringer skyldes, at vi interagerer med individer fra forskellige sociale grupper. Som Elizabeth Anderson (2012, s. 170) påpeger, har mennesker, der interagerer ofte, en tendens til at tilnærme deres perspektiver og opfatelser af virkeligheden til hinanden. Fx

har segregation af hvide og sorte i USA den konsekvens, at mange hvide i langt størstedelen af tiden interagerer med andre hvide (Anderson 2010, s. 46-47). De fælles fortolkninger af den sociale verden, som de opbygger sammen, vil derfor være tilbøjelige til at udelukke sortes erfaringer. I den udstrækning sorte er mere opmærksomme end hvide på diskrimination og andre forhindringer for at opnå succes i samfundet, vil hvide opbygge en fælles virkelighed sammen, som undervurderer omfanget af disse barrierer (ibid.).

Problemet med denne bias er primært en konsekvens af eksistensen af betydelige sociale uligheder mellem forskellige grupper. I en forskningssammenhæng opstår problemet mere specifikt, når forskere, der tilhører relativt privilegerede grupper, skal undersøge den virkelighed, som relativt dårligere stillede grupper befinder sig i. Som Anderson udtrykker det, "when groups of inquirers are segregated along the same lines that define group inequalities, the shared reality bias will tend to insulate members of advantaged groups from the perspectives of the systematically disadvantaged" (Anderson 2012, s. 170). Det betyder, at forskere, der ofte tilhører relativt privilegerede grupper, vil have en udfordring med at forstå, hvordan virkeligheden ser ud fra et mindre privilegeret perspektiv. Men hvis dette er rigtigt, så risikerer en metodologisk tilgang, der udelukkende baseres på den individuelle teoretikers refleksioner og vurderinger, at levere konklusioner, der er ensidige, og som afspejler blinde pletter forårsaget af forskelle i social baggrund. Vi bør i stedet følge en metodologi, der udfordrer og forholder sig til sådanne blinde pletter.

Det betyder, at forskere, der ofte tilhører relativt privilegerede grupper, vil have en udfordring med at forstå, **hvordan virkeligheden ser ud fra et mindre privilegeret perspektiv.**



Empirisk forankret, normativ teori

Diskussioner om, hvordan man kan indfange forskelligt positionerede menneskers perspektiver i empirisk forankrede studier, er ikke nye, ej heller er de forbeholdt grene inden for normativ teori. Spørgsmål om repræsentation, neutralitet og forskerautoritet har fx været genstand for omfattende debat inden for antropologien og påvirket metodiske tilgange til at opnå viden, denne videns status, samt hvordan viden formidles. I 1980'ernes repræsentationsdebat blev der rejst kritiske spørgsmål om antropologers autoritative repræsentation af "de andre" – oftest ikke-vestlige forskningssubjekter – og muligheder for at producere objektiv, neutral viden (Marcus & Fischer 1986; Clifford & Marcus 1986). Lignende spørgsmål om forskerens position og autoritet til at repræsentere blev stillet inden for andre felter i samme periode (se fx Haraway 1988; Said 1978) som et led i bredere postmoderne, kritiske strømninger. Anerkendelsen af, at alle led i en forskningsproces i nogen grad er farvet

af forskerens perspektiv, samt at viden altid er forankret i en politisk, social, kulturel og historisk kontekst, har ført til, at antropologifaget i dag er præget af idealer om en høj grad af selvrefleksivitet og åbenhed om begrænsningerne i diverse empiriske studier, når viden formidles (se fx Abu-Lughod 1991; Marcus & Fischer 1986). Ligeledes er idealet om den rationelle forskers evne til at producere objektiv viden blevet erstattet med idealet om den selvrefleksive forsker, der løbende forholder sig til egen magtposition og dennes indflydelse på den viden, der produceres. Herudover udgør dialog, samarbejde og polyvokalitet (Clifford 1988) nye normer og idealer, der fordrer, at antropologer inkluderer forskelligt positionerede stemmer – inklusive forskerens egen stemme i dialog med forskningssubjekterne – at de viser kompleksiteten i de(n) sociale virkelighed(er), samt at forskellige trin i en forskningsproces udføres i tæt samarbejde og dialog med de involverede mennesker. Alt sammen er bestræbelser på at anerkende de metodologiske

og repræsentationsmæssige problemer og dilemmaer, som antropologien siden 1980'erne har forholdt sig til. Det relaterer sig til dilemmaet mellem at bestræbe sig på at give, ofte underprivilegerede, mennesker en stemme og belyse uretfærdigheder, vel vidende at man som forsker, ofte fra en vestlig, relativt privilegeret kontekst, altid er begrænset af sit eget perspektiv (se fx Nordstrom & Robben 1996, s. 10-12; jf. Khader 2019). Der er intet arkimediske punkt, hvorudfra vores undersøgelser kan foretages – intet "view from nowhere", som gør det muligt at opnå objektive resultater, hvis dette forstås som et spørgsmål om neutralitet og subjekt-uafhængighed. Men vi kan stræbe efter en anden form for objektivitet, som Iris Marion Young beskriver på følgende vis:

[O]bjectivity is an achievement of democratic communication that includes all differentiated social positions [...] An objective account of social relations and social problems, and an objective judgement of what policies and actions

Skeptisk granskning indebærer, at der løbende i forskningsprocessen bør reflekteres over normer og epistemologiske antagelser.



would address those problems, instead are accounts and judgements people construct for themselves from a critical, reflective, and persuasive interaction among their diverse experiences and opinion (Young 2000, s. 114).

I det følgende beskriver vi nogle principper for, hvordan vi kan tilstræbe at opnå en sådan objektiv "redegørelse" for professionernes værdier, vel vidende at alle resultater heraf vil være foreløbige og aldrig fuldt ud vil kunne leve op til idealet. Vi trækker her primært på Brooke Ackerlys (2018) beskrivelse af en metodologi for studiet af værdier, som hun benævner *empirisk forankret, normativ teori*,⁶ og som i lighed med antropologien siden repræsentationsdebatten stiller sig kritisk over for de biases, som forskere uundgåeligt har.

Ackerly forsøger at håndtere udfordringen fra kognitive biases gennem opstillingen af en række metodologiske principper, som vi redegør for i det nedenstående.⁷ Hendes metodologi har lighedstræk med en kritisk-teoretisk

forskningstradition, hvis mest indflydelsesrige nulevende repræsentanter er Jürgen Habermas og Axel Honneth, der begge tilhører den såkaldte Frankfurterskole (Habermas 1996a, 1996b; Honneth 2003, 2006, 2014). Men også en lang række andre tænkere kan betragtes som kritiske teoretikere i bred forstand (se fx Collins 2019; Forst 2012; Fraser 1997; Fraser & Honneth 2003; Fraser & Jaeggi 2019; Jaeggi 2018; Tully 2008a, 2008b; Young 1990, 2000). Disse kritiske teoretikere er uenige om meget, men de deler den præmis, at samfundsvidenskabelige og politisk-filosofiske undersøgelser har et praktisk formål, nemlig at bidrage til menneskers frigørelse fra den dominans, de er underlagt (Bohman 2019).

For at realisere dette mål må vi identificere og overvinde alle de omstændigheder, der begrænser menneskers frihed, og dette kræver tværfaglig forskning med både psykologiske, kulturelle og sociale dimensioner såvel som filosofiske undersøgelser. Dvs. en kritisk teori må inkludere både normative og empiriske elementer.

Givet denne abstrakte beskrivelse af kritisk teori kan vi umiddelbart klassificere Ackerlys empirisk forankrede, normative teori som en variant af kritisk teori. Metodologien indebærer en kombination af empirisk forskning og normativ teoretiseringen om værdiers indhold med udgangspunkt i en fordring om at støtte sårbare gruppers kamp mod undertrykkelse og dominans, som vi beskriver nedenfor. Men samtidig medfører metodologien ikke nogen forpligtelse på indholdet i specifikke kritiske teorier, det være sig Habermas' (1996b) teori om forholdet mellem retsstat og diskursive demokratiske processer; Honneths (2003, 2006, 2014) teori om samfundet som en anerkendelsesorden; eller en af de andre, der tilbydes. Metodologien er forenelig med, at disse teorier er korrekte, men den forudsætter ingen af dem, og man behøver derfor ikke acceptere disse for at anvende den.

Ifølge Ackerly er det vigtigt at fundere vores normative teorier i et bredt udvalg af menneskelige erfaringer. Der er to begrundelser for dette. Den første er, at uretfærdighed og undertrykkelse i mange tilfælde rummer flere dimensioner, der interagerer (Ackerly 2018, s. 151; se også Collins 2019; Crenshaw 1989, 1991). Forskellige sociale variable som køn, klasse og etnicitet interagerer, og hvis vi skal tage dette alvorlig, har vi brug for empiri, der kan vise, hvorfor bestemte forskelle mellem mennesker er normativt relevante retfærdighedshensyn; vi har brug for data, som tillader iagttagelse af, hvornår potentielt relevante variable påvirker hinanden og skaber uretfærdighed, der ikke nødvendigvis er synlig ved at kigge på de enkelte variable isoleret set. Man kan fx være uretfærdigt stillet pga. fattigdom, pga. fattigdom og køn, og/eller pga. fattigdom, køn og etnicitet, og hvis vi kun fokuserer på den ene af disse – fx fattigdommen isoleret set – mister vi potentielt relevant viden om, hvordan uretfærdighed kan ytre sig i en konkret sammenhæng, sådan at vi måske overser, at fattige kvinder med minoritetsstatus undertrykkes på en fundamentalt anden måde end fattige mænd, der tilhører flertallet. Et bredt udvalg af uretfærdighedserfaringer vil alt andet lige mindske risikoen for, at relevante normative faktorer overses.

Den anden begrundelse for at forankre normative teorier i et bredt udvalg af menneskelige erfaringer er den ovenfor nævnte risiko for bias pga. forskelle i sociale epistemologier. Som Theresa Tobin og Alison Jaggar udtrykker det, må det være et succeskriterium for en fortolkning af en værdi, at den er "capable of addressing the concerns of those who are most vulnerable in a

particular situation and must not too easily rationalize the moral perspectives of those with the most power in that situation" (Tobin & Jaggar 2013, s. 415). Vi må derfor inddrage de undertrykte eller sårbares egne erfaringer med at leve under uretfærdige omstændigheder. Vi vender tilbage til, hvordan vi identificerer disse grupper i praksis nedenfor.

Ovenstående begrundelser af, hvad fx uretfærdighed består i, skal tage udgangspunkt i eller hensyn til, hvad de, der er berørt af uretfærdighed, betragter som relevant at undersøge, og hvilke datakategorier vi ifølge disse skal samle data indenfor for at undersøge dette nærmere (Ackerly 2018, s. 151). Samtidig har vi behov for retningslinjer for, hvordan vi kan konfrontere vores sociale epistemologier i vores undersøgelsesdesign.

Ackerly (2018, s. 155-157) præsenterer fire metodologiske principper, vi kan benytte for at konfrontere vores sociale epistemologier, hvoraf vi vil fremhæve tre: (a) skeptisk granskning, (b) deliberativ undersøgelse og (c) foreløbige kriterier. *Skeptisk granskning* indebærer, at der løbende i forskningsprocessen bør reflekteres over normer og epistemologiske antagelser, der forudsættes i formuleringen af problemstillingerne, forskningsspørgsmål, metoder, begreber, valg af cases og steder at udføre forskningsprojekterne, forholdet mellem forskningsdeltagere og interviewpersoner, samt den måde hvorpå forskningsdeltagerne løfter deres ansvar som forskere med en privilegeret magtposition (Ackerly 2018, s. 156). *Skeptisk granskning* handler om at gøre sig sine egne forudsætninger bevidst mhp. på den magt, de har over ens

undersøgelse, men også at forholde sig til begrænsningerne i andres sociale epistemologier, i særdeleshed de primære interviewpersoner og informanter. Hvis disse beskriver erfaringer, holdninger, følelser, ønsker mv., som bedst lader sig forklare som udtryk for problematiske epistemologiske forudsætninger, så bør disse erfaringer osv. tillægges en anden erkendelsesmæssig vægt, end hvis dette ikke er tilfældet.

Deliberativ undersøgelse er en konsekvens af, at vi bør være opmærksomme på forskelle og variation i sociale perspektiver, som fx skyldes kulturelle forskelle, klasseforskelle, forskelle i seksuel observans og/eller forskelle i funktionsniveau. Ethvert perspektiv på den sociale virkelighed i det hele taget, og normer og værdier i særdeleshed, er begrænset og ufuldstændigt. Hvis vi følger forskriften om inklusion af deliberative undersøgelser i vores studier af værdier, så gør det en (i hvert fald delvis) overskridelse af denne begrænsning og ufuldstændighed mulig (Ackerly 2018, s. 156-157). Deliberative undersøgelser indebærer deltagerinddragende metoder og muligheden for at drøfte fortolkninger af forskningsspørgsmål, forskningsdesign, data og resultater med de involverede personer. Ackerly (2018, s. 181-182) drøfter således resultaterne af sit forskningsprojekt med interviewpersoner og andre informanter for at undersøge, om hun kan finde støtte til sin fortolkning af empirien fra disse, eller om der evt. er behov for at revidere dem.

Foreløbige kriterier vejleder undersøgelsesprocessen. De udgør foreløbige retningslinjer, metodeafklaringer og begrebsdefinitioner, som er nødvendige for at foretage en undersøgelse i første

Ethvert perspektiv på den sociale virkelighed i det hele taget, og normer og værdier i særdeleshed, er begrænset og ufuldstændigt.



omgang, men med eksplicit opmærksomhed på deres utilstrækkelighed og derfor foreløbige karakter. Det er nødvendigt med en foreløbig afgrænsning af genstanden for undersøgelsen, for ellers er det uklart, hvilke former for data vi skal inddrage, hvilke metoder vi skal bruge, og hvilket formål undersøgelsen har. Kriterierne skal formuleres, så de kan granskes (skeptisk), og de er kontinuerligt genstand for potentiel revision – fx på bestemte tidspunkter i processen; når modstridende data bliver tilgængelige; eller når deliberative drøftelser fremprovokerer nye spørgsmål (Ackerly 2018, s. 157).⁸

I artiklens afsluttende afsnit vil vi med udgangspunkt i et længerevarende, afsluttet etnografisk feltarbejde kort skitsere, hvordan en empirisk forankret, normativ undersøgelse kunne se ud, men først skal vi adressere en grundlæggende udfordring, som vi indtil nu har ignoreret. I det ovenstående har vi gentagne gange hævdet, at vi bør tage udgangspunkt i "de undertrykte eller sårbare" erfaringer eller erfaringerne fra "dem, der lever under uretfærdige livsbetingelser."

Men er det ikke problematisk, hvis undersøgelsen har til formål at afklare, hvad der skal forstås ved retfærdighed/uretfærdighed i første omgang? Hvordan kan vi identificere "dem, der lever under uretfærdige livsbetingelser", hvis vi ikke i forvejen ved, hvad der tæller som uretfærdighed? Og hvordan skal vi afgøre, hvem der er "undertrykt eller sårbare"? Uden svar på disse spørgsmål, kan projektet slet ikke komme i gang.

Der er flere måder at håndtere dette på for en empirisk forankret, normativ metodologi. Den første løsning ville være at identificere de relevante perspektiver på baggrund af individers og grupper kamp mod uretfærdighed og undertrykkende vilkår. Ackerly tager fx udgangspunkt i kvinderettighedsorganisationers kamp mod uretfærdige betingelser i tekstilindustrien i et af sine forskningsprojekter (Ackerly 2018). I hvert fald nogle af dem, der lever under uretfærdige betingelser, gør opmærksom på, at de lever under sådanne vilkår.

En anden løsning ville være at foretage en foreløbig, abstrakt afgrænsning af

uretfærdighed og undertrykkelse og anvende denne som kriterier for identifikation af relevante undersøgelsespersoner. Vi kan fx til dels afgrænse retfærdighed negativt som fraværet af ulige magtrelationer, der kan udnyttes og føre til undertrykkelse. Undertrykkelse kan så i anden omgang forstås som bestemte grupper systematisk ringere muligheder i samfundet end andre (Khader 2019, s. 37). Ideen er så, at vi i vores undersøgelser kan tage udgangspunkt i en sådan abstrakt begrebsbestemmelse og afgrænse den nærmere vha. af paradigmeeksempler på undertrykkelse, som enhver plausibel retfærdighedsforståelse må kunne redegøre for (Dworkin 1986, s. 72; 2011, s. 161). Det kunne fx være vold, der systematisk rammer bestemte sociale grupper som homoseksuelle; åbenlys diskrimination på baggrund af hudfarve, etnicitet eller religion; eller grov udnyttelse af arbejdskraft, hvor der arbejdes under slavelignende forhold for en løn, der knap kan dække de mest basale behov (jf. Young 1990). Vi kan på baggrund af sådanne eksempler opstille nogle foreløbige kriterier for, hvordan vi i vores undersøgelse skal identificere

uretfærdigt stillede mennesker, hvis erfaringer er særligt relevante at anvende som empirisk grundlag for undersøgelsen.

Undersøgelser af værdier gennem etnografiske studier – et eksempel

Hvordan kunne en empirisk forankret metodologi omsættes i praksis? Som beskrevet ovenfor behandler en sådan metodologi sårbare individer eller gruppers erfaringer med at leve med undertrykkelse som den empiriske basis for fortolkningen af professionernes værdier i konkrete kontekster: Hvilke former for magtesløshed og krænkelse oplever de; hvad viser deres praksisser om, hvad de finder vigtigt; hvordan modsætter de sig deres undertrykkelse? En sådan undersøgelse forudsætter foreløbige kriterier for, hvad der tæller som undertrykkelse og sårbarhed for at kunne identificere relevante personer/grupper at undersøge, og hvilke aspekter ved deres livsverden der er potentielt relevante. Og disse skal som udgangspunkt formuleres og granskes skeptisk. Men der forudsættes ikke nogen specifikke hypoteser om, hvordan undertrykkelsen mere konkret kommer til udtryk i disse personers liv; her forholder vi os åbent til, hvad der viser sig. Og det er de mønstre, der træder frem i det empiriske materiale, der dikterer, hvilke teoretiske overvejelser og principper der er relevante at inddrage i en analyse.

Delmålet for undersøgelsen er at identificere de forudsatte værdiantagelser i de sårbare gruppers oplevelser og praksisser. Identifikationen af disse kræver en form for induktiv-eksplorativ analyse, hvor vi undersøger, hvilke normative måder at forholde sig på der træder frem i det empiriske materiale.

Hvad behandles eksplicit eller implicit som vigtigt af de undersøgte personer? Hvilke normative antagelser ville kunne begrunde disse måder at forholde sig på? Vi forsøger i forlængelse heraf at formulere en systematisk redegørelse for den/de relevante værdi/værdier, som både stemmer overens med, og ville kunne begrunde, undersøgelsespersonernes oplevelser og praksisser. Antagelsen er her, at de undersøgte personers normative måder at forholde sig på rummer vigtige indsigter om, hvad den pågældende værdi indebærer i netop den kontekst, de befinder sig i. Hvis vi er i stand til at formulere en redegørelse for værdien, som både passer med og ville kunne begrunde de undersøgte personers måder at forholde sig på, behandler vi denne som den foreløbigt bedste udlægning af den pågældende værdi, som så i et næste skridt kan gøres til genstand for en skeptisk granskning og deliberativ drøftelse. Her kan vi enten opnå bestyrket tiltro til vores udlægning, eller der kan vise sig behov for revision heraf.

I det følgende eksempel viser vi, hvordan ovenstående ville kunne udmøntes i praksis, igennem inddragelse af et etnografisk forskningsprojekt, der udspringer af halvandet års års feltarbejde udført i det nordlige Uganda imellem 2012-2016. Feltarbejdet havde som mål at give indblik i rurale bønders erfaringer med og løbende håndtering af efterkrigs kontekstens udfordringer med særligt fokus på konflikter over jordrettigheder. Det inkluderes her for at give et eksempel på, hvordan de indsigter, som feltarbejdet afstedkom, er yderst relevante at medtænke, når vi skal afklare, hvordan en værdi som empowerment skal forstås i en konkret kontekst, og hvordan sociale

indsatser bør tilrettelægges og iværksættes i lyset heraf.

Da hovedparten af befolkningen i området er helt eller delvis afhængige af at have adgang til jord for at kunne leve og overleve, kan konflikter over adgang til jord anses for at være et særdeles alvorligt anliggende, som potentielt kan føre til jordløshed. At blive jordløs beskrives af bønderne som en seriøs trussel, der potentielt fører til nye former for marginalisering og økonomisk armod i en kontekst, hvor betalte jobs er få og ustabile, og hvor folk under den langvarige og brutale krig, der udspillede sig fra 1986-2006, mistede alle ejendele og opsparinger. Ved at tilbringe tid med folk i deres hverdagslige gøremål såvel som i deres forsøg på at få deres jordrettigheder anerkendt i institutionelle sammenhænge og have løbende samtaler om, hvordan de oplever og handler på deres egen prekære situation, gav feltarbejdet den ene af os indblik i, hvor meget økonomiske bekymringer knyttet til deres nuværende og fremtidige situation fyldte.

Et paradoks i den nordugandiske kontekst var imidlertid det fokus, som hovedparten af sociale indsatser i området, organiseret af et væld af vestlige NGO'er og lokale CBO'er, anlagde i deres arbejde. Her var indsatser i overvejende grad fokuseret på fortidens voldelige overgreb og på forskellige former for bearbejdning af fortidens begivenheder, kollektivt såvel som individuelt. At indsatserne var baseret på empowerment ændrer ikke på, at de byggede på implicitte, vestlige antagelser om, at bearbejdning af fortidige traumer er en nødvendig forudsætning for at skabe en fremtid. Vi anerkender, at

indsatserne selvfølgelig ikke er iværksat uden viden om de seneste årtiers lokale begivenheder, hvor vold og overgreb på civilbefolkningen var udbredt under krigen mellem den ugandiske regeringshør og oprørsgruppen, The Lord's Resistance Army, der udspillede sig i 1986-2006. Men i de eksisterende sociale indsatser en årrække efter krigens afslutning var lokale perspektiver på oplevelsen af fattigdom og den reelle trussel om jordløshed og økonomisk marginalisering tæt på fraværende. Dette peger på, at en misforstået fortolkning af empowerment i den givne kontekst førte til en forfejlet indsats. Hvis det er korrekt, ville en empirisk forankret, normativ undersøgelse af, hvordan empowerment skal fortolkes i den givne sammenhæng, kunne have bidraget til en bedre tilrettelagt social indsats.

Vi har ikke mulighed for at gennemføre en sådan undersøgelse her, men vil blot indikere, hvilken retning den kunne tage. Som beskrevet ovenfor blev især spørgsmålet om sikringen af ejendomsret (eller mere præcist brugsret) til jord som en grundlæggende form for økonomisk tryghed behandlet som særligt vigtigt af bønderne. Hvis en redogørelse for, hvad empowerment kræver, skal kunne respektere denne indstilling fra bøndernes side, må den indeholde som kriterium for empowerment, at der tilvejebringes reelle muligheder for at skabe et meningsfuldt liv, herunder at grundlæggende materielle rettigheder sikres.

Det næste skridt i undersøgelsen ville så være at udsætte dette foreløbige kriterium for empowerment for en skeptisk granskning og deliberativ undersøgelse. Spørgsmålet er her, dels om vi har grund til at revidere empowerment-opfattelsen, fordi den afspejler problematiske udtalte forudsætninger blandt bønderne om, hvad der tæller som væsentlige/uvæsentlige kendsgerninger osv., eller om vores konklusioner afspejler vores egen sociale epistemologi. Dels er spørgsmålet, om en deliberativ afprøvning af den foreløbige empowerment-fortolkning giver anledning til revision eller uddybning af den. Denne undersøgelse kunne foregå ved at fremlægge og drøfte opfattelsen med de personer, som har bidraget med data til undersøgelsen (jf. Jaggar 2013; Jaggar & Windsor 2014). Igennem disse skridt kunne vi forsøge at minimere risikoen for, at vores konklusioner afspejler vores egne udtalte forudsætninger. Forhåbningen er, at proceduren vil bringe os tættere end alternative tilgange på et fyldestgørende billede af, hvad empowerment kræver i en konkret kontekst – et billede som både adresserer de mest sårbare grupper behov i den konkrete kontekst, og som ikke blot er en efter-rationalisering af de mest magtfulde grupper sociale perspektiv (Tobin & Jaggar 2013, s. 415).

Konklusion

Vi har i det ovenstående præsenteret en metodologi for undersøgelse af værdier som retfærdighed og empowerment, der indebærer et forsøg på at overskride implicitte biases og epistemologiske antagelser i bestræbelsen på at opnå en fortolkning af værdierne, som imødekommer konkrete, kontekstuelle faktorer betydnings; som er handlingsvejledende; og som adresserer de mest sårbare grupper behov. Det rejser spørgsmålet, om denne metodologi kan overføres til andre professionsrelevante værdier, som fx dannelse, selvbestemmelse, demokrati og medborgerskab. Vores vurdering er, at det kan den. For alle de nævnte værdier er der en risiko for, at fortolkninger heraf fra forskeres side vil afspejle sociale perspektiver, der adskiller sig fra andre samfundsgrupper. I et stratificeret samfund, hvor nogle grupper er relativt dårligere stillet, mere sårbare og mere undertrykte end andre, vil der derfor være en betydelig risiko for, at fortolkninger af professionernes værdier kommer til at have en ideologisk funktion som en afspejling af privilegerede grupper perspektiver på bekostning af dårligere stillede grupper. Hvis disse fortolkninger også har indflydelse på professionelles virke i praksis, risikerer de at forstærke eksisterende undertrykkelsesprocesser.

REFERENCER

- Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. I: R.G. Fox (red.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present* (s. 467-478). Santa Fe: School of American Research Press.
- Ackerly, B. (2018). *Just Responsibility: A Human Rights Theory of Global Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Albæk, E., Green-Pedersen, C. & Thorup Larsen, L. (2014). *Moralpolitik i Danmark*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2017). Transforming welfare institutions through social innovation and action research in Denmark. *International Journal of Action Research*, 13(3), 201-221.
- Anderson, E. (2010). *The Imperative of Integration*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Anderson, E. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology*, 26(2), 163-173.
- Beitz, C. (2009). *The Idea of Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Bohman, J. (2019). Critical Theory. I: E.N. Zalta (red.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/critical-theory/>.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. London: Harvard University Press.
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cohen, G.A. (1989). On the Currency of Egalitarian Justice. *Ethics*, 99(4), 93-131.
- Collins, P.H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham, NC: Duke University Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Dworkin, R. (1986). *Law's Empire*. Oxford: Hart Publishing.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for Hedgehogs*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Forst, R. (2012). *The Right to Justification*. New York: Columbia University Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso.
- Fraser, N. & Jaeggi, R. (2019). *Capitalism: A Conversation in Critical Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Haack, S. (2007). *Defending Science – within Reason: Between Scientism and Cynicism* (Paperback edition). Amherst, NY: Prometheus Books.
- Habermas, J. (1996a). *Between Facts and Norms*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1996b). *Teorien om den kommunikative handling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, R.S. (2016). Metode i normativ politisk teori. I: R.S. Hansen & S.F. Midtgaard (red.), *Metode i normativ politisk teori* (s. 21-80). København: Samfundslitteratur.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Honneth, A. (2003). Foragtens sociale dynamik: Et forsøg på at bestemme, hvor en kritisk samfundsteori står i dag. I: R. Willig (red.), *Behovet for anerkendelse* (s. 24-49). København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2014). *Freedoms Right*. Cambridge: Polity Press.
- Jaeggi, R. (2018). *Critique of Forms of Life*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Jaggar, A.M. (2013). Does poverty wear a woman's face? Some moral dimensions of a transnational feminist research project. *Hypatia*, 28(2), 240-256.
- Jaggar, A.M. (2019). Thinking about Justice in the Unjust Meantime. *Feminist Philosophy Quarterly*, 5(2).

REFERENCER - FORTSAT

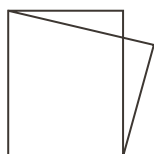
- Jaggar, A.M. & Windsor, S. (2014). *Feminist Methodoloty in Practice: Learning from a Research Project*. I: A.M. Jaggar (red.), *Just Methods: An Interdisciplinary Feminist Reader* (2. udg., s. 498-518). New York: Routledge.
- Kamm, F.M. (2002). Owing, Justifying, and Rejecting. *Mind*, 111(442), 323-354.
- Khader, S.J. (2019). *Decolonizing Universalism: A Transnational Feminist Ethic*. Oxford: Oxford University Press.
- Knobe, J. & Nichols, S. (red.) (2008). *Experimental Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcus, G.E. & Fischer, M.M.J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Nordstrom, C. & Robben, C.G.M. (red.) (1996). *Fieldwork Under Fire. Contemporary Studies of Violence and Culture*. Oakland, CA: University of California Press.
- Parfit, D. (2011). *On What Matters: Volume Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Scanlon, T. (2014). *Being Realistic about Reasons*. Oxford: Oxford University Press.
- Tobin, T.W. & Jaggar, A.M. (2013). Naturalizing Moral Justification: Rethinking the Method of Moral Epistemology. *Metaphilosophy*, 44(4), 409-439.
- Tully, J. (2008a). *Public Philosophy in a New Key: Volume I: Democracy and Civic Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tully, J. (2008b). *Public Philosophy in a New Key: Volume II: Imperialism and Civic Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, T.R. (2000). Social Justice: Outcome and Procedure. *International Journal of Psychology*, 35(2), 117-125.
- Villadsen, K. (2004). *Det sociale arbejdes genealogi: Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Walker, M.U. (2007). *Moral Understanding: A Feminist Study in Ethics* (2. udg.). Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, J. & De-Shalit, A. (2007). *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

ENDNOTES

- ¹ Mere præcist kan vi forstå empiriske undersøgelser som "perceptuelle interaktioner med verden" (Haack 2007, s. 61). Vi undersøger verden empirisk, når vi gør os sansemæssige erfaringer, herunder gennem samtale og observation.
- ² Vi forsvarer ikke denne antagelse her, men se fx Dworkin (2011), Parfit (2011) eller Scanlon (2014) for bud på et sådant forsvar.
- ³ Vi benytter her betegnelsen "filosofisk metodologi" om en specifik form for tilgang til filosofiske undersøgelser, som har været udbredt inden for den engelsksprogede moral- og politiske filosofi fra ca. 1950 og frem. Det centrale for os er, at denne form for filosofi er forankret udelukkende i filosofiens egne refleksionsbaserede skøn, vurderinger eller intuitioner om, hvad der er retfærdigt eller uretfærdigt, autonomi eller heteronomi, demokrati eller tyranni osv. Der findes selvfølgelig andre former for filosofi, men det ser vi bort fra her.
- ⁴ Vi ignorerer her en række uenigheder blandt forskellige versioner af, hvad dette indebærer, fordi de ikke er vigtige for vores argument i artiklen.
- ⁵ For en mere uddybet præsentation og diskussion af en filosofisk metodologi, se Hansen (2016).
- ⁶ Vi ignorerer her, at Ackerly også kalder sin tilgang "feministisk", fordi dette aspekt ikke direkte har betydning for vores fremstilling.
- ⁷ For andre empirisk forankrede metodologier til undersøgelse af normative spørgsmål, se fx Anderson (2010), Beitz (2009), Walker (2007) og Wolff & De-Shalit (2007).
- ⁸ Som formuleret har empirisk forankret, normativ teori visse ligheds-træk med de metodologiske forskrifter i kritisk aktionsforskning (jf. Andersen & Bilfeldt 2017). I begge tilfælde er der et ønske om at ind-drage udsatte eller sårbare individer i identifikationen af problemer og løsninger, og en empirisk forankret, normativ teori kan gøre brug af mange af de samme metoder til kritik og inddragelse af under-trykte individers perspektiver, som aktionsforskningen gør brug af (se fx Andersen & Bilfeldt 2017, s. 206ff.). Men der er også forskelle på aktionsforskning og empirisk forankret, normativ teori. Aktions-forskning har et direkte forandrende formål i en konkret kontekst, mens empirisk forankret, normativ teori har et teoretisk formål i den forstand, at den sigter mod at udvikle fortolkninger af værdier, som kan være handlingsvejledende – ikke bare i den konkrete kontekst, hvor de empiriske undersøgelser konkret foretages, men også i andre sammenhænge. Hovedvægten ligger her mere på teoretiseringen og analyse end på forandring – om end man kan håbe, at forandring følger i anden omgang.

I et spejl, i en gåde

Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning



Jan Thorhauge
Frederiksen, lektor,
ph.d., Institut for
Kommunikation,
Københavns
Universitet

Denne artikel analyserer og sammenligner to kvalitetsmodeller, der er af stor betydning for det professionelle arbejde i dagtilbud: databasen over Nordisk Dagtilbudsforskning, NB-ECEC¹, og det internationale kvalitetsmåleredskab for læringsmiljøer på førskoleområdet, ECERS-3². Det empiriske materiale udgøres af de to redskabers vejledninger og undersøgelsesguides samt en række dokumenter fra pædagogisk praksis, uddannelse og administration, der trækker på disse to modeller. De to modeller vises at have en fælles underliggende metodologisk position,

metodologisk positivisme, som tillader dem at fungere som statslige simplifikationer, der har konstitutive effekter på dagtilbudspraksis, og også påvirker forskning i dagtilbud, og (re-)producerer metodologisk positivisme som en naturaliseret metodologi i professionsforskning.

Endnu ser vi i et spejl, i en gåde, men da skal vi se ansigt til ansigt.

Nu erkender jeg stykkevis, men da skal jeg kende fuldt ud. (1 Kor 13,12).

Den metodologiske positivisme kalder således snarere på en privilegeret form, der markerer forskerens accept af positionen, end på egentlig metodologisk efterlevelse af en videnskabelig praksisnorm.



Indledning

Denne artikel handler om, hvordan to modeller griber om forskellige aspekter af det professionelle arbejde i dagtilbud. Jeg viser, at de to modeller har konsekvenser for, hvordan det professionelle arbejde bliver tilgængeligt for forskere, politikere og praktikere. De to modeller, jeg undersøger – NB-ECEC og ECERS-3 – forstår jeg som modeller af social praksis – altså som *simplificerende beskrivelser af komplekse fænomener*. Modellerne er begge af stor betydning for det professionelle arbejde i danske dagtilbud, idet de fastlægger standarder for, hvad der er hhv. god praksis og praksisrelevant viden for dette arbejde. De finder udbredt anvendelse i praksis og forvaltning, og dermed påvirker de, hvilken viden om dagtilbudspraksis der efterspørges og produceres. Derfor er det yderst relevant for professionsforskningen at undersøge, hvordan disse modeller virker som *betingelser* for professionsforskning.

Metodologier, standarder og professionsforskning: Forskningsspørgsmål

For at kunne diskutere de to modeller som betingelser for professionsforskningen i dagtilbud analyserer jeg deres metodologi, og hvilken betydning modellernes metodologi har for dagtilbudspraksis og forskningspraksis. Konkret stiller artiklen disse to forskningsspørgsmål:

1. Ud fra hvilken metodologisk position modelleres dagtilbudspraksis i ECERS-3 og NB-ECEC?
2. Hvordan påvirkes dagtilbudspraksis og -forskning af ECERS-3 og NB-ECEC?

Jeg vil endvidere afslutningsvis diskutere, hvorfor metodologisk positivisme er interessant som fællestræk ved på den ene side et redskab, der *producerer data* om dagtilbud, og på den anden side et redskab, der *kvalitetsvurderer forskning* i samme.

Jeg besvarer det første spørgsmål gennem en analyse af de to modelleres metodologiske position og deraf følgende antagelser. Jeg fremanalyserer denne position ud fra modellernes spørgerammer og trækker i den analyse på George Steinmetz' analyser af metodologisk positivisme i amerikansk sociologi. Derefter undersøger jeg – med udgangspunkt i en grov søgning efter eksempler på anvendelse af de to modeller – hvordan de to modeller simplificerer og påvirker praksis.

I undersøgelsen af det andet spørgsmål forstår jeg praksispåvirkning som *statslige simplificationer og konstitutive effekter*. Her trækker jeg på James C. Scotts forskning i forholdet mellem social praksis og modelsimplifikationer af social praksis, og særligt begrebet om social udstopning, samt på anden forskning i konstitutive effekter af evalueringer og måleinstrumenter i social praksis.

Artiklens argument er således deduktivt, idet jeg fremanalyserer en fælles position for de to standarder for derefter at vise, at denne position i anden forskning kritiseres for sin måde at simplificere praksis på og de konstitutive effekter, den medfører. Jeg vil i det følgende kort præsentere de to modeller.

De to instrumenter

I denne artikel undersøger jeg de to modeller NB-ECEC og ECERS-3. En model er en simplificeret repræsentation af noget komplekst, der muliggør summariske karakteristikker, sammenligninger eller forudsigelser. En statistisk model af kontinentalpladerne tillader fx forudsigelse af jordskælv. Modeller kompleksitetsreducerer det, de modellerer, og ofte vil det være ønskeligt at opnå størst mulig forudsigelseskraft med simplest mulig modellering. Dette findes der statistiske teknikker til at sikre sig (Kreiner 2007, s. 136ff.), men disse forudsætter stor dataproduktion før modelleringen. Ofte vil man i stedet betjene sig af teoretisk begrundede indikatorspørgsmål, så fx et komplekst forhold – det pædagogiske personales uddannelsesniveau i et dagtilbud – repræsenteres ved ét simplere spørgsmål, fx ratioen uddannet/uddannet personale. ECERS-3 og NB-ECEC består begge af spørgsmål (items), der scores på en eller anden måde, og kan derfor validitets- og reliabilitetstestes, så scoringen matcher andre tilsvarende måleinstrumenter, og er uafhængig af både den, der scorer, og den kontekst, der scores i. Det er dog kun ECERS-3, der er testet (dog kun i den engelsksprogede version)³. Når jeg omtaler dem som modeller i det følgende, skyldes det, at jeg ikke vil forholde mig til deres egenskaber som standarder, måleinstrumenter eller

statistiske skalaer (fx pålidelighed og gyldighed) eller vil diskutere de normative standarder for forskning/pædagogiske læringsmiljøer, som de operationaliserer. Jeg vil i stedet undersøge deres forhold til den sociale praksis, som de tilstræber at beskrive – eller modellere.

Den første model, jeg vil undersøge, er en model af kvalitet i dagtilbudsforskning fra den nordiske database for dagtilbudsforskning, Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC). Databasen har til formål at gøre forskning af høj kvalitet samlet tilgængelig for "studerende inden for pædagogik, fagprofessionelle og undervisere på pædagogiske uddannelser" (Danmarks Evalueringsinstitut, Skolverket & Uddannelsesdirektoratet 2018). Siden 2005 er al nordisk dagtilbudsforskning årligt blevet kortlagt og vurderet i høj, middel eller lav kvalitet efter NB-ECEC-modellen⁴. Al forskning, der ikke er lav kvalitet, tilføjes databasen. Vurderingen sker ved hjælp af en spørgeramme med 35 spørgsmål. Spørgerammen er en konkret operationalisering af NB-ECEC's standard for forskningskvalitet (NB-ECEC 2018a).

Den anden model er ECERS-3, der er beregnet på at måle kvaliteten af læringsmiljøer i dagtilbud. ECERS-3 som "et observationsmateriale til vurdering af børnemiljø [der] fokuserer på de vigtigste behovsområder for børn i dagtilbud i alderen 3-5 år" ECERS-3 rummer seks delskalaer: *Plads og indretning* (7 items), *Rutiner for personlig pleje* (4 items), *Sprog og literacy* (5 items), *Læringsaktiviteter* (11 items), *Interaktion* (5 items) og *Organisationsstruktur i hverdagen* (3 items). Hvert item scores med mellem 1 og 7 point, hvorefter

scorerne beregnes som gennemsnit. De 35 items fungerer således som den konkrete operationalisering af ECERS-3's standard for kvalitet i læringsmiljøer. ECERS-3 er udviklet i USA, men oversat til dansk af Hogrefe/Sprogin, der også sælger redskaber til brug af ECERS-3 i dagtilbud og tilbyder uddannelse og certificering af observatører. ECERS-3 er i brug i en række kommuner og professionshøjskoler og indgår i både Kommunernes Landsforenings og Børne- og Undervisningsministeriets diskussioner af kvalitetssikring i dagtilbud.

Metodologisk positivisme, dens data og dens analyser

Jeg vil for at besvare forskningsspørgsmål 1 vise, at de to standarder ECERS-3 og NB-ECEC positionerer sig som metodologisk-positivistiske, og med denne position følger en række antagelser om videnskabelighed og metodologi. Jeg trækker på den amerikanske videnskabshistoriker George Steinmetz, der i sine analyser af amerikansk sociologi har vist, at den dominerende position indtages af metodologisk positivisme (Steinmetz 2005b). Denne position består i tilslutning til hhv. en *empiricistisk ontologi* (dvs. observerede fænomener eksisterer uafhængigt af observatøren), en *positivistisk epistemologi* (dvs. viden består i almene lovmæssigheder, eller "covering laws") og *naturalistisk scientisme* (dvs. antagelsen, at den sociale verden kan studeres på samme måde som naturen, og at fakta og værdier er forskellige) (Steinmetz 2005b, s. 280ff.). I praksis betyder disse antagelser, at kvantitative metoder privilegeres af den metodologiske positivisme. Med privilegeres mener jeg her, at noget, in casu den kvantitative metode, ikke behøver forklare sig, men har en naturlig

ECERS-3 stiller således statsligt simplificerede data til rådighed for administration (og stat), som nemt kan bevæge sig videre som **grundlag for social udstopning og konstitutive effekter** i form af lokale viderebearbejdninger af dataene.



legitimitet og ikke behøver forklare sin adkomst (ibid., s. 287). Dette er her tilfældet for kvantitative metoder, ikke mindst på grund af den centrale antagelse om *covering laws*: Den forestilling, at videnskabelige forklaringer har form af referencer til almene lovmæssigheder, og videnskaben derfor søger at afdække regularitet. Det lokale, kontekstuelle eller tidsligt specifikke udgrænses herved som variation over det almene, der søges isoleret. Særligt udgrænses den subjektive tilskrivelse af mening, som individuelle aktører foretager i deres sociale praksis. Den videnskabelige praksis kan kun gribe om sin genstand som ting, dvs. ikke som mening, værdi eller noget tvetydigt og intransparent.

Mens valget af forskningsmetoder ikke *nødvendigvis* indsnævres af ovennævnte antagelser, er disse antagelser alligevel definerende for, hvilke måder at studere den sociale virkelighed der er at foretrække, og hvordan de bør præsenteres. Ord, mening, værdier og ideer må gøres uafhængige af observatør og informant, og kvantitative data og metoder ligger i en naturlig forlængelse af disse krav. Men både selve formen på kvantitative data og de statistiske teknikker knyttes også nemt til den metodologisk-positivistiske position: Kvantificerede data er (tilsyneladende) uafhængige af observatøren, og kontrol af en sådan uafhængighed kan formaliseres og testes. Kvantificeringen muliggør også, at metoder og analytiske greb fra naturvidenskaben uden videre kan anvendes på sociale forhold. Statistiske teknikker tillader generalisering (vha. stikprøve og hypotesetests), streng operationalisering

af teoretiske begreber og dekontekstualisering (vha. kontrolvariable og statistiske elaboreringer) (ibid., s. 284f.). Men disse metoder er dog, påpeger Howard Becker, en overfladisk formmæssig efterligning af naturvidenskabelige metoder, der ikke reelt sikrer sig, at data, metoder og operationaliseringer lever op til de krav, som disse metoder forudsætter (Becker 2019, s. 56ff.). Den metodologiske positivisme kalder således snarere på en privilegeret *form*, der markerer forskerens accept af positionen, end på egentlig metodologisk efterlevelse af en videnskabelig praksisnorm, særligt hvad angår den måde, data produceres og bearbejdes på før den egentlige analyse (Becker 2019, s. 75ff.). Den metodologiske positivisme er derfor først og fremmest *genredefinerende* for amerikansk sociologi: Man skriver artikler frem for bøger, tabeller frem for prosa eller narrative og eksperimenterende sprog

Der stilles således **forskning (NB-ECEC) og data (ECERS-3)** til rådighed, som kompleksitetsreducerer dagtilbudspraksis og dagtilbudsforskning på en metodologisk samstemmende måde og gensidigt legitimerer og bekræfter denne metodologi.



og en stil uden afsenderstemme frem for et tydelig forfatter-subjekt (Steinmetz 2005b, s. 285).

ECERS-3, NB-ECEC

og metodologisk positivisme

Den metodologiske positivismes antagelser rummer metodologiske krav: Den empiricistiske ontologi medfører, at begrebsoperationaliseringer skal være *strengt objektive og entydige*, og observationer skal være *observatør-uafhængige*. Den positivistiske ontologi og covering laws-antagelsen kræver, at data produceres og formateres på måder, der muliggør *generalisering og dekontekstualiseret sammenligning*. Endelig kræver den naturalistiske scientisme, at analyser og dataproduktion retter sig mod *faktuelle forhold* og ikke værdier, at informanternes udsagn og menings-

tilskrivelser *kategorises entydigt*, og at *observationer* pr. definition tilskrives større pålidelighed end informantudsagn (Steinmetz 2005a). Det er følgelig disse forhold, som jeg vil lede efter i de to modeller.

Både ECERS-3 og NB-ECEC består af spørgsmål, med tilhørende retningslinjer for deres besvarelse. NB-ECEC's spørgeskramme er tilpasset efter retningslinjer og software udviklet til brug i systematiske reviews fra EPPI-Centre⁵. Spørgsmålene i både ECERS-3 og NB-ECEC operationaliserer en række teoretisk funderede normer for hhv. god forskningspraksis og gode dagtilbudslærings-miljøer⁶.

ECERS-3 rangerer fx indretning i dagtilbud ved hjælp af en række beskrivelser som

"Der er for få basismøbler til rutineomsorg, leg og læring [1 point] (...)
Møbleringen er mere end rigelig til rutinemæssig omsorg" [5 point] (...)
"Møbler til rutinepleje er behagelige at anvende [7 points]" (Harms, Clifford & Cryer 2015, s. 26)⁷.

Disse beskrivelser er ledsaget af eksempler, og en ganske omfattende vejledningstekst, der forklarer, hvordan ord som "for få" eller "rigelig" skal fortolkes. Scoringen foregår ved at man svarer bekræftende eller benægtende til de mange udsagn (14 i alt i dette tilfælde), og en score fra 1 til 7 point beregnes på baggrund af disse svar.

NB-ECEC spørgerammens spørgsmål handler om specifikke normer for videnskabelig praksis – i dette tilfælde en norm for afrapportering af undersøgte variable:

C8: Do the authors avoid selective reporting bias?

E.g. do they report on all variables they aimed to study, as specified in their aims/research questions?

- *Yes, please justify assessment*
 - *No, please justify assessment"*
- (NB-ECEC 2018a, s. 12).

Også her bruges der vejledende og eksemplificerende tekst til at forklare, hvordan spørgsmålene skal fortolkes.

Disse procedurer lever op til den metodologiske positivismes krav om objektivitet, observatør-uafhængighed og entydighed, idet de begge specificerer, hvordan enkelte ord og begreber skal fortolkes. Det er ikke op til observatøren, om der er rigelige møbler, eller hvad der skal til, for at der er tale om selektiv afrapportering. Begge opererer med binære svarkategorier og tillader ikke, at der afrapporteres et både-og-svar.

Svarene skal i NB-ECEC tilføjes en begrundelse, men ingen giver mulighed for en nuancering af det binære svar. Spørgsmålene refererer alle til forhold, der lader sig observere og sprogligt konstrueres som fakta:

ECERS-3: *"Børnene bliver nægtet at lege alene eller sammen med en ven indendørs eller udendørs [1 point]. (...) Personalet interagerer positivt med børnene, som leger alene eller med en ven, både socialt og i forhold til at diskutere ideer. (Skal observeres to gange) [7 point]"* (Harms et al. 2015, s. 29).

I disse spørgsmål om "Plads til privatliv" har observatørens vurdering og kategorisering af situationen det afgørende ord. Det specificeres ikke, hvordan ord som "nægtet" og "interagerer positivt" skal fortolkes, hvorfor de kommer til at fremstå som faktuelle forhold og ikke fortolkninger. Fordi ECERS-3's scoringsprocedure subsummerer disse 2 og yderligere 8 svar til en samlet "Plads til privatliv"-score, der efterfølgende indgår i en gennemsnitsberegning af den endelige "Plads og indretning"-score, bliver dette fortolkningsarbejde endvidere usynligt. I alle de viste spørgsmål er observatøren også usynlig. Svarene formuleres faktuel i termer af tilstedeværelse eller fravær (af forklaringer, møbler, positiv interaktion, etc.) ikke som vurderinger med en afsender. De opgøres endvidere dekontekstualiseret som scorer mellem 1-7, der lader sig beskrive og afprøve for reliabilitet, spredning, validitet mv.

I NB-ECEC er det forskningspublikationer, der bedømmes, hvorfor observatøren her må forstås som en læser. Denne læser kan i spørgsmålet her afgøre, om en stikprøvebeskrivelse er adækvat og tilstrækkelig, uden at disse ord specificeres yderligere.

NB-ECEC: *"Is there an adequate description of the sample used in the study and how the sample was identified and recruited? (only one coding allowed)"*

Take into account:

- *If the researcher has given sufficient description of the sample used in the study (e.g. demographic variable).*

- *If the researcher has explained how the participants were selected.*
 - *If they explained why the participants they selected were the most appropriate to provide access to the type of knowledge sought by the study. (...)*
 - *Yes, please justify assessment*
 - *No, please justify assessment"*
- (NB-ECEC 2018a, s. 10).

Det beskrives ikke, hvordan læseren skal forholde sig til ikke-stikprøvebaserede studier, eller metodologier, der ikke opererer med repræsentativitetsbegreber, og læserens fortolkning heraf skal ikke specificeres. Herved skifter fortolkningen karakter til et faktuel forhold.

I NB-ECEC er der endvidere en omfattende implicit genredefinition – der skal i høj kvalitets dagtilbudsforskning indgå overvejelser over stikprøve (som vist) og tilsvarende for generalisering, reliabilitet, validitet og datas pålidelighed (ibid., s. 12ff.). Derimod er der ikke krav om redegørelse for videnskabsteoretisk ståsted, forskersubjektivitet eller analysestrategi. Dette peger tilbage til Steinmetz' pointe om metodologisk positivismes *genredefinierende*, hvor de førstnævnte afsnit typisk forekommer, mens de sidstnævnte ses sjældnere. Opmærksomhed på videnskabsteoretisk position mv. er udbredt i fx interaktionistiske og poststrukturalistiske metodologier, mens reliabilitet osv. ofte eksplicit afvises som relevante (Lather 2013).

Begge modeller sætter således forskeren uden for parentes og fordrer abstrakt validitet og reliabilitet, hvilket er eksempler på de træk ved metodologisk positivisme, som Steinmetz benævner generalisering og dekontekstualiseret sammenligning.

De to modeller anlægger således, jævnfør overstående eksempler, et metodologisk positivistisk syn på dagtilbudspraksis og dagtilbudsforskning.

I den anden del af denne artikels analyse vil jeg undersøge forskningsspørgsmål 2, nemlig hvordan de to modeller kan påvirke hhv. dagtilbuds- og forskningspraksis. Jeg forstår her praksispåvirkning som *statslige simplifikationer og konstitutive effekter*.

Statslige simplifikationer og social udstopning

Statslige simplifikationer er James Scotts begreb for visse administrative modeller af social praksis. Scott giver dette eksempel (passim Scott, 1998, kapitel 1): Omkring 1880 forsøgte Tyskland af produktionshensyn at gøre tømmerproduktionen mere forudsigelig. Man optalte skove og træer efter en model – *normaltræet* – så det blev muligt at forudsige den forventelige tømmerproduktion afhængig af areal og beplantningstæthed. Snart begyndte man at optimere skovdriften efter modellen. Man plantede træerne i tætte rækker, der var nemme at inspicere. Man plantede de træsorter, der gav bedst udbytte, og fjernede underskoven. Men optimeringen af skovdriften efter normaltræ-modellen havde den uforudsete effekt, at træerne døde. Skovdøden skyldtes, at normaltræ-modellen ikke inkluderede aspekter som underskov, dødt ved, insekt- og dyreliv og andre dele af skovens økosystem, som var af afgørende betydning. Når man modellerer en social praksis for at gøre den *læselig* for staten, dvs. forståelig, forudsigelig og kontrollerbar, så ignorerer man aspekter af praksis. Scott viser, at disse aspekter af praksis bærer information, sikrer retfærdighed eller får praksis

til at fungere – forhold, som ikke kan indfanges af modellen. Dette skyldes, at disse modeller *simplificerer* praksis for at opfylde formålet om at gøre en social praksis *læselig* for staten og levere pålidelige forudsigelser. Det kræver data, der udtrykker en administrativ interesse, er frembragt på en dokumenteret måde, er statiske, er aggregerede og er standardiserede (Scott 1998, s. 80). Disse forventninger til data er identiske med den metodologiske positivismes empiri-krav.

De aspekter af praksis, som ikke modelleres i statslige simplifikationer, kalder Scott *mētis*. Og når man bruger en statslig simplifikation som handleanvisende model for praksis, så mangler *mētis* i handleanvisningerne, netop fordi det ikke var en del af modellen. Dette betegner Scott *social udstopning [social taxidermy]*: I lighed med udstopning genskaber man overfladisk praksis, men udelader mange små og komplicerede forhold (Scott 1998, s. 309ff.) Social udstopning sker, når en statslig simplifikation anvendes praksisanvisende. I et systematisk review over forskning i ikke-intenderede konsekvenser af performance management-systemer konkluderer Franco-Santos og Otleys tilsvarende, at jo større afstand der er mellem model og praksis, jo flere konstitutive effekter vil man møde (Franco-Santos & Otlej 2018).

Konstitutive effekter

Konstitutive effekter dækker over de effekter, som en model har på praksis; de kan skyldes en dårlig model, men ofte er det *kendskabet* til målingen, der påvirker praksis strategisk (Dahler-Larsen 2014). Konstitutive effekter opstår, når det bliver et mål for praktikerne at påvirke

målingen. Espeland og Sauders viser fx, hvordan *university rankings* påvirker jura-uddannelser i USA og "... *definerer [uddannelsens] mål, optager studerende, prioriterer ressourcer, og (...) bedømmer studerende*" (Espeland & Sauder 2016, s. 6), og videre at det har konsekvenser for, hvem der bliver uddannet i jura, hvordan man forstår professionen som jurist, og hvilken status forskellige jurister og juridiske uddannelser har. Disse *rankings* er konstituerende for, hvad jura er. Franco-Santos og Otlej nævnt ovenfor opstiller en typologi over sådanne effekter (Franco-Santos & Otlej 2018). Her nævnes disse mulige effekter:

Gaming (der arbejdes målrettet på at forbedre enkelte scoringsitems), *Informationsmanipulation* (særlige datakilder eller nøgletal udvælges uanset deres validitet), *Selektiv opmærksomhed* (visse informationer ignoreres, medens andre gives megen opmærksomhed, uagtet at de er lige vigtige), *Kontrol-illusioner* (det antages, at man ved at ændre på bestemte forhold, der direkte påvirker scorer, også opnår reel kontrol over fænomen, der søges målt) og *Forandrede samarbejdsrelationer* (samarbejdsforhold påvirkes af, eller medieres gennem, målinger eller delscorer).

Konstitutive effekter og social udstopning er nært beslægtet. Jævnfør Scotts eksempel foregår der udstopning, når normaltræ-modellen bruges optimerende på skovdrift. De konstitutive effekter er både den måde, skoven konkret optimeres på (rækkeplantning), og den virkning, dette har på skovbrugspraksis (svigtende tømmerproduktion og skovdød).

Denne artikel har navn efter et Paulus-citat, der minder om den centrale metodologiske pointe i disse to modeller: **At der med den rette metodologi kan produceres almene lovmæssigheder for social praksis.** Nu ser vi i et spejl, i en gåde, men en dag skal vi erkende fuldt ud. Det er netop, hvad den metodologiske positivisme i ECERS-3 og NB-ECEC lover på dagtilbudsforskningen og dagtilbudspraksis' vegne. Men der er ikke belæg for dette løfte.



Derfor vil jeg analysere de to modeller for social udstopning og konstitutive effekter sammen. I det følgende vil jeg derfor først vise, at ECERS-3 og NB-ECEC lever op til beskrivelsen af statslige simplifikationer, og dernæst, at de anvendes praksisanvisende og således fungerer som sociale udstopninger. Social udstopning indtræffer, når modellen anvendes (direkte eller indirekte) handleanvisende, og det kan der findes en del eksempler på. Konstitutive effekter vil jeg tilsvarende undersøge ved at kigge efter elementerne fra Franco-Santos og Otleys typologi.

Social udstopning og konstitutive effekter i ECERS-3

For at undersøge, om ECERS-3 kan føre til social udstopning og have konstitutive effekter, har jeg læst 25 kvalitetsrapporter

fra danske kommuner, der arbejder med ECERS-3⁸, og undersøgt, om og hvordan modellen omtales her. Jeg finder her en del eksempler på social udstopning, dvs. at ECERS-3 anvendes som handleanvisning. Jeg bruger Hjørring og Viborg kommuners kvalitetsrapport fra 2017 (Hjørring Kommune 2017) og 2013 (Viborg Kommune 2013) som eksempler i det følgende.

Rapporten fra Hjørring konkluderer på ECERS-3-scorerne, at *"... generelt udnyttes potentialet i de gode interaktioner og de gode samspil kun i mindre grad systematisk (...)* Imidlertid viser undersøgelsen, at der med få og enkle greb kan skabes en positiv udvikling af læringsmiljøet, især gennem et øget voksenfokus på at skabe og understøtte sproglige og kognitive læring og udviklings-

muligheder" (ibid., s. 6). Herefter beskriver rapporten, hvilke tiltag der vil kunne løfte scoren – her to eksempler:

"Hvis personalet retter yderligere opmærksomhed mod bøger og/eller læser mere med børnene, ville scoren for sprog og literacy stige væsentligt for over halvdelen af institutionernes vedkommende" (ibid., s. 7).

"Vedrørende sanitære krav (håndvask, madhygiejne og rengøring af borde) er der dog stor forskel på, hvor meget man går op i, at børn og voksne vasker hænder, om borde bliver tørret af m.v. Der vil kunne opnås en bedre score, hvis de sanitære krav følges, da indikatorer, der ligger over 3 ofte mødes" (ibid., s. 9).

Her bruger kommunen ECERS-3 specifikt handleanvisende for dagtilbuddene.

Jeg finder flere eksempler på konstitutive effekter. De to eksempler ovenfor er ikke i sig selv konstitutive effekter, men opfordrer til både gaming og selektiv opmærksomhed. I Viborg Kommunes kvalitetsrapport har man defineret de enkelte ECERS-scoringsitems som indikatorer for læreplanstemaer⁹ (Viborg Kommune 2013, s. 4). Hjørring Kommune fortolker også ECERS-3 kreativt og sammenligner institutioner på de enkelte scoringsitems (Hjørring Kommune 2017, s. 7f.). Disse forbindelser involverer flere former for konstitutive effekter, både informationsmanipulation, selektiv opmærksomhed, kontrol-illusioner og forandrede samarbejdsrelationer. ECERS-3 stiller således statsligt simplificerede data til rådighed for administration (og stat), som nemt kan bevæge sig videre som grundlag for social udstopning og konstitutive effekter i form af lokale viderebearbejdninger af dataene. En yderligere konstitutiv effekt, som Espeland og Sauder også finder i deres studier af jurauddannelserne i USA, er *parasitære* effekter:

Der findes aktører, der profiterer af at vejlede i, hvordan man kan forbedre fx sin ECERS-3-score (Espeland & Sauder 2016, s. 176ff.). Udgiverne af den danske oversættelse af ECERS-3 uddanner selv observatører og hyres af kommuner til at foretage ECERS-3-vurderinger. Men der findes også både professionshøjskoler og private konsulentfirmaer, der tilbyder at hjælpe institutioner eller kommuner til at forbedre kvaliteten i dagtilbud, med udgangspunkt i ECERS-3¹⁰.

Social udstopning og konstitutive effekter i NB-ECEC

NB-ECEC fungerer også som anledning til social udstopning. NB-ECEC er primært en database, men der udkommer årligt en rapport med et overblik over

kortlægningsarbejdet (NB-ECEC 2018b, 2019). I disse rapporter er data om de studier, der er vurderet i NB-ECEC, til rådighed, fx fordelingen af de studier, opgjort på spørgerammens kategorier og opgjort separat for lande, og for studier, der er vurderet af hhv. lav eller høj/middel kvalitet. Her finder jeg eksempler på social udstopning, idet rapporterne anvender den simplificerede model – NB-ECEC's spørgeramme – til at diskutere dagtilbudsforskningen som helhed:

Hvor den danske andel [af forskningen] i 2006 udgjorde 33 %, udgør den i 2016 kun 17 %. Hvad er mon grunden til, at Danmark er så svagt repræsenteret, og hvilke konsekvenser kan det have for kvaliteten af dagtilbuddet, der jo i stigende grad er vidensbaseret? (...)

Er kvaliteten af studierne god nok? Den eksterne reviewgruppe har i gennemgangen af publikationerne vurderet, at der i et flertal af studier ikke er gjort tilstrækkelige forsøg på at etablere gentagelighed, reliabilitet, validitet og troværdighed af dataindsamlingsmetoder og -redskaber eller af selve dataanalysen. (NB-ECEC 2018b, s. 4).

De samme formuleringer blev også brugt til at annoncere rapporten (Henriksen 2018). Selv om NB-ECEC ikke her anvendes direkte handleanvisende, bruges data fra kortlægningen alligevel som social udstopning her, fordi synsvinklen, der anlægges, repræsenterer en administrativ interesse i data, der er frembragt på en dokumenteret måde, er statiske, er aggregerede og er standardiserede. NB-ECEC's data bruges således til at legitimere efterspørgsel på forskning, der lever op til NB-ECEC's kriterier.

NB-ECEC's konstitutive effekter er vanskeligere at påvise, men jeg har fundet flere eksempler på egentlige konstitutive effekter: NB-ECEC-basens udvalg af forskning danner grundlag for et *handleanvisende* overblik over viden om dagtilbud, og forskning tilkendes heri en særlig styrke, når den er optaget i NB-ECEC (Danmarks Evalueringsinstitut 2016, s. 5). I EVA's handlingsplan forelagt Folketinget, hvor NB-ECEC anbefales som styringsredskab for fremtidig forskning: *"man [vil i NB-ECEC] tydeligt kunne se, hvilke områder der allerede er forsket i, og hvor der kan være behov for at foretage nye forsknings-satsninger"* (Danmarks Evalueringsinstitut 2015, s. 7). NB-ECEC anvendes også som søgebase i anden forskning, hvorved NB-ECEC's kriterier indirekte kommer til at fungere som filtre for, hvilken forskning der

bruges videre i feltet (fx Munksgaard, Schmidt & Skovgaard 2019, s. 71).

Konklusion og diskussion

Med eksemplerne ovenfor har jeg vist, at ECERS-3 medvirker til social udstopning og har konstitutive effekter på dagtilbudspraksis. Tilsvarende har jeg vist, at NB-ECEC virker som social udstopning, og har fundet eksempler på, at NB-ECEC har konstitutive effekter på, hvilken forskning der refereres til, og hvilken forskning der anbefales prioriteret af EVA. Jeg har dermed vist, hvordan de to modeller påvirker dagtilbudspraksis og dagtilbudsforskningspraksis, jævnfør forskningsspørgsmål 2. Tidligere i artiklen viste jeg, at begge modeller metodologisk falder ind under, hvad George Steinmetz i sine studier betegner som metodologisk positivisme, jævnfør forskningsspørgsmål 1.

Jeg vil i det følgende diskutere, hvordan denne metodologiske fællesposition (re-) producerer metodologisk positivisme som en naturaliseret metodologi i forskning i pædagogiske professioner, og dermed hvordan de to modeller *sammen* påvirker dagtilbudsforskning og -praksis. Steinmetz påviser metodologisk positivismes dominerende position i amerikansk sociologi fra efterkrigstiden og frem, hvormed menes, at positionen bliver definerende gennem genrekrav for, hvordan sociologisk videnskabelighed kan fremstilles. Steinmetz hævder, at metodologisk positivistisk forskning fremstår mere *plausibel* og *videnskabelig* på grund af socio-økonomiske forhold i efterkrigstidens USA (Steinmetz

2005b, s. 287ff.). På samme måde har Patti Lather analyseret den amerikanske National Science Foundations standarder for god videnskabelig praksis – der i vidt omfang svarer til den metodologiske positivisme – som neoliberalismens metodologiske manifestation (Lather 2013). Metodologisk positivisme er altså en politisk efterspurgt beskrivelse af verden, der kompleksitets-reducerer sociale forhold instrumentelt, eller hvad Mol betegner *ontologisk politik* (Mol 1999).

Der er på den ene side en administrativ interesse i en model som ECERS-3, der producerer statslige simplifikationer af dagtilbudspraksis, og på den anden side en forskningspolitisk interesse i en model som NB-ECEC, der producerer statslige simplifikationer af dagtilbudsforskning. Dermed kan der opstå et reproduktivt kredsløb, hvor metodologiske antagelser er den forbindende og gensidigt bekræftende logik. Forskning, der betjener sig af data produceret af ECERS-3, arbejder med data, der lever op til NB-ECEC's metodologiske kriterier. Administrative interesser i dagtilbudspraksis kan finde forskning i NB-ECEC, der peger tilbage til ECERS-3 som data om netop dagtilbudspraksis. Der stilles således forskning (NB-ECEC) og *data* (ECERS-3) til rådighed, som kompleksitetsreducerer dagtilbudspraksis og dagtilbudsforskning på en metodologisk samstemmende måde og gensidigt legitimerer og bekræfter denne metodologi. Man kan spørge, om de to modeller til sammen kan have yderligere konstitutive effekter i form af *politiske*

kontrol-illusioner, når de dagtilbudsdata, kommunal administration evaluerer på, er de samme, som den kvalitetsvurderede forsknings anbefalinger hviler på. Statslige simplifikationer modellerer praksis kompleksitetsreducerende, og her er der tale om to simplifikationer, der potentielt kan bekræfte hinanden i, at dagtilbudspraksis og dagtilbudsforskning kan udstoppes socialt på en samstemmende måde.

Denne artikel har navn efter et Paulus-citat, der minder om den centrale metodologiske pointe i disse to modeller: At der med den rette metodologi kan produceres almene lovmæssigheder for social praksis. Nu ser vi i et spejl, i en gåde, men en dag skal vi erkende fuldt ud. Det er netop, hvad den metodologiske positivisme i ECERS-3 og NB-ECEC lover på dagtilbudsforskningen og dagtilbudspraksis' vegne. Men der er ikke belæg for dette løfte. Men der er ikke i metodologien bag ECERS-3 og NB-ECEC nogen kontrol for det, som i modellernes kompleksitetsreduktion udgrænses eller frasorteres – det, Scott kalder *mētis* – og som overses i den sociale udstopning og fører til de konstitutive effekter. I den forstand er disse to modeller af dagtilbudspraksis og dagtilbudsforskning metodologisk selektivt samstemmende konstruktioner, der simplificerer praksis med henblik på en administrativ interesse. Og fordi de er samstemmende, er de i fare for at bekræfte hinanden og derved fremstå mere troværdige, end de egentlig er.

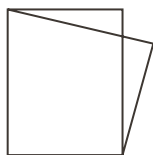
REFERENCER

- Becker, H.S. (2019). *Evidence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dahler-Larsen, P. (2014). Constitutive Effects of Performance Indicators: Getting beyond unintended consequences. *Public Management Review*, 16(7), 969-986. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.770058>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Handlingsplan 2015*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Viden om god organisering af læringsmiljøer*. 5-21. Retrieved from <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/viden-om-organisering-laeringsmiljoeer>
- Danmarks Evalueringsinstitut, Skolverket & Uddannelsesdirektoratet (2018). Nordic Base of Early Childhood Education and Care. Retrieved from nb-ecec.org website: nb-ecec.org.
- Early, D.M., Sideris, J., Neitzel, J., LaForett, D.R. & Nehler, C.G. (2018). Factor structure and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3). *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 242-256. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.009>.
- Espeland, W.N. & Sauder, M. (2016). *Engines of anxiety: Academic rankings, reputation, and accountability*. In *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*. Russell Sage Foundation.
- Franco-Santos, M. & Otley, D. (2018). Reviewing and Theorizing the Unintended Consequences of Performance Management Systems. *International Journal of Management Reviews*, 20(3), 696-730. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12183>.
- Hammersley, M. (2007). *Educational research and evidence-based practice*. SAGE.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2015). *ECERS-3 scale.pdf*. Hopgrefe.
- Henriksen, C. (2018). Forskning i dagtilbud: Danmark sakker bagud i forhold til Norge og Sverige. Retrieved from DPU Nyhedsbrev website: <https://dpu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/forskning-i-dagtilbud-danmark-sakker-bagud-i-forhold-til-norge-og-sverige/>.
- Hjørring Kommune (2017). 2017 KVALITETSRAPPORT *Dagtilbud i Hjørring Kommune*. 1-25. Retrieved from https://hjoerring.dk/media/27393/punkt_2_bilag_1.pdf.
- Kreiner, S. (2007). *Statistisk problemløsning* (2.). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>.
- Mol, A. (1999). Ontological Politics. A Word and Some Questions. *The Sociological Review*, 47(1_suppl), 74-89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03483.x>.
- Munksgaard, K.F., Schmidt, C.H. & Skovgaard, T. (2019). Professionsidentitet i bevægelse. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 3(1).
- NB-ECEC (2018a). *Dagtilbudskortlægning : Spørgeramme med hjælpetekster*. 1-15. Retrieved from <https://www.nb-ecec.org/dagtilbudskortlaegning-sporgeramme.pdf>.
- NB-ECEC (2018b). *Forskningskortlægning og -vurdering af skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2016*.
- NB-ECEC (2019). *Forskningskortlægning, -vurdering og perspektivering af skandinavisk dagtilbudsforskning fra 2017*. Retrieved from <https://www.nb-ecec.org/kortlaegninger/forskningskortlaegning-og-vurdering-af-skandinavisk-dagtilbudsforskning-for-0-6-arige-i-aret-2017.pdf>.
- Scott, J.C. (1998). *Seeing like a state*. Yale University Press.
- Steinmetz, G. (2005a). Positivism and Its Others in the Social Sciences. In *The Politics of Method in the Human Sciences* (s. 1-58). Duke University Press.
- Steinmetz, G. (2005b). Scientific Authority and the Transition to Post-Fordism: The Plausibility of Positivism in U.S. Sociology since 1945. In *The Politics of Method in the Human Sciences* (s. 275-324). Duke University Press.
- Viborg Kommune (2013). *Dagtilbudsområdet Kvalitetsrapport 2013*. Retrieved from <https://kommune.viborg.dk/~media/Kommune/BORGER/Boern-unge-og-familie/Boernepasning-O-til-6-aar/Kvalitetsudvikling/Downloadbokse/Kvalitetsrapporter/Kvalitetsrapport2013.pdf?la=da>.

ENDNOTES

- ¹ <https://www.nb-ecec.org/om-forskningsdatabasen>.
- ² <https://www.hogrefe.dk/shop/borneiljovurderingsskala.html>.
- ³ Testning af ECERS-3 er beskrevet i (Harms et al. 2015). Andre undersøgelser af ECERS-3 har peget på problemer med antallet af underliggende faktorer (Early, Sideris, Neitzel, LaForett & Nehler 2018).
- ⁴ Forfatteren til denne artikel deltog i dette kortlægningsarbejde i 2017 (NB-ECEC 2019).
- ⁵ The Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre, Social Science Research Unit Institute of Education, University of London, <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>.
- ⁶ Indikatorspørgsmålene i ECERS-3 operationaliserer forskning i børns udvikling og læring, mens indikatorspørgsmålene i NB-ECEC operationaliserer traditionelle forskrifter for evidensproducerende forskning og videnskabelighed (Hammersley 2007).
- ⁷ I den danske oversættelse af ECERS-3 oversættes "Care" til omsorg, pleje eller hygiejne uden klar systematik, hvorfor rutineomsorg, rutinemæssig omsorg og rutinepleje opfattes synonymt.
- ⁸ Indsamlingen er sket ved at indsamle i alt 37 kvalitetsrapporter og undersøge, hvilke der nævner ECERS-3. Jeg vil her alene finde eksempler på brug af ECERS-3, der kan illustrere, at social udstopning og konstitutive effekter er mulig og forekommer. Min rapportindsamling er derfor ikke repræsentativ for landets kommuner eller udtømmende for brugen af ECERS-3. Det samme gælder NB-ECEC, hvor jeg har fulgt henvisninger til NB-ECEC tilbage gennem Google Scholar og Researchgate. Jeg forsøger her alene at finde eksempler på, at NB-ECEC kan have konstitutive effekter og virke som social udstopning.
- ⁹ Viborg bruger her en ældre variant af ECERS-3.
- ¹⁰ Jeg anfører ikke eksempler på disse aktører af anonymiseringshensyn.

At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter?



Inge Kryger
Pedersen, lektor,
Anders Blok, lektor,
Marie Leth Meilvang,
ph.d.-stipendiat,
Sociologisk Institut,
Københavns
Universitet

Professionelles rolle er under forandring, og formålet med denne artikel er i det lys at diskutere metodologiske greb i en kvalitativ, komparativ, sociologisk undersøgelse af professioner. I analyser på tværs af tre stærkt globaliserede, men derudover meget forskellige problemfelter: afværgelse af klimaforandringer, fremme af innovationsledelse samt forebyggelse af kroniske sygdomme, har vi praktiseret en sammenligningsform, vi kalder **abduktiv sammenligning**. Vi argumenterer for, hvordan abduktive analyseprocesser i kombination med sammenligninger af professionelle jurisdiktioner ud fra et princip om størst mulig forskellighed i de udvalgte problemfelter kan anvendes i en specificering af det professions-sociologiske felts beskaffenhed.

Introduktion: Hvordan forstå professionel forandring via sammenligninger?

Når der benyttes sammenlignende metoder i professionssociologiske studier, så sker det typisk gennem et fokus på enkeltstående professioner og mono-faglige problemområder på tværs af nationale kontekster (fx Fourcade 2009: økonomer i USA, UK og Frankrig; Saks 2015: det medicinske område i USA, UK og Rusland). I et igangværende sociologisk forskningsprojekt praktiserer vi sammenligninger på en anden måde ved at studere, hvordan professioners arbejde udfordres og ændres af nye globalt orienterede arbejdsopgaver på tværs af tre meget forskelligartede professionsfelter eller "jurisdiktioner" (Abbott 1988) lokalt og nationalt i Danmark. Herved undersøger vi, hvordan profes-

At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter?

Vi vil argumentere for, at **begrebsudviklingen kan kvalificeres gennem sammenlignende analyser på tværs af forskelligartede professioner og professionsfelter**, hvor selve forskelligheden benyttes som et produktivt metodisk redskab.



sionelle bidrager med lokale erfaringer til at håndtere globale problemer, og hvordan de indbyrdes arbejdsrelationer mellem professionelle grupper ændrer sig i denne proces. I artiklen her vil vi redegøre for og diskutere nogle metodologiske refleksioner over projektets kvalitative sammenligningsarbejde.

Det mest overordnede metodologiske princip for sammenligningsanalyser har traditionelt været at sammenligne genstande, populationer eller samfund, som regnes for tilpas ens ("sammenlignelige") på en række ydre parametre, for herigenem at få bedre greb om de forskellige interne betingelser og faktorer, der former udfaldet i de respektive tilfælde.

Et kanonisk eksempel er randomiserede og kontrollerede forsøg til undersøgelse af kausale effekter af en intervention, hvor to i princippet tilfældigt sammensatte grupper udsættes for forskellige påvirkninger for at finde frem til, hvad der "virker". Selv om samfundsforskningens sammenligninger følger andre spilleregler, så har tendensen længe været, at sammenligning mest blev anvendt til kvantitativt orienterede undersøgelser af kausale sammenhænge. Sammenligninger er dog konstant i spil i de fleste undersøgelser, også kvalitative, men ikke altid lige reflekteret (se evt. særnumrene af *Comparative Sociology*, 7(3), 2008, om Thick comparison og *Common Knowledge*, 17(1), 2011, om Comparative relativism, som begge har taget denne udfordring op).

Netop metodologiske refleksioner over sammenligningers vigtige rolle, også i kvalitativ socialforskning, er omdrejningspunkt for Monika Krauses bogkapitel: "Comparative research: beyond linear-causal explanation" (2016), som er centralt for overvejelserne i denne artikel. Af antologien *Practising Comparison* (Deville et al. (red.) 2016), som bogkapitlet indgår i, fremgår det, at aktuelle metodologiske strømninger bærer præg af et skift i diskussioner om sammenlignende analyser fra at omhandle epistemologiske spørgsmål til mere praktiske anliggender om, hvordan sammenligning konkret *gøres* i forskningen. Krause anlægger imidlertid et metablik på sammenligningspraksisser og stiller spørgsmålet om, hvordan kvalitative sammenligninger kan bruges

Selvom ensligheder og forskelligheder kan defineres og kombineres på varierende måder afhængigt af formålet, **så opstår gyldigheden og produktiviteten af sammenligningerne som led i forskningsprocessens serielle aspekter.**



til bedre beskrivelser og begrebsudvikling. Dette spørgsmål er gennemgående i denne artikel, med plads til et par illustrationer fra vores forskningsprojekt. Men som en udvidelse – eller snarere specificering – af Krauses spørgsmål vil vi argumentere for, hvordan en såkaldt abduktiv analysestrategi i ledtog med sammenligninger i kvalitativt analysearbejde på tværs af flere cases kan bruges til netop bedre beskrivelser og begrebsudvikling inden for et professionsfelt i forandring.

Abduktivt analysearbejde betegner kort fortalt en bestemt måde at udvikle empirisk baserede begreber og teoretiseringer på (Tavory & Timmermans 2014, s. 4), hvor empiri og teori hele tiden udfordrer hinanden aktivt i forskningsprocessen. I artiklen her knytter vi dette arbejde til de udfordringer, professions-sociologien i vores optik står med

nutidigt, hvor professionsbegreber og -praksis er under udvikling. Vi vil argumentere for, at begrebsudviklingen kan kvalificeres gennem sammenlignende analyser på tværs af forskelligartede professioner og professionsfelter, hvor selve forskelligheden benyttes som et produktivt metodisk redskab. Diskussionen af dette argument vil dog samtidig berøre, hvorledes en sådan sammenligningsramme i praksis også afstedkommer nogle dilemmaer og afvejninger i forsøget på at udfolde jurisdiktionelle forandringer i professionsfeltet.

Vi vil behandle disse spørgsmål ud fra et fælles forskningsprojekt omfattende tre stærkt globaliserede problemfelter: klimatilpasning, innovationsledelse samt sygdomsforebyggelse. De involverede professionsgrupper varierer selvsagt betydeligt på tværs af disse felter, fra landskabsarkitekter og miljøingeniører

(klimatilpasning) over merkantilt uddannede grupper og management-ingeniører (innovationsledelse) til læger, sygeplejersker og andre sundhedsprofessionelle (sygdomsforebyggelse). Krause noterer (2016, s. 46), at bestræbelser som vores gerne mødes med den indvending, at "man ikke kan sammenligne æbler og pærer". Vi ønsker imidlertid at demonstrere, hvordan sammenligning er både mulig og produktiv mellem de nævnte problemfelter, bl.a. fordi de har det til fælles, at der inden for alle må udvikles nye interprofessionelle løsninger og justerede arbejdsgange i et trans-lokalt samspil (se Blok et al. 2018, 2019a).

I det følgende vil vi kort præsentere det projekt, der har givet anledning til en sammenlignende forskningspraksis, ved at redegøre for projektets overordnede teoretiske og metodologiske afsæt. Derefter vil vi afsøge spørgsmålet

At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter?

om, hvordan en abduktiv, kvalitativ analysestrategi kombineret med sammenligninger på tværs af forskelligartede problemfelter kan bruges til bedre beskrivelser og begrebsudvikling. En kritisk diskussion vil efterfølgende centreres om udfordringer i at udfolde en fælles ramme på tværs af tre meget forskellige cases. Endelig vil vi i konklusionen lave en foreløbig opsamling på vores projekts sammenligningsarbejde med en refleksion over, hvad abduktion gør ved sammenligninger, og hvad sammenligninger gør ved abduktion.

Tværr-jurisdiktionelle sammenligninger af professionelt arbejde

Det overordnede formål med projektet *Global challenges, local solutions? Rethinking professional work in a world of transnational jurisdiction*¹ har været at bidrage til analyser af forandringer i professionelle jurisdiktioner under transnationale vilkår. I sit centrale professionssociologiske arbejde definerer den amerikanske sociolog Andrew Abbott (1988, s. 20) jurisdiktioner som problemfelter, der knytter professionelle grupper til bestemte arbejdsopgaver, inden for hvilke de udøver og hævder deres ekspertise og autoritet. Eksempelvis står læger som den eneste profession i Danmark for udskrivning af recepter til medicin. Transnationale jurisdiktioner indebærer i ordets bogstavelige forstand problemområder, som går på tværs af nationale grænser. I projektet indgår klimaproblemer, innovationsledelse og såkaldte livsstilssygdomme som tre cases på centrale, nutidige, transnationale jurisdiktioner. Et hovedprincip i og forhåbningen med projektet er, at vi opnår bedre forståelse for tendenser i professionsarbejdets nutidige forandringer ved at benytte de tre forskelligartede

jurisdiktioner som kontrastfyldte "sammenligningsoptikker" (Knorr Cetina 1999) på hinanden.

En vigtig, bagvedliggende tese for projektet er, at netværk blandt nye professionelle aktører og disses relationer til forbundne politiske og akademiske "økologier" (Abbott 2005), ofte på tværs af landegrænser, har stor betydning for samfundets kapacitet til at adressere grænseoverskridende udfordringer såsom klimaforandringer, innovationsledelse og truende livsstilssygdomme. Nye løsningsmodeller og håndteringsstrategier må udvikles af, og er i gang med at blive udviklet af, lokale professionelle, ofte på måder, der nødvendiggør nye samarbejdsformer på tværs. Derfor undersøger vi situerede inter-(mellem) og intra-(inden for)professionelle grænsedragninger i arbejdspraksis, og hvordan sådanne grænsedragninger i professions-økologien over tid og sted er hægtet sammen med andre økologier i forandring, særligt i form af politiske samt forsknings- og uddannelsesmæssige rammer. Med projektet søger vi hermed at demonstrere, hvordan udvikling på tværs af nationalstater er med til at skabe en anderledes dynamik i og mellem etablerede professioner. Og for at være i stand til at undersøge og formidle dette udvikler vi løbende nye eller reviderer eksisterende professionsociologiske begreber, særligt i Abbott-traditionen og den symbolske interaktionismes tradition for professionelle arbejdspladsstudier (Blok et al. 2018, 2019a).

Hvori ligger nu nærmere pointen i at sammenligne regnvand i byer, innovationsledelse og livsstilssygdomme som professionelle indsatsområder? Med

udvælgelsen af disse tre problemfelter for professioners forandringer inden for de seneste par tiår søger vi som antydning at opdyrke erkendelsesværdien af at sammenligne på tværs af store forskelle for konkret og empirisk at afsøge, hvad professionsbegrebet aktuelt kan eller skal rumme. Hvilke beskæftigelsesgrupper og ekspertiseformer i de tre felter kan i det hele taget betragtes inden for et begreb om professioner, og i så fald hvordan? Hvilke variationer i professioners arbejdspraksis, vidensformer og tilgang til samfundsudfordringer kan vi formå at vise med den valgte forskellighed i udvælgelsen af problemfelter? Sådanne spørgsmål har ligget til grund for at søge forskelligheden i projektets forskningsdesign for hermed at kunne indfri en ambition om at afsøge nutidige professionsudviklinger bredt og tværgående. Projektets teoretiske ramme har her samtidig lagt op til antagelsen om, at professioner bedst undersøges med afsæt i de problemer, de aktuelt søger samt pålægges at løse. Sammenligningsdesignet har struktureret en kollektiv analyse omfattende tre individuelle subprojekter inden for de tre problemfelter samt et tværgående teoriprojekt, med hver af de fire involverede forskere som ansvarlig for hver sit subprojekt.

En stor del af projektets sammenligningsmateriale er således tilvejebragt af hver forsker inden for det respektive subprojekt ved korte, etnografiske besøg på de professionelles arbejdssteder og med tilhørende produktion af feltnoter med samtalerreferater og observationsbeskrivelser af arbejdspraksisser samt andet interview- og dokumentmateriale. Denne tilgang har samtidig givet adgang til en række centrale "arbejdsplads-objekter" (Bechky 2003), såsom registrerings-

skemaer, vejledninger, laminerede lommark, informations-pamfletter, designskitser og andet. Analyser af kontrol over arbejdsopgaver har også indbefattet "økologiske" afsøgninger af professionelles forbindelser til politiske og uddannelses- og forskningsmæssige institutioner og i den forbindelse en tilvejebringelse af et større dokument- og mediemateriale fra de seneste årtier. De tre problemfelters særlige udvikling i denne periode har således givet anledning til at tilføje sammenligningsmaterialet og vores analytiske "feltkortlægninger" (Clarke et al. 2015) ikke kun en tvær-økologisk og transnational, men også en tidsmæssig dimension.

Bedre beskrivelser

– bedre begreber og teoriudvikling

Efter denne korte præsentation af projektet vil vi nu dykke ned i et metodologisk tema, som rummer refleksioner over projektets abduktive, kvalitative sammenligningspraksisser. Vi vil fokusere på, hvordan sammenligninger kan kvalificere beskrivelser af centrale professionsudviklinger, og hvordan abduktive metodeprocesser kan skabe en nødvendig begrebsudviklingsdynamik i sammenligningerne.

Krause (2016, s. 51) tager et opgør med to metodologiske positioner: 1) at beskrivelser uden sammenligninger er mulige; (2) at den eneste sammenlignende analyse, der er til disposition i samfundsforskningens øjemed, er tværnationale, kvantitative og lineært-kausale sammenlignende undersøgelser eller tværkulturelle sammenligninger, der leder frem til lineært-kausale forklaringer baseret på sammenligninger af enheder, der på forhånd antages at være "enslignende". Hun påpeger, at valget i den kvalitative

forskningspraksis sjældent står mellem at ville "beskrive" og at ville "forklare", og at disse formål ikke på nogen simpel måde knytter an til sammenligninger. Derimod står valget typisk mellem at anvende beskrivelser i *forskellige* former for sammenligningspraksisser og mellem at udvikle, anvende eller reflektere sådanne former alt afhængigt af, hvad der er hensigtsmæssigt i den pågældende forskningsproces. Den helt centrale betydning af gode beskrivelser for alle kvalitative analyser karakteriserer Krause (2016, s. 50-51, vores oversættelse, v.o.) på følgende måde:

"... beskrivelse er vigtig, ikke blot for at få fakta på plads, hvilket undertiden vedkendes i den kvantitative tradition. Beskrivelse situerer ydermere en case med hensyntagen til sensitive begreber. Spørgsmål såsom: 'Hvad ligner dette? Hvad er dets egenskaber? Hvordan fungerer det? Hvilke former for mønstre kan vi observere? Hvordan ændrer noget sig?' er alle deskriptive og væsentlige, og sammenligninger er anvendelige til at besvare dem".

Sammenligninger kan altså, ifølge Krause, være med til at støtte op om et helt centralt aspekt af kvalitative undersøgelser, nemlig at tilstræbe gode, præcise beskrivelser af forskningsobjektet og dets udviklinger. I vores projekt vedrører dette selve udviklingerne i inter- og intraprofessionelt arbejde på nye, transnationale jurisdiktioner. For det andet, fortsætter Krause (2016, s. 51-52), kan sådanne beskrivelser med fordel anses som et meget væsentligt afsæt for yderligere begrebsudvikling, relativt til eksisterende teori – altså i vores tilfælde Abbott og beslægtede professionssociologiske traditioner. Vores egne erfaringer er her på linje med Krauses tilgang. Vi vil

dog argumentere for, at disse to bestræbelser i sammenligningsarbejdet: "bedre beskrivelser" og "bedre begreber", bedst forstås og understøttes af en videst muligt eksplicit abduktiv metodeproces. Krauses tilgang indebærer, at sammenligninger "legitimeres" i argumentationen for de kvaliteter, de giver anledning til. I sammenligningen(!) af en række forskellige sammenligningsformer kommer hun frem til, at alle benytter serielle gentagelser for at indfri deres ambitioner (2016, s. 57-58). Selvom ensligheder og forskelligheder kan defineres og kombineres på varierende måder afhængigt af formålet, så opstår gyldigheden og produktiviteten af sammenligningerne som led i forskningsprocessens serielle aspekter. Det gælder for de lineært-kausale sammenligninger, som gentager de samme sammenligninger mange gange – over populationer, tid og sted – for at opnå statistisk signifikans (og netop ikke for at tilføje kvalitativt nye dimensioner). Om end på en anden måde gælder det også for de kvalitative sammenligninger, hvor skridtene i forskningsprocessen gradvist ændrer på det, der sammenlignes, for efterhånden at opnå mere præcise og velunderbyggede sammenligningsenheder.

Et eksempel på resultatet af sådanne skridt er i vores projekt ændringen af sammenligningsenheden "transnationale" jurisdiktioner til "trans-lokale" som en mere præcis betegnelse for, hvad der har vist sig i undersøgelserne af den lokale arbejdspraksis. Sammenlignet med de nationale reguleringer er det i det lokale, at de transnationale ressourcer kommer i spil, fx WHO's anbefalinger vedrørende forebyggelse af kroniske sygdomme. Skridtene mod nuancering af beskrivelser og udvikling af nye begreber

At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter?

Pointen her er, at det abbottske afsæt har igangsat, at vi på abduktiv vis i analyser af professionelt grænsedragningsarbejde har prøvet os frem med andre teorier, **der bygger på anden empiri om professionelle jurisdiktioner.**



har bestået af mere feltarbejde, som igen har givet mere materiale til sammenligning og et bedre greb om fx "grænsearbejdets" former (Blok et al. 2019a). Empirien har udfordret os i arbejdet med de oprindelige begreber ved eksempelvis at stille spørgsmålstejn ved, om innovationsledelse overhovedet er en jurisdiktion og i så fald hvordan. Vi har fået et andet blik på, hvor kodificerede alle problemfelterne er, fx at forebygelse, der refererer til "livsstil", også er nyt for læger. Alt sammen har været med til at skærpe en erkendelse af, at vi ikke studerer jurisdiktioner som sådan, men snarere "proto-jurisdiktioner" (Abbott 1995; Blok et al. 2019a). Vi har ikke at gøre med fast definerede jurisdiktioner, der klart er knyttet til bestemte professioner. Begrebet om proto-jurisdiktion signalerer, at arbejdsområdet er under udvikling, og at forskellige professioner, måske endda nye, og professionelle

kampe og samarbejder er i spil. I vores ambition om, at bedre beskrivelser gerne skulle føre til bedre begreber, har litteraturen omkring abduktiv analyse spillet en væsentlig rolle, især bogen *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research* af Iddo Tavory og Stefan Timmermans (2014). Forfatterne reaktualiserer en række vigtige tanker fra bl.a. den amerikanske pragmatist Charles S. Peirce (1839-1914), som udviklede betydningen af abduktion i et spektrum fra en intuitiv til en logisk slutningsform (Peirce 1934), og senere Umberto Eco (1983), der videreudviklede spektret af abduktive former. Som vi indikerede ovenfor omkring en stræben efter bedre beskrivelser, så kan det, der i starten af en forskningsproces er vage – eller i vores projekts tilfælde stærkt teoretisk informerede (Abbott 1988, 2005) – forestillinger i mødet med empiri og (andre) teorier udvikles til mere empirisk vel-

underbyggede sammenligningsenheder – eller til hypoteser eller begreber. Fælles for spektret af abduktionsformer er, at man ræsonnerer ud fra begrænsede data og uden sikker viden om eventuelle "lovmæssigheder" for det fænomen, man undersøger.

Til forskel fra induktion og deduktion som to almene principper for den videnskabelige opdagelses logik så kan abduktive processer give anledning til at se og opdage nye sammenhænge, som hverken udelukkende er givet ud fra data eller ud fra teori (Bertilsson 2004). Populært sagt er der tale om en art kvalificerede gæt, som typisk er beskrevet ved at kendetegne de første faser af videnskabelig udvikling, hvor afsøgningen af en gåde eller et mysterium er styret af svage teser, der kun kan styrkes ved flere og stærke indicier på en given sammenhæng (Eco 1983, s. 203-204). Processen

Abduktionssproget kan bidrage med en form for samlende (relativt) logisk struktur for nogle ræsonnementer, som i dele af en forskningsproces med flere subprojekter kører i flere parallelle spor ad gangen.



kan karakteriseres ved en række tæt forbundne gådeløsninger. En lignende proces indgår mange kvalitative sammenligninger i, med teoretisk informeret indhentning af stadigt mere materiale og øget specificering af analyserne, ofte betegnet ved "tykke beskrivelser".

I abduktive processer indgår hændelser eller ting, som skaber undren og ikke passer ind i gängse forestillinger. Som illustration af, hvordan abduktion har spillet en væsentlig rolle i vores forskningsproces, har vi i undersøgelsen af, hvilke midler, metoder og taktikker der tages i brug i det professionelle grænsearbejde på arbejdspladsniveau, med arbejdsplads-objekter aktiveret en række "gætninger" i analysen af det empiriske materiale. Arbejdsplads-objekter, som Bechky (2003) karakteriserer ved at repræsentere professionelles

jurisdiktionelle krav, kampe og forhandlinger, har været vigtigt materiale i den henseende. Laminerede lommarks pædagogiske vejledninger i at håndtere livsstilssamtaler med patienter har manifesteret en sygeplejefaglighed, som lægefagligheden ikke nødvendigvis har kunnet få indflydelse på. Således kan en subtil autoritetskamp udspille sig på en overraskende måde sammenlignet med fx arbejdsplads-objekter fra arbejdet med regnvandsløsninger, hvor autoritetsformer bliver forhandlet på mere interprofessionel vis (se hhv. Pedersen 2020 og Meilvang 2019).

I vores sammenligningsarbejde har vi således stræbt efter at kvalificere vores gætninger omkring, hvordan et arbejdsplads-objekt har kunnet være udtryk for opretholdelse, udvidelse eller forhandling omkring grænser for professioners

arbejde og deres forbindelser til andre økologier. Konkret har undersøgelsen af, hvilke objekter og taktikker der tages i brug i det professionelle grænsearbejde på arbejdspladsniveau, ført os frem til tre sammenligningsakser, som på tværs af empiri fra alle tre problemfelter kunne demonstrere former for professionelt grænsearbejde: a) pragmatisk "kortblandings"-grænsearbejde (*pragmatic boundary reshuffling*, jf. Blok et al. 2019a); b) taktiske genforhandlinger i grænsedragningsarbejdet (*tactical boundary renegotiation*, *ibid.*); og c) alliancer mellem "økologierne" til at konsolidere problemfeltet (*interecological alliance seeking*, *ibid.*). Grænsearbejdsformerne er fremkommet ved gentagne sammenligninger af tre problemfelter med høj grad af variation og forskellighed; men om den opnåede specificeringsgrad er tilstrækkelig, eller

At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter?

om der kan dokumenteres flere former for professionelt grænsearbejde, kan kun afsøges af videre forskning, hvoraf der hidtil findes yderst få tvær-jurisdiktio-nelle sammenligninger.

Som Tavory og Timmermans (2014, s. 41) gør opmærksom på, så er en betingelse for at udvikle nye teorier eller modificere eksisterende, at man i udgangspunktet har et teoretisk afsæt. Et sigte på abduktiv teoriudvikling indebærer således, at man engagerer sig teoretisk og ikke forsøger at gøre sig fri fra (al) teori, hvilket grounded theory derimod har defineret sig ved, og induktion er karakteriseret ved. I tråd med Tavory og Timmermans forstår vi i denne sammenhæng teori på pragmatisk vis som "enhver form for generalisering ud fra observationer, som bidrager med en potentielt brugbar indsigt i verden" (2014, s. 42, v.o.). Ligeledes følger vi deres ikke særligt restriktive kriterium for formålet med at aktivere abduktive ræsonnementer, nemlig at enhver generaliseret abstraktion er brugbar, for så vidt den tilvejebringer anvendelige redskaber til at håndtere noget, der uden sådanne ræsonnementer blot ville fremstå som en besynderlighed; og gøre det på en måde, der kan inspirere forskere ved at gøre dem opmærksomme på forhold, man ikke ville forvente (ibid., s. 43).

Et eksempel tæt på vores egne aktiveringer af abduktive ræsonnementer i forsøget på at håndtere en undren over autoritetsformers tilsynekomst i en given sammenhæng er følgende: Lad os antage, at en mulig forklaring kunne være, at en professions stærke forbindelse til relevante politiske instanser kunne forklare en overordnet hierarkisk relation til en anden profession. Et

sådan gæt, kvalificeret ved tilgængeligt mediemateriale, vil i en abduktiv proces kræve nogle bestemte sammenligninger for at blive yderligere kvalificeret. Det kan jo være, at den hierarkisk underordnede profession også har stærke politiske forbindelser. Kan vi genfinde lignende ligheder og forskelligheder i andre problemfelter? I så fald kan vi måske nå frem til yderligere en kvalificeret gætning: Måske spiller politiske forbindelser ind, men professionerne har også forskellige relationer til uddannelsesinstitutionerne, fx hvad angår uddannelsesmæssige kvalifikationer i ledelse. Og så fremdeles.

Sammenligningsdesignet – dilemmaer og afvejninger

Den teoretiske og metodologiske ramme, vi har brugt til at navigere efter i forskningsprocessen, har, som vi forhåbentlig har formået at vise, givet os muligheder for at udfolde elementer af professionsfelter, eksempelvis hvilke tre forskellige former for professionelt grænsearbejde, der optræder på tværs af opkommende, globaliserede problemfelter, hvor professionel ekspertise spiller en væsentlig rolle. I det følgende vil vi flytte vores optik fra, hvad der kan sammenlignes, hvordan og hvorfor, til, hvilke afvejninger der kan opstå med valg af sammenligningsdesign og abduktiv fremgangsmåde. Hvad kan fortone sig i en betoning af eksempelvis noget særegent ved bestemte professionelle segmenter henholdsvis et forsøg på at udsige noget mere alment om professioner?

Vi har rykket et abbottske teoriapparat fra en amerikansk sammenhæng til en dansk, hvilket kræver en opmærksom-

hed på, hvad der i begrebernes møde med empirien eventuelt glider ud af analyserammen – eller ændrer den. Projektets abduktive tilgang indebærer at have mere end én teori i spil for netop at kunne tillade os at se ud over rammen. Med projektets fokus på situerede arbejdspraksisser og professionelles interaktionsdynamikker risikerer vi, trods de abbottske økologiske teori-inspirationer og egne teoretiseringer samt inddragelse af andre undersøgelses empiri, at miste blikket for eksempelvis markedsmæssige magtforhold. Især fordi markedet glider ud af rammen i Abbotts økologi-teori (2005) ved tilsyneladende at være integreret i professions-økologien i hans amerikansk empiribaserede teoretisering.

I USA er de fleste professioners positioneringer integreret via markedet, hvilket afviger fra skandinaviske velfærdsstatsprofessioners involvering i løsning af samfundsmæssige opgaver i samarbejde med borgere og politiske og uddannelsesmæssige institutioner. Selvom staten eller det offentlige på anden vis indgår som finansiel facilitator, så er velfærdsstatsprofessioner imidlertid ikke løsrevet fra et marked. Markedet hægtes på "økologisk" vis sammen med velfærdsstatsopgaver, ikke kun ved at levere "varer" til problemløsninger (fx materialer og konsulenttydelser i forbindelse med hospitals-, ledelsesudviklings- og entreprenøropgaver), men også ved selv at formulere løsninger af opgaver, der (potentielt) udliciteres i velfærdsstatsregi. Således har markedet i vores analyser i dansk sammenhæng trængt sig på som en betydningsfuld økologi, fx i innovationsledelses-casen, hvor management-ingeniører fra det private arbejdsmarked har kunnet byde ind med

innovationsledelsesløsninger eksempelvis i kommunalt øjemed. Den abbottske designramme kunne i første omgang indsnævre vores blik for markedets rolle, men har på den anden side med sit amerikanske ophav synliggjort, hvad der i en dansk velfærdsstatslig sammenhæng falder uden for rammen med markedet som en "økologi" (se Blok et al. 2019b).

Et andet eksempel på nødvendige begrebslige afvejninger er, at vi med Abbotts jurisdiktionsbegreb i værktøjskassen, ud fra vores felt-kortlægninger (Clarke et al. 2015) af interprofessionelle relationer, har studset over tværprofessionelt samarbejde og konsensusøgende praksisser i de forskellige problemfelter. Abbotts betoning af konfliktnuelle træk mellem professioner kan meget vel skyldes hans teoriapparats amerikanske ophav, hvad ovennævnte eksempel også kunne pege på. Pointen her er, at det abbottske afsæt har igangsat, at vi på abduktiv vis i analyser af professionelt grænsedragingsarbejde har prøvet os frem med andre teorier, der bygger på anden empiri om professionelle jurisdiktioner. Især er Sida Lius (fx 2015) arbejde med professionelle grænsearbejdsformer, baseret på undersøgelser inden for det juridiske område i Kina, indgået i vores abduktive sammenligningsarbejde, men også Stefan Timmermans analyser i USA af grænsearbejde mellem forskellige lægefaglige områder (Timmermans 2002; se også Blok et al. 2019a; Pedersen 2020).

Sammenligningsarbejdet forpligter de individuelle projekter på at søge teori og empiri inden for fællesrammen: professionelle jurisdiktioner. Da vi med udvalget af cases har søgt størst mulig forskellighed, hvor sundhedsområdet

står jurisdiktionelt stærkt og innovationsledelsesområdet står svagt, så har vi med sammenligningsdesignet spændt buen hårdt. De enkelte subprojekters empiri kan således hver især på abduktiv vis føre i andre retninger med andre teorier. Eksempelvis kan borgernes reaktioner, roller og praksis i de (fx klima-)løsninger og forebyggelsestiltag, de udsættes for eller måske forsøger at påvirke og medvirke i, åbne op for nye veje i enkeltprojekterne; men i en fælles afvejning kan de falde uden for sammenligningsrammen. Så derfor, hvor afgrænsningen søger at skærpe sammenligningsblikket, kan den blokere for andre mulige blikke eller "gætninger". Her er sammenligningsrammen med til at styre abduktionen, hvilket kan være en omkostning for det enkelte projekt, men et fokus for det fælles.

Vores problemfelters brede forskellighedsspektrum har aktiveret ihærdige bestræbelser på at lede efter et fælles abstraktionsniveau, jf. eksemplet med professionelle grænsearbejdsformer. Her synliggøres problemfelternes variation altså via de fælles udviklede begreber. Forpligtelsen på en fælles sammenligningsramme kan imidlertid indebære nedprioritering af en specificitet, der viser sig i et enkelt problemfelt. På den anden side kan et teoretisk informeret abduktivt sammenligningsdesign også føre noget individuelt eller enkeltstående, fx noget særligt for én profession i et bestemt problemfelt, ind i lignende afsøgninger i de øvrige problemfelter og dermed ind i noget fælles i et forsøg på at sætte sammenligningsenhederne i et ligeværdigt indbyrdes forhold.

Kritisk opmærksomhed omkring sammenligningsdesignets trang til symmetri

(*comparison* stammer fra lat. *compar* med etymologiske betydninger som "være lig med", "kunne måle sig med", "ligne") er her nødvendig for ikke at presse empirien ind i for skarpe folder. Specificiteter i vores empiri, der kan glide ud af sammenligningerne, er de enkelte professioners særlige rolle (fx arkitekters), men også en enkelt professions forskellige roller alt afhængigt af, hvilket problemfelt professionen er aktiv i (fx segmenter af ingeniører inden for hhv. klimaløsnings- og innovationsledelsesområdet). Når vi opstiller et problem af relativ almenhed, her professioners forandring, bliver det specifikke i en sammenligningsenhed ikke nødvendigvis tydeliggjort på det abstrakte niveau, og specificiteter kan blive mindre synlige og måske glide ud af sammenligningsrammen. Især i formidlingsøjemed kan artikelformater og -længder være med til at fremme eller hæmme de praktiske problemer med specifikke beskrivelser. Trods nok så specifikke beskrivelser er det dog vores erfaring, at der ikke altid kan sikres fuld transparens, hverken forskningsmæssigt eller metodologisk. Det gælder også i det indbyrdes samarbejde i forskergruppen, hvor forskellige (fx erkendelses-)interesser vil være i spil.

Flere kritiske refleksioner kunne givetvis være relevante, men pointen her er – i tråd med Krauses karakteristik (2016, s. 50-51) – at "bedre beskrivelser" også implicerer en konstant afvejning af fordele og ulemper ved de gætninger og valg, der skal foretages. I vores projekt om professionelle jurisdiktioner har et kollektivt orienteret sammenligningsdesign med de individuelle forskere inden for tre forskellige problemfelter samt et tværgående teoretisk subprojekt aktiveret konstante afvejninger – ikke

At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter?

Et fremtrædende dilemma i vores sammenligningsdesign har været, hvordan man tilgodeser en samtidighed af specificering og abstraktion.



mindst antagelser og udelukkelser, som mere eller mindre reflekteret er i spil i en abduktiv sammenligningsproces, hvor det meste ikke er givet på forhånd.

Konklusion: Hvad gør abduktion ved sammenligninger, og hvad gør sammenligninger ved abduktion?

Denne artikels argumentation har bygget på Krauses pointe om (2016, s. 52-53) og vores erfaringer med, at sammenligninger er essentielle i både empirisk-kvalitativ og teoretisk praksis; og at begrebsudvikling er det egentlige formål med teoretisk praksis. Men da sammenligninger, som Krause også demonstrerer, nærmest konstant er i spil, både i hverdagsliv og i forskningspraksis, indebærer sidstnævnte stadige og kritiske refleksioner. Den betydning, Krause på pragmatisk vis lægger i "kritik", er her, at "dette kunne blive anskuet på en anden måde" (2016, s. 53, v.o.). I en revision eller modifikation af antagelser og

begreber, der ikke (længere) er præcise inden for et givet problemfelt, har vi med projektet om professioners forandringer aktiveret en sådan form for kritik med en sammenligningsform, vi kalder abduktive sammenligninger. Vi har defineret denne form ved teoretisk informerede konstante gætninger (abduktion, Tavory & Timmermans 2014), som vi har forsøgt at kvalificere ved at relatere en begrebs- og teoriramme til andre begreber, teorier samt yderligere materiale på tværs af tre problemfelter (sammenligninger). Princippet om mest mulig forskellighed begrunder vi ud fra en ambition om med et tværgående blik på professioner at udforske dynamiske relationer i aktuelle professionelle forandringer.

Hvad gør abduktion ved sammenligninger? Vi bruger, som nævnt, abduktion som begrebsliggørelse af en navigationsmåde, hvormed vi kan udvikle empirisk baserede teoretiseringer.

Abduktion indebærer stadige, "kvalificerede gætninger", hvor der i stedet for decideret bevisførelse eller bekræftelser af hypoteser snarere er tale om tesedannelser og "kontrastive optikker" (Knorr Cetina 1999) på baggrund af iagttagelser i felterne. Hvor abduktionslitteraturens sprog for sammenligninger igangsætter en bevægelse mellem abstraktion og specificering, så har en sådan bevægelse i vores projekt skullet omfatte tværgående sammenligninger af tre problemfelter med involvering af flere subprojekter og forskere. Et sådant sammenligningsdesign har sat nogle bindinger, både med sin form og med det centrale begreb om jurisdiktioner; men de abduktive metodeprocesser har rykket ved kryds-case-sammenligningernes begrebsbrug og ledt os frem til nye begreber, fx om "proto-jurisdiktion", som igen har genereret nye sammenligningsakser. Abduktionssproget kan bidrage med en form for samlende (relativt)

logisk struktur for nogle ræsonnementer, som i dele af en forskningsproces med flere subprojekter kører i flere parallelle spor ad gangen.

Hvad gør sammenligninger ved abduktion? Abduktive processer kan selvfølgelig genereres på anden måde end ved kvalitative sammenligninger. Men hvis formålet netop er at opnå empirisk baserede teoretiseringer, så kan vi med et passende sammenligningsdesign måske konstant fodre den abduktive ræsonneringsform og kvalificere tesaerne, indtil vi eventuelt kommer frem til bedre begreber eller teorier. Med inddragelse af mere end et problemfelt forsøger vi med empirien at fremprovokere iagttagelser af forskelle og ligheder, vi måske ellers ikke ville blive opmærksomme på. Og med tre indbyrdes forskellige felter søger vi at undgå en form for dikotomisering i vores sammenligninger, som vi kunne risikere med kun to. Valget af de tre meget forskellige problemfelter, klimaløsninger, innovationsledelse og sygdomsforebyggelse, har vi i sammenligningerne brugt til at blive opmærksomme på det spørgsmål, Krause rejser (2016, s. 54-55, v.o.): "Hvad skulle være anderledes, for at dette kunne blive forskelligt fra, hvad det er?" Mulige svar på et sådant spørgsmål kan aktivere nogle abduktive processer i tråd med dem, vi har illustreret med konkrete eksempler i artiklen.

I en kommende artikel indikerer forskelligheder problemfelterne imellem, hvad angår "ordningsformer" (*settlements*, se Abbott 1988, s. 69-79) for interprofessionelle relationer, hvad der kan være med til at forklare, hvad der skulle være anderledes, for at det (ordningsformen) kunne være forskelligt fra, hvad det (den) er. Sammenligningerne imellem problemfelterne tegner nogle tydelige forskelle, fx hierarkiske interprofessionelle relationer (sygdomsforebyggelse) kontra mere horisontale ordningsformer (regnvandsløsninger); men der er også problemfelter, inden for hvilke det er mere nærliggende at specificere distinkte ordningsformer (sygdomsforebyggelse) end andre (innovationsledelse). Sammenligningernes bidrag til abduktionen har været med deres empiriproduktion at anvende observationer fra et problemfelt som en kontrastiv optik til at synliggøre specificiteter og ligheder eller forskelle i et andet, der adskiller sig betydeligt, og igen i forhold til det helt anderledes tredje problemfelt, for på abduktiv vis at nå frem til gyldige abstraktioner på tværs af problemfelter.

Et fremtrædende dilemma i vores sammenligningsdesign har været, hvordan man tilgodeser en samtidighed af specificering og abstraktion. Kombinationen af kryds-case-sammenligninger og abduktion vil vi mene har givet os mulighed for at håndtere dette – nok også i andre typer af forskningsdesign velkendte – dilemma. Den kvalitative sammenligningsform trækker på vidt forskelligt materiale, der måske ikke altid og alt sammen er samlet på "logisk" vis og derfor kan skabe usikkerhed eller uklarhed i det teoretiske arbejde. Alt går ikke nødvendigvis op. Abduktionen søger derimod med gådeløsninger at samle – for dog at sprede igen, når nye gåder opstår, og sammenligningerne genererer materiale til yderligere spørgsmål og måske svar. Dette spil mellem abstraktion og variation kan bruges til at anskue professioner i deres forskellighed for dermed at kunne udsige noget om professioner mere generelt. Herunder eksempelvis, at nutidens professionelle grænsearbejde har (mindst) tre lag, der hver især må udvirkes, hvis professioner skal kunne opnå og opretholde ekspertautoritet på et felt – en pointe med betydnings, vil vi mene, også hinsides de tre undersøgte problemfelter.

At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter?

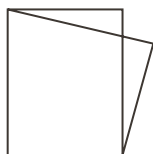
REFERENCER

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1995). Boundaries of social work or social work of boundaries?: The social service review lecture. *Social Science Review*, 69(4), 545-562. <https://doi.org/10.1086/604148>.
- Abbott, A. (2005). Linked ecologies: States and universities as environments for professions. *Sociological Theory*, 23(3), 245-274. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00253.x>.
- Bechky, B.A. (2003). Object lessons: Workplace artifacts as representations of occupational jurisdiction. *American Journal of Sociology*, 109(3), 720-752. <https://doi.org/10.1086/379527>.
- Bertilsson, T.M. (2004). The Elementary Forms of Pragmatism. On Different Types of Abduction. *European Journal of Social Theory*, 7(3), 371-389. <https://doi.org/10.1177/1368431004044199>.
- Blok, A., Lindstrøm, M.D., Meilvang, M.L. & Pedersen, I.K. (2018). Trans-local professional projects: Re-scaling the linked ecology of expert jurisdictions. *Journal of Professions and Organization*, 5(2), 106-122. <https://doi.org/10.1093/jpo/joy003>.
- Blok, A., Lindstrøm, M.D., Meilvang, M.L. & Pedersen, I.K. (2019a). Ecologies of boundaries: modes of boundary work in professional proto-jurisdictions. *Symbolic Interaction*, 42(4), 588-617. <https://doi.org/10.1002/symb.428>.
- Blok, A., Pedersen, I.K., Meilvang, M.L. & Lindstrøm, M.D. (2019b). New Professional Projects in the Glocal Welfare State? *Discover Society*, 69. <https://discoversociety.org/2019/06/05/new-professional-projects-in-the-glocal-welfare-state/>.
- Clarke, A.E., Friese, C. & Washburn, R. (red.) (2015). *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory*. London: Routledge.
- Dewille, J., Guggenheim, M. & Hrdličková, Z. (red.) (2016). *Practising Comparison*. Manchester: Mattering Press.
- Eco, U. (1983). Horns, Hooves, Insteps. I: U. Eco & T.A. Sebeok (red.), *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce* (s. 199-219). Bloomington: Indiana University Press.
- Fourcade, M. (2009). *Economists and Societies: Discipline and Profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*. Princeton: Princeton University Press.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krause, M. (2016). Comparative research: beyond linear-causal explanation. I: J. Deville, M. Guggenheim & Z. Hrdličková (red.), *Practising Comparison* (s. 45-67). Manchester: Mattering Press.
- Liu, S. (2015). Boundary work and exchange: The formation of a professional service market. *Symbolic Interaction*, 38(1), 1-21. <https://doi.org/10.1002/symb.137>.
- Meilvang, M.L. (2019). The Professional Work of Hinge Objects: Inter-Professional Coordination in Urban Drainage. *Professions & Professionalism*, 9(1), 1-15. <http://doi.org/10.7577/pp.3185>.
- Pedersen, I.K. (2020). Situating Boundary Work: Chronic Disease Prevention in Danish Hospitals. *Professions & Professionalism* (forthcoming).
- Peirce, C.S. (1934). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vols. 1-7*. C. Hartshorne & P. Weiss (red.). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- Saks, M. (2015). *The Professions, State and the Market: Medicine in Britain, the United States and Russia*. London: Routledge.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Timmermans, S. (2002). The Cause of Death vs. the Gift of Life: Boundary Maintenance and the Politics of Expertise in Death Investigation. *Sociology of Health & Illness*, 24(5), 550-574. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00308>.

ENDNOTES

- ¹ Projektet er støttet af Danmarks Frie Forskningsfond (bevillingsnr. DFF-6109-00063) og udført i forfatterens samarbejde med Maria Duclos Lindstrøm. For mere uddybende præsentation, se Blok et al. 2018 og 2019a.

Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om mulige metodologiske konsekvenser



Peter Østergaard
Andersen, lektor,
Institut for
Kommunikation,
Københavns
Universitet

"At problematisere virkeligheden er det første skridt på vejen til kundskab, og det er et skridt som umuligt kan springes over". (Asplund 1972, s. 118-119).

Inden for det seneste årti er forventningerne vokset til, at viden umiddelbart skal kunne anvendes og skabe forandringer. Men hvad menes der med anvendelse? Hvilken betydning får forestillinger om umiddelbart anvendelig viden? Hvad er det, som kommer i centrum, og hvad er det, som overses? Artiklen belyser disse spørgsmål med det pædagogiske område som eksempel og afsluttes med en diskussion af mulige metodologiske konsekvenser.

Når det forventes, at viden skal kunne anvendes, fortolkes det i mange tilfælde på den måde, at viden skal kunne anvendes umiddelbart og målrettet, til noget bestemt og til noget, som er fastlagt politisk eller kan afledes heraf. Endvidere skal viden helst kunne operationaliseres i form af redskaber eller metoder. Når der lægges så stor vægt på anvendelse, redskaber og metoder, bliver viden let instrumentaliseret og rationaliseret.

Det kan lyde indlysende, at viden skal kunne anvendes. Anvendelsesbegrebet og -perspektivet er imidlertid ikke så klart, som det måske ved første øjekast kan synes. Viden inden for det pædagogiske område kan kun for mindre deles vedkommende rummes inden for et så rationelt univers. Og når man fokuserer på, at pædagogisk forskning skal kunne anvendes, hævder man

indirekte, at anden forskning og viden tilsyneladende *ikke* anvendes. Men langt det meste forskning bliver anvendt og får betydning – ganske vist på forskellige måder, tidspunkter, steder og i forskellige sammenhænge, også grundforskning. Anvendelse og cirkulation af viden antager komplekse former, der kun i begrænset omfang kan planlægges, forudsiges og dokumenteres (Andersen 2012; Biesta 2014; Saugstad 2017).

Det umiddelbare anvendelsesperspektiv imødekommes bl.a. i form af pædagogiske redskaber, fx test, modeller og metoder. De fremstilles ofte som neutrale, fx en test skaber objektive fakta, og en sprogttest skaber uvildig viden om børns sproglige kompetencer. Men redskaber er aldrig neutrale, og de får i mange tilfælde afledt betydning, de kan fx være med til at påvirke, hvordan vi iagttager, handler og tænker, hvad vi socialiseres til, hvad vi socialiserer andre til, og hvad vi opfatter som muligt og naturligt. Redskaber og metoder er langt overvejende konstrueret ud fra på forhånd fastlagte kategorier, der bygger på normer, værdier og fortolkninger, men som sjældent diskuteres eksplicit.

De forskellige former for anvendelse og den betydning, som de får, er noget, vi kun ved ganske lidt om. Jeg vil i artiklen argumentere for vigtigheden af at undersøge, dvs. beskrive og analysere den betydning, som anvendelsesrettet viden får inden for det pædagogiske område. Jeg forholder mig problematiserende til dette. Det kan betragtes som udtryk for den etablerede universitets- og forskningsverdens varetagelse af egen position og egne interesser (Hjort & Johansen 2019) – en verden, som jeg selv er placeret inden for. Jeg håber

imidtrod ikke, at artiklen alene vil blive læst som udtryk for en sådan snæver interessevaretagelse.

Artiklen er opbygget på den måde, at jeg i første omgang beskriver pædagogik som henholdsvis videnskabsfag og professionsfag. Det er en sondering, som jeg mener er helt grundlæggende, og som jeg søger at fastholde igennem hele artiklen. I anden omgang omtaler jeg en række institutioner og forhold, der på forskellige måder prøver at overvinde sonderingen. Det drejer sig om institutioner, der dels arbejder med en snæver opfattelse af evidens, dels beskæftiger sig med evaluering. Øget forskningsfinansiering af private fonde er ligeledes forhold, der skærper kravene til anvendelse af viden. Endelig nævnes professionshøjskolerne, der står i den særlige situation, at den viden, som de er med til at skabe, skal kunne bruges af praktikere. Alt dette er forhold, som jeg vil argumentere for bør undersøges nærmere. For at anskueliggøre, hvordan det eventuelt kan gøres, beskriver jeg tre konkrete eksempler. Herefter sammenfatter jeg, hvad artiklen har at sige om professionsforskningens metodologi, og indkredser afslutningsvis nogle af de spørgsmål, som den store vægt på umiddelbar anvendelse af viden let risikerer at overse eller nedprioritere.

Pædagogik som videnskabsfag og professionsfag

Inden for det pædagogiske område skelnes der typisk mellem, hvorvidt der tilsigtes beskrivende eller foreskrivende viden (jf. Durkheim 1975; Grue-Sørensen 1965; Uljens 2003; Kupferberg 2012; Callewaert 2017; Andersen 2017). Ligeledes skelnes der imellem pædagogik som videnskabsfag og professionsfag.

Pædagogik som videnskabsfag befinder sig inden for akademien, typisk på universiteter og forskningsinstitutioner, mens professionsfaget eksisterer i sammenhænge, hvor praktikere planlægger, udfører og reflekterer over pædagogiske handlinger. Der er tale om to forskellige vidensformer, som tjener to forskellige funktioner, og de kan ikke umiddelbart hverken udveksles eller forenes ifølge Kupferberg (2012): Professionsviden har fokus på, hvordan, og med hvilke midler, man fx kan sikre, at målene for en pædagogisk aktivitet opfyldes. De vigtigste spørgsmål er her "hvordan", og perspektiverne er at foreskrive og forudse. Den akademiske videnskabs grundlæggende opgave er derimod at beskrive, forstå og forklare samt overveje, diskutere og problematisere, hvordan dette gøres. Akademisk viden forudsætter, at man i videst muligt omfang er tydelig om teoretisk udgangspunkt, perspektiver, metoder og interesser. Det beskrives og undersøges, hvad der sker, og hvorfor det sker. Den akademiske forsker skal kunne skabe analytisk distance til det undersøgte, også inden for det pædagogiske område, og skal kunne undre sig og problematisere det, som undersøges. Inden for det akademiske felt er det spørgsmål om, hvad der er sandt, og hvordan det begrundes, som står i centrum².

Netop at skabe og opretholde en analytisk distance kan være vanskeligt for praktikerne, fordi pædagogiske handlinger helt fundamentalt drejer sig om at påvirke andre. Det forudsætter ofte engageret samspil, involvering, empati og nærvær. Viden skabt i akademien vil ikke nødvendigvis bekræfte den bestående viden blandt praktikere – den vil derimod kunne virke uforstående og tilmed krænkende. Den *anerkender* nok

Anvendelsesbegrebet og -perspektivet er imidlertid ikke så klart, som det måske **ved første øjekast** kan synes.



professionsviden men *bekræfter* den ikke nødvendigvis. Professionsviden bygger i høj grad på akkumulerede erfaringer fra praktisk pædagogisk arbejde, hvor det er oplagt at stille pragmatiske spørgsmål, fx hvad skal jeg gøre, og hvordan skal jeg gøre det.

Kupferberg (2012) peger på, at professionsviden, betragtet i et samfundsmæssigt perspektiv, nyder den største anerkendelse og popularitet. Den opfattes i mange sammenhænge, med sin didaktiske orientering, umiddelbart som relevant og derfor betydningsfuld, hvorimod den akademiske viden(skab) betragtes med større skepsis, for hvad skal den egentlig *anvendes* til? Skulle man prøve at svare på det, så kan man argumentere for, at akademisk viden kan vise, at tingene ikke altid er, som de tager sig ud. Mange af hverdagens selvfølgelige handlinger, rutiner og påvirkninger bygger på implicitte normer. Men alle pædagogiske påvirkninger kan problematiseres. For hvilken ret har vi, når det kommer til stykket, til at opdrage, socialisere og undervise andre mennesker?

Inden for det akademiske felt arbejdes der teoretisk og empirisk ud fra et bredt spekter af faglige discipliner, hvor pædagogikken er inspireret af psykologi, sociologi, filosofi, antropologi og økonomi som de vigtigste. De udgør et disciplinært spændingsfelt (Andersen 2017, s. 102), dvs. faget er udspændt imellem forskelligartede faglige perspektiver.

Men også professionsviden, der fungerer i det praktiske felt, er udspændt imellem forskellige instanser. Det er fx ikke den samme viden, som 'frontpersonalet', dvs. pædagoger og lærere (procesaktører), der befinder sig 'på gulvet', mens de opdrager og underviser, efterlyser, som den viden ledere, administratorer og forvaltere (systemaktører) oplever at have brug for. Eller den viden som en tredje gruppering eller instans, nemlig 'den brede offentlighed' (medborgere og medier), benytter sig af, når pædagogiske spørgsmål og fænomener diskuteres.

Der tegner sig således samlet set et billede af et akademisk disciplinært spændingsfelt som den ene pol og et

pragmatisk spændingsfelt bestående af forskellige grupperinger, jf. de tre nævnte, som den anden pol. Polariseringen tydeliggør, at der er tale om to forskellige slags viden, skabt i forskellige kontekster, viden, der ikke hverken kan udveksles umiddelbart eller kan forenes. Akademisk viden indretter sig efter kravene i det videnskabelige felt, og professionsviden efter kravene i det praktiske felt.

Det betyder selvfølgelig ikke, at der ikke er forbindelseslinjer imellem felterne og vidensformerne. Vedholdende diskussioner af forholdet mellem teori og praksis er blot en enkelt påmindelse om vigtigheden af disse linjer, hvor idealet ofte er, at 'teori og praksis skal hænge (bedre) sammen'. Det ses fx i forbindelse med uddannelse af pædagoger og lærere (EVA 2017), men også mange andre steder. Idealet om umiddelbare sammenhænge kan og bør imidlertid problematiseres og diskuteres, for hvad kunne modsat tale for en 'ikke-sammenhæng' eller sammenhænge bestående af konsekvente og lærerige brud? (jf. Johansen 2017).

Evidens

Der er inden for de senere årtier fremkommet institutioner og bestræbelser, der søger at bygge bro imellem de to skitserede vidensformer. Harald Grimen og Anne Elizabeth Stie (2011) betegner dem 'nye kundskabs-portvogtere'. Ved at vurdere og prioritere blandt den store mængde viden, der konstant publiceres inden for det akademiske felt, også inden for det pædagogiske område, tilsigter institutionerne at 'filtrere' denne viden for at finde frem til den 'bedste og nyeste' – ud fra deres evidens. Her er John Hatties (2009) studie et kendt og udbredt eksempel. Relevansen af evidens inden for samfundsvidenskaberne og de humanistiske videnskaber er dog stærkt omdiskuterede (Krogstrup 2011; Andersen 2011). Alligevel har forestillinger om mulig evidens bredt sig på kryds og tværs inden for det pædagogiske område.

I Danmark blev Dansk Clearinghouse (Danmarks Pædagogiske Universitet/ Aarhus Universitet) oprettet i 2008 og nedlagt igen i 2019. Det havde til formål at udarbejde metaanalyser inden for det pædagogiske område. Aktuelt virker bl.a. Nationalt Center for Skoleforskning ved Aarhus Universitet, hvis mission beskrives som

"at levere forskning, der i et forpligtende samarbejde mellem forskningsinstitutioner og mellem forskere og praktikere bidrager til at styrke læreres, pædagogers, lederes, forvaltningers og politikeres professionsudøvelse og professionelle dømmekraft, fordi det er forudsætningen for at styrke børns og elevers læring, udvikling og trivsel i dagtilbud og skole" (Nationalt Center for Skoleforskning, 2019).

Dette center synes i mindre grad end Clearinghouse alene at fokusere på evidens- og metaanalyser, men i højere grad på at ville styrke de gensidige forbindelser mellem akademisk og professionel viden, for derved at skabe nye former for viden.

Evaluerings

Arbejde med evalueringer tilstræber at vurdere, kvalitetssikre og komme med udviklingsforslag, der retter sig imod et bredt udvalg af pædagogiske aktiviteter og institutioner. Det var tidligere mest af alt politisk besluttede reformer og ændringer, der blev evalueret, fx om og hvordan de blev fulgt op i praksis, men der arbejdes i stigende grad også med at udvikle et bredt udvalg af redskaber, metoder og forslag til 'kvalitetsarbejde', ligesom der undervises i evalueringsmetoder på bl.a. Danmarks Evalueringsinstitut.

Der finder evalueringsaktiviteter sted ved næsten alle skoler og institutioner, alene eller i forbindelse med udviklingsprojekter, indlejret i uddannelser mv. På mange måder kan evalueringsinstitutioner og -aktiviteter betragtes som forsøg på at ville 'bringe teori og praksis' sammen. De er med til at forandre, hvordan undervisning og uddannelse betragtes, bl.a. hvordan 'kvalitet' skal forstås og operationaliseres. De sidste års mange kritiske beretninger om dokumentation og evaluering som 'tid, der går fra arbejdet', antyder dog, at evalueringsviden måske kun i begrænset omfang gælder som professionsviden. Samtidig kan det diskuteres, hvordan den, med dens ofte ganske tætte parløb med det politiske felt, lever op til akademiske standarder (jf. Andersen 2011).

Eksemplerne fortjener langt mere nuancerede beskrivelser. Det afgørende i denne sammenhæng er imidlertid, hvordan bestræbelserne på at 'bringe teori og praksis sammen' manifesterer sig. Lykkes det at 'bygge bro' imellem det akademiske felt og professionsfeltet? Eller sker der måske snarere det, at både akademisk viden og praktisk viden nedprioriteres? Hvad er det for beskrivelser og forskrifter, de nye initiativer, institutioner og aktiviteter resulterer i? Hvad er konsekvenserne for de to felter? I hvilken udstrækning lever bestræbelserne op til det akademiske felts krav om 'sandhed' og det praktiske felts krav om 'brugbarhed'? Hvad er det for vidensbegreber, der skabes? Er den frembragte viden måske først og fremmest møntet på implementering af politiske hensigter samt styring, regulering og forvaltning af området? Det er alle eksempler på spørgsmål, som bør undersøges nærmere.

Private fonde og eksternt finansieret vidensproduktion

I de senere år er private fonde blevet betydeligt mere aktive i at finansiere forskningsprojekter og uddannelsesvirksomhed, ikke kun inden for naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige fag, men også inden for pædagogiske område. Der er tale om en uoverskuelig og stort set ubeskrevet udvikling (Kristiansen 2019). Læser man rundt i nogle af fondenes bevillingskriterier, kan man se, at fondene vil støtte projekter, der prioriterer økonomiske forhold højt, fx om de kan betale sig ud fra en humaninvesterings tankegang. Endvidere prioriteres projekter, der tydeligt kan angive, hvordan den viden, der forventes at fremkomme, kan anvendes til at planlægge og gennemføre interventioner i en nærmere angivet retning.⁴

Viden skabt i akademisk vil ikke nødvendigvis bekræfte den bestående viden blandt praktikere – den vil derimod kunne virke uforstående og tilmed krænkende. Den anerkender nok professionsviden men bekræfter den ikke nødvendigvis.



Repræsentanter fra fondene beskriver en historisk udvikling fra at være in-box-styrede til at være opsøgende (ibid.). Fondene vil gerne etablere såkaldte partnerskaber med vidensinstitutioner og forskere, hvor fondene opstiller betingelser, som forskerne indretter sig efter. At fondene således i stigende grad definerer dagsordenen, kan betragtes som et demokratisk problem (ibid.). Selv om fondene ikke selv eller alene skaber ny viden, så er de via partnerskaberkonstruktioner dybt involverede i projekterne og kan påvirke og styre dem mere aktivt end førhen. Med den store vækst i fondenes uddelinger – ”fra mindre end 900 millioner DKK i 1980’erne, til at de nu uddeler i omegnen af 8000 millioner om året” (ibid., s. 26) – kombineret med den både direkte og indirekte indflydelse, som følger af den aktive projektstyring, bliver denne form for vidensproduktion vigtig at undersøge

nærmere. Projekterne baseres ofte på dogmer om evidens og indeholder krav om evalueringsaktiviteter (Kristiansen 2019). Hvad betyder finansieringsformen konkret for den viden, der skabes? Også dette bør undersøges nærmere.⁵

Professionshøjskolerne

– praksisnær og anvendelig forskning

Professionshøjskolerne er institutioner, der har fået til opgave særligt at arbejde med praksisrettet udvikling og forskning. Det kan tolkes på den måde, at professionshøjskolerens vidensskabelse forventes at overskride de traditionelle sondringer imellem akademisk viden og pragmatisk viden. Der er her tale om en politisk beslutning, som professionshøjskolerne søger at udmønte. Som eksempler på dette synes professionshøjskoler ofte at have en vis forkærlighed for bl.a. aktionsforskning (Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2018) og praksisnær forskning

(Tidsskrift for Professionsstudier 2019). Det af Lego Fonden finansierede projekt ’Playful Learning’ er eksempel på et partnerskab, der bør undersøges og problematiseres nærmere.⁶

Metodologi og vidensproduktion

Hvor spørgsmål om forskningsmetodologi hidtil har været behandlet implicit, vil jeg nu blive mere eksplicit ved at indkredse nogle af de vigtigste tendenser. Med den almene betoning af umiddelbar anvendelighed vil jeg pege på, at professionsforskningen vil være tilbøjelig til at prioritere metoder, der inddrager praktikerne aktivt. I tildelingskriterierne til fx BUPL’s Forskningspulje er dette tydeligt.⁷ Det kan ganske givet i nogle projekter være hensigtsmæssigt at gøre dette, men det behøver det ikke altid at være. Aktionsforskning er allerede nævnt som en tilsyneladende central metode for professionshøjskoler og kommunale

udviklingsprojekter. Også dette kan være relevante valg, men hvis de bliver en selvfølge, kommer det til at udelukke en lang række andre fremgangsmåder og metoder, som kunne have været mere hensigtsmæssigt at benytte.

Rettes blikket imod den evidensorienterede forskning, kan man se, at det er metaanalyser og kontekstafhængig viden, som prioriteres. Forestillingerne om entydigt at kunne bedømme og rangordne, hvorvidt viden 'har evidens', risikerer at skyde kontekstsensitive vurderinger og dømmekraft i baggrunden og dermed at nedprioritere viden, der fx fremkommer via fortolkningsarbejde. Samtidig nedskrives mulighederne for at arbejde ud fra et bredt udvalg af forskningsmetoder, som man kan foretage begrundede valg iblandt.

Med opmærksomheden rettet imod dokumentation og evaluering er der tendens til at forske ud fra relativt standardiserede kategorier og faste metoder. Dokumentation og evaluering bruges bl.a. til at sammenligne – det være sig på tværs af enkeltpersoner, grupper, klasser, institutioner, nationer eller professionelles resultater. Metodologien må derfor være rimelig stabil og konsistent. Det betyder, at det er vanskeligt at ændre fremgangsmåder, selv om en given metode viser sig at være problematisk eller fejlbehæftet, jf. fx de årelange diskussioner af PISA-test og nationale test (Bennike 2014).

Med den tiltagende afhængighed af fondsstøtte vil metodologier, der skal skabe sociale forandringer ud fra i forvejen opstillede idealer, blive fremmet. Når fonde i stigende grad prioriterer bestemte sociale forandringer, frem for

uforudsigelige nye erkendelser, vil det give anledning til strategisk valgte metodologier, som skal tilgodeses, at bestemte påvirkninger finder sted. Præcis hvilke metodologier er det vanskeligt at sige noget om. Men det kunne være en god idé at beskrive og undersøge nærmere.

Om konkret at undersøge anvendelse af viden

Der er så vidt vides ikke gennemført mere omfattende eller systematiske undersøgelser af, hvad opprioritering af anvendelsesorienteret forskning og viden inden for det pædagogiske område betyder konkret. For at give et lille indtryk af, hvad sådanne undersøgelser kunne omhandle, vil jeg fremlægge nogle eksempler på arbejder, som er udført af kandidatstuderende i pædagogik ved Københavns Universitet. Uddannelsen rummer en studiedel, hvor de studerende skal arbejde med at undersøge, hvordan anvendelse af pædagogisk viden foregår – hvad er intentionerne? Hvad gøres der? Og hvad kommer der ud af det? De studerende skal beskrive og analysere konkrete sammenhænge, hvor inden for der anvendes pædagogisk viden.

I en undersøgelse af digitalisering i gymnasieundervisning beskrives anvendelse af to forskellige digitale læremidler, hvoraf det ene primært håndterede lærer-elev-relationer og det andet elev-elev-relationer. På skolen betragtes de som didaktiske redskaber, som er tænkt generelt at skulle medvirke til at modernisere og optimere undervisningen og elevernes kompetencer i en digitaliseret verden. I de studerendes analyser bliver der lagt vægt på, hvordan den digitale udvikling influerer og påvirker undervisningen på forskelligartede måder, specielt på hvordan de

digitale læremidler i praksis er med til at forme og omforme den konkrete kommunikation. Undersøgelsen viser, at den øgede digitale kommunikation ændrer lærerrollen, uden at det er tilsigtet, så den bliver overvågende på en ny og anden måde end ved traditionel ansigt-til-ansigt-klassekommunikation. Også elevernes klassefællesskab forandrer sig, fra at være fysisk forankret til at blive en mere kompleks blanding af fysisk forankrede og digitale udvekslinger, som filtrer sig ind i hinanden på vanskeligt identificerbare måder. De digitale redskaber er således ikke 'neutrale', som det var påtænkt, til blot at modernisere og effektivisere undervisningen, men får konstitutiv betydning, idet de ændrer større dele af det kommunikative landskab på ikke intenderede måder.

I en anden undersøgelse spørges der til, hvilken betydning 'fælles mål' og den professionelle dømmekraft har for lærernes undervisning i folkeskolen. Det vises, hvordan fælles mål indeholder anvisninger for lærernes handlinger, som i praksis samordnes med lærernes erfaringsbaserede faglige dømmekraft. Fælles mål, der her betragtes som en form for evidensinformeret viden, oplever lærerne kommer til dem 'udefra' eller 'oppefra'. Hvordan håndterer lærerne bestræbelserne på at styre ud fra bestemte mål og forventninger? Analyserne tegner et tvetydigt billede af lærernes forhold til fælles mål og læringsmål i øvrigt. Umiddelbart giver lærerne i samtaler udtryk for, at de *ikke* oplever at blive styret af de statslige forskrifter, tværtimod mener de, at de helt overvejende anvender viden, der er skabt ud fra deres egne akkumulerede erfaringer og professionelle dømmekraft. Observationer af lærernes praksis tegner imidlertid et andet billede, da lærerne

i handlemæssige sammenhænge viste sig at være betydeligt mere påvirkede af styringsteknologierne (fælles mål og læringsmål), end de selv giver udtryk for. Lærerne har tilsyneladende inderliggjort målstyringen i højere grad, end de umiddelbart selv er klar over. Undersøgelsen viser, hvordan politiske hensigter, forskrifter og anvendelsesorienteret viden påvirker lærerne på komplekse måder.

I en tredje undersøgelse analyseres det, hvordan et udvalg af forældre anvender viden, som lægges op på en hjemmeside (kaldet et onlinemagasin). Hjemmesiden drives af en mor, der ikke er uddannet inden for det pædagogiske område, men er cand.scient.pol. I et interview fortæller hun, at hun på hjemmesiden bringer viden, der korresponderer med hendes egne holdninger, samtidig skal den være ny og evidensbaseret. Den handler mest om børns udvikling og råd om opdragelse. Den studerendes undersøgelse beskæftiger sig med, hvordan onlinemagasinet skaber viden, og hvordan denne viden anvendes af et udvalg af forældre, der jævnligt følger hjemmesiden. Der er altså her tale om flere former for anvendelse, dels den evidens- og anvendelsesrettede viden, som onlinemagasinet prioriterer, dels den anvendelse, som forældre, der følger siden, gør brug af. Analyserne viser, at det er vigtigt for forældre, der jævnligt følger onlinemagasinet, at den udvalgte viden fremtræder videnskabeligt funderet, her forstået som objektiv og evidensbaseret. Det medvirker til at give forældrene oplevelsen af at skabe sig et sikkert vidensmæssigt ståsted. Samtidig anbefales forældrene at anvende bestemte redskaber og fremgangsmåder i opdragelsen. Onlinemagasinet fungerer som en indirekte bekræftelse af, at man

er en tilstrækkelig god forældre, dvs. som en form for spejling og kvalitetstjek af egen praksis. I analysen problematiserer den studerende imidlertid denne betydning, da de evindelige påmindelser om i princippet altid at kunne have valgt andre redskaber og fremgangsmåder let kan medvirke til at skabe latent usikkerhed. Det diskuteres derfor, i hvilken udstrækning sådanne onlinemagasiner, der fokuserer på evidens- og anvendelsesorienteret pædagogisk viden, i sidste instans er en hjælp til forældrene, således som det tilsigtes, eller om de snarere medvirker til at styrke forældres tvivlrådighed i en tilværelse med eksperter alle vegne.

Alle tre konkrete eksempler viser, at anvendelse af pædagogisk viden ofte medfører en anden og bredere betydning end tilsigtet. Det kan egentlig ikke undre. Det er generelt sådan, at pædagogiske påvirkninger virker igennem større sociale og kulturelle sammenhænge. Viden, der er skabt med henblik på umiddelbar anvendelse, vil trække andre og mere omfattende ændringer med sig. I eksemplerne er der tale om mindre projekter med få deltagere. Med flere deltagere, større organisationer og mere ambitiøse forandringsplaner og interventioner, som eksternt finansierede projekter ofte indeholder, vil der muligvis ske det samme. Hvis vi imidlertid ønsker at forstå den anvendelsesorienterede videns betydning, må det undersøges nærmere og mere systematisk.

Afslutning

Pædagogik handler (også) om at stille spørgsmål og problematisere. Og ikke kun om at finde anvendelsesorienterede svar og løsningsforslag. Pædagogikforskeren Michael Uljens spørger bl.a.:

"Handlar pedagogik enbart om människors lärande eller är det snarare den pedagogiska *påverkan* som teorin ska kunna förklara? Hur definieras i så fall pedagogisk påverkan till skillnad från annan påverkan som t.ex. indoktrinering? Hur skall man förklara att man har rätt att utöva pedagogisk påverkan? Vad är det som gör pedagogisk påverkan möjlig? Om den här påverkan är möjlig måste vi fråga oss om pedagogisk påverkan verkligen är nödvändig? Om man t.ex. tänker sig att det är människans frihet som gör utifrån kommande påverkan möjlig, bliver frågan om människan kan formas till vad som helst? Eller förhåller det sig på det omvända sättet: kanske människans frihet betyder att individen själv bestämmer vilka intryck som är viktiga för lärandet? På vilket sätt är i så fall utifrån kommande påverkan meningsfull? Kan fria individer verkligen styras utifrån? ... Ska en pedagogisk *teori* innehålla utbildningsmål eller är målformulering en samhällelig och politisk fråga? Ska pedagogiska teorier ange hur undervisning bör bedrivas?" (Uljens 2017, s. 63).

Her stilles der spørgsmål til hele det pædagogiske projekt, dets konkrete legitimitet, berettigelse og fremgangsmåder. Det foregår her ud fra et overvejende filosofisk perspektiv, men det kunne også foregå ud fra fx et sociologisk eller psykologisk perspektiv. Det pædagogiske projekt er langt fra selvfølgelig, ikke engang dele af det. Det må hele tiden overvejes og genovervejes, diskuteres, begrundes og problematiseres. Der findes heller ikke faste og entydige løsninger og metoder. De afhænger af en lang række både principielle og konkrete værdier og vurderinger, af skiftende

Polariseringen tydeliggør, at **der er tale om to forskellige slags viden**, skabt i forskellige kontekster, viden, der ikke hverken kan udveksles umiddelbart eller kan forenes.



omstændigheder og dynamiske samspil. Når umiddelbart anvendelig viden opprioriteres, så kan dette let glemmes eller udelades. Det betyder, at normative forudsætninger og problematikker bliver skjult og pædagogikken instrumentaliseres.

I artiklens indledning citerede jeg socialpsykolog Johan Asplunds formulering, "at problematisere virkeligheden er det første skridt på vejen til kundskab, og

det er et skridt som umuligt kan springes over" (Asplund 1972, s. 118-119). Han skriver dette i forbindelse med at ville vise, at videnskabeligt arbejde på flere måder er meget lig detektivens arbejde med at gætte gåder. Det indebærer bl.a., at éns umiddelbare forståelse må rystes og omkalfatres. Der mangler et eller flere elementer, for at man kan forstå, hvad der er sket. Verden er en gåde. Detektiven eller forskeren må finde frem til disse elementer for at kunne komme til at

lægge et nyt mønster, der viser, hvordan tingene hænger sammen. Her anvendes, ud over indspil af tilfældigheder, held, mere eller mindre kvalificeret tvivl, intuition og logik, også mange forskellige metodologier, der hjælper til at forstå og forklare sammenhængene. Det er de fortløbende problematiseringer og sagen i sig selv, der driver detektivens og forskerens arbejde.

REFERENCES

- Andersen, H. (2017). *Forskningsfrihed. Ideal og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen H. (2018). Forskningsfrihed – status og refleksioner efter et projekt. *Dansk Sociologi*, 4, 81-93.
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2012). Om at anvende beskrivelser og beskrive anvendelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 4-13.
- Andersen, P.Ø. (2017). Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori og uddannelsesvidenskab. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Asplund, J. (1972). *Om undren overfor samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Bennike, C. (2014). Nationale test gavner hverken elever eller lærere. *Dagbladet Information*, 17. november 2014. https://www.information.dk/indland/2014/11/nationale-test-gavner-hverken-elever-laerere?1st_tagmst (nedtaget 12.12.2019).
- Biesta, G. (2011). *Læring retur*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko*. Aarhus: Klim.
- Broady, D. (2008). En illa vald titel. Noteringer til 2008 års utgåva på svensk av Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, Reproduktionen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(3), 173-192.
- Callewaert (2017). Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Pædagogisk Tidsskrift (2018). *Aktionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont – udvikling eller afvikling?* Nr. 1.
- Durkheim, E. (1975). *Opdragelse, uddannelse, sociologi*. København: Carit Andersens Forlag.
- EVA (2017). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*. Rapport. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Grimen, H. & Stie, A.E. (2011). Kunnskapens nye portvoktere? I: Johansen, M.B. et al. (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: VIA Systime.
- Grue-Sørensen, K. (1965). *Pædagogik mellem videnskab og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hjort, K. & Johansen, M.B. (2019). Taktisk prioriteret og strategisk kommericaliseret – om udviklingen i pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 43-52.
- Johansen, M.B. (2017). Teori og praksis i profession og professionsuddannelser. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, M.H. (2019). Fondenens betydning i velfærdsproduktionen – fra donation til definitionsmagt? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 26-36.
- Krogstrup, H.M. (2011). *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kupferberg, F. (2012). Från lärarvetenskap till lärandedvetenskap. Lärandedets gåta och pedagogikens plats i vetenskapssystemet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3-4), 222-252.
- Nationalt Center for Skoleforskning (2019). *Profil*. <https://ncs.au.dk/om-ncs/profil/> (nedtaget 06.12.2019).
- Playful Learning (2019). *Hvad er Playful Learning?* <https://playful-learning.dk/hvad-er-playful-learning/> (nedtaget 25.11.2019).
- Reckwitz, A. (2019). *Singulariteternes samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Saugstad, T. (2017). Om viden og kunnen – pædagogisk set. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thomsen, J.-P., et al. (2019). *Læringsmiljøer i danske familier*. Rapport. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/laeringsmiljoeer-i-danske-familier-13600/> (nedtaget 25.11.2019).

Tidsskrift for Professionsstudier (2019). *Praksisnærhed*. Nr. 29. <https://tidsskrift.dk/tipro/issue/view/8414> (nedtaget 25.11.2019).

Uljens, M. (2003). The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? I: Løvlie, L. et al. (red.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Molders: Blackwell.

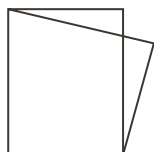
Uljens, M. (2017). Att teoretisera pedagogikens relationer. I: Sæverot, H. & Werler, T.C. (red.), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

ENDNOTES

- ¹ Hjort & Johansen foreslår i artiklen en model, hvor den allerede kendte skelnen imellem modus 1 og modus 2 udvides med modus 3 og modus 4.
- ² Det er selvfølgelig vigtigt at understrege, at der her er tale om feltets kode og ideal. Sociologen Heine Andersen (2017, 2018) har vist, hvordan forskningsfrihed bredt på universiteterne er under pres, og peger på ændrede styrelsesordninger, finansiering og ansættelsesformer, uddeling af mundkurve, udøvelse af censur, pression og trusler. Det er omstændigheder og forhold, som over en årrække er blevet, og fortsat bliver, mere selvfølgeliggjorte dele af forskningsmiljøerne. Der har inden for de senere år været en lang række sager, hvor offentligheden er blevet bekendt med, at forskere har oplevet sig tvunget til at tilrette forskningsprojekter, så de har været i overensstemmelse med eksterne rekvirenters forventninger og ønsker. Det har hovedsageligt drejet sig om forskning inden for landbrug, fødevarer og teknik. Tilsvarende påvirkninger inden for det pædagogiske område foregår utvivlsomt mindre åbenlyst, betragtet på baggrund af deres traditionelt større islet af 'bløde data'.
- ³ Man kan tale om det akademiske felt som et område for vidensproduktion og det praktiske felt som et område for vidensforbrug (jf. Broady 2008), men det risikerer at forenkle forholdene unødigt, da der jo også skabes viden i det pragmatiske felt. Opdelingen har dog den pointe, at der generelt fra det pragmatiske felt efterlyses produktion af viden, der kan anvendes inden for feltet, men som ikke kan skabes inden for det.
- ⁴ Der kan henvises til mange forskellige fonde, fx A.P. Møller Fonden, Tryg Fonden og Lego Fonden. Førstnævnte har haft stor betydning i forbindelse med implementering af den sidste folkeskolereform, og inden for forskning, der er relevant for det pædagogiske område, kan der henvises til det ligeledes af A.P. Møller Fonden støttede projekt 'Læringsmiljøer i danske familier' (Thomsen et al. 2019), hvor mulige praksisrettede indsatser og fagprofessionelles arbejde med at understøtte læringsmiljøer, der skal mindske social ulighed, indkredses allerede i projektets første ud af i alt tre planlagte delrapporter (på s. 52-53), og dermed allerede forinden projektet har indsamlet og analyseret det samlede materiale.
- ⁵ Den engelske sociolog Stephen Ball (2003, 2007) har igennem en årrække beskrevet uddannelsesforskningens markedsgørelse.
- ⁶ Lego Fonden har bl.a. sammen med de danske professionshøjskoler startet udviklingsprogrammet Playful Learning. På en af program-mets hjemmesider oplyses det bl.a., at "nu udvider det femårige program med en forskningsdel, der undersøger, hvordan eksperimenterende tilgange til leg og læring kan styrke fremtidens lærere og pædagoger. Med udgangspunkt i lærer- og pædagoguddannelsen skal et hold på 9 seniorforskere og 12 ph.d.-stipendiater undersøge legens betydning for læring og udvikling. Gruppen af forskere, som skal forske sammen i et tværprofessionelt samarbejde, kommer fra alle professionshøjskoler og Designskolen Kolding, danske og udenlandske universiteter samt LEGO Fonden. Forskningsudvidelsen af Playful Learning støttes med 24 millioner i en bevilling fra LEGO Fonden" (Playful Learning 2019). Formålet med forskningen er "at se på, hvordan Playful Learning kan udvikle lærer- og pædagoguddannelsen og på sigt skabe mere og bedre læring gennem en legende tilgang. Programmet skal styrke de studerende i at anvende en legende tilgang til børns udvikling og læring" (ibid.). Det hedder endvidere, at "forskningsdelen af Playful Learning arbejder med de områder, hvor programmet har særlig potentiale for udvikling af kvaliteten af undervisning og en systematisk videnproduktion i forhold til undervisningen i sektoren" (ibid.). "Ambitionen er at udruste samtlige morgendagens pædagoger og lærere med endnu stærkere pædagogfaglige kompetencer til at arbejde med en legende tilgang til børns læring, udvikling og leg" (ibid.). Det er for mig at se vigtigt at undersøge, hvad der i sådanne projekter er på spil. Hvad er det for et subjekt- og børnesyn, projekterne implicit bygger på, jf. sociologen Andreas Reckwitz' (2019) samtidssdiagnose af middelklassenormers omsiggribende og nærmest selvfølgelige dominans og uddannelsesforskeren Gert Biestas (2011) kritik af læringsdiskurserne for deres ensidighed og for at åbne for øget markedsgørelse, som fondsstøttede projekter er udtryk for. Det fortjener også at blive undersøgt, hvordan projekternes ønsker om at intervenere og forandre harmonerer med demokratiske idealer og traditioner.
- ⁷ https://bupl.dk/forskning-udvikling/forskningspulje/forskning-og-udvikling-udbudsmateriale2019_2020-01/ (nedtaget 2.1.2020).

Praktiske tekster

– dokumentanalyse i studiet af pædagogisk praksis



Marta Padovan-
Özdemir, lektor,
Pædagoguddannelsen,
VIA University College

Pædagogisk praksis er fyldt med praktiske tekster, der regulerer, reflekterer, instruerer og dokumenterer, men ofte udgør de oversete artefakter i studiet af pædagogisk praksis. Denne artikel giver et forskningsmetodologisk bud på, hvordan poststrukturel dokumentanalyse kan bruge praktiske tekster til at problematisere selvfølgeliggjorte problematiseringer i pædagogisk praksis. Indledningsvis objektiveres den pædagogiske problematisering af indvandreleven som et socialt spørgsmål, hvorigennem den pædagogiske praksis tager form. Herefter gives der en karakteristik af praktiske tekster, og hvordan et tekstkorpus kan oparbejdes. Afslutningsvis udfoldes det, hvordan en ikke-evaluerende kritik af pædagogisk praksis kan oparbejdes gennem systematisk og ulydig analytisk eksperimenteren vha. æstetisk-effektive montager og (re)problematisering.

Pædagogisk praksis er fyldt med praktiske tekster, der regulerer, reflekterer, instruerer og dokumenterer (Prior 2003). Nogle af disse tekster er statssanktionerede juridiske dokumenter, andre fagfællebedømte forskningspublikationer eller populære håndbøger. Andre igen er tekster, som produceres og cirkuleres uden nogen særlig anerkendelse, men som udgør en essentiel del af den hverdagslige pædagogiske praksis; tekster som logbøger, tavleopslag, indberetninger, projektbeskrivelser, evalueringer osv. Fælles for alle disse tekster er, at de forsøger at skabe orden og mening i den virkelighed, som de beskriver eller reflekterer over (Duedahl 2007, s. 64-66). Sagt på en anden måde kan sådanne tekster forstås som tekstlige effekter af hverdagens praksis, hvor de både er artikuleret i relation til pædagogisk praksis og artikulerende for denne praksis (Smith 2006, s. 67).

Praktiske tekster kan siges at danne et tekstligt pædagogisk væv, fordi de som uforanderlige, læselige og kombinatoriske artefakter mobiliserer og spinder et væv af pædagogiske ideer, sandheder og teknologier



Alligevel er praktiske tekster – særligt de tekster, som ikke har politisk eller juridisk udsigelseskraft – lette at overse i studier af pædagogisk praksis.

I et forskningsmetodologisk perspektiv er det derfor interessant at spørge: Hvorfor og hvornår er praktiske tekster interessante og relevante at inddrage i studier af pædagogisk praksis? Hvilke dokumenter kan indsamles, sættes sammen og hvordan? Hvad kan disse tekster i og af praksis få udsagnskraft om? Med udgangspunkt i erfaringer fra mit historisk-sociologiske problematiseringsstudie af folkeskolens håndtering af indvandrerelevnen 1970-2013 (Padovan-Özdemir 2016) tager jeg i denne artikel fat om disse spørgsmål og udfolder én dokumentanalytisk strategi. Således har jeg ikke ambition om at udvikle og præsentere en altomfattende dokumentanalytisk metodologi, men snarere

fremlægge konkrete erfaringer med at udvikle en metodisk fremgangsform og analysestrategi, der tager deres udgangspunkt i et teoretisk informeret, men ikke determineret, forskningsspørgsmål og objektkonstruktion.

Indledningsvis objektiverer jeg den pædagogiske opmærksomhed, som rettes mod indvandrerelevnen som et socialt spørgsmål, hvorigennem den pædagogiske praksis tager form. Med reference til denne tilblivelsesproces argumenterer jeg for relevansen af at arbejde med praktiske tekster. Herefter giver jeg et bud på en karakteristik af praktiske tekster, og hvordan de bliver praktiske i pædagogisk sammenhæng. Denne karakteristik leder mig frem til overvejelser over indsamling, udvælgelse og etablering af et tekstkorpus. Afslutningsvis udfolder jeg, hvordan et praktisk tekstkorpus kan underlægges en

ikke-evaluerende kritisk læsning gennem analytisk ulydig eksperimenteren med teksterne ved hjælp af æstetisk-effektive montager og (re)problematisering.

Objektkonstruktion: benævnelse, problem og løsning

Siden de første børn af ikke-vestlige gæstearbejdere trådte ind på skolens scene i starten af 1970'erne, har de tiltrukket sig særlig politisk, administrativ såvel som pædagogisk interesse. Hvor denne gruppe af børn i første omgang blev omtalt som "gæstearbejderbørn", blev gruppen snart omdøbt til "fremmedsprogede børn" som effekt af det tidlige pædagogiske fokus på deres manglende danskundskaber. Op gennem 1990'erne etablerede der sig et fagfelt omkring Dansk som Andetsprog, og i samspil med Undervisningsministeriets definitionsmagt blev den officielle målgruppebestemmelse "tosprogede

elever", som forstås ved at have "et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk" (Undervisningsministeriet 2016, § 1). Sideløbende har andre aktører budt ind med benævnelser som "indvandrerelever", "etniske minoritets elever", "muslimske børn" o.a. Trods skiftende målgruppebetegnelser har det været sigende for den pædagogiske praksis, at der hele tiden er blevet refereret til den samme gruppe af ikke-vestlige elever qua deres ("nedarvede") migrationshistorie (Padovan-Özdemir 2019, s. 94-97).

Ved strategisk at anvende betegnelsen "indvandrerelev" forsøger jeg at minde læseren om netop denne skiftende og alligevel konstante benævnelsehistorie. Samtidig udgør den et godt eksempel på den interesse, der har udgjort genstanden for mit studie af folkeskolens håndtering af indvandrereleven. Denne benævnelsehistorie og dens praksis kan nemlig objektiviseres som et socialt spørgsmål, hvorigennem samfundet, skolen og lærerne forestiller sig de farefulde elementer, som potentielt kan virke disintegrerende på samfundslegemet, og afsøger i samme spørgsmål mulighederne for samfundets fortsatte og integrerede eksistens (Castel 2003, s. xviii-xxiii). Med hver benævnelse af indvandrereleven følger nemlig en implicit problemforståelse og forestillingen om dets pædagogiske løsning.

Ved at objektivere benævnelser af indvandrereleven som et socialt spørgsmål med iboende problem-løsningskomplekser bliver det tydeligt, hvordan man i et poststrukturelt videnskabsteoretisk perspektiv ikke kan tage sin forskningsgenstand for givet, men må undersøge

dens tilblivelsesproces (Bacchi 2012). Således er der tale om et problematiseringsstudie, hvor man undersøger og problematiserer den måde, hvorved subjektet i en given problemkonstruktion bliver til og bliver håndteret. Der er altså tale om problematisering i dobbelt forstand: dels som en historisk proces – og praksis – hvorigennem den pædagogiske praksis' objekter bliver til, dels som en analytisk strategi, der undersøger, hvordan et socialt spørgsmål bliver stillet og besvaret. I en af sine Collège de France-forelæsninger i slutningen af 1970'erne opfordrede Michel Foucault (2008, s. 3) til, at vi analysestrategisk lader, som om vores forskningsgenstand ikke eksisterer, mhp. at åbne op for en undersøgelse af den *praksis*, der skaber det "noget", der efter sigende skulle eksistere – i nærværende studie indvandrereleven.

At problematisere det sociale spørgsmål, der konstituerer indvandrereleven, handler på denne måde om at optrevle de tråde af forestillinger om det integrerede samfundslegeme samt pædagogiske sandheder og interventioner, der fletter sig sammen i tilblivelsen og benævnelsen af indvandrereleven. I forlængelse heraf kan pædagogisk praksis forstås som måder at tænke og handle på, der gør pædagogisk praksis magtfuld og produktiv, dog uden at denne praksis nødvendigvis er udtryk for en bestemt konsulent, lærer eller forskers vilje (Padovan-Özdemir 2016, s. 89-90). Den pædagogiske praksis' magtfulde produktivitet er snarere at forstå som effekten af en række forskellige og spredte sandhedsudsagn, handlinger og formålsbekendelser, der tilsammen sætter rammen for, hvordan det sociale spørgsmål vedr. indvandrereleven kan stilles og besvares; hvad der bliver (u)muligt at tænke, og

hvordan det bliver (u)muligt at handle (Foucault 1991). At det fx bliver mere legitimt at tænke indvandrereleven som et sprogligt problem, der kan løses med Dansk som Andetsprog-ekspertise – end at tænke indvandrerelevens udfordringer som effekten af institutionel racisme, der kræver strukturelle ændringer af folkeskolens modernistisk-imperialistisk godgørende praksisformer (Padovan-Özdemir 2016, s. 238-247; Padovan-Özdemir & Øland 2018).

Pædagogisk (kon)tekst

Ovenstående objektkonstruktion synes at lade sig meningsfuldt forfølge empirisk i netop praktiske tekster i kraft af deres formålsbestemmende og problem-løsende kvalitet og karakter – og dermed som steder, hvor man kan studere pædagogisk praksis, der formes af og tager form i respons på et socialt spørgsmål. Praktiske tekster skal i denne sammenhæng altså forstås som den pædagogiske praksis' historiske levn, der bærer vidne til de spørgsmål og svar, problemer og løsninger, som har artikuleret og været artikulerende for folkeskolens håndtering af indvandrerelever det sidste halve århundrede.

Helt konkret kan man tale om et praktisk tekstligt væv (Selander 1984), der beskriver og instruerer pædagogisk praksis gennem paragraffer, bekendtgørelser, vejledninger, projektbeskrivelser, evalueringsrapporter, undervisningsmaterialer, pædagogiske håndbøger og pamfletter. Og havde jeg gået endnu mere detaljeret til værks, ville jeg også kunne have inddraget de mange forskellige tekster, der hænger på lærerværelsets opslags-tavle (skemaer, pædagogisk-didaktiske modeller, gode råd, tjeklister osv.), eller tekster i form af undervisningsplaner,

indsatsbeskrivelser, underretninger osv., der bliver produceret i den pædagogiske hverdagspraksis. Da sidstnævnte række af praktiske tekster som oftest ikke bliver arkiveret for eftertiden, er de sværere at inddrage i et historisk studie, men nærliggende at inddrage i pædagogisk feltarbejde.

Kendetegnende for vævet af praktiske tekster er, at de tilsammen udgør konteksten for den pædagogiske praksis. Det gør de ved deres paratekstuelle funktion. Paratekster er de ofte oversete tekster, der rammesætter og giver andre (og vigtigere) tekster mening (Genette 1997). De fungerer som åbninger eller broer til andre tekster. Fx er forordet eller lærervejledningen til et undervisningsmateriale en paratekst, idet den promoverer, forklarer, legitimerer og kommenterer den "vigtigere" tekst, undervisningsmaterialet. En vejledning til en fagbekendtgørelse kan ligeledes forstås som en paratekst, da vejledningen angiver en ramme for fortolkning af bekendtgørelsen. I tillæg til denne forståelse af paratekster vil jeg argumentere for, at det kan være interessant at tale om pædagogiske håndbøger, inspirations- og aktivitetsmaterialer eller projektbeskrivelser som paratekster, idet sådanne tekster refererer til og dermed aktiverer andre praktiske tekster.

Fra et poststrukturelt historisk-sociologisk perspektiv forstår jeg dette væv af praktiske tekster blive til qua deres intertekstuelle referencer og deres pædagogiske meddelagtighed. Praktiske tekster kan med andre ord siges at danne et tekstligt pædagogisk væv, fordi de som uforanderlige, læselige og kombinatoriske artefakter mobiliserer og spinder et væv af pædagogiske ideer,

sandheder og teknologier (Riles 2006b, s. 13), der som tidligere nævnt har en produktiv kraft i og for den pædagogiske praksis.

Et paratekstligt eksempel

"Materialet *Ræven med perlehalen* består af en letlæsningsbog, et lydbånd og en lærerens bog med kopisider. Det samlede materiale kan bruges i skolernes undervisning af tosprogede elever i dansk som andetsprog. Det kan være i modtagelsesklasser, i holdundervisning eller støtteundervisning i klassen. Mange af aktiviteterne vil med fordel kunne bruges til alle elever i klasser med både danske og tosprogede elever. En del af de sprogsvage danske elever vil kunne drage fordel af materialets sprogpædagogiske tilgang til læsning med indholdsforståelse. Selve fortællingen *Ræven med perlehalen* kan bruges alene som en almindelig læselet-bog. Den vil også kunne bruges i interkulturelle undervisningsforløb i danske klasser, hvor tosprogede elevers kulturbaggrund skal inddrages. I sin faglige holdning til arbejdet med tosprogede elever ligger materialet i umiddelbar forlængelse af indskolingsmaterialet *Her er jeg. Melek og Muhammed lærer dansk*" (Engel & Hegnby 1997, s. 5, kursiveringer i originaltekst).

Ovenstående forord til *Lærerens bog* i undervisningsmaterialet *Ræven med perlehalen* illustrerer med al tydelighed, hvordan en paratekst rammesætter og guider læseren og brugeren af det øvrige materiale: Det angiver, hvor, med hvem og hvordan materialet kan bruges,

og refererer dermed implicit til den pædagogiske praksis vedr. organisering af undervisningen af "tosprogede elever" samt deres kategoriale relation til "sprogsvage danske elever" eller "danske elever". Lige så vigtigt tråder det sig ind i "faglige holdninger" i andre praktiske tekster. Med dette eksempel viser jeg altså, hvordan praktiske tekster – forstået som paratekster – er empirisk meningsfulde at læse i et problematiseringsstudie, hvor det undersøges, hvordan "noget" (indvandrerelven) bliver til i pædagogisk forstand; problematiseret og håndteret. Samtidig viser eksemplet også, hvordan intertekstuelle referencer praktisk-metodisk gør det muligt at opbygge et tekstkorpus, der netop danner empirisk grundlag for at tale om et pædagogisk tekstligt væv.

At opbygge et tekstkorpus

Opbygningen af mit problematiseringsstudies samlede tekstkorpus faldt i tre dele, hvor den ene del bestod af ni kommissionsrapporter vedr. indvandrere i Danmark (1971-2009) samt nu afdøde professor i Dansk som Andetsprog Jørgen Gimbels forskningsarkiv indeholdende projektbeskrivelser, rapporter, pædagogiske vejledninger og deslige (i alt 161 selvstændige tekster/publikationer). Den anden del bestod dels af årsberetninger fra Danmarks Lærerhøjskole (1970-1994), dels alle numre af fagtidsskrifterne *FUFE/LUFFE/LUFE/UFE-nyt* (1980-2006), *Sprog & Integration* (2002-2010) samt *Det flyvende tæppe* (1996-2013). Den tredje og sidste del bestod af pædagogiske vejledninger, lærerbøger, manualer, idékataloger og handleanvisende pamfletter (i alt 160 publikationer), hvoraf undervisningsmaterialet *Ræven med perlehalen* var én. Fælles for alle disse tekster er, at de

er praktiske, har indvandrerereven som genstand for deres opmærksomhed og tilsammen tegner det pædagogiske fagfelt, der har etableret sig omkring indvandrerereven.

Dette tekstkorpus er ikke blevet oparbejdet på traditionel historisk vis, hvor jeg kunne gå til et etableret arkiv og der grave ovennævnte tekster frem. Først og fremmest fordi et sådan arkiv eller samling ikke eksisterer.¹ Jeg gik derfor mere etnografisk til værks forstået på den måde, at jeg oparbejdede en historisk-sociologisk fornemmelse for det praksisfelt, mit forskningsobjekt og jeg selv som pædagogik-forsker var placeret i (Riles 2006a). Det gjorde jeg bl.a. ved at opsøge forskere, konsulenter og lærere, som kunne fortælle mig om dette faglige praksisfelt set fra deres perspektiv. Endvidere bad jeg alle om at henvise mig til tekster og publikationer, som de fandt relevante for praksisfeltet (Lynggaard 2010, s. 141). Disse uformelle samtaler gav mig en fornemmelse for den pædagogiske produktion og cirkulation af praktiske tekster, hvor afsendere og forfattere kunne være ministerier, kommunale forvaltninger, ngo'er, forskere, konsulenter, journalister og folkeskolelærere. Herudover fik jeg også ofte adgang til de opsøgte personers private arkiver. Disse samtaler og tentative tekstlæsninger gav mig også en fornemmelse af, at der herskede en udtalt fagprofessionel/forskningsmæssig "alliance" med indvandrerereven og opfattelse af at arbejde i den gode sags tjeneste.² Denne fornemmelse har været drivende for min analysestrategiske ambition om at gøre det velkendte fremmed, hvilket jeg uddyber nedenfor.

Denne tillempede etnografiske tilgang til dokumentanalyse har jeg kaldt for informeret serendipitet (Padovan-Özdemir 2016, s. 95-96) og kombineret den med den mere velkendte sneboldsmetode (Lynggaard 2010). Informeret serendipitet er for mig en måde at benævne de heldige eller uheldige tilfældigheder, som ofte også er en del af en forskningspraksis. I mit tilfælde var det fx et tilfælde, at jeg fik adgang til Gimbels forskningsarkiv, men det var ikke mere tilfældigt, end at jeg netop informeret strategisk-etnografisk havde opsøgt to, i fagfeltet vedr. undervisning af indvandrerereven, etablerede forskere (Anne Holmen og Christian Horst), som viste sig at have arvet Gimbels arkiv. Idet denne tekstsamling netop landede hos mig som en tilfældighed, gik der også lang tid, før jeg vidste, hvad jeg skulle gøre med den. Det var først efter længere tids arbejde med dels at konstruere mit forskningsobjekt, dels at få en mere indgående fornemmelse for praksisfeltet, at jeg på kvalificeret vis kunne arbejde med og supplere Gimbels arkiv.

Det var netop i det fortløbende arbejde med at kvalificere og supplere de i første omgang indsamlede tekster, at sneboldsmetoden blev en nyttig fremgangsmåde i etableringen af det samlede tekstkorpus. Sneboldsmetoden går i al sin enkelhed ud på at forfølge intertekstuelle referencer fra den ene tekst til den næste, hvilket giver god mening i et historisk-sociologisk studie, da disse referencer leder forskeren tilbage i tid (dvs. til ældre tekster) og samtidig kaster lys over de sociale og institutionelle tråde (relationer og aktører), som det pædagogiske væv også spindes af.

Min brug af sneboldsmetoden indbefattede også mere implicite intertekstuelle referencer i form af temaer, udsagn eller begreber (Villadsen 2006, s. 101), som jeg forfulgte i min etnografiske søgen efter relevante praktiske tekster. Denne tilgang betød også, at jeg kunne supplere min etnografiske dokumentindsamling med mere traditionelle systematiske bibliotekssøgninger, hvor jeg netop brugte de etnografisk identificerede temaer, udsagn og begreber som søgeord.

På denne måde er tekstkorpuset opbygget qua min historisk-sociologiske fornemmelse for praksisfeltets spændvidde og et metodisk krav om tekstuel mætning, som kan observeres ved tilsynkomsten af de intertekstuelle referencers cirkularitet (Villadsen 2006, s. 100). Jeg kunne således slutte min dokumentindsamling i det øjeblik, mit tekstkorpus blev selvrefererende.

Selvom afsenderne/forfatterne af de indsamlede praktiske tekster har forskellig placering og position i praksisfeltet i sociologisk forstand, så har det været min analytiske strategi ikke at tilskrive nogen dokumenter eller deres afsendere en privilegeret plads i det samlede tekstkorpus. Jeg har med andre ord ikke haft til hensigt at etablere et teksthierarki, hvor et givent dokument tilskrives størst (juridisk-politisk) autoritet eller indflydelse enten qua dets afsenders sociale/institutionelle position i praksisfeltet eller qua flest intertekstuelle referencer til netop dette dokument (Lynggaard 2010, s. 142). Derfor har det heller ikke været relevant at anvende modernistiske evalueringskriterier som autenticitet,

troværdighed og repræsentativitet (Scott 1990, s. 19-27) mhp. at vurdere de enkelte teksters autoritet eller sandhedsværdi.

Til gengæld har jeg fastholdt reference-markeringer af alle tekster, for at andre har mulighed for at lave alternative læsninger af materialet.

Analytisk montagearbejde

Nivelleringen og den delvise usynliggørelse af tekst-subjekternes analytiske forklaringskraft har betydet, at jeg ikke har analyseret de enkelte tekster og deres forfattere som positioner, der kæmper i et pædagogisk praksisfelt. Denne non-antropologiske analysestrategi har været befordrende for ambitionen om at fremmedgøre det velkendte forstået som positionerne, allianceerne og sympatierne i praksis/forskningsfeltet.

Følgelig har jeg arbejdet med mit tekstkorpus som et non-hierarkisk og horisontalt væv af praksistekster, der tilsammen udgør en pædagogisk kraft og magtfuld effekt. Væv-metaforen illustrerer, hvordan kombinationen af de forskellige tekster qua deres intertekstuelle tråde samt de mønstre, der danner sig ved min analytiske klipning og sammensætning, tilsammen frembringer nye perspektiver på, hvordan sandheder, teknologier og pædagogiske formål har skabt indvandrereleven som genstand for pædagogisk opmærksomhed og intervention. Perspektiver og effekter, som ikke nødvendigvis stemmer overens med tekst-subjekternes selvforståelse og vilje-udtryk.

På et praktisk plan har dette analytiske montagearbejde udfoldet sig i tre faser. I den første fase udarbejdede jeg "tætte beskrivelser" af hver enkelt tekst. Disse beskrivelser blev til som svar på problematiseringsstudiets grundlæggende spørgsmål om, hvordan problemet defineres, løses og med hvilket formål (Padovan-Özdemir 2016, s. 100-102). Svarene (inkl. citater) blev indsat i et fortløbende skema med den ældste tekst først. Således lagde materialet sig til rette for en traditionel lineær historisk analyse af brud og kontinuitet over tid, men dette var ikke hensigten med mit poststrukturelt og anti-modernistisk orienterede forskningsærinde, som implicerede at frigøre historie-skrivningen fra det antropologiske subjekt og en lineær-progressiv udviklingstænkning.

Derfor fulgte anden fase op med en øvelse udi at identificere enslydende forekomster af sandheder, teknologier og formål på tværs af tekster og tid, samle disse forekomster i klynger, for til sidst at identificere et mønster ud af relationerne mellem forekomsterne i en klynge. Fx observerede jeg, hvordan "sprog" gik igen som en måde at gøre indvandrereleven forståelig og synlig for læreren.

Ved at se nærmere på klyngen af "sprog"-forekomster trådte et mønster frem: "Sprog" – dvs. at have dansk som sit andetsprog – optrådte i en relation mellem at være et livsvilkår og en livstidsdom; med den effekt at "sprog" kunne registrere såvel som afregistrere indvandrerereleven som fx fremmedsproget eller tosproget med dertilhørende – eller ophørende – pædagogiske interventioner og sanktioner, såvel som give indvandrerereleven en livslang sproglig "forvaringsdom".

Mit systematiske arbejde med gentagelser i tekst-materialet sikrede, at den intensitet, hvormed noget ved første gennemlæsning var trådt frem, kunne rides af (MacLure 2013, s. 662). Praktiske tekster – som alle andre tekster – er nemlig grundlæggende sat i verden for at forføre deres læsere. Derfor bestod den tredje fase af en analytisk ulydig eksperimenterende genlæsning af tekstmaterialet, som det nu fremstod i klynger af gentagelser. Min analytiske ulydighed udfoldede sig ved ikke at tage teksternes singulære og forførende problemer og løsninger for pålydende, men oparbejde æstetisk-effektive montager af tekst-materialet, som kunne fremvise tilblivelsen af indvandrerereleven som objekt for pædagogisk praksis.

"I det øjeblik eleven ikke mere har sproglige vanskeligheder, må han/hun betragtes som værende "afmeldt" som fremmedsproget elev".

(Odde, E. (1974). *Fremmedsprogede elever i danske skoler*. Lærerforeningens Materialeudvalg)

"De tosprogede elever vil altid have behov for en ekstra gennemgang af en teksts ordforråd. Den tosprogede dimension vil altid følge dem".

(Helle Toft Nielsen, i: Friis Eriksen, M., & Miller, T. (2008). *Evaluering og test i dansk som andetsprog* (1. udgave). Frederikshavn, Dafolo, s. 57)

Det æstetisk-effektive ved disse montager består ikke i deres overbevisende skønhed, men udtrykker snarere det metodisk-analytiske arbejde, der går forud for og ligger indlejret i mine analytiske åbninger. Ifølge Jan Goldstein (1984) indebærer dette at sætte umiddelbart naturlige fænomener i relation til konkrete praksisser, som har medvirket til skabelsen af disse fænomener – og hertil at forstå disse praksisser i et væv af andre tilgrænsende praksisser.

"This method produces strange pictures, where relations replace objects. Certainly these are very much pictures of the world we are familiar with [...] only it has been provided with a violent affectivity: it seems to issue from an earth-quake" (Goldstein 1984, s. 171, hvor der citeres fra Paul Veyne 1979).

Således må æstetisk effektivitet forstås som udtryk for min aftapning af en post-strukturel videnskabelsestradition, der har som sit ærinde at gøre det velkendte fremmed (Goldstein 1984, s. 170).³

For at blive i "sprog"-sporet kunne en æstetisk-effektiv montage fx se sådan ud:

"De tosprogede elever vil altid have behov for en ekstra gennemgang af en teksts ordforråd. Den tosprogede dimension vil altid følge dem".

(Helle Toft Nielsen, i: Friis Eriksen, M., & Miller, T. (2008). *Evaluering og test i dansk som andetsprog* (1. udgave). Frederikshavn, Dafolo, s. 57)

"I det øjeblik eleven ikke mere har sproglige vanskeligheder, må han/hun betragtes som værende "afmeldt" som fremmedsproget elev".

(Odde, E. (1974). *Fremmedsprogede elever i danske skoler*. Lærereforeningernes Materialeudvalg)

"Samtalen er et adelsmærke i den danske skole i almindelighed og i dansktimen i særdeleshed".

(Jens Raahauge i: Klöcker, L., & Müller, S. (1999) *Globale dimensioner, Idéer og opgaver til interkulturel undervisning* (Bd. 2). Kbh.: Mellempøkeligt Samvirke: Ulandsorganisationen ibis, s. 9)

"Sprog er et værktøj, som man må kunne håndtere, når man vil kontakte andre, fremføre sine hensigter, kunne sige fra, påvirke andre, lave sjov, vise respekt, indhente informationer og opfatte humor og ironi. Sproget har mange facetter med et helt repertoire af ord, udtryk, tonefald, tryk og stød, som man kan vælge imellem. Sproget er nødvendigt, for at man kan udnytte sine demokratiske rettigheder, få adgang til arbejdsmarkedet og kunne klare sig i samfundet. Derfor er spørgsmålet om sprogudvikling et spørgsmål om lige vilkår".

(Littmann, C. & Rosander, C. (2004). *Sprogmosaik: Ideer til sprogstimulering og sprogiagttagelse*. (M. Engel, I. Høirup, & A. Winther, Overs.). Kbh.: Haase, s. 12)

"Det pædagogiske projekt er ikke at omstyrte pigens værdier, men at lære hende at stille spørgsmål og give hende mod og styrke til at turde prøve at forandre ting, som hun gerne vil forandre".

(Nøhr Larsen, M. (2004). *De små oprør: tanker og metoder i arbejdet med minoritetspiger*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, s. 204)

Denne montage illustrerer, hvordan jeg satte klyngen af forekomster af "sprog" i relation til klyngen af "samtale"-forekomster.⁴ De nævnte praktiske tekster har ikke nødvendigvis selv refereret til hinanden (og det er heller ikke en forudsætning for at kunne lave en sådan montage). Montagen er derimod udtryk for min ulydige eksperimenteren med mine indledende ordninger af tekstmaterialet, hvor jeg identificerede gentagelser, som jeg senere kunne samle i klynger (MacLure 2013, s. 165). Således bliver arbejdet med at gøre noget velkendt fremmed til en åben analytisk proces, hvor jeg ved hjælp af montagen fremviser, dels hvordan indvandrererelevan bliver til som genstand for pædagogisk opmærksomhed og problematisering gennem mange forskellige praktiske tekster, dels hvordan jeg som forsker åbner tekstmaterialet analytisk og relationelt.

Min analytiske åbning af materialet kaster således lys på, hvordan "sprog" som pædagogisk sandhed om indvandrererelevan afføder dels pædagogiske teknologier og interventioner i form af fx samtaler, der har til formål at lade indvandrererelevan forstå, at hun kan forandre sit liv. For hvis ikke hun gør det

– og tager det danske sprog til sig – kan hun i værste fald blive misforstået, leve et liv i social isolation uden latter, gå glip af sine civile rettigheder og ikke være i stand til at deltage i det demokratiske samfundsliv eller forsørge sig selv – hvis man altså læser montagens midterste-højre tekststykke omvendt. Hertil eksemplificerer dette montage-udsnit af det samlede væv af praksistekster, hvordan den pædagogiske problematisering af indvandrererelevan væver sig ind i en velfærdsstatslig praksis, der vedvarende placerer indvandrererelevan på tærsklen til det danske sprog, den frigørende samtale, det moderne liv og det integrerede danske samfund. Dette afstedkommer fortsat pædagogisk opmærksomhed og problematisering (Padovan-Özdemir 2016, s. 246), hvilket en dokumentanalyse som denne kan gøre til genstand for re-problematisering.

Afsluttende bemærkninger

I denne artikel har jeg beskrevet, hvordan montagens æstetiske effektivitet gør det muligt at problematisere det tekstlige vævs naturliggjorte problematiseringer ved analytisk at åbne teksterne gennem deres relationer og mellemrum, som en forstyrrelse – eller jordskælv – indefra

vævet (MacLure 2006, s. 225-226; Padovan-Özdemir 2016, s. 125).

En sådan problematisering af pædagogiske problematiseringer forudsætter, at man dels går systematisk til værks i opbygningen af sit tekstkorpus såvel som i sin kodning af det indsamlede tekstmateriale, dels udfordrer kodningens ordninger og landinger ved at åbne det ordnede materiale op vha. eksperimenterende montager af tekster – relationer – væv. Hermed bliver det med Dorothy Smiths ord muligt "to reach beyond the locally observable and discoverable into the translocal social relations and organization that permeate and control the local" (Smith 2006, s. 65).

At arbejde med en poststrukturel dokumentanalytik giver således mulighed for at skabe empirisk grundede og analytisk åbnende prismer – eller montager – hvorigennem der kan udøves kritik af pædagogisk praksis, uden at den dermed er evaluerende, men i stedet rekonstruerer flertydighedens skabelse af naturliggjorte problematiseringer i pædagogisk praksis.

REFERENCER

- Bacchi, Carol (2012). "Why Study Problematizations? Making Politics Visible". *Open Journal of Political Science*, 02(01), 1-8.
- Castel, Robert (2003). *From Manual Workers to Wage Laborers: Transformation of the Social Question*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Duedahl, Poul (2007). "Opstøvningskunst – en introduktion til dokumentarisk metode". I: R. Antoft, M.H. Jacobsen, A. Jørgensen & S. Kristiansen (red.), *Håndværk & horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (s. 58-83). Syddansk Universitetsforlag.
- Engel, Merete & Søren Hegnby (1997). *Ræven med perlehalen. Dansk for tosprogede på mellemtrin. Lærers bog*. København: Haase.
- Foucault, Michel (1991). "Politics and the Study of Discourse". I: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (red.), *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (s. 53-72). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (2008). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Redigeret af Michel Senellart. Basingstoke [England]; New York: Palgrave Macmillan.
- Genette, Gérard (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstein, Jan (1984). "Foucault among the Sociologists: The 'Disciplines' and the History of the Professions". *History and Theory*, 23(2), 170-192.
- Johansen, Louise Victoria (2002). "Sympatisk etnografi eller solidarisk kritik?" *Tidsskriftet Antropologi*, (45), 15-28.
- Lynggaard, Kennet (2010). "Dokumentanalyse". I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 137-151). København: Hans Reitzels Forlag.
- MacLure, Maggie (2006). "'A demented form of the familiar': Postmodernism and educational research". *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 223-239.
- MacLure, Maggie (2013). "Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research". I: R. Coleman & J. Ringrose (red.), *Deleuze and research methodologies, Deleuze connections* (s. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Madsen, Ulla Ambrosius (2017). "Fra kulturmøde til fragmentet og 'den anden'". *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, (3), 50-59.
- Padovan-Özdemir, Marta (2016). "The Making of Educationally Manageable Immigrant Schoolchildren in Denmark, 1970-2013: A Critical Prism for Studying the Fabrication of a Danish Welfare Nation State". Ph.d.-afhandling, University of Copenhagen, Copenhagen.
- Padovan-Özdemir, Marta (2019). "Fabricating a Welfare Civilization". I: T. Øland, C. Ydesen, M. Padovan-Özdemir & B. Moldenhawer (red.), *Statecrafting on the Fringes: Studies of Welfare Work Addressing the Other* (s. 91-164). København: Museum Tusculanum Press.
- Padovan-Özdemir, Marta & Trine Øland (2018). "Flygtninge-ankomster og racialiserede velfærdsdynamikker i Danmark 1978-2016". *Social Kritik* (156), 20-33.
- Prior, Lindsay (2003). *Using Documents in Social Research*. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications.
- Riles, Annelise (2006a). "[Deadlines]". I: A. Riles (red.), *Documents: Artifacts of Modern Knowledge* (s. 71-92). USA: University of Michigan Press.
- Riles, Annelise (2006b). "Introduction. In Response". I: A. Riles (red.), *Documents: Artifacts of Modern Knowledge* (s. 1-38). Michigan: University of Michigan Press.
- Rosengaard, Sofie (2018). "'Fremtiden starter i børnehaven': postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse". Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, København.
- Sandbjerg Hansen, Christian (2018). "Fantasi om kollektive børne- og ungdomsmiljøer. En montage". *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, (3), 15-24.
- Scott, John (1990). *A matter of record: documentary sources in social research*. Cambridge, UK : Cambridge, MA, USA: Polity Press; B. Blackwell.

Selander, Staffan (1984). "Textum institutionis: Den pedagogiska väven. En studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige". Ph.d.-afhandling, Högskola för lärarutbildning, Stockholm.

Smith, Dorothy E. (2006). "Incorporating Texts into Ethnographic Practice". I: D.E. Smith (red.), *Institutional Ethnography as Practice* (s. 65-88). UK: Rowman & Littlefield Publishers.

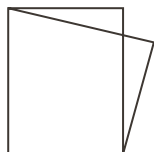
Undervisningsministeriet (2016). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. Bd. 1053.

Villadsen, Kaspar (2006). "Genealogi som metode – fornuftens tilblivelseshistorier". I: O. Bjerg & K. Villadsen (red.), *Sociologiske metoder* (s. 87-109). Forlaget Samfundslitteratur.

ENDNOTES

- ¹ Ishøj Kommune havde noget, der mindede om sådan en fag- og materialesamling, men den blev destrueret og spredt for alle vinde i midten af 2000'erne ved en større omorganisering i kommunen. De tidligere centre for undervisningsmidler havde også lokale fag-specifikke samlinger, men disse samlinger blev ligeledes destrueret som følge af Informationsaftalen fra 2012, som pålægger CFU'erne udelukkende at have materialer til udlån, som kan købes på det frie marked for læringsmidler.
- ² Antropologen Louise Victoria Johansen (2002) har netop diskuteret, hvordan antropologiske forskere har en tendens til at sympatisere med dem, som de opfatter som de undertrykte/marginaliserede. Johansen har ligeledes undersøgt, hvordan en sådan tendentiell alliance/sympati kan udfordres i en konkret skoleetnografi.
- ³ Se også Madsen 2017, Rosengaard 2018 og Sandbjerg Hansen 2018 for andre nylige danske anvendelser af montage-grebet i pædagogisk forskning.
- ⁴ Montagen viser selvfølgelig kun enkelte eksempler af forekomster i hver klynge.

Pædagogikkens andet, den fatale etnografi



Bolette
Moldenhawer,
lektor, Institut for
Kommunikation,
Københavns
Universitet

Fatal etnografi er undertitlen på en bog, der i 2018 udkom i serien Pædagogik og Samfund på Hans Reitzels Forlag. Ulla Ambrosius Madsen er bogens forfatter, lektor på Roskilde Universitet, og bogen bygger på en doktordisputats, *Pædagogikkens Andet*, som Madsen forsvarede den 6. februar 2017 på Roskilde Universitet. Bogens hovedtitel, *Baudrillard og pædagogik*, informerer om bogens centrale formål, som er at "introducere til den franske tænker Jean Baudrillard og samtidig arbejde med, hvilke konsekvenser hans ideer har for feltbaserede etnografiske studier af det pædagogiske felt" (s. 9). Bogens formål skriver sig således principielt ind i dette nummers tema, *Forskningsmetodologier i og omkring professionsforskning*. Madsen bidrager imidlertid med et radikalt bud på en metodologisk og videnskabsteoretisk

diskussion om forholdet mellem teori, metode og empiri. I kraft af primært filosofiske begreber opbygger Madsen sin fatale etnografi, som er kendetegnet ved at gribe aldeles forstyrrende ind i dominerende forståelser af empiri i almindelighed og etnografisk feltarbejde i særdeleshed. Fatal etnografi er ifølge Madsen "en etnografi i et postempirisk perspektiv" (s. 21), og som jeg kommer ind på i det følgende, er spørgsmålet, hvor etnografien fører os hen, når datamateriale (interviews, observation, feltarbejde) skal analyseres i et 'postempirisk' perspektiv, underforstået i et perspektiv hinsides empirien.

Bogens hovedtekst er foruden optakten *Josef* disponeret i to dele. Del 1 introducerer til Baudrillard (1929-2007), hans videnskabelige og politiske position

I kraft af primært filosofiske begreber opbygger Madsen sin fatale etnografi, som er kendetegnet ved at gribe aldeles forstyrrende ind i dominerende forståelser af empiri i almindelighed og etnografisk feltarbejde i særdeleshed.



og engagement som en kontroversiel, fransk intellektuel med et bredt spektrum af faglige interesser inden for fx arkitektur, film, antropologi, økonomi, marxisme, filosofi, osv. Fordelt på kapitlerne: 1. *Objekt*, 2. *Forførelse* og 3. *Fiktion* begrunder Madsen sin fremstilling af, hvorfor (og hvordan) læse Baudrillard, særligt hvordan han afgrænser sig fra marxismen og den kritiske teori, som ifølge Madsen har domineret den pædagogiske forskning, herunder arven fra Habermas og hans forankring i den kritiske teori. I fremstillingen beskrives og diskuteres det begrebskompleks, som udfolder sig i Baudrillards filosofi. Først hans etablering af et andet grundlag for "virkelighed" og felt (kapitel 1), dernæst hans kritik af teorier om subjektet samt ideer om forsvinden (kapitel 2) og endelig hans opgør med,

at virkeligheden lader sig repræsentere (kapitel 3).

I del 2 udfoldes eksperimentet, hvor Madsen viser, hvordan hun arbejder med Baudrillards ideer og begreber som fatal etnografi. I denne del bliver læseren gjort bekendt med den pædagogisk antropologiske problemstilling, som Madsen i mange år har beskæftiget sig med om samspillet mellem skole og ungdom i en asiatisk, europæisk og afrikansk kontekst. Bogens 'empiri' dækker således over såvel pædagogisk forskningslitteratur som etnografiske feltarbejder i de nævnte kontekster med særlig interesse for uddannelsesforhold rettet mod unge i gymnasiet og grundskolens ældste klasser. Logikken i del 2, disponeret i tre kapitler, er fremadskridende på en måde, der bevæger sig fra i *kapitel*

4. *Ungdom og skole* Sydkorea, Danmark og Zambia at introducere til den forskningslitteratur, som reflekterer over sine objekter (de unge, skolen, læreren og uddannelse) inden for rammerne af det, Madsen forstår som modernistisk etnografi. Dernæst via *kapitel 5. Fatal etnografi* at bryde selvsamme data op, at blande materialerne (interviews, observationsmateriale, dagbøger) på tværs af tid og sted i form af fragmenter. Og endelig i *kapitel 6. Etnografi efter Baudrillard* at diskutere, hvor etnografien ender, når den omkalfatres af Madsens filosofiske læsning af og inspiration fra Baudrillard.

Bogen suppleres med et nyttigt og informativt efterskrift, der beskriver hovedværker i Baudrillards forfatterskab. Eftersom Madsen har arbejdet med forfatterskabet i engelsk oversættelse

Det hypervirkelige som begreb får en central plads i denne tredje ordens analyser af vare- og forbrugslogik og står bag ideen om virkelighedens forsvinden bag tegn.



(s. 27), er efterskriftet især nyttigt for de læsere, der måtte være interesseret i at finde referencer til værkernes oprindelige udgivelsesår på fransk.

Bogen henvender sig ifølge bagsiden "til studerende og undervisere ved universiteter og professionshøjskoler med interesse for de udfordringer, der er forbundet med udforskningen af skole, uddannelse og ungdom i en postfaktuel, global verden". Som beskrevet i det følgende, kan bogen med fordel læses af både undervisere og studerende ved universiteter og professionshøjskoler, hvis man er uindviet i det Baudrillard-larske univers. Bogen er også særlig relevant for de læsere, der på tværs af pædagogiske discipliner interesserer sig for problematikker om såvel unge, uddannelse og skole, internationale uddannelses- og opdragelsesforhold som globalisering, samt nye perspektiver på metodologiske diskussioner inden for den pædagogiske forskning. På tværs af disse interesse- og emneområder er bogen efter min vurdering 'tæt pakket'

og egner sig derfor måske bedst til at blive læst og diskuteret i uddrag og i sammenhæng med undervisning, læse- eller studiegrupper. I bogens opråb til den pædagogiske antropologi er Madsen drevet af et kritisk engagement, der ikke er ulig beskrivelsen af Baudrillard som en intellektuel, der "har forarget store dele af det akademiske establishment med sine skarpe, provokerende og utraditionelle analyser" (s. 26).

Optakten

I optakten bliver læseren gjort bekendt med Josef. Josef er historien om, hvordan Madsen ved et tilfælde opdager noget, der stikker af fra og 'forstyrrer' en i øvrigt tilfreds etnograf over "en veludført etnografisk mission – ud i felten [i Zambia]!" (s. 13). Tilfældet er, at Madsen på vej til lufthavnen opdager en forglemmelse, og da hun kommer tilbage til skolens område, får hun øje på en dreng, som hun ikke synes at have set før, som skiller sig mærkbart ud fra de andre drenge. Til forskel fra dem, som ofte kommer til skolen uden hverken taske eller bøger og iført

slidte og hullede skoleuniformer, er han iklædt en skinnende, ny skoleuniform og med en taske over skulderen. Bag hans facade af "en skinnende, ny skoleuniform og med en taske over skulderen" og ved nærmere eftersyn genkender Madsen Josef, som under hendes tre måneder lange feltarbejde har hjulpet hende med praktiske gøremål. Som betaling for hans arbejde har hun givet ham den samling bøger, han skulle bruge til at forfølge sit omtalte ønske om at blive optaget på universitetet som lærer.

(Gen)opdagelsen af Josef, som han stod dér "med et look, der var som prototypen på en internationalt karriereorienteret, succesfuld, moderne studerende i uniform med slips, jakke og taske. Uden bøger" (s. 12), er et billede, som Madsen løbende vender tilbage til. Umiddelbart er historien om Josef et metodologisk glansnummer til at henlede læserens opmærksomhed på, "hvad vi stiller op med pædagogiske etnografier i en verden, der udfordres af spørgsmål om, hvad der er facts og kendsgerninger,

hvad der er virkelighed, og hvad der er fiktion" (bagsidetekst). For spørgsmålet er jo, om og 'hvilken' Josef etnografen har observeret, om 'hvilken' Josef der 'er virkelighed' og/eller 'fiktion'? Giver det overhovedet mening at skelne mellem, om den Josef, der assisterede etnografen under det tre måneder lange feltarbejde, er mindre virkelig end den Josef, der træder frem for feltarbejderen i ny forklædning? Måske påkalder historien om Josef sig også yderligere opmærksomhed, for hvis Josef ubesværet kan træde frem i en anden forklædning end den først observerede, så gælder det vel i realiteten hele den virkelighed, som har været subjekt og objekt for "en veludført etnografisk mission". I den forstand bliver genopdagelsen af Josef "med en skoletaske uden bøger" klæbet til udforskningen af, hvad der overrumpler etnografen, og således også en kærkommen anledning for Madsen til at rette opmærksomheden på sin egen forskningspraksis og -position. Madsen vender løbende tilbage til bogens optakt og bruger de vekslende billeder af Josef som inspiration til at udforske sin egen erkendelsesteoretiske og metodologiske værktøjskasse samt til at gøde jorden til at omkalfatre den (modernistiske) tradition for pædagogisk etnografi og feltarbejde, hun selv er rundet af.

At tænke med Baudrillard

Bogens del 1 (s. 23-103) er en kompleks, mættet og også fokuseret fremstilling af Baudrillards begrebsunivers. Om end Madsens fremstilling er klar og veloplagt, ændres det faktisk ikke, at det i sig selv er en faglig kraftanstrengelse at læse og forstå Baudrillards forfatterskab. Af samme grund berører jeg i det følgende kun hovedtræk bag Madsens fremstilling. Ønsker man som læser at fordybe sig i,

hvordan Madsen læser, forstår og tænker med Baudrillard, er bogens del 1 et godt sted at starte.

Hos Baudrillard starter alting med og kan føres tilbage til et objekt, som ifølge Madsen kan ses i hans forfatterskab "fra bruddet med marxismen, gennem simulakrets ordner til fatale strategier og altings forsvinden" (s. 28). Det centrale i bruddet med marxismen er, at menneskers vareforbrug ikke længere defineres udelukkende ved deres brugsværdi inden for den kapitalistiske produktionslogik, men derimod snarere ved deres kode inden for et voksende forbrugssamfund. I overgangen til forbrugssamfundet, hvor forbrugets fristelser synes uendelige, er argumentet, at koden tager form i relation til andre koder, varer og objekter, i en uendelig række af forskelle. I Baudrillards kritiske position kan mennesket og dets behov derfor ikke adskilles fra sine omgivelser, idet mennesket "allerede er en del af det sociale og af andre mennesker, og det kan ikke tænkes som en selvstændig bestanddel med egen bevidsthed og egne behov" (s. 36).

I selvsamme brud med marxismen indgår den historiske fremstilling af det moderne gennem det, Baudrillard kalder simulakrets fire ordner. Groft forenklet skal *den første orden* forstås som efterligningens æra, dvs. "det naturlige stadie", domineret af brugsværdi, og som repræsenterer overgangen fra et feudalt til et demokratisk samfund, hvor tegn produceres i fri konkurrence. *Den anden orden* forstås som produktionens æra, dvs. "vare-stadiet", domineret af bytteværdi, og som indledes med den industrielle revolutions serieproduktion af varer og objekter. Det unikke ved denne anden orden er, at det industrielle

simulakrum ikke refererer til noget uden for sig selv, det rummer intet økko, spejler ingen anden virkelighed, er hverken original eller kopi. I udfoldelsen af *den tredje orden* bliver forskellen til marxismen endnu tydeligere. I denne orden er der ingen efterligninger som i den første orden, ingen serieproduktion som i den anden orden, men en masseproduktion baseret på modeller, ud fra hvilke al anden produktion tager form som allerede modulerede forskelle. Det hypervirkelige som begreb får en central plads i denne tredje ordens analyser af vare- og forbrugslogik og står bag ideen om virkelighedens forsvinden bag tegn. I en hypervirkelig verden er der ifølge Madsen "ikke fast ækvivalens mellem tegn og referent, så virkeligheden forsvinder bag og bliver til fremtrædelsesformer – mening bliver ustabil og flydende" (s. 41). Med dette nærmer Madsen sig den forståelse af fatale strategier og altings forsvinden, som blotlægges med al tydelighed i simulakrets *fjerde orden*, hvor tendensen til virkelighedens forsvinden radikaliseres yderligere. Når objektet rammer den fjerde orden, er det fatalt i den mening, at det ikke rummer betydninger, der kalder på at blive afdækket i forhold til, hvordan det indvirker meningsfuldt på folks liv. Det eneste, der er tilbage, er, hvordan objektet via simulation tilskrives betydninger, det ikke selv har.

Forførelse er ifølge Madsens en nøglekategori, "der rækker hinsides forestillingen om et kritisk tænkende, reflekterende subjekt, som den findes i teorier om det moderne – fra Kant til Habermas" (s. 57). Kritikken er vidtfavnende og inkluderer blandt andre Foucault og især hans magtbegreb, som kritiseres for at overse det symbolske i magt og for at skrive

Der er noget forfriskende i at konfrontere etnografien med en idé om **repræsentation af virkelighed, af kulturer, af det sociale og af subjekter.**



magt frem som "virkelig" i seksualitet, galskab og den institutionelle sfære (s. 59). Forførelse er ydermere en kategori, der forbindes med Baudrillards behandling af "den anden" og "andethed" (s. 61), og kan ifølge Madsen med fordel udfoldes som et kritisk analytisk perspektiv på, hvordan "[a]ndethed er truet", udfordret ikke bare af ensartethed, men af "forskellighed" (s. 61), når der ikke længere er "en andethed at udrydde, hade, afvise eller forføre; men en andethed at forstå, befri, pylre om, anerkende" (s. 61). Et kritisk analytisk perspektiv, som i øvrigt står centralt i Madsens eget opgør med den modernistiske tradition for pædagogisk antropologi.

I udfoldelsen af nøglekategorien fiktion er Baudrillard nået til samtidens historiske situation, hvor alle de grundkategorier som forbindes med det moderne (subjekt, udvikling, frigørelse, etc.) er brugt op. I simulakrets fjerde orden lever vi med en ambivalens, der betyder, at vi både er subjekt og objekt, både selv og den anden. Hermed er Madsen nået til den fatale etnografis fundamentale

brud med den modernistiske idé om, at virkeligheden eksisterer og meningsfuldt kan forstås, fortolkes og forklares. Ifølge Madsen er fatal teori "ikke beskrivende, ikke analyserende, ikke kritisk, ikke aktivistisk. I stedet er den konfronterende og performativ" (s. 86). Metodologisk kalder den fatale etnografi på en fremstillingsform, der kan skrive "etnografi i en hypervirkelig verden", som eksperimenterer med at undersøge, "hvad der sker, hvis vi arbejder med det omvendte, altså ingenting i stedet for noget" (s. 92). Fremstillingsformen, der eksperimenteres med i bogens kapitel 5, bygger på filosofisk og litterært informerede begreber som fragmentet og mazeskrivning. Mens fragmentet ifølge Madsen er velegnet som tekstform i kontingensens æra, hvor koder og tegn profilerer uden referencer, består mazeskrivning af fragmenter, hvor perspektiver ikke længere kan forfølges, som om de sigter mod et entydigt analytisk fokus. Med udgangspunkt i det, der kan karakteriseres som et klassisk etnografisk materiale – interviews, observationer, feltnotater – konstrueres fragmenterne i

kapitel 5 med ovennævnte perspektiver, og det bliver således op "til læseren at finde vej, orientere sig og bevæge sig rundt i ord, udtryk og billeder – og dvæle ved detaljer eller lade dem være. Som forførelser" (s. 96).

At eksperimentere med Baudrillard

Inden Madsen kaster sig ud i at præsentere det etnografiske datamateriale i fragmenter, er kapitel 4 et tilbageblik på en forståelse af genstandsfeltet, som fremstillingsmæssigt bygger på en forestilling om, "at uddannelse betaler sig". I rækkefølgen Sydkorea, Danmark og Zambia afdækker Madsen den forskningslitteratur, hendes arbejder har været informeret af, som primært er antropologisk inspirerede studier af "uddannelse som en meningsfuld, moderne institution, der på trods af politiske og sociokulturelle problemstillinger gør en forskel for unge, hvad angår læring og dannelse – og i øvrigt bidrager til samfundsmæssig udvikling" (s. 140). Det fremhæves, hvordan uddannelse på tværs af de forskellige kontekster udforskes som en institution, der kan gøre en

forskel. Ifølge Madsen peger forskningen i Sydkorea på vigtigheden af, at lærere, forskere og politikere beskæftiger sig med at styrke de unges selv værd, så de ikke bukkes under i en konkurrenceorienteret uddannelseskultur. I Danmark på efterskolen som en særlig form for dannelsesinstitution. Og i Zambia på, at skole, uddannelse og ungdom bærer tydelige præg af en grundlæggende empowerment- og udviklingsdiskurs. Til forskel fra forskningslitteraturen, som opererer med fænomenerne pædagogik, skole og ungdom "uden for simulakret" (s. 141), er opgaven for den fatale etnografi at møde læseren i fragmenter, der skrives frem på det grundlag, Madsen har etableret gennem sit arbejde med Baudrillard.

I kapitel 5 udfoldes en blanding af interviews, observationsmateriale og dagbøger på tværs af tid og sted frem i fragmenter. De 'studerende kontekster' er stadig skrevet frem i rækkefølgen: Sydkorea, Danmark og Zambia. Alle fragmenter ledes af en overskrift (med **fed**) og tekster med uventede, grammatiske konstruktioner samt sætnings- og linjeskift. Fragmenter blandes vilkårligt, varierer *omfangsmæssigt* fra et par linjer til et par sider og *genremæssigt* fra dels *et digt*, *et billede* med undertekst, *en klasserumsobservation*, fx "sovende elever i Sydkorea" med overskriften "Hvorfor sover de?", *et vilkårligt udsagn*, fx om mødre, der fraråder deres døtre at få børn (Sydkorea) med overskriften "Min mor", *et årstal*, fx "1864" som overskrift på en undervisningssekvens (Danmark) i emnet kolonihistorie, *en genstand*, fx "Nedløbsrør", der er overskriften på en beskrivelse af tre efterskole drenge, som ved hjælp af nedløbsrøret trodser skolens udgangsforbud, når de frekven-

terer byens natklub, og dels *objekter*, fx "Popcorn" og "Tomater" (Zambia), som med eksempler beskriver hverdage på skolen, som ikke umiddelbart har noget med den modernistiske forestilling om skole og uddannelse at gøre.

Spørgsmålet er, om og hvordan kombinationen af fragmenter (tekster) skaber en ny tekst. Hvad frembringes af en vilkårlig blanding af fragmenter, hvor tricket er at få læseren sporet ind på at tænke: Hvad sker der her? Hvad kan fx tænkes i fragmentet "Nedløbsrør" om skole- og ungdomsliv: At en vilkårlig skoles regler er til for at blive brudt, at der i mængden af elever er nogle, der skiller sig ud som særligt opfindsomme, rebelske eller trodsige, at der findes alternative udgange til låste yderdøre og alarmen sat til, osv.? Tricket er, at Madsen overlader læseren til at tænke selv, blandet op med at det er op til læseren enten at dvæle ved udvalgte fragmenter, læse på tværs af fragmenter eller bygge en fortælling op via overskrifter. På den ene side er fortællingen i kapitel 5, at bogens fragmenter kalder på at blive oplevet, pakket ud og mødt af læseren selv; de egner sig derfor heller ikke til at blive 'genfortalt', da det næppe kan undgås at tilskrive 'fragmentet' betydning på et grundlag, det ikke har, dvs. en betydning, "der insisterer på repræsentation, nemlig på subjekt, virkelighed og fornuft" (s. 189). På den anden side er det i kapitel 5 svært ikke at skele til udfoldelsen af forskningslitteraturen i kapitel 4 om skole og ungdom i Sydkorea, Danmark og Zambia. Måske skyldes det bogens disposition og fremstillingsform, men mit indtryk er, at det, der tænkes med fragmenter (i overskrift og tekst), relaterer sig erkendelsesmæssigt til den forskningslitteratur (og objektforståelse), som Madsen selv er rundet af.

Perspektiver, muligheder og begrænsninger

I optakten om Josef bliver vi præsenteret for et perspektiv på en tilfældig hændelse, som ifølge Madsen ikke passer ind i en etnografisk tradition, der insisterer på "at kunne afkode menneskelige følelser og subjektive længsler – og lander det alt sammen i 'mening'" (s. 189). I det afsluttende kapitel 6 spørger Madsen, hvad der sker med etnografien, "hvis vi i stedet følger den tradition, som overskrider det moderne med ideer om opløsningen af de store legitimerende fortællinger om fremskridt, videnskab, oplysning og frigørelse – og dermed også af de fortællinger, som pædagogik som videnskabsfag og praktisk anvendt fag er rundet af?" (s. 189). Madsens svar er ikke entydigt, idet hun endnu ikke er ved vejs ende med at tænke og eksperimentere med Baudrillard. Men spørgsmålet giver ikke desto mindre anledning til – som udenforstående – at diskutere og reflektere over opløsningens perspektiver, muligheder og begrænsninger.

Der er noget forfriskende i at konfrontere etnografien med en idé om repræsentation af virkelighed, af kulturer, af det sociale og af subjekter. Samt herunder at rejse en diskussion af den pædagogiske antropologis ontologiske og epistemologiske position, som ifølge Madsen "opererer med sammenhæng og værdi som givne, objektive og aprioriske kategorier, som findes 'ude i verden', selvom de ganske vist kan forhandles, konstrueres og rekonstrueres af aktører, af mennesker, som den pædagogiske antropologi kan finde og analysere frem og på plads" (s. 191). Madsens kritiske position inkluderer et opgør med den pædagogiske antropologs grundlæggende forståelser af teori,

empiri, analyse, analysestrategier og forskersubjekt. Det vil sige et opgør først og fremmest med en forståelse af teori, der operationaliseret til analytiske begreber og i dialog med empirien får betydning for, hvordan forskersubjektet går til værks for at undgå at fare vild i det 'sociale rod'. Dernæst en forståelse af forskersubjektet, som grunder sig i den pædagogiske forsknings kongstanke om 'at ville noget med nogen', med vægt på at forskning i fx skole, uddannelse og unge i Zambia netop har til formål at 'gøre en forskel', forandre eller udvikle.

Konklusionen for Madsen synes at være, at uanset hvor meget den (modernistisk informerede) pædagogiske antropologi anstrenger sig for at raffinere sin metodologi, er dens forståelse af analysen som en "sammenkobling" af det empiriske materiale og teoretisk funderede begreber" (s. 192) dybt forankret i en opfattelse af, at "virkeligheden" kan bringes på formel, ordnes, forstås og tilskrives mening. Når opgaven for den fatale etnografi hverken er "at lande og lukke fragmenterne ned som repræsentationer af 'det andet'" (s. 193) eller at indfange det, "den modernistiske etnografi overser, mangler eller har glemt, men som (man kan mene) hører med til en kritisk repræsentation af kompleksiteter, ambivalenser og paradokser" (s. 193), er det for at minde læseren om, at "fatal etnografi er ikke repræsentation" – for hvordan kan man repræsentere "virkelighedens forsvinden"? Når Madsen flere gange vender tilbage til, at fragmenterne er "at give verden mere gådefuld og uforståelig tilbage, end den var, da vi modtog den" (s. 197), er det en formulering, som for hende indfanger essensen af, hvor etnografien fører os hen, når datamateriale kalder på at blive

analyseret i et 'postempirisk' perspektiv (*At tænke med Baudrillard*), underforstået i et perspektiv hinsides empirien (*At eksperimentere med Baudrillard*).

Samlet set er jeg grundlæggende sympatisk over for Madsens projekt. Der er mange gode grunde til at problematisere det modernistiske og rationelle perspektiv, som store dele af den pædagogiske forskning er rundet af. Jeg har imidlertid sværere ved at følge (og forlige mig med) projektets metodologiske spor, hvilket bl.a. skyldes, at jeg i højere grad end Madsen også er rundet af en pædagogisk sociologisk forskningstradition. Informeret af bl.a. Pierre Bourdieus refleksive sociologi har jeg svært ved at opgive ideen om, at 'virkeligheden' (i objektiv og subjektiv forstand) i kraft af det dobbelte brud kan gøres til genstand for teoretisk informerede empiriske studier. Med andre ord en metodologisk årvågenhed, som uden at indtage den fatale etnografis radikale position indebærer to parallelle processer. På den ene side at man som forsker bryder med undersøgelsesfeltets iboende forkonstruktioner eller forståelseskategorier, og på den anden side bryder med egne forestillinger og kategorier om undersøgelsesfeltet, og derved også objektiverer sin egen position. Madsen medgiver da også, at objekt, simulation, forførelse, det hypervirkelige, fiktion, død og forsvinden ikke bare er vanskelige, men også problematiske begreber at arbejde med – ikke mindst i et forskningsfelt, der er empirisk forankret (s. 188). Spørgsmålet er imidlertid, hvordan læseren positioneres i et empirisk forankret forskningsfelt, når overvejelser om metodologi, dataproduktion og analyseproces annulleres. Hvordan går man som læser i dialog med forskerens

konstruktionsarbejde, som det fremstilles i form af fragmenter? I Madsens fremstilling i fragmenter har jeg fx meget svært ved ikke at stille 'hvad- og hvorfor-spørgsmål' og således indlede et analyse- og fortolkningsarbejde i en bestræbelse på at 'forstå', fx at forstå hvad der er på spil i fragmentet "Den barmhjertelige samaritaner" (Danmark), hvor "en velkomstgudtjeneste i den lokale kirke" udgør rammen om en situation, der beskrives på følgende måde:

"Præsten prædiker over lignelsen om den barmhjertelige samaritaner. Det er også en lignelse om, hvordan man skal være sammen i et fællesskab. Hvad det egentlig vil sige at tænke på andre end sig selv, at sætte medmennesket over sine egne behov. Abdullah og Muhammed sidder ved siden af hinanden. De kommer fra Irak og Tyrkiet.

- Er der nogen, der har spørgsmål? Abdullah rækker hånden op.
- Skal vi besøge en moske?
- Den tager jeg, siger læreren.
 - Nej, det skal vi ikke. Og grunden til det er, at det vil kræve alt for meget ... Der er jo heller ikke nogen lige i nærheden.
- Jo, inde i byen, afbryder Abdullah.
- Det er ikke realistisk. Og så er kirken og kristendommen jo en helt central del af den kultur, I skal være en del af. Derfor er det vigtigt, at I kender til den. Men vi siger jo ikke, at I skal tro på det. Det er jeres frie valg. Det behøver I ikke. Men I skal vide, hvad kristendommen handler om. Hvordan den er en del af den danske kultur. Og så tror jeg, vi skal komme videre" (s. 160).

Hvorfor rettes opmærksomheden på Abdullah og Muhammed, og hvorfor skal vi som læser introduceres for,

Hvordan går man som læser i dialog med **forskerens konstruktionsarbejde**, som det fremstilles i form af fragmenter?



at de kommer fra Irak og Tyrkiet? Hvad siger det om såvel læreren som lærerens for forståelse om Abdullah, at vedkommende straks svarer på hans spørgsmål? Hvilken betydning har det for Abdullah, at han udtrykker et ønske om at "besøge en moske", og hvordan kan det forstås i sammenhæng med, om og hvordan han eventuelt kategoriseres som 'muslimsk elev'? Hvilke forestillinger om 'dansk kultur' kommer til udtryk, når læreren interagerer med Abdullah og Muhammed? Og hvad betyder det, når opfattelsen af 'dansk kultur' paradoksalt nok værner om at "være sammen i et fællesskab", som alene defineres af kirken

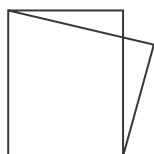
og kristendommen? Jeg forventer ikke at få svar på de spørgsmål, jeg stiller, når jeg læser "Den barmhjertelige samaritaner", men jeg fornemmer alligevel, at den vilkårlige "vrimmel af fragmenter, der går i selvsving – som i et digt, hvor det ene ord tager det andet" (s. 193) ikke er helt så vilkårlig endda, måske fordi jeg alligevel sidder tilbage med en oplevelse af, at fragmenterne, inklusive "Den barmhjertelige samaritaner" – til trods for at de påføres objekter, som er mindre oplagte genstande for kritisk modernistisk etnografi, fx en pytonslange, et viskelæder, et flyvende orgel, jomfruer, håb, samosa, nedløbsrør, popcorn, tomater,

osv. – alligevel har en vis genklang til den forskningslitteratur, som Madsen skriver frem i kapitel 5 og selv er rundet af.

Trods mine vanskeligheder med at følge Madsen helt til dørs i sit engagerede opgør med de ontologiske og epistemologiske positioner, hun selv er rundet af, fortjener *Baudrillard og pædagogik. Fatal etnografi* at blive anvendt, læst, diskuteret og problematiseret inden for det pædagogiske forskningsfelt i almindelighed og pædagogisk antropologiske forskningsfelt i særdeleshed.

En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af

Skoleledelse mellem profan hverdagspraksis, magisk management og religiøst lederskab



Jakob Ditlev Bøje,
lektor, Institut for
Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

Denne artikel beskriver, hvordan samtidens skoleledelse synes at blive omgærdet af nye former for guruer og sekulært-religiøse samværsformer, bl.a. praktisering af (tal)magi. Fremkomsten af denne 'ledelsesreligion' analyseres i sammenhæng med nogle af de aktuelle forventninger, der i dag rettes mod skolen – om at skabe bedre faglige præstationer, øge elevernes trivsel, styrke inklusionen, bryde den sociale arv, udrydde mobning osv. Forskellige implikationer diskuteres, bl.a. om skolelederes hverdagsarbejde overses i bestræbelsen på at opnå mirakler. Artiklen bygger teoretisk på socialantropologen Bronislaw Malinowski, og empirisk bygger den på et projekt om kvalificering af lederskabet i Odense Kommunes folkeskoler, støttet af A.P. Møller Fonden.

Indledning

"There are no peoples however primitive without religion and magic. Nor are there, it must be added at once, any savage races lacking either in the scientific attitude or in science, though this lack has been frequently attributed to them" (Malinowski, 1948, s. 1).

Der eksisterer i dag store forventninger til skoleledelse – og til skolen generelt. Kaster man et blik på den seneste folkeskolereform, kan man iagttage nogle af disse forventninger formuleret som en slags imperativer til skolelederen: Han eller hun "udfærdiger", "udøver", "udarbejder", "inddrager", "nedsætter", "beslutter", "tilbyder", "erklærer", "iværksætter", "vurderer", "sikrer", "tillader" m.m. (Undervisningsministeriet 2018). Skolelederen har fået styrket sin

En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af

Det er interessant at iagttage, hvordan dette hverdagsarbejde ofte italesættes gennem referencer til noget ubehageligt, ulækkert eller urent: **rustne søm, gammel remoulade, skidt ledning, rod på gulvet, shitstorm.**



beslutningskompetence efter OK13, særligt med hensyn til lærernes forberedelsestid, opgave- og timestfordeling, og skolelederen forventes i særdeleshed at være den kraft, faktor eller agent, der kan indfri forventningerne om at komme højere/længere i PISA og i det globale uddannelseskapløb.

En del af den eksisterende forskning i skoleledelse kan siges at medvirke til at skrue forventningerne til ledelse op. Den finder – og betoner i mange sammenhænge – at ledelse er af stor betydning for elevernes præstationer (fx Darling-Hammond & Rothman 2011; Leithwood et al. 2004; Robinson 2015). Denne forskning italesættes generelt som videnskabelig og evidensbaseret, og sprogligt opereres hovedsageligt med logiske og kausalprægede termer. Jeg vil

dog argumentere for, at denne forskning også opererer med mere narrative, mis-sionerende og nyreligiøse argumenter i bestræbelsen på at få sine budskaber igennem (Frederiksen & Bøje 2019). I hvert fald *bliver* denne forskning nemt til noget overjordisk, og personerne bag kan nemt blive og/eller gøre sig til det, man kan kalde guruer.

I denne artikel vil jeg, på baggrund af et projekt om kvalificering af lederskabet i Odense Kommunes folkeskoler (Hjort 2018), forsøge at beskrive, hvordan visse af forventningerne til skoleledelse siver ned til praksis og dér søges håndteret. Her synes forventningerne at få utilsigtede konsekvenser, bl.a. at ledelsesarbejdet opsplittes i profane, magiske og religiøse dele. Det betyder også, at en stor del af arbejdet (det magiske og

religiøse) bliver uforståeligt eller ligefrem irrationelt – stik imod forventningerne om at evidensbasere arbejdet. Tilmed synes der ikke at herske nogen bevidsthed eller diskurs om dette. Endelig synes en utilsigtet konsekvens at være, at skolelederens mere hverdagslige arbejde bliver overset.

Artiklen er opbygget på følgende måde: Først omtales anden forskning, der beskæftiger sig med det, man kan kalde guru-ledelse. Dernæst redegør jeg for teorivalget til denne artikel, som består i socialantropologen Bronislaw Malinowski. Herefter følger analyser af det, jeg kalder profan hverdagspraksis, magisk management og religiøst lederskab. Til slut konkluderer jeg på analysen.

Man kan så diskutere, hvad det er, der 'virker': Er det synlig læring, eller er der ganske enkelt tale om nogle elever i 10-årsalderen, som bliver intimideret af en høj stemmeføring samt seks voksne i samme lokale, herunder en velvoksen mand?



Eksisterende forskning i guru-ledelse

Der findes forskellige måder at italesætte og forske i de mere irrationelle eller værdimæssige sider af ledelsesarbejdet. Disse konstrueres ofte gennem en dikotomi til de rationelle sider af arbejdet – som bl.a. forbindes med kongedisciplinen *strategizing* (Carter, Clegg & Kornberger 2008). Denne dikotomi kan være uheldig, idet det 'irrationelle' ofte væver sig sammen med det 'rationelle', på samme måde som fx Hattie og Robinson kan karakteriseres dels som videnskabsmænd/-kvinder og dels som guruer.

Courtney og Gunter (2015) har undersøgt det, de kalder skolelederes visionsarbejde. At formulere visioner har i sig selv visse religiøse undertoner, og Courtney og Gunter finder da også, at fremskrivningen af visioner på egne og andres vegne har tendens til at

medføre, at skolelederes identiteter bliver grandiose. Således stammer titlen på deres artikel fra en skoleleder, som formulerer sig om en lærer, der ikke deler vedkommendes vision: Get off my bus, er beskeden til vedkommende.

Naidoo (2016) beskriver, hvordan ledere af uddannelse kan komme til at fungere som animatorer af en udbredt "competition fetish" i det videregående uddannelsessystem. Det gør dem til en slags moderne magikere, idet de investerer irrationelle overbevisninger og store mængder af ressourcer i et forsøg på at opnå denne fetish, dvs. vinde konkurrencen i et nulsumsspil.

På lignende måde har Vaaben (2018) beskrevet nogle af de "fantasmer", der ifølge hende knytter sig til OK13 og Lov 409. Hun beskriver, hvordan læreres arbejde ser ud til at blive ritualiseret på

nye måder, hvilket resulterer i forskellige tilskrivninger af værdi til forskellige typer af profant og esoterisk arbejde.

Inden for den bredere ledelsesforskning har Clark og Salaman (1996) samt Jackson (2001) og Collins (2005) beskrevet det, de kalder guru-industrien. De finder, at nogle af de samme ritualer og typer af logik, som er beskrevet blandt magikere i 'primitive' samfund, optræder blandt moderne ledelsesguruer (bl.a. Tom Peters og John Harvey-Jones). Denne forskning er jeg i særdeleshed inspireret af, og jeg vil senere knytte mere an til den.

Empiri og metode

Artiklen er baseret på et nu afsluttet projekt om kvalificering af lederskabet i Odense Kommunes folkeskoler (Hjort 2018). Dette projekt var 3-årigt og finansieret af A.P. Møller Fonden. Det bestod

En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af

af en udviklingsdel og en dokumentations- og analysedel, hvoraf forskerne fra SDU (inklusive mig) havde ansvar for sidstnævnte.

For at kunne dokumentere, analysere og evaluere projektet benyttede forskerne sig af en kombination af kvantitative og kvalitative metoder. Der blev foretaget to surveys i henholdsvis begyndelsen og slutningen af projektet. Derudover blev der foretaget kvalitative undersøgelser på tre udvalgte fokusskoler: interview med skoleledere og ledelsesteams, observationer af skoleledere, souschefer, pædagogiske ledere og lærere samt indsamling af indsats teorier/strategipapirer.

Til denne artikel benytter jeg observationer, dokumenter og enkelte udtalelser fra nogle af de involverede ledere og lærere. Udvælgelsen er sket med henblik på at belyse skoleledelsesarbejdet som henholdsvis profan hverdagspraksis, magisk management og religiøst lederskab. Meget er skåret fra, og jeg hævder ikke at repræsentere skoleledelsesarbejdet, sådan som det 'virkelig' forekommer. Teorien har været forholdsvis styrende for udvælgelsen af empiri, men på den anden side er empiriindsamlingen og -bearbejdningen sket *før* teoriudvælgelsen. Med andre ord er jeg kommet på sporet af de magiske og religiøse aspekter af ledelsesarbejdet, før Malinowski hjalp mig til at italesætte dem som sådan. Særligt projektets observationsstudier bragte mig på dette spor i forbindelse med det, jeg oplevede som stærkt ritualiserede ledelsespraksisser.

Teori

Valget af teori til denne artikel består som sagt i den polsk/engelske socialantropolog Bronislaw Malinowski (1884-1942). Malinowskis teori om tro og religion er grundlæggende antropologisk. Han forbinder disse fænomener med sociale og kulturelle samværsformer – ikke med teologi, dogmatik, mystik e.l.

Videnskab, magi og religion – en taksonomi for håndtering af usikkerhed og tvivl

Malinowski beskriver religion som et psykologisk fænomen, der opstår på en taksonomi for håndtering af usikkerhed og tvivl. Altså som noget, der opstår, når mennesket bliver usikkert eller i tvivl om krav fra omverdenen. Til håndtering af denne usikkerhed kommer henholdsvis videnskab og magi før religion. Tro og religion er kun noget, der opstår, såfremt de to tidligere erkende- og handlemåder ikke slår til.

Videnskab

Malinowski argumenterede for, at 'primitive' besad en slags videnskab, ligesom 'civiliserede' besad/besidder en slags magi og religion. Denne 'primitive' videnskab beskrev Malinowski i relation til praktiske gøremål såsom havearbejde, fiskeri og kanobygning:

These natives [...] are expert fishermen, industrious manufacturers and traders, but they rely mainly on gardening for their subsistence. The success in their agriculture depends – besides the excellent natural conditions with which they are favored – upon their extensive knowledge of the classes of the soil, of the various cultivated plants, of the mutual adaptation of these two factors, and, last not least, upon

their knowledge of the importance of accurate and hard work (Malinowski, 1948, s. 10-11).

Magi

Magi og religion kommer som sagt på tale, når denne videnskab ikke slår til. Malinowski iagttog bl.a., hvordan de primitive udførte ritualer og besværgelser med henblik på at forhindre eller afhjælpe naturfænomener i form af oversvømmelser, lynnedslag, insektangreb, svigtende fiskeri m.m. Altså fænomener, som er svære at kontrollere med den profane videnskab.

Ifølge Malinowski er magi og videnskab beslægtede, men dog forskellige erkende- og handlemåder. Det beslægtede består i, at de begge er formålsrationelle. Men hvor videnskab er drevet af en overbevisning baseret på erfaring, hårdt arbejde og fornuft, er magi drevet af en tro på mirakler opnået gennem hjælp fra ånder og kræfter i underverdenen. Det betyder, at 'bevisførelsen' under udøvelse af magi er ganske særlig. Den handler om to ting: (1) fremsigelse af en fortryllelse/besværgelse og (2) udførelse af et ritual – hvoraf fortryllesen/besværgelsen er det vigtigste. Antagelsen er, at særligt indviede, nemlig magikere, troldmænd, shamaner, hekse m.m., kan fremsige en fortryllelse/besværgelse via et ritual, hvorved de kan påkalde sig magiske kræfter, som bruges til fx at helbrede en syg, kurere en (umulig) forelskelse, påføre en fjende død og smerte (ved sort magi) e.l. Fortrylleserne, besværgelserne og ritualerne nedarves gennem generationer, og de gør dermed magikere til nogle af verdens første professionelle. Spørgsmålet er, om skoleledere i dag er på vej til at blive lignende professionelle.

Denne fortælling kan tolkes som et forsøg på at skabe **en ny oprindelsesmyte om skolen** – den konkrete, men også i mere almen forstand.



Clark og Salaman (1996) skriver – på baggrund af Malinowski og gennem studier af nogle af nutidens magikere, nemlig ledelsesguruer – at magi betjener sig af en slags omvendt logik, hvor den fokuserer på *effekten* af noget fremfor *årsagen* hertil. Mere præcist konstrueres årsagen retrospektivt ved at skabe den forestillede effekt i form af særlige tegn på magi. Clark og Salaman bruger programmer for ændring af organisationskultur som eksempel:

For example, many guru performances are focused around programmes aimed at changing organizational cultures in order to change how employees feel about their work, their managers, employers and customers. Yet despite their highly doubtful claims to change *attitudes*, what these programmes actually change is *behaviours* rather than values. They achieve some degree of compliance, not surprisingly, but that they do any more than this is empirically unproven and theoretically unlikely. Yet the program-

mes persist and are highly popular. Behaviour is apparently enough. They are today's version of the rainmaking ritual: focusing on *ideal* connexions between events, not real ones – trying to produce causes by producing the results. It's like trying to make it rain by putting up umbrellas (Clark & Salaman 1996, s. 100-101).

Det er på denne baggrund, at Malinowski kalder magi for en pseudovidenskab (Malinowski 1948, s. 67). Hvad der i sidste ende får denne til at 'virke', er troen herpå: *"The function of magic is to ritualize man's optimism, to enhance his faith in the victory of hope over fear. Magic expresses the greater value for man of confidence over doubt, of steadfastness over vacillation, of optimism over pessimism"* (Malinowski 1948, s. 70). Spørgsmålet er, om den effektorienterede del af nutidens skoleledelsesforskning kan karakteriseres på lignende måde – som en pseudovidenskab.

Religion

Religion opstår, når mennesket over for skelsættende begivenheder – fx død, fødsel, udvikling, omstruktureringer – må give mere eller mindre fortabt og forlade sig på gudernes velvilje. Som et eksempel beskriver Malinowski, hvordan basale behov for føde og ernæring kan føre til religiøse forestillinger, ofringer og ceremonier. Med sådanne ceremonier opløses det formålsrationelle, troen bliver til håb (om fx en lige så god høst til næste år), og religion bliver til et mål i sig selv.

Der er i udgangspunktet ingen ledere af religion ifølge Malinowski. Det er en kollektiv affære, som alle i kulten tager lige stor del i. Imidlertid rummer religion magtforhold, og i sit essay om myter i primitiv psykologi beskriver Malinowski, hvordan der alligevel kan ske en vis ledelse af religiøse grupper gennem fortælling af myter. Dette vender jeg tilbage til i analysen.

En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af

Skoleledelse som profan hverdagspraksis

I det følgende vil jeg belyse skoleledelsesarbejdet via ovennævnte skelnen mellem videnskab, magi og religion. Målet er at forstå, hvordan visse af nutidens forventninger til skoleledelse siver ned til praksis og dér søges håndteret. Jeg starter med at beskrive det, der ikke hersker så store forventninger til, nemlig skolelederens hverdagsarbejde.

Med Malinowski kan denne del af arbejdet begribes som en profan eller profan-gjort praksis, der er baseret på erfaring, hårdt arbejde og fornuft. I vores projekt om kvalificering af skoleledelse iagttog vi meget af dette hverdagsarbejde i forbindelse med nogle såkaldte skyggedage, vi arrangerede med udvalgte skoleledere. Denne metode er beskrevet af Barbara Czarniawska (2008) og fremhæves som særlig god til at få indblik i lederes 'reelle' arbejde – i modsætning til fx interview, hvor et andet og flottere billede kan fortælles frem.

I det følgende vil jeg præsentere nogle observationer af dette hverdagsarbejde. Observationerne stammer fra et såkaldt runderingsmøde, hvor skolelederen Ole, arbejdsmiljørepræsentanterne Lone og Karen samt servicelederen Hans er til stede. Mødet indebærer først en snak om det psykiske og fysiske arbejdsmiljø; derefter går de en runde for at inspicere nogle af de problemer, der er blevet nævnt under snakken. Observationerne herunder stammer fra runden, de går sammen:

Vi starter med at gå over i et af de selvstændigt beliggende huse og se på lokalet, der hedder "Hyggehjørnet". Her besigtiges et køkken, hvori der ligger knive i skuffer, som ikke er aflåst. Der skal sættes låse på. Ole kigger i køleskabet og finder en remoulade, der er for gammel. Den smides ud. I Hyggehjørnet finder Ole også et strygejern med en skidt ledning. Hans tager det med.

På 1. sal ligger et mødelokale. I hjørnet står en lægte med et rustent søm. Igen ser og påpeger Ole dette, og Lone beder Hans om at tage det væk.

Vi går rundt i et roligt tempo, og Ole giver sig tid til at se lokalerne an og tænke over nye muligheder. Vi er nået til Hans' værksted. Ole spørger, om der har været arbejdsulykker i lokalet. Hans siger nej og fremhæver, at sidst der var tilsyn, fik de ros. Der gøres opmærksom på, at der er rod på gulvet.

I et lokale for de ældste elever findes der også et køkken. Ole påpeger, at her kan knive låses inde – hvilket er godt! Men Lone fortæller, at skabet bare kan flås op, og at det er sket flere gange. Ole siger, at det så er lige meget, at man kan låse knive og sakse inde. Endvidere nævner han, at der har været fem 'sager' på opholdssteder, hvor knive har været involveret – derfor har han fokus på knive (observation fra skyggedag).

Gennem disse observationer får man en fornemmelse af de meget håndgribelige problemer, det profane hverdagsarbejde handler om at løse: sikring af knive og skarpe genstande, oprydning i køleskabe, holde orden i værksteder m.m.

Ud over de her nævnte eksempler så vi også skoleledere, som løste personale-sager, lagde budgetter, håndterede "shitstorme" på Facebook (utilfredse forældre), indskærpede regler om sneboldkastning og var til stede og til rådighed over for en lind strøm af henvendelser. Det er interessant at iagttage, hvordan dette hverdagsarbejde ofte italesættes gennem referencer til noget ubehageligt, ulækkert eller urent: rustne søm, gammel remoulade, skidt ledning, rod på gulvet, shitstorm m.m. (jf. Douglas 1979). Det tyder på en *profangørelse* af arbejdet, idet det ikke forbindes med nogen større udfordringer, forventninger eller højt skattede kompetencer.

Skoleledelse som magisk management

Anderledes forholder det sig med håndteringen af skolepolitikken vel nok mest forjættede land, nemlig elevernes trivsel og faglige præstationer. For at styrke/hæve disse områder (i en uspecificeret grad) forsøgte ledelsesteamet på en af de studerede fokusskoler at implementere en art tæt-på-ledelse. Denne ledelse skulle ifølge skolelederen "*gå tæt på arbejdet med elevernes læring og trivsel ved at gå tydeligt, fagligt og systematisk foran*" (fra skolelederens første indsatssteori). Tæt-på-ledelsen blev udviklet ved at knytte an til nogle af skolepolitikken aktuelle guruer, nemlig Robinson (2015), Hattie (2013) og til dels en ministeriel vejledning om ro og klasseledelse (Søndergaard et al. 2014). Inspireret heraf udarbejdede en afdelingsleder en vejledning til skolens lærere, som bl.a. indeholdt følgende råd:

- At undervisningen planlægges detaljeret, hvilket bl.a. indbefatter, at klasselederen på forhånd formulerer tydelige intentioner om, hvad eleverne

skal lære, og expliciterer disse intentioner i form af mål, som klasselederen løbende taler med eleverne om og evaluerer sammen med dem.

- At det underforståede i undervisningen expliciteres, så lærerens faglige og didaktiske overblik deles med eleverne, og meningsfuldhed i undervisningen fremmes.
- At der i den detaljerede planlægning etableres koblinger mellem tidligere lært stof og nyt stof, og at der sikres sammenhæng mellem mål, indhold i undervisningen og undervisningsmetoder.
- At der arbejdes på at sikre kontinuitet og momentum i undervisningen, så alle elever oplever sig optimalt udfordret og relevant imødekommet i forhold til netop deres lærings- og udviklingsmæssige horisont (internt dokument).

I praksis blev tæt-på-ledelsen implementeret gennem en række nøje gennemtænkte trin, som tilsammen gav indtryk af en stærkt ritualiseret praksis. Det drejede sig om følgende:

1. En række besøg af den førnævnte afdelingsleder samt en læringsvejleder i aftalte timer/klasser. Hensigten med disse besøg var at observere og vurdere undervisningen på baggrund af den førnævnte vejledning.
2. Næste trin var en "kort drøftelse" af det observerede blandt afdelingslederen og læringsvejlederen.
3. Sidste trin var en "feedbacksamtale" mellem de implicerede parter, dvs. afdelingsleder, læringsvejleder, lærer samt evt. pædagoger/pædagogmedhjælper. Denne feedbacksamtale havde klare regler for, hvem der måtte sige hvad hvornår.

Jeg kan ikke her repræsentere hele dette forløb, sådan som jeg har observeret og noteret det. Jeg vil nøjes med at præsentere en observation af det første trin, nemlig et besøg af en afdelingsleder og en læringsvejleder i en tilfældig time på mellemtrinnet:

Lokalet er stort, beregnet til to klasser. Underviseren taler med høj og klar stemme, hvilket synes at være nødvendigt, for at eleverne bagerst i lokalet kan høre, hvad der bliver sagt. Hun starter med at explicitere timens rammer og læringsmål. I alt tager dette fem minutter. Læringsmålene er sat op på PowerPoints, og de gennemgås omhyggeligt. Blandt andet skal eleverne synge/danse sangen "Head, shoulder, knees & toes". Jeg bemærker, at en medhjælper og en vikar står op med armene pænt foldet på ryggen, mens læringsvejlederen og afdelingslederen (og jeg) sidder ned. Medhjælperen og vikaren siger ikke noget. De står der bare – midt i lokalet. Underviseren får nu eleverne til at rejse sig op og gøre sig klar til at synge/danse "Head, shoulder, knees & toes". I det en gruppe af elever rejser sig, retter medhjælperen på deres papirer, så de ligger i en pæn bunke på bordet. Sangen/dansen forløber efter planen, og eleverne er generelt rolige og deltagende. En dreng har dog ikke rejst sig og synger/danser ikke. Han sidder for sig selv bagerst i lokalet. Ved siden af ham står medhjælperen, som er en stor mand, og holder øje med ham (Hjort 2018, s. 52).

Det kan diskuteres, om denne tæt-på-ledelse er en moderne form for udøvelse af magi; en magisk management. Ifølge Malinowski udøves magi som sagt

omkring en fortryllelse/besværgelse samt et ritual – hvoraf fortryllelsen/besværgelsen er det vigtigste. I det ovenstående kan angivelsen af timens rammer og læringsmål ses som en del af en fortryllelse, der må udsiges, såfremt undervisningen skal virke. Det har Hattie fundet ud af, og det er således denne opskrift, nedarvet ikke gennem generationer, men genereret via tal og metaanalyser, der må følges, såfremt magien skal virke. Samtidig skal dette gøres på en bestemt måde – deri ligger ritualet. I det ovenstående kan lærerens klasseledelse, herunder stemmeføringen, ses som ritualet, hvorigennem fortryllelsen tænkes at virke. Malinowski er flere gange inde på betydningen af magikerens stemme; det er bl.a. gennem denne, man kan se tegn på, at magien virker – når den forandres og fx imiterer en gud eller en ondskabsfuld kraft. I lærerens tilfælde er den høje stemmeføring selvfølgelig nødvendig for at råbe det store lokale op, men samtidig kan man sige, at det er gennem stemmen, magien virker: Den medvirker til at gøre børnene stille og rolige og høre efter, hvad der bliver sagt. Det i en grad, så medhjælperen og vikaren forekommer overflødige.

Man kan så diskutere, hvad det er, der 'virker': Er det synlig læring, eller er der ganske enkelt tale om nogle elever i 10-årsalderen, som bliver intimideret af en høj stemmeføring samt seks voksne i samme lokale, herunder en velvoksen mand? Er der tale om en udfoldelse af samme omvendte logik, som Clark og Salaman (1996) beskriver: Konstruerer man årsagen (lærende børn) retrospektivt ved at konstruere tegn på den formodede effekt (stille og rolige børn)? Er der i sidste ende tale om et nyt "rain-making ritual", hvor man forsøger, ikke at

En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af

skabe regn ved at slå paraplyer op, men at skabe læring ved at skabe formodet læringsadfærd?

Dette eksempel på tæt-på-ledelse rejser også spørgsmålet, hvor grænsen i dag går mellem videnskab og magi. Malinowski hævdede, at de primitive var fuldt bevidste om denne grænse, og at de ikke – eller kun sjældent – blandede de to ting sammen. På den måde var de i det mindste bevidste om, hvornår de var rationelle, og hvornår de var mere troende. I dag kunne det se ud til, at der ikke hersker den samme klare grænse. Tværtimod synes håb og forventninger – optimisme frem for pessimisme – at blive næret gennem tal, 'videnskabelige' analyser og simple anbefalinger om feed up, feedback, feed forward eller styrkelse af tre abstrakte kernekompetencer blandt skoleledere.

Skoleledelse som religiøst lederskab

I vores materiale kan skoleledelse som religiøst lederskab klart identificeres gennem nogle af de interview, vi har foretaget med skoleledere. Vi har ikke observeret ofringer eller andre offentlige ceremonier i stil med dem beskrevet af Malinowski (men luciaoptog, årsafslutninger, julefrokoster m.m. kunne muligvis studeres som sådan).

Det religiøse lederskab udfoldes typisk omkring det, Courtney og Gunter (2015) kalder visionsarbejde. Det kan dreje sig om at formulere håb, drømme og ønsker om fx at 'begrave stridsøksen' efter OK13 eller genoprette tilliden til folkeskolen efter den seneste folkeskolereform. Dette er visioner, som ikke umiddelbart kan realiseres gennem formålsrationelle handlinger. I stedet fortæller skoleledere

eventyrlignende historier om det, de ønsker skal ske – og i nogen grad er sket. I disse eventyr fremstår skolelederen typisk som en prins, der bekæmper en ond drage (han vender fx en dårlig udvikling på en skole), og ender med at vinde prinsessen (typisk lærerne) og det halve kongerige (Bøje & Frederiksen 2019). Med Malinowski kan fortællingerne forstås som såkaldte oprindelsesmyter, hvorigennem skolelederen søger at konsolidere, gen- eller nyoprette sin magt ved fx at italesætte skolen på særlige måder.

En skoleleder fortæller således følgende om sin forgænger og, i forlængelse heraf, sin nye vision for skolen:

Det, der er en meget stor udfordring her på stedet, det er, at der har været en anden tradition hos min forgænger, som handler om en anden ledelsesstil og en anden ledelsestid. Hvis man kom ind på hans kontor, så fik man et ja eller et nej. En del af den øvelse, vi er i gang med nu som ledelsesteam, det er at sige: Hvad synes du selv? Og det handler om at få nogen til at arbejde med på noget, så det ikke bliver en direktiv ledelse, hvor vi bestemmer [...] Det hænger også sammen med den indsats-teori, jeg har lavet, hvor jeg har sagt, at alle skal være medledende ind i en organisationstænkning om, at skolen er en stor organisation. Det kan godt være, vi er forskellige steder på skolen, men vi skal alle sammen arbejde i samme retning (interview med skoleleder).

Denne fortælling kan tolkes som et forsøg på at skabe en ny oprindelsesmyte om skolen – den konkrete, men også i mere almen forstand. En myte, hvori

læreren optræder som en "medleder" (ikke en klassisk professionel), lederen som en messias (ikke den bedste blandt ligemænd) og skolen som en kult (ikke en politisk institution). En sådan myte kan også findes i Human Ressource Management-bevægelsen og i bestræbelser på at omtænke/omformulere den traditionelle fagprofessionalisme til fordel for en såkaldt organisationsprofessionalisme (Evetts 2011). Det, Malinowski kan hjælpe til at præcisere, er, at myten ikke bare eksisterer som en hegemonisk diskurs, hvorigennem der sker ledelse, men også som en "living reality", der er abstrakt og nærmest guddommeligt legitimeret. Skolelederen taler således i ubestemte former (*der* er en meget stor udfordring; en del af den øvelse, *vi* er i gang med; det handler om at få *nogen* til at arbejde med på *noget*), og forskellige tiltag begrundes ikke. De fremstår/fremstilles i stedet indlysende og 'nødvendige'. Således kan ledelse gennem myter være ledelse uden ledere, dvs. skabelse af en kult, som alle tager lige stor del i, uden klar formåls-rationalitet.

Konklusion

De for tiden opskruede og nærmest uendelige forventninger om, at skolen og særligt skolelederne skal skabe bedre faglige præstationer, øge elevernes trivsel, styrke inklusionen, bryde den sociale arv, udrydde mobning osv. synes at skabe grobund for nye former for håb, guruer og sekulært-religiøse samværer-former. Jeg har i denne artikel beskrevet, hvordan visse af forventningerne siver ned i praksis og dér søges håndteret gennem, hvad der ligner en opsplitning af arbejdet i profane, magiske og religiøse dele. Forventningerne ser ud til at blive formidlet og medskabt af aktuelle guruer

såsom Robinson og Hattie. De leverer ikke bare tal og analyser, men udpeger/leder også skolen i bestemte retninger – direkte eller indirekte.

Opsplitningen af arbejdet i profane og esoteriske dele kan være en måde at håndtere forventningspresset. Der kan sættes ind med særlige hjælpemidler og ledelsesformer, når det gælder udfordringer og forventninger, som ikke kan håndteres med traditionelle former for erfaring, uddannelse og kompetence. Det betyder også, at bestemte typer af arbejde *gøres* henholdsvis profant og esoterisk. Det *er* arbejdet ikke som udgangspunkt. Det er denne mekanisme, der kan føre til, at en skoleleders hverdagsarbejde (som fylder meget i det samlede timeregnskab) fremstår ulækkert, ubehageligt eller urent. I

sidste ende kan mekanismen føre til en overseelse af de typer af arbejde, som får hverdagen til at fungere.

Baseret på ovenstående analyser synes der ikke at herske nogen bevidsthed eller eksplicit diskurs om disse nye og semireligiøse måder at organisere ledelsesarbejdet i skolen. I modsætning til Malinowskis primitive ved skoleledere og lærere næppe, hvornår de er henholdsvis håndværkere, magikere og religiøse overhoveder. Robinson og Hattie er heller ikke ligefrem kendt for at erklære deres guru-status. Så grænsen mellem profane, magiske og religiøse samværsformer er kort sagt mudret. Det kan skabe paradokser og svært forståelige praksisser – bl.a. stærkt ritualiserede ledelsesformer såsom tæt-på-ledelse.

Som alternativ til tro, håb og guruer kan man vælge at satse på professionalisering i nyere forstand – ikke mindst af ledelsesarbejdet, som i dag ikke er reguleret gennem etablerede former for (master)uddannelse og certificering. Særligt det professionelle skøn kunne man søge at kvalificere, således at ledere blev bedre rustet til at håndtere omverdenens forventninger og træffe beslutninger i usikre situationer. Man kunne også søge at skabe større bevidsthed om og anerkendelse af det, jeg her har kaldt skolelederes hverdagsarbejde – også i forskningen.

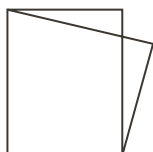
En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af

REFERENCER

- Bøje, J.D. & Frederiksen, L.F. (2019). Leaders of the Profession and Professional Leaders: School Leaders Making Sense of Themselves and Their Job. *International Journal of Leadership in Education*. DOI: <https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2019.1591515>.
- Carter, C., Clegg, S.R. & Kornberger, M. (2008). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying strategy*. London: SAGE.
- Clark, T. & Salaman, G. (1996). The Management Guru as Organizational Witchdoctor. *Organization*, 3(1), 85-107.
- Collins, D. (2005). Pyramid Schemes and Programmatic Management: Critical Reflections on the 'Guru Industry'. *Culture and Organization*, 11(1), 33-44.
- Courtney, S.J. & Gunter, H.M. (2015). Get off my bus! School leaders, vision work and the elimination of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 395-417.
- Czarniawska, B. (2008). Organizing – how to study it and how to write about it. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(1), 4-20.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Douglas, M. (1979) [1966]. *Purity and Danger: An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(49), 406-422.
- Frederiksen, L.F. & Bøje, J.D. (2019). Fads, fashions and gurus in school leadership: Interrelations between gurus and followers. Paper presented at the NERA-conference, March 6.-8. in Uppsala, Sweden.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. København: Dafolo.
- Hjort, K. (red.) (2018). *En god (nok) leder: Professionalisering af skoleledelse*. København: Werkstatt.
- Jackson, B. (2001). *Management Gurus and Management Fashions*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Louis K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.
- Malinowski, B. (1948). *Magic, Science, and Religion and Other Essays*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Naidoo, R. (2016). The competition fetish in higher education: varieties, animators and consequences. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 1-10.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Søndergaard, D.M. et al. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2018). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1510 af 14/12/2017*. Undervisningsministeriet.
- Vaaben, N. (2018). Reforming time in Danish schools: Unintended performative effects of working hours legislation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 422-435.

Pædagogers faglige meningsdannelser

– i lyset af en stigende konceptudbredelse



Christian Aabro,
lektor, Københavns
Professionshøjskole,
og ph.d.-studerende,
Institut for
Mennesker og
Teknologi, Roskilde
Universitet

På baggrund af de seneste årtiers markante indførelse af forskellige former for pædagogiske koncepter i de danske daginstitutioner undersøger denne artikel, hvilke faglige meningsdannelser disse koncepters stigende udbredelse giver anledning til hos pædagogerne. Dele af den kritiske professionsforskning peger på, hvordan koncepter og andre styringsværktøjer udfordrer pædagogernes historisk etablerede professionalismisme ved at indskrænke deres råderum og tilsidesætte deres dømmekraft. Igennem analyser af interviews med pædagoger i 15 daginstitutioner viser artiklen, hvordan pædagoger ikke blot anskuer koncepterne som en trussel mod deres professionalismisme, men at pædagogerne også tilkender koncepterne forskellige former for mening i deres praksis. Koncepterne

giver ifølge pædagogerne især mening, når formålet med dem er tydeligt, når de opleves anvendelige, når de åbner for nye muligheder, og når de bidrager til forskellige former for samspil. Koncepterne synes på den baggrund ikke kun at føre til en afprofessionalisering, men også at understøtte helt nye former for professionalismisme.

Indledning

Da man tilbage i 1960'erne for alvor gik i gang med at etablere daginstitutioner i Danmark, var de primært tænkt som en arbejdsmarkedsmæssig foranstaltning, især foranlediget af kvinders bevægelse ud på arbejdsmarkedet (Hansen et al. 2004, s. 20). Der var tale om en ganske voldsom udbygning, som fortsatte helt frem til slut 90'erne, hvor der var opnået fuld dækning i forhold til det stigende

Når institutionerne i meget stort omfang har taget koncepterne til sig, kan man spørge, om koncepterne også tilbyder noget, som pædagogerne kan gribe på meningsfuld vis.



pasningsbehov. Det bemærkelsesværdige ved hele denne opbygning er, at der på trods af den samfundsmæssige optagethed af feltets institutionelle dækningsgrad ikke viste sig en tilsvarende øget interesse for den indholdsmæssige styring. De pædagogiske mål angående den institutionelle børnepasning og opdragelse var kun fastlagt i ganske overordnede træk (Kampmann 2004, s. 519). Den gradvise professionalisering af pædagogerne udviklede sig således primært som et normativt funderet og reguleret ærinde, der blev konstrueret inden for professionen selv (Kampmann 2014, s. 18).

I løbet af de seneste 10-15 år er denne uafhængige og selvdefinerende professionalisme kommet under pres, efterhånden som 0-5-årsområdet er rykket ind i det politiske rampelys. Flere har ambitioner med daginstitutionerne, og især de kommunale forvaltninger installerer efterhånden en lang række pædagogiske koncepter i institutionerne, som dikterer nye systematiske

metoder og arbejdsformer (Aabro 2016). Spørgsmålet er, hvad dette betyder for pædagogerne. En bekymring er, at den tiltagende styring og de mange nye registreringskrav risikerer at medføre en række uheldige forskydninger, der dels ophøjer de målbare og planlagte aktiviteter på bekostning af de mere spontane og intuitive, dels kan den implicitte strukturering af pædagogernes arbejde tilsidesætte pædagogernes egne faglige skøn og kan derfor ses som en form for afprofessionalisering. Men er der hold i denne bekymring? Når institutionerne i meget stort omfang har taget koncepterne til sig, kan man spørge, om koncepterne også tilbyder noget, som pædagogerne kan gribe på meningsfuld vis. Igennem en række gruppeinterviews med pædagoger i 15 daginstitutioner undersøges det, hvordan de omtalte ændringer – og især netop ankomsten af koncepterne – gribes af pædagogerne som mere og andet end en trussel mod deres professionalisme. Artiklens forskningsspørgsmål er således:

Hvordan danner pædagogerne mening i deres arbejde i lyset af koncepternes stigende udbredelse?

Indledningsvist beskrives det, hvordan de nye krav til daginstitutionsområdet kan siges at udfordre den hidtidige professionalisme knyttet til råderum og dømmekraft. Anden del vil med afsæt i analyser af en række interviews med pædagoger tilbyde et supplerende empirisk blik, ved at vise hvordan pædagoger finder mening i koncepterne. Afslutningsvis diskuteres det forhold, at koncepter ikke bare udfordrer professionalismen, men også synes at understøtte den.

Koncepternes indtog – nye defineringer af praksis

Pædagoger synes i tiltagende grad at befinde sig i et dynamisk og foranderligt praksisfelt udspændt imellem forskellige typer af krav og efterspørgsler. Dele af professionsforskningen taler derfor det professionelle skøn frem som centralt for pædagogers faglige udøvelse (se fx Hjort 2005; Banks 2007). Praksis udfolder

Analysens hovedbegreb er meningsdannelse, forstået som det, der sætter os i stand til at forstå og håndtere vores (arbejds)liv og omverden samt engagere os i det.



sig i et komplekst møde mellem mange forskellige behov og interesser og kan derfor ikke udføres regelstyret – efter på forhånd definerede skabeloner. Det er med Grimen og Molanders ord (2013, s. 179) netop beslutningssituationernes ubestemte karakter – dvs. situationer, som kræver skønsmæssig vurdering – der sikrer pædagogerne deres legitime kontrol med arbejdsopgaverne. Og at foretage skønsmæssige vurderinger i daginstitutioner kræver i høj grad såvel kropslige som sociale færdigheder, der kun kan udvikles gennem deltagelse i praksisfællesskaber med kolleger (Wenger 2004). Det er i øvrigt erkendelsen af dette forhold, som begrundet pædagoguddannelsens vekselstruktur med indbyggede (og relativt lange) praktikforløb (Nielsen & Bøje 2018, s. 62).

Med overgangen til det nye årtusinde er der sket en række begivenheder, der markerer et opgør med den traditionelle (selv)forståelse i den pædagogiske profession. Den noget perifere institutionsregulering er afløst af en mere direkte styring, hvor såvel statslige som kommunale niveauer i stort omfang

formulerer en række mål og rationaler for børns udbytte af at opholde sig i en daginstitution. Daginstitutioner underlægges i forlængelse heraf, især fra kommunalt hold, en række skærpede krav om systematik, standardisering, dokumentation og registrering af målrettede pædagogiske indsatser (se bl.a. Andersen 2011). Som en del af disse kommunale bestræbelser på at sikre en øget systematik og en øget kvalitet i den pædagogiske indsats på 0-5-årsområdet er det blevet en meget udbredt praksis at indkøbe forskellige former for kommercielle systemer, som forvaltningerne så implementerer i kommunens daginstitutioner. Disse systemer retter sig mod forskellige områder, de har forskellige baggrunde, og de går under forskellige betegnelser, såsom manualbaserede programmer, evidensbaserede metoder, kortlægningsværktøjer og faglige redskaber. I denne artikel anvender jeg dog fællesbetegnelsen "koncepter" som et overbegreb for alle disse systemer, fordi de især deler det særlige karakteristikum, at de kan udbredes i pædagogiske institutioner, uden at der tages hensyn til de forskellige specifikke pædagogiske

kontekster, der er gældende netop dér. Koncepter baserer sig i denne forståelse på en grundlæggende idé eller plan, som netop i kraft af sin tilsyneladende alment gyldige karakter relativt nemt lader sig overføre fra én kontekst til en anden. Det kan fx være fra én kommune til en anden, fra ét område til et andet (eksempelvis fra det socialpædagogiske område eller skoleområdet til daginstitutionsområdet) eller ligefrem hentet fra andre lande, typisk Norge eller USA, til en dansk daginstitutionel kontekst. I en tidligere kortlægning i alle landets 98 kommuner viste jeg, at udbredelsen af koncepter efterhånden er ganske voldsom. Især koncepterne TRAS, ICDP, LP-modellen og De Utrolige År er vældig populære. De blev på kortlægningstidspunktet anvendt i henholdsvis 61, 42, 35 og 20 kommuner (Aabro 2016).

Udfordringer for den pædagogiske professionalisme?

En række professionsteoretiske positioner har vist, hvordan de danske daginstitutioner igennem tiden har kæmpet for – og insisteret på – deres egen faglige egenret (Kampmann 2017,

s. 412). De har især beskæftiget sig med, hvordan magtfulde fordrejninger af pædagogernes arbejde reducerer pædagogernes myndighedsfelt og udøvelsen af deres faglige dømmekraft. En af de gennemgående bekymringer er, at den tiltagende styring og de mange nye registreringskrav medfører en aflegitimering eller af-professionalisering af det pædagogiske personale. Det sker bl.a. ved, at pædagogernes situationsbestemte professionelle skøn viger til fordel for godkendte og standardiserede handlingsanvisninger (Hjort 2012, s. 50). Som bl.a. Schmidt (2018) peger på, sætter en bestemt neoliberal diskurs sig igennem i daginstitutionerne som imperativ, der skaber en favorisering og hierarkisering af læringsspecifikke og målbare videns- og praksisformer. Ud over at indskrænke pædagogernes faglige råderum indebærer det en risiko for en række u hensigtsmæssige forskydninger i den pædagogiske opgave. Det kan fx udgrænse de mere hverdagspraktiske opgaver – såsom bleskift, hjælpe med iklædning af tøj, tørring af næser, afrydning af rulleborde, mv. – som værende ikke-faglige eller ”upåagtede” (se fx Ahrenkiel et al. 2012).

Der er ingen tvivl om, at sådanne kritiske positioner både leverer overbevisende analyser af baggrunden for koncepternes vej ind i den danske daginstitutioner og en solid kritik af deres konsekvenser for pædagogerne. Jeg vil dog argumentere for, at den stigende udbredelse af koncepter rejser nogle spørgsmål, der ikke udelukkende lader sig forklare som forskellige former for afmonteringer af den pædagogfaglige professionalisme. Når pædagoger i hele 61 kommuner anvender det norske koncept TRAS (Tidlig Registrering af Sprogudvikling),

eller når pædagoger i 42 kommuner anvender det ligeledes norske koncept ICDP (International Child Development Programme) i deres daglige arbejde med børnene, gør de det så bare ufrivilligt, vel vidende at disse systemer indskrænker det faglige råderum og tilsidesætter den professionelle dømmekraft? Oplever pædagogerne koncepterne som inkompatible med det pædagogiske arbejdes mere flydende karakter? Bryder de – i pædagogernes eget perspektiv – med en række pædagogfaglige traditioner, som er udviklet gennem et halvt århundrede? Eller støtter de pædagogerne i deres arbejde ved at levere brugbare og meningsfulde værktøjer, der hjælper til at sætte kursen for det faglige arbejde? Giver koncepter med andre ord mening – når pædagogerne selv skal sige det?

Metode

Projektet undersøger, om pædagoger gør mere og andet end blot at acceptere og pligtmæssigt anvende koncepterne som konsekvens af en ydre (magt- og styrings-)agenda. Hvordan træder koncepterne ind i den pædagogiske daginstitutionshverdag, og hvilke betydninger, muligheder og dilemmaer opstår der i mødet mellem et bestemt pædagogisk koncept på den ene side og en konkret daginstitutionskontekst på den anden? Jeg undersøger, hvilke faglige meningsdannelser koncepters stigende udbredelse i daginstitutioner giver anledning til hos pædagogerne. Hvordan begrunder de deres valg og faglige prioriteringer? Opleves koncepterne entydigt som en hindring for pædagogernes professionalisme, forstået som deres refleksions- og handlemuligheder, i en form for instrumentalisering af deres arbejde? Eller kan koncepterne også – som meningsfulde kategorier – opmuntre

til en mere målrettet myndighed og et stærkere professionelt ejerskab af egen praksis i et felt med efterhånden mange interessenter?

For at indfange pædagogernes ’stemme’, nærmere bestemt deres oplevelser, erfaringer og synspunkter angående koncepter, har jeg valgt fokusgruppeinterviewet som metode. Fokusgruppeinterviewet er arrangerede gruppe-diskussioner, der fokuserer på et særligt udvalgt emne, og hvor det i særlig grad er netop gruppedeltagernes interaktioner med hinanden, der genererer data (Barbour & Kitzinger 1999). Jeg har gennemført 15 fokusgruppeinterviews med i alt 72 pædagoger, ét i hver af i alt 15 daginstitutioner i Jylland, på Fyn, Sjælland og Bornholm. Deltagerne var alle ansat som pædagoger i de institutioner, jeg besøgte. Antallet svingede fra mellem 3-10 pædagoger. I stedet for at stille spørgsmål til hver person efter tur opfordrer jeg som interviewer deltagerne til at snakke sammen: stille spørgsmål, udveksle anekdoter og kommentere på hinandens erfaringer og synspunkter. Dette skyldes, at netop denne interaktive form giver mig en mulighed for at se på, hvordan pædagogernes syn på koncepter konstrueres, udtrykkes, forsvares og nogle gange også modificeres, gennem dialog med andre. Ideer, meninger og forståelser genereres ikke af isolerede individer, men fremkommer i interaktion med andre, i specifikke sociale kontekster. I fokusgrupper konfronteres deltagerne netop med behovet for at få deres individuelle erfaringer og opfattelser til at give mening (Wilkinson 1998, s. 193)

En bekymring angående brugen af fokusgruppeinterviews er, om bestemte

personligheder risikerer at dominere diskussionen. Det er tvivlsomt, om alle deltagere er lige involverede i emnet, og det er derfor ikke sikkert, at alle deltageres synspunkter kommer frem (Barbour & Kitzinger 1999, s. 36). Dette har jeg forsøgt at imødekomme igennem en rammesætning, hvor alle deltagere indledningsvist udarbejder hvert sit individuelle mindmap, som så præsenteres og diskuteres i plenum. Med mindmaps menes sammenhængende illustrationer med kortere tekst, ofte afgrænset fra hinanden, kategoriseret i bokse, der er sat i bestemt relation til hinanden, somme tider hierarkisk, kronologisk eller på anden vis disponeret, via forbindelseslinjer eller pile. Mindmapping forøger deltagernes respektive inputs i dialogen og medfører mere uddybende og konkrete eksempler på deres oplevelser (Wheeldon 2011).

En anden metodisk bekymring kan være, at det empiriske materiale 'trækker skævt' i den forstand, at det kan være svært at generalisere på tværs af forskellige fokusgruppeinterviews, da der ikke er nogle konstanter. Dette repræsentativitetsproblem kombineret med det relativt begrænsede antal interviews kan gøre det svært at generere generelle konklusioner. Men det er ikke dette projekts ærinde. Projektets ambition er ikke at bekræfte på forhånd definerede tematiske 'konstanter', men er derimod drevet af en mere åben interesse for, hvordan pædagogerne sammen skaber mening i arbejdet, og hvordan de gør visse emner til omdrejningspunkt for diskussion eller ligefrem faglig kontrovers – og til stadighed trækker helt nye emner og vinkler ind (Kitzinger 1994). Hvilke synspunkter og positioner løftes frem i pædagogernes interaktion med hinanden

– og på hvilke måder – når snakken falder på koncepter?

Analysestrategi

Mit analytiske arbejde har forsøgt at finde fælles mønstre i de transskriberede interviews på tværs af institutioner, og der er således søgt efter fælles spor i de konkrete meningsudvekslinger og konstruktioner snarere end efter det særlige ved de enkelte steder, personer og koncepter. Ærindet har ikke været at sammenligne institutionernes reaktioner på koncepternes implementering, ej heller at analysere reaktioner på de enkelte koncepter, men at identificere mønstre på tværs af steder, koncepter og personer. Jeg har i mit møde med materialet tilstræbt en eksplorativ åben tilgang, inspireret af *grounded theory* (Charmaz 2015), for at give plads til det uventede i materialet og modstå "*impulsen til at tilsløre plagsomme uklarheder, anomalier, uregelmæssigheder og inkonsistenser ved hjælp af storstilede, altfavnende modeller*" (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Målet har været at søge kategorier og mønstre i materialet, at lede efter 'sensitizing concepts' (Blumer 1954), dvs. "middle-range"-begreber, der på den ene side lægger sig på linje med mine faglige selvforståelser, men på den anden side ikke forfalder til en snæver hypotese-testende tilgang, hvor jeg blot verificerer de i forvejen etablerede sammenhænge. Målet er som nævnt ikke at teste definitive begreber, men at søge empiriske kategorier, der udviser følsomhed over for udsagnenes mangfoldighed, og som jeg derfor også justerede undervejs (Bowen 2006).

Analysens hovedbegreb er *meningsdannelse*, forstået som det, der sætter

os i stand til at forstå og håndtere vores (arbejds)liv og omverden samt engagere os i det. Begrebet har både en individuel og en kollektiv dimension, men selve processen med at skabe mening er altid social, dvs. at den foregår i en interaktion og forhandling med omverdenen (Wenger 2004). I den analytiske søgen efter pædagogernes meningsdannelse er jeg for det første optaget af pædagogernes navigeringer, forstået som de lokale meningsskabende forhandlinger, balanceringer, afvejninger og afstemninger i pædagogernes praksis, i lyset af koncepternes udbredelse. Hvordan navigerer pædagogerne for at skabe en sammenhængende, meningsfuld pædagogisk praksis med (og mod) koncepterne? Her henter jeg inspiration fra Lipsky (2010), der beskriver, hvordan pædagoger som 'frontmedarbejdere' foretager forskellige former for skøn og justeringer af de mange krav og hensyn, der omgiver deres arbejde, dvs. at de i høj grad anvender deres faglige råderum til at omforme, oversætte og konvertere og til at foretage forskellige former for aktiv indgriben, i forsøg på hele tiden at balancere og tilpasse dem til en sammenhængende og meningsfuld praksis. Og at disse navigeringer tillægges nogle betydninger af pædagogerne, som må ses i sammenhæng med, hvordan de i det hele taget forstår deres eget virke og position som pædagoger. Et andet element i min søgen efter pædagogernes meningsdannelse er at have blik for deres *legitimerende forklaringer* ("*accounts*"), et begreb hentet fra den interaktionistiske analysetradition (Järvinen 2005, s. 31). Legitimerende forklaringer opstår i det sociale og i interaktionerne pædagogerne imellem – og mellem pædagoger og interviewer – som oplagte måder at forklare egen handling,

Det meningsfulde forklares med, at det er en sikring af, at **pædagogerne er på vej mod de mål, de har sat sig**, og en sikring af, at der sker en udvikling, og at de gør en forskel.



praksis og navigeringer på (Scott & Lyman 1968). De legitimerende forklaringer er dem, som hjælper pædagogerne til at forklare og retfærdiggøre deres navigeringer og få disse til at fremstå meningsfulde og acceptable ud fra de givne vilkår.

Når koncepter giver mening – fire mønstre

Den mere eller mindre ufrivillige anvendelse af kommunalt initierede koncepter synes ikke kun at foranledige oplevelser af meningstab, inkonsistens og inkompatibilitet. Min analyse af pædagogers navigeringer og deres legitimerende forklaringer afslørede, at arbejdet med koncepter i mange sammenhænge synes at give mening for pædagogerne. Der tegnede sig især fire gennemgående mønstre.

For det første knytter pædagogerne meningen i koncepterne til forskellige former for *samspil*. Enten når koncep-

terne spiller sammen (dvs. at de ikke indbyrdes enten annullerer hinanden eller ligner hinanden for meget), eller når koncepternes systematik betyder, at informationerne samles ét sted og opleves som værende lettilgængelige. Koncepterne kan desuden virke samlende for institutionen. Som når en pædagog siger: "Før havde vi fire stuer, nu er vi blevet én institution". Mening kobler sig således til forskellige former for harmoniseringer, eksempelvis også hvad angår det at bruge "det samme system" på tværs af institutionsområder (vuggestue, børnehave, skole). Pædagogerne tilskriver det mening, dels fordi det opleves at være lettere, dels beskrives det som et pædagogisk fornuftigt tiltag, dvs. ud fra hensyn til børnene, som fx nedenstående pædagog, der siger:

"På den måde kan man altså gå den samme vej foran børnene, og man kan reflektere på samme måde og tale samme sprog over for børn og forældre".

Pædagogernes legitimerende forklaringer kobler sig her især til det meningsfulde i at bruge samme system som de nærmeste samarbejdspartnere. Det gælder fx i mødet med ergoterapeuter og talepædagoger, ved PPR-indstillinger osv. Som citatet viser, gælder det også i mødet med forældre. Her forbindes mening med pædagogers oplevelse af, at man qua koncepter taler samme sprog. Et andet aspekt ved meningsforbindelse til samspil findes i pædagogernes formuleringer omkring det at gøre det samme og det at tale et fælles fagsprog, der skaber en tydeliggørelse af professionen og af kerneydelsen. Det giver faglig stolthed, når pædagogerne ved, hvad de arbejder henimod som fælles bevægelse. Det betyder som sagt noget at have et fælles sprog, men også at gå i takt, og ikke bare basere det pædagogiske arbejde på individuelle erfaringer (der i materialet somme tider omtales som "synsninger"). Det begrundes i, at det sikrer en kollektiv koordi-

nering af refleksion, der dels betyder, at man 'kommer hele vejen rundt om barnet', dels betyder, at det samler faggruppen om et fælles projekt.

Et andet mønster, der synes at være gennemgående i det empiriske materiale, er, at mening er noget, der tales frem i forbindelse med pædagogernes opretholdelse af et muligheds- eller råderum. Hvis ikke der i anvendelsen af koncepterne er plads til egne anskuelser og eget kendskab, giver koncepterne ikke mening, fordi pædagogerne ikke oplever at blive ordentligt funderet i det, de laver. Der er eksempler på, at pædagoger både oplever, at koncepterne qua systematikken kan give sandfærdige billeder af børn – og at de samtidig oplever, at koncepterne producerer nærmest det modsatte, nemlig en række ikke retvisende billeder af børn, netop fordi der ikke er plads til et råderum i form af at have plads til fortolkning, medtage sammenhænge og trække på kendskabet til barnet. Meningen knyttes i denne sammenhæng til spørgsmålet om pædagogens egen rolle og egen faglige påvirkningskraft, samtidig med at mening også knyttes til forældrenes oplevelser og reaktioner. Men det knyttes også til tid og ressourcer. Pædagogerne oplever ikke at kunne se meningen eller formålet med koncepterne, hvis der ikke er tid til at gå i dybden, til at kunne stoppe op og forstå, eller sætte sig ned og fokusere på, hvad det handler om for dem. Meningen opstår således, når pædagogerne oplever råderum, ejerskab, og når der er tid og ressourcer til at diskutere, forstå, og de ikke bare skal implementere koncepterne som det, flere pædagoger betegner som en "skal-opgave".

Et tredje gennemgående mønster, hvad meningsdannelse angår, er knyttet til *formålet*. Koncepterne giver kun mening, hvis pædagogerne ved, hvad de skal bruge dem til. Som denne pædagog siger:

"Nogle gange, når man får de her værktøjer, men ved måske ikke ... man får måske ikke en særlig god forklaring på, hvorfor det netop er de her punkter, de gerne vil have, at du sætter kryds ved, her og her. Altså jeg tænker på de her udviklingsmarkører, som vi har, nogle meget, meget specifikke ting om udviklingsstadier, som børn går igennem i de første år, ikke? Og at det betyder meget at fange det, men måske, når det kommer til de der værktøjer, så er det ikke nødvendigvis nemt at opfange, hvad visionen er, ikke?"

Her taler pædagogen dels om, at det er svært at se meningen, fordi selve formålet er uklart, dels rejser vedkommende også tvivl om det meningsfulde i selve målingen. Mening knyttes således også til formålet i betydningen målingens validitet. Pædagogerne oplever, at der måles på mange forskellige ting, uden at det ses som stringent endsige relevant i forhold til det, koncepterne skal måle. Men når først formålet er klart, så peger pædagogerne på tilstedeværelse af mening. Især hvis det er et formål, som de kan identificere sig med. Pædagogerne legitimerende forklaringer viser, hvordan et klart formål muliggør, at de kan arbejde fremadrettet og lægge energi i arbejdet. Men også en aha-oplevelse, der knytter sig til indledningsvist ikke at kunne få øje på meningen, men så i processen erkende, at formålet bliver tydeligere, og at det begynder at give mening. Og at det samtidig med-

fører en hurtigere responstid og især – som denne pædagog er inde på – en befriende ro, fordi man kender retningen og ved, hvad man skal gøre:

"Tidligere har vi gået og snakket lidt, og så har vi lige tænkt: Vi kan lige se til næste stuemøde, hvordan er det så gået. Og så er tingene sådan lidt flydt ud i sandet. Men idet vi har fået de her udviklingsplaner, der er vi bare blevet helt skarpe på, helt konkret, hvad er det vi skal arbejde med. Så det gør, at der sker en hurtigere handling ift. nogle bekymringer, vi har omkring nogle børn. Og det der med, at vi har fået nogle gode redskaber og værktøjer, som vi kan bruge, altså til alle mulige forskellige ting, det gør, at det giver noget mere ro i vores hoveder, at vi har nogle konkrete ting, vi kan tage afsæt i".

Her gemmer sig et fjerde mønster, nemlig en kategori omkring *anvendelighed*. Ser man igen på pædagogernes navigeringer, tilskriver de noget mening, når det kan bruges til noget, og når de får fornemmelsen af, at det 'rykker', at noget flytter sig. Og når det løser et erkendt eksisterende problem. Som en pædagog siger:

"Så har jeg også prøvet lidt af trivsels-skemaerne i Københavns Kommune. Men det er jo også til at skærpe opmærksomheden, hvis der er noget, der stikker ud, det er jo også inden for motorik og sprog og individet eller det sociale. Og dér oplevede jeg faktisk at kunne se en udvikling fra det ene til det andet trivsels-skema. Så det giver enormt god mening. Det var så også en vuggestue, hvor vi lavede dem, lige så snart de startede, kort tid efter. Og så igen, en tre måneders tid efter kunne

Koncepterne fremstår som åbne kategorier, der godt nok fungerer som styringsteknologier, der bringer en række uhensigtsmæssigheder med sig, men som også gør meget mere end det.



man lave et nyt for at se udviklingen fra da de startede til tre måneder efter, ikke? Hvor man tjekkede, om barnet var kørt ind og sådan nogle ting”.

Mening forbindes således til oplevelsen af koncepternes anvendelighed; at de flytter noget, eller at det kan konstateres, at barnet udvikler sig. Det meningsfulde forklares med, at det er en sikring af, at pædagogerne er på vej mod de mål, de har sat sig, og en sikring af, at der sker en udvikling, og at de gør en forskel. Men også at pædagogerne derigennem erhverver sig mere viden om børnene – og vænner sig til at blive mere undersøgende i deres tilgang.

Konklusion

Artiklens ærinde har været at vise, hvordan der med indførelsen af forskellige former for koncepter er sket en ganske voldsom ændring af det pædagogiske arbejde, men at denne ændring ikke kun kan forklares i et oppefra-og-ned-

perspektiv med vægt på målingens og styringens uhensigtsmæssige forskydninger af det pædagogiske arbejdes autonomi, dvs. som led i en afprofessionalisering. Ifølge de adspurgte pædagoger virker koncepterne i høj grad som noget betydningsfuldt men også som en uundgåelig del af det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne, dvs. noget, som pædagogerne ikke oplever, at de kan komme udenom. Men koncepterne siver ikke uberørt ned i pædagogisk praksis. De griber aktivt af pædagogerne, i et tilsyneladende gensidigt påvirkningsforhold. Når pædagogerne forklarer deres handlinger i konceptarbejdet, legitimeres det ofte af rationaler om bl.a. institutionelle betingelser, om faglighed, om børn og især om mening. Her giver pædagogerne udtryk for, at koncept og kontekst opleves at indeholde forskellige logikker, som resulterer i en række sammenstød. Det gælder sammenstød i tilgange til børnesyn, til faglighed og troen på objektive vurderinger. Koncept-

terne positionerer således pædagogerne på bestemte måder, men pædagogerne positionerer også koncepterne på særlige måder. Pædagogerne foretager hele tiden komplekse situerede vurderinger og fortolkninger af koncepterne, og det bliver tydeligt, at koncepterne ikke kan fungere hensigtsmæssigt i praksis, hvis de ikke giver mening i forhold til dels de institutionelle værdier og logikker, dels pædagogens eget muligheds- og erfaringsrum. Pædagogerne giver på trods af disse udfordringer udtryk for, at koncepterne kan *gøres* meningsfulde, især i de tilfælde hvor det overordnede formål med et givent koncept er klart, og hvor det opleves at tillade pædagogerne råderum og (med)ejerskab. Her virker koncepterne samlende for institutionens og personalets virke, og koncepterne medvirker til en følelse af effekt, især i den forstand at noget 'flytter sig' eller udvikler sig. Men også at de øger pædagogernes fornemmelse for et kollektivt handlerum, frem for at praksis styres

af 'synsninger', dvs. mere individuelt medbragte forestillinger.

Der synes således at tegne sig et billede af, at pædagogerne griber koncepterne aktivt, som andet og mere end blot policy og styring. Koncepterne ses ikke kun som udtryk for en forvaltningsmæssig installering af ensidige måle- og registreringsbestræbelser, påduttet et skeptisk arbejdsfelt, der forsøger at værne om deres historisk oparbejdede professionalisme. Koncepterne markerer et brud med en lang daginstitutionstradition, men det er omvendt – som jeg har vist – ikke et fænomen, der synes at underlægge sig alting. De kan ikke kun anskues som modstandsskabende instrumentaliseringer. Koncepterne

fremstår som åbne kategorier, der godt nok fungerer som styringsteknologier, der bringer en række uhensigtsmæssigheder med sig, men som også gør meget mere end det. De synes at give mening for pædagogerne, som medierings- eller retfærdiggørelseskategorier, i et pædagogisk arbejdsfelt, der netop i stigende grad bliver udspændt mellem det relationelle, det professionelle, det effektive og det regulerende. Koncepterne skaber visse problemer for pædagogerne, men de synes samtidig i høj grad at tillade pædagogerne at etablere en række 'praktiske synteser' (Grimen 2008) mellem det, man med Stronach et al. (2002) på den ene side må betegne som den nye 'performanceøkonomi', og på den anden side forskellige former

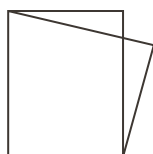
for lokale praksisser. Disse pragmatiske medieringer bryder med forestillingen om professionalisme som en essentiel, afgrænset og historisk betinget størrelse. Pædagogernes professionalisme bør snarere anskues som en dynamisk, medierende størrelse karakteriseret ved pædagogernes aktive søgen efter bevægelse, handling og råderum. Koncepterne udgør en udfordring på linje med mange andre udfordringer. Men de trækkes aktivt ind – som kategorier, der tilbyder nye systemer og nye begreber til pædagogerne. De indgår med andre ord i de pragmatiske synteser, hvor de gøres til kollektive omdrejningspunkter for pædagogernes arbejde. På godt og ondt.

REFERENCER

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Banks, S. (2007). Between equity and empathy: social professions and the new accountability. *Social Work and Society*, (5), 11-22.
- Barbour, R. & Kitzinger, J. (red.) (1999). *Developing Focus Group Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1).
- Bowen, G. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3).
- Charmaz, K. (2015). Grounded theory. I: J.A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3. udg.). London: Sage.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2013). Profesjon og skjønn. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, A.D., Bech, S.L. & Plum, M. (2004). Spillet om læring: en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet. København: Learning Lab Denmark.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. København: Samfundslitteratur.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25, 516-536.
- Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I: Aabro, C. (red.), *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kampmann, J. (2017). Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy – dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage.
- Nielsen, S.B. & Bøje, J. (red.) (2018). *Attraktiv på papiret*. Roskilde: Velpro.
- Schmidt, C.H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), 1-14.
- Scott, M. & Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46-62.
- Stronach, I., Corbin, B., Mcnamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002). Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux. *Journal of Education Policy*, 17(2), 109-138.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wheeldon, J. (2011). Is a Picture Worth a Thousand Words? Using mind maps to facilitate participant recall in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 16(2), 509-522.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*. 1(3), 181-203.
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jens Christian Jacobsen & Üzeyir Tireli: Kritisk pædagogik for pædagoger – social retfærdighed for børn og unge

Akademisk Forlag, 184 sider



Anmeldt af Peter
Hornbæk Frostholt,
lektor, Pædagog-
uddannelsen i Ikast,
VIA University
College

Grundlæggende om bogen

Titlen *Kritisk pædagogik for pædagoger – social retfærdighed for børn og unge* leder måske for de fleste pædagogiske mennesker umiddelbart tanker i retning af Paolo Freire og hans kritiske og frigørende pædagogiske arbejde med at forbedre vilkårene for brasilianske bønder og råbe magthaverne an i 60'erne og 70'erne. Og der skal kun gå et sekund, før man som læser får sin mistanke bekræftet. Et citat fra netop Freire præger bogens omslag og slår tonen an: *Ægte refleksion fører til handling*. Man må nu forstå, at det, der skal følge på de næste 177 sider, beskæftiger sig med pædagogers arbejde med at etablere mod-hegemoni og at skabe forandring gennem et kritisk blik på børns og unges socialisering og deltagelse. Alt dette gennem ideer forankret hos både Marx, Freire og dennes efterfølger Giroux.

Bogen består af i alt otte kapitler, foruden en indledning og en afrunding. Syv af bogens kapitler har casefremstilling og -analyse gennem forfatterens egen *kritiske analysemodel* som deres primære omdrejningspunkt. Et af bogens primære formål er nemlig også at give en grundning indføring i det praktiske håndværk, som det pædagogiske arbejde med at skabe forandring gennem kritisk pædagogik må medføre. Der er altså især noget at komme efter for praktikerne, de pædagogiske håndværkere og de modelbejstrede. Og vi kommer vidt omkring i det pædagogiske arbejdsfelt. Foruden et kærkomment gensyn med klubpædagogikken, som mildest talt er underrepræsenteret i den pædagogiske faglitteratur, kommer bogen også ud i områder af det pædagogiske arbejdsliv, som de fleste pædagoger nok næppe vil påstå er en del af deres hverdag. Vi skal bl.a. diskutere

byrumssociologi gennem begreber som *place and space*, migration og storbyens anonymitet ved at analysere pædagogiske bydelsvandring. Derpå følger bl.a. en introduktion til Antonio Gramsci og dennes tydelige inspiration fra Marx hen imod de undertryktes etablering af modhegemoni – et opgør med de herskende klassers værdier og sandheder. Denne analyse føres videre i en diskussion af moderne informations- og kommunikationsteknologiers betydning for børns og unges mulighed for deltagelse i demokratiske processer og deres mulighed for oplysning og kritisk refleksion. Pointen er, at sådanne processer netop kan inspirere til aktiv handling og samfundsforandring. Og at forandring skal ske, er bogens centrale omdrejningspunkt. Pædagoger må kunne facilitere og inspirere til kritisk stillingtagen. Derfor opfordrer forfatterne også i bogens sidste case-bårne kapitel pædagoger til at tage livtag med bæredygtighed og klodens overlevelse. Med henvisning til læserens pligter og rettigheder som borger bliver man her kraftigt opfordret til konkret at tage fat på klimakrisen og gøre konsekvenserne heraf til en aktiv del af sit hverdagsdaglige arbejde med kritisk pædagogik.

I bogens kapitel 2 introduceres læseren til forfatterens egen metode- og analysemodel, *Den kritiske analysemodel*, der med afsæt i læserens egne erfaringer og efterfølgende fem analysefaser skal få læseren til at tage stilling og handle i praksis med at opbygge kritiske fællesskaber, der i al beskedenhed har som mål at skabe en bedre verden, der er *mindre diskriminerende og ekskluderende*, som forfatterne skriver. I bogens første case-bårne kapitler tages læseren ved hånden for at give indblik i modellens forskellige

dele og faser. Som kapitlerne skrider frem, bliver læseren inviteret til, endnu mere på egen hånd, at udforske og gennemgå de enkelte kapitlers cases for derpå at anvende modellen og foretage de nødvendige reflektoriske greb. At det ikke har været muligt for bogens forfattere at afprøve model-forslaget i praksis, er vigtigt at understrege.

Bogen slutter af med en kort opsummering af titlens teoretiske opdrag og grundlæggende formål ved igen at argumentere for styrken ved fællesskabet og pædagogens ansvar for modarbejdelsen af en stigende individualiseringstendens og -kultur. I bogens allersidste afsnit sætter forfatterne bogens pointer og forskningsmæssige forankring i fokus – et perspektiv, som ellers har været relativt fraværende igennem bogen. Forfatterne forklarer afslutningsvis, hvordan forskning generelt netop har tydelige politiske, kritiske og ideologiske implikationer. Deres projekt har naturligvis som indbygget formål at eksemplificere dette tydeligt.

Anmelderens egne overvejelser

Bogens forfattere undersøger, som de selv skriver i bogens allersidste sætning, om *kritisk pædagogik kan kvalificere pædagoger til at udvikle fællesskaber, der kan skabe et mere retfærdigt samfund*. Man er som læser her ved bogens sidste sætning ikke i tvivl om, at dette er både en ambitiøs og idealistisk målsætning. Og som tidligere nævnt kommer bogen vidt omkring med sine tematiseringer af det pædagogiske arbejdsfelt. I takt med samtiden sniger også klimaet sig ind i kapitlet: bæredygtighed og klodens overlevelse. Uha, tænker man måske umiddelbart som læser. Her bliver man som læser fortalt, at *klimafor-*

andringerne kommer til at påvirke os alle, uanset om man bor i en stor villa eller en lille etværelses lejlighed. Så er det vist også skåret ud i pap. Forfatterne forklarer i bogens afslutning, hvordan meget af den pædagogiske faglitteratur synes forældet og mangler at favne de store samfundsforandringer, som vi har gennemlevet de sidste 10-15 år. I dette værk får du både læst og påskrevet og bliver ajourført på klimafronten – det er nyt for pædagogisk faglitteratur.

Gennem store dele af bogen strømmer forfatterens grundlæggende præmis: at *opbygning af fællesskaber, modarbejdelse af samfundets individualiserings-tendenser og bekæmpelse af ulighed er vigtige formål*. Og bevares – argumentationen er snorlige. Men bogen osrer af idealisme og skælder bl.a. ud på stigende parathedstendenser som skole- og uddannelsesparathed, men også ny-liberalisme og *markedet* får tur. Ny-liberalisterne får endda lige skudt i skoene, at de er manipulerende. Her savner jeg mere argument og mindre påstand. Og ja, foruden klimakrisen bliver det en pædagogisk opgave også at forholde sig kritisk og forandringsparat til disse fænomener. Sæt i gang – bogen tilbyder sin læser alle de fornødne redskaber og argumenter – uden at disse har været afprøvet i praksis, vel at mærke.

Bogen er stringent, velformuleret og venlig i sin formidlingsstil. Dog med et par enkelte hop i tiltaleform fra *pædagogen* til *du* og lignende afstikkere. Sproget krydres af og til med dramatiske og svulstige formuleringer, som når de skriver: *”Det er i allerhøjeste grad spørgsmål om værdier, steder, organisationer, oprindelser og konsekvenser. For*

hele menneskeheden. Og for al forskning." Det er tung patos og understreger bogens indbyggede idealisme.

Bogen beskriver *Kritisk Pædagogik* som en samfundskritisk og pædagogisk strømning, og forfatterne forklarer også, hvordan bogen er opstået på baggrund af to forskningsspørgsmål, der igen er opstået efter deres møder med *handlingslammede studerende*. Identifikationen af disse strømninger har altså empirisk forankring hos den aktuelle studentergeneration. Men! Bogen henvender sig dog bare også til en stor del af pædagogstuderende – også dem i provinsen, der netop er gjort af samme stof som individualiseringen, kompetencemålsstyringen og performancekulturen, for hvem bogens gennemgående mantra om fagkampe, fælleskab, forandring må klinge en anelse hult med et ekko fra en svunden tid. Man har vel ganske enkelt ikke selv set mantraet leve?

Pædagoger skal være *transformative intellektuelle*, skriver forfatterne. Men har vi ikke netop med en generation af pædagogstuderende at gøre, som er gjort af 90'ernes og 00'ernes læringsdiskurser? Gennem bogen får man alle de rigtige ideer og argumenter, men kan de pædagogstuderende få dem til at leve og virke? Hvilket segment af de pædagogstuderende er det, at bogen henvender sig til? For mig at se har vi med en rigtig storby-bog at gøre. De pædagogstuderende i provinsen kan

nemlig sagtens være rundet af helt andre ideologiske forudsætninger. Og det afslører jo alle mine fordomme. Sådan må det være. For nylig havde jeg personligt selv et møde med en gruppe unge pædagogstuderende, der åbent bekendtgjorde, at de fandt mere mening og retning i både grønne og blå politiske dagsordner end de *rødes urealistiske ideer*, som ordene lød. Forfatterne skriver, at man som læser og fortolker af deres præsenterede model vil opnå en erkendelse, som vil fungere som en motor for kritik og forandring. Jeg håber virkelig, at de har ret.

Bogens centrale omdrejningspunkt, modellen, er grundigt udført og gennemtænkt og kræver samtidigt meget af sin læser og fortolker. Der er i princippet nemlig ingen grænser for, hvilke dele af en pædagogisk hverdag der kan få tur i møllen: *tanker, praksisser, projekter og oplevelser*. Så det er med at holde tungen lige i munden. Dog hjælper mangfoldigheden af casebearbejdningskapitler læseren på vej til at forstå både baggrund og anvendelse af modellen. Det er et brugbart værktøj for dem, der vil fordybe sig i modellens kompleksitet. Forandringen skal ske gennem modelfasens aktions- og handleplan. Det er altså lige dele think-work og handling. Det rammer professionshøjskole-tanken rent og slutter samtidigt ringen tilbage til Freire – *ægte refleksion fører til handling*.

Afslutningsvis

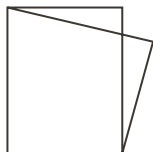
Det er gennem en tydelig idealisme og tro på en bedre verden, at forfatterne tager livtag med og løfter og genfortolker arven fra Freire for derpå at omsætte dennes ideer til moderne praktiske handlinger. Det kan noget.

Markante forskelle mellem sociale klasser og i befolkningsgruppers velstand er et politisk problem, skriver forfatterne på bogens første side. Jeg anbefaler bogen til alle, der synes det samme. Bogen er både politisk og kritisk og skrevet af folk, der tager stilling, vælger side og tør mene noget selv. Det er forfriskende. Bogen slutter også af med at argumentere for dens netop tydelige politiske agenda gennem en grundig udlægning af, hvordan forskning både er politisk, kritisk og ideologisk.

Vi har at gøre med en bog med store armbevægelser, der ikke lægger fingre imellem. Den er klar i mælet og til tider måske lige lovligt storslået i sine betoning. Der bliver konkret opfordret til, at pædagoger går i faglig kamp, og imellem linjerne bliver der råbt: "REVOLUTION NU". Det skal man være klar til. Spørgsmålet er, om de læsere, som bogen henvender sig til, vil lytte, forstå og ikke mindst handle på opfordringen. Måske efter en gennemlæsning. Jeg vil anbefale pædagoger og pædagogstuderende at læse med her. Ikke mindst for bare at få noget at tage stilling til. For det kommer man som læser til.

Marte Blikstad-Balas: Literacy i skolen

Klim, 2019, 156 sider



Anmeldt af Helle
Rørbech, lektor,
Danmarks institut
for Pædagogik og
Uddannelse,
Aarhus Universitet

Literacy i skolen af den norske literacyforsker Marte Blikstad-Balas foreligger nu på dansk i forlaget Klims serie: Literacy & Læring. Den er oversat fra norsk af Mette Bak Bjerregaard efter *Literacy i skolen*, Blikstad-Balas, 2016. Bogen er velskrevet, upåklageligt oversat og giver læseren en klar, logisk og fremadskridende fremstilling af literacy som begreb, forskningsfelt og uomgængeligt perspektiv i fagdidaktisk praksis. Den er først og fremmest henvendt til lærerstuderende og lærere og er på én gang ambitiøs og modtagerorienteret i sin henvendelsesform.

Literacy i skolen består af fem kapitler, der fører læseren ind i og gennem et bredt og uhåndterligt begreb og forskningsfelt på en kyndig og meget veloplagt måde. I det første kapitel defineres literacy overordnet, og retninger inden for literacyforskningen og forskellige typer literacy introduceres. Kapitel 2 fokuserer på literacy som sproglig socia-

lisering og på, hvordan elevers forskellige baggrunde præger deres muligheder for at få adgang til skolens tekstpraksisser. Tredje kapitel handler om de literacypraksisser, der er knyttet til en digitaliseret verden og til mange børn og unges hverdagserfaringer med tekster og tekstpraksisser. I det følgende kapitel om skolens literacy retter Blikstad-Balas et kritisk blik mod skolens dominerende læringssyn, undervisningsformer, tests og læremidler. Hun peger på de potentialer, digitaliseringen af skolen tilbyder i form af adgang til en mangfoldighed af tekster, der kan supplere læremidlernes teksttilbud og udvide lærernes didaktiske muligheder. Og samtidig viser hun med henvisning til en række studier, at digitaliseringen også betyder, at individuelle tekstpraksisser, som ikke nødvendigvis er relaterede til skolens literacies, bliver en del af elevernes skolehverdag. Bogens sidste kapitel rummer en række bud på, hvordan lærerne kan arbejde med at give eleverne adgang til faglige literacies på

måder, som forsøger at adressere både mulighederne og udfordringerne i den digitaliserede skole.

Det virkelig fine ved dette eksempel på seriøs og velskrevet forskningsformidling er, at bogen er ambitiøs på sine læsers vegne. Efter hvert kapitel følger anvisninger på udvalgt international literacyforskning til brug for yderligere læsning og studier fx i forbindelse med bacheloropgaven på læreruddannelsen. Samtidig er bogen meget bevidst om sin fremstillingsform. Hvert kapitel indledes med små tekster af førende norske literacyforskere. Atle Skaftun, Kjell-Lars Berge, Dagrun Skjelbred og flere andre forskere formulerer kort og prægnant pointer eller dilemmaer inden for det område af literacyfeltet, som kapitlet omhandler. Der er fx tekster om begrundelser for literacyperspektivet, om elevers forskellige forudsætninger for at få adgang til skolens sekundær diskurs og om multimodale tekster og internettets aftryk i skolens didaktik og elevernes hverdag. Disse 'fremmede' stemmer bidrager til at gøre fremstillingen levende og placere Marte Blikstad-Balas' gennemgående fortællerstemme blandt andre norske literacyforskere. Bogens udsigelse og form matcher på den måde centrale pointer i kapitel 5 om literacy i skolen, hvor budskabet er, at eleverne skal stifte bekendtskab med andre tekster end fagenes læremidler for at komme omkring et fænomen fra flere perspektiver og med forskellige forfattere som guider. Et andet udtryk for bogens flerstemmighed er forfatterens løbende henvisninger til egne og andre forskeres studier og fund. Literacy i skolen har på den måde ikke den slørede udsigelse, som Blikstad-Balas peger på,

er problematisk i mange pædagogiske tekster (dvs. i didaktiske læremidler). Samtidig er bogen udtryk for et inkluderende og generøst syn på tekster i skolen og på det didaktiske arbejde med dem i forskellige fag. I det afsluttende kapitel, hvor Blikstad-Balas giver sit bud på, hvordan lærerne kan arbejde med forskellige strategier, der giver eleverne adgang til fagenes literacypraksisser, fornemmer man forskerens egen entusiasme i forhold til arbejdet med tekster og tegn og hendes didaktiske indsigt i det fagspecifikke arbejde med mangfoldige tekster. Kapitlet fremviser et didaktisk spektrum, som rækker fra arbejdet med fagspecifikke ord til undersøgelser af afsenderintentioner, kritisk stillingtagen og samtaler om og på tværs af tekster.

Denne anmelder er, som det fremgår, meget positivt stemt over for bogen. Et enkelt sted bliver jeg dog lidt anfægtet. Det drejer sig om fundene i to af Blikstad-Balas' egne studier, som bekymrer mig. Blikstad-Balas har i disse studier bl.a. lavet en undersøgelse af, hvad fire elever bruger deres pc til i en skoletime, hvor læreren laver klasseundervisning for hele klassen. Den procentvise opgørelse af elevernes tidsforbrug på tekstbehandling, læringsplatforme, sociale medier, ikke-faglige websteder, spil osv. er ikke ligefrem opløftende og bekræfter indtrykket af en udfordret skole, hvad angår elevernes adgang til andre tekster og literacypraksisser end dem, der aktuelt arbejdes med i klassen. Og uddragene af Blikstad-Balas' interview med de fire elever viser samtidig, at der ikke er noget, der tilskynder elevernes til ikke at gøre, hvad der umiddelbart forekommer dem naturligt, eller hvad de umiddelbart

har lyst til i timerne som fx at tjekke Facebook eller lave noget helt andet på deres computer.

Blikstad-Balas lader disse fund pege ind i kapitlets kritik af skolens videns-transmitterende tilgang, hvor ambitionen synes at være, at eleverne kan gengive læremidlernes indhold med egne ord eller besvare testopgaver, der ikke kræver en dybere forståelse eller selvstændig stillingtagen. Og i kritikken af en skole, hvor lærerne stiller lukkede og ikke-autentiske spørgsmål i classesamtalerne, og hvor læremidlernes sprogbrug og amputerede logik udgør en barriere for elevernes forståelse af fagenes literacies. Det er ikke et opmuntrende billede, Blikstad-Balas tegner af den traditionelle skoles kommunikationsformer, tests og læremidler. På den anden side synes de nye, individuelle og langt fra altid skolerelaterede tekstpraksisser, hun finder i sine studier, heller ikke at være vejen frem i forhold til at give eleverne adgang til skolens literacies eller for den sags skyld i forhold til deres demokratiske dannelse. Når det fælles faglige grundlag og engagementet i undervisningen eroderer, som fundene i Blikstad-Balas' studier viser, er der, synes jeg, endog grund til alvorlig bekymring – også selvom det på mange måder ikke var bedre i den præ-digitaliserede skole. Digitaliseringen i sig selv kan langt fra levere løsningen på skolens problemer. Tværtimod ser det ud til, at der kommer nye til, som må adresseres pædagogisk og didaktisk. Jeg ville derfor ønske, at Blikstad-Balas var gået et skridt videre i kritikken af de individualiserede tekstpraksisser og havde berørt nogle af de mulige konsekvenser for eleverne, for læreren og for fællesskabet i klassen eller havde peget på nogle opgaver for fremtidig forskning.

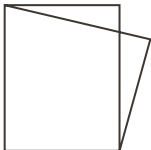
Blikstads-Balas skal imidlertid hverken stilles til ansvar for de udfordringer, digitaliseringen af skolen kan medføre på et generelt niveau, eller for de tekstpraksisser, hendes studier afdækker. Hvor hun er afdæmpet i sin kritik af de individuelle tekstpraksisser i elevernes skolehverdag, viser hun til gengæld sit didaktiske

engagement i elevernes adgang til skolens literacies i det sidste kapitels meget fine forslag og strategier. Strategierne sigter mod at opbygge et fagligt fællesskab omkring udviklingen af skolerelaterede literacies og rummer en række konkrete forslag, som eleverne forhåbentlig vil finde vedkommende og motiverende.

Den oversatte udgave af *Literacy i skolen* er en meget kærkommen bog til læreruddannelsen, til færdiguddannede lærere og til læsere med interesse for den verden af tekster, vi lever i.

Hans Henrik Hjerimitslev (red.): Velfærdsprofessioner

Djøf Forlag, 2019, 197 sider



Anmeldt af
Jan Thorhauge
Frederiksen,
lektor, Institut for
Kommunikation,
Københavns
Universitet

Bogen *Velfærdsprofessioner* sætter sig et ambitiøst mål. Bogen skal skabe bedre forudsætninger for samarbejdet mellem velfærdsprofessionerne ved at styrke deres kendskab til hinanden og til de forskellige professioners faglighed. Dette kendskab, forklares det i introduktionen, vil gøre det muligt for de professionelle at se både, hvad de selv kan bidrage med i samarbejdet, og hvad andre professioners bidrage kan være. Bogens kapitler er skrevet af forskere og undervisere ved UC Syd, og der er derfor en klar forbindelse bogen igennem til professionsuddannelserne.

Bogen er opbygget som en antologi, men med en stærkt sammenhængende struktur.

Man præsenteres indledningsvis for tre kontekstualiserende kapitler om velfærdsprofessioner, tværprofessionelt arbejde og tværsektorielt arbejde, der sætter rammen for den gensidige forståelse af professionel faglighed. Denne forståelse skabes så gennem de følgende 10 kapitler, der hver omhandler en specifik profession. Man får i disse 10 kapitler en introduktion til administrationsbachelor, bioanalytiker, ergoterapeut, ernærings- og sundhedsbachelor, fysioterapeut, jordemoder, folkeskolelærer, pædagog, socialrådgiver og sygeplejerske. Hvert kapitel er på ca. 15 sider og opbygget på samme måde: først præsenteres professionen, dernæst dens historie, så dens værdier, dens viden samt kompetencer og funktioner, og endelig diskuteres det tværprofes-

sionelle og tværsektorielle arbejde for kapitlets profession. Man må formode, at tanken så er den, at f.eks. den kommende ergoterapeut kan slå op i bogen og læse om pædagoger eller lærere og dermed være forberedt på samarbejdet. Denne ambition er sådan set både fornuftig og godt realiseret med bogens format. Der er dog også nogle problemer med denne opbygning. Både fænomener som viden og værdier viser sig i de forskellige kapitler at være meget forskelligartede. Blandt bioanalytikerprofessionens værdier nævnes fx *kvalitetsbevidsthed* og *engagement* – altså værdier, der fokuserer på arbejdsproduktet, mens der for pædagogprofessionen nævnes *ligeværd* og *social retfærdighed*, og altså værdier der forholder sig til professionens klienter. Her gemmer der sig forskelle, der reelt har at gøre med professionernes meget forskelligartede arbejdsfelt og praksis, som er svære at få øje på. Bogens opbygning fremstiller således professionerne som meget ensartede størrelser, måske også mere end hvad meningsfuldt er.

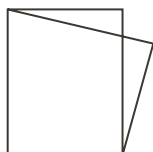
I bogens første tre kapitler får læseren som sagt et overblik over velfærdsprofessioner, tværprofessionelt arbejde og tværsektorielt arbejde. Hvor kapitlet om velfærdsprofessioner primært er historisk, er de to andre kapitler snarere taksonomisk opbygget – læserende præsenteres først og fremmest for kategorier og et begrebsapparat, der kan bruges til at ordne og beskrive det tværprofessionelle og tværsektorielle arbejde. Det giver god mening, så længe ambitionen er, at man skal have styr på, hvad det er, man taler om, når man taler om fx tværprofessionelt arbejde, men det kommer også til at virke, som om der er tale om emner, der er mere eller mindre enighed om, hvordan man skal forstå, og hvordan man kan arbejde med.

Kapitlet om velfærdsprofessioner lider lidt under samme problem. Der er fx ikke nogen egentlig definition af, hvad der udgør en velfærdsprofession, eller hvilke samfundsanalytiske og statsteoretiske diskussioner der ligger gemt i begrebet profession. På den måde kommer kapitlerne til at fremstille konteksten for det velfærdsprofessionelle arbejde og arbejdsdelingen som noget naturligt og selvfølgelig. Man kan mene, at det

er rimeligt nok, fordi meget af arbejdet jo faktisk er fastlagt politisk, og derfor ikke rigtig er til diskussion. Men bag fx bevægelsen fra velfærdsstat til konkurrencestat ligger også en kamp om, hvad de professionelle selv kan bestemme, og hvordan (og hvor meget) de skal styres. Den type diskussioner får ikke meget plads her, og man må som læser i stedet acceptere den præmis, at rammerne for det velfærdsprofessionelle arbejde er givne og ikke stilles til diskussion eller relativiseres i bogen. På samme måde forstås velfærdsprofessionerne som en gruppe erhverv, der har nogle formelle overfladiske træk til fælles (mellemlange uddannelser ved professionshøjskoler, der primært er offentligt ansatte, skal løse bestemte politisk definerede opgaver og er knyttet til velfærd som ideal). Bogens præmis betyder således, at bogen ikke berører den styrings-, institutions- og professionskritiske debat, som har fyldt meget i både forskning og uddannelse af velfærdsprofessionelle i Danmark. Accepterer man denne præmis – og den giver bestemt giver mening i forhold til bogens erklærede mål – er bogen både læsværdig og velegnet til at introducere professionerne til hinanden.

En klassiker genlæst

Pierre Bourdieu: Den praktiske sans



Lisanne Wilken,
lektor, Institut for
Kultur og Samfund,
Aarhus Universitet

I 2020 er det 40 år siden, den franske filosof, antropolog og sociolog Pierre Bourdieu (1930-2002) udgav bogen *Le Sens pratique* (på dansk *Den praktiske sans*, 2007). Bogen er et af de helt centrale værker i Bourdieus omfattende forfatterskab og den af hans bøger, der bedst illustrerer, hvad hans teori om praksis går ud på. Med praksisteorien konfronterer Bourdieu to spørgsmål. Det ene angår, hvordan vi teoretisk kan forstå, hvorfor mennesker vælger og handler, som de gør. Det andet, hvordan vi forstår, hvorfor forskere træffer de valg, de gør, og hvilke konsekvenser valgene har for det, de finder ud af. *Den praktiske sans* er således, ligesom Bourdieus andre værker om praksisteori, først og fremmest en videnssociologisk bog, der reflekterer Bourdieus epistemologiske overvejelser.

Den praktiske sans er ikke det eneste værk, Bourdieu har skrevet om praksisteori. I løbet af sin lange forskerkarriere udgav Bourdieu fire-fem bøger, hvori han

diskuterer, hvordan vi forstår praksis, og hvordan vi forstår, hvordan vi forstår praksis. Den første udkom i 1972, den sidste i 1996. I denne genanmeldelse af værket i anledning af 40-året starter jeg med at placere bogen i Bourdieus forfatterskab. Hernæst præsenterer jeg bogens hovedargumenter, og til sidst peger jeg på tre ting, der gør, at bogen stadig er relevant for forskere, undervisere, sagsbehandlere og andre mennesker, der interesserer sig for, hvorfor mennesker vælger og handler, som de gør.

Baggrunden for praksisteorien

Bourdieu startede sin lange forskerkarriere i 1950'erne, da han gjorde feltarbejde i Algeriet, der på det tidspunkt var fransk koloni og i gang med en løsrivelseskrig. Her havde han blandt andet lejlighed til at observere, hvordan mennesker handler i et samfund under opbrud. Han var særligt interesseret i de algeriske berbere og det, han identificerede som deres æresøkonomi. Han havde

også lejlighed til at reflektere over effekterne af møder mellem det, man dengang kaldte traditionelle og moderne samfund, dvs. de algeriske bondesamfund og de algeriske byer, der var domineret af franskmænd og underlagt kapitalistisk markedsøkonomi. Her interesserede han sig blandt andet for, hvordan de mange bønder, der blev fordrevet fra deres jorde rundt omkring i Algeriet, klarede sig i den kapitalistiske markedsøkonomi, der herskede i de franskdominerede byer, og de vanskeligheder, de havde med at omstille sig fra en økonomisk logik til en anden (fx Bourdieu & Sayad 1964). Under feltarbejdet eksperimenterede Bourdieu med mange forskellige dataindsamlingsmetoder, fx spørgeskemaundersøgelser, forskellige former for interviews, statistik og arkivarbejde, og han reflekterede over, hvilke former for information de forskellige metoder giver adgang til.

Efter hjemkomsten til Frankrig i begyndelsen af 1960'erne foretog Bourdieu endnu et feltarbejde, denne gang på hans hjemegn i Béarn i Sydfrankrig, hvor han ligeledes havde lejlighed til at observere et samfund i opbrud. 1950'erne og 1960'erne var en periode, hvor man i Frankrig udbyggede infrastrukturen, udvidede undervisningspligten og skabte nye muligheder, ikke mindst for de unge i landområderne. Bourdieu interesserede sig blandt andet for, hvad forandringerne betød for ægteskabsmønstre og for forholdet mellem kønnene.

Bourdieus feltarbejde i Béarn har mange paralleller til feltarbejdet i Algeriet, ikke mindst fordi de mennesker, han beskæftiger sig med, lever gennem store forandringer. Men på et væsentligt punkt var det anderledes. Mens Algeriet nemlig var en fremmed verden for Bourdieu,

da han ankom, og en, han skulle lære at kende, var Béarn en velkendt verden, hvor han var bekendt med det meste af det, der foregik. Det er i Bourdieus refleksioner over forskellen på at vide noget, fordi det er en del af en, og at tilegne sig viden om noget, man ikke er en del af, at grundlaget for hans teori om praksis skal findes.

Ud over det etnografiske arbejde, Bourdieu foretog i de tidlige 1960'ere, var han også involveret i en række kultur- og uddannelsessociologiske forskningsprojekter i Frankrig. Her var han fx med til at undersøge, hvem det er, der studerer på de franske universiteter, og hvordan de klarer sig (Bourdieu & Passeron 1964, 1970), ligesom han var med til at undersøge, hvilken rolle fotografi spiller i dokumentation og konstruktion af almindelige menneskers liv (Bourdieu et al. 1965), og hvem det er, der bruger de franske kunstmuseer (Bourdieu & Darbel 1966). Også disse undersøgelser kom til at spille en vigtig rolle for hans tænkning om, hvorfor mennesker vælger og handler, som de gør. Det er på den baggrund, han i begyndelsen af 1970'erne vender tilbage til sin forskning fra Algeriet og udvikler et udkast til en praksisteori (Bourdieu 1972, på dansk 2005). Det er en teori, han vender tilbage til og gentænker adskillige gange i løbet af sit forfatterskab. Alleerede i 1977 i forbindelse med oversættelsen af bogen til engelsk (*Outline of a Theory of Practice*) benyttede Bourdieu lejligheden til at omskrive store dele af den. Og i 1980 udgav han endnu et praksisteoretisk værk – *Le Sens pratique* – hvori han gentænker sin praksisteori, denne gang i lyset af de analyser, han har foretaget i forbindelse med arbejdet med *La Distinction* (1979), hans store værk om

den sociale betydning af smag i struktureringen af det franske samfund. Efter hans store undersøgelse af marginalisering i det nyliberale Frankrig (Bourdieu et al. 1993) vendte han endnu en gang tilbage til praksisteorien (Bourdieu 1997) og reflekterer over de praksisser og den praktiske sans, der opretholder marginalisering og social lidelse i Frankrig.

Den praktiske sans

Den praktiske sans er altså Bourdieus tredje bud på en teori om praksis. Bogen er tydeligvis en omskrivning af hans tidligere praksisteoretiske bøger; mange af kapiteloverskrifterne er de samme, han genbruger tekststykker og eksempler, og han diskuterer mange af de samme problematikker. Der er selvfølgelig forskelle. Hans argumenter er skarpere i *Den praktiske sans*, end de er i de to tidligere praksisteoretiske værker; de indsigter, han genererede i forbindelse med arbejdet med ægteskabspraksisser i Béarn (fx Bourdieu 1972/2002) og med *La Distinction* (1979) har betydning for hans forståelse af, hvad der får mennesker til at vælge, som de gør; og det er første gang, at en analyse af materialet fra Béarn optræder side om side med en analyse af hans materiale fra Algeriet. Ligesom den engelske forgænger *Outline of a Theory of Practice* indledes *Den praktiske sans* med en kritik af to dominerende samfundsvidenskabelige forklaringer på, hvorfor mennesker vælger og handler, som de gør. Den ene er det, Bourdieu kalder "objektivismen", der tilstræber objektive forklaringer på praksis. Hos Bourdieu er objektivismen især eksemplificeret ved antropologen, Claude Lévi-Strauss' strukturalisme, der foreslår, at menneskers handlinger grundlæggende er styret af underlig-

gende strukturer eller regler, uden de nødvendigvis er klar over det. Men den er også rettet mod forskning, der forsøger at identificere de objektivt eksisterende variable, der bestemmer handling og adfærd.

Den anden er det, Bourdieu kalder "subjektivism", der stræber efter at forstå menneskers subjektive grunde til at handle og vælge. Subjektivismen er hos Bourdieu især eksemplificeret ved filosofen Jean-Paul Sartres fænomenologiske eksistentialisme, der foreslår, at årsagen til menneskers handlinger og valg skal findes i deres oplevelser af og erfaringer med den sociale verden og i deres intentioner om at opnå et bestemt udkomme. Den er også eksemplificeret ved teorier om rationelle aktører, hvis valg og handlinger er udtryk for individuelle kalkulerede overvejelser.

Ifølge Bourdieu kan hverken objektivisme eller subjektivism stå alene i analysen af praksis. Hans forslag er, at de må kombineres, således at man både undersøger de objektive rammer for folks handlinger og deres subjektive opfattelser af, hvad der er muligt og passende. Ifølge Bourdieu findes der nemlig objektive strukturer, der bestemmer, hvilke muligheder mennesker typisk har, og hvilke muligheder de kan få øje på. Det er økonomiske strukturer og sociale strukturer, og de fungerer også, selv om man ikke er opmærksom på dem eller tillægger dem betydning. Men han hævder også, at mennesker handler aktivt og strategisk. De har holdninger og meninger, de tager stilling og træffer valg, de handler spontant eller går efter bestemte mål. Men på grund af deres strukturelle placering har de ikke frit valg på alle hylder. Nogle muligheder

er åbne, mens andre er – og fremstår som – fuldkommen urealistiske.

Bourdieu konkretiserer samspillet mellem objektive strukturer og subjektive handlinger med en række begreber, der gør det muligt at forstå, hvordan det sociale indlejres i menneskers kroppe og hjerner og gør det muligt for dem at handle på måder, der på en gang er strukturelt betingede og udtryk for deres stillingtagen til den sociale virkelighed. Et af dem er habitusbegrebet, der betegner det sociale indlejring i individer. Habitus er et produkt af den habituering, der finder sted, når mennesker vokser op under bestemte sociale, kulturelle og økonomiske forhold. Habituering refererer til den overvejende ubevidste eller u-erkendte tilegnelse af normer, regler, virkelighedsforståelser og synspunkter, der indlejres kropsligt og mentalt som forståelseskategorier, klassifikationssystemer, kropsteknikker og forventninger. Med habitus indlejres en praktisk sans for, hvad der er normalt, hvad der er muligt, og hvad der passer sig for 'folk som os'. Habitus er ikke en deterministisk indlejring af sociale og kulturelle regler. Der er snarere tale om en vifte af forforståelser eller dispositioner, der danner udgangspunkt for folks tilgang til verden. Habitus er ifølge Bourdieu en skabende kraft, der gør det muligt for os at tænke, vælge og forfølge strategier. Men tanker, valg og strategier guides af de forforståelser, der findes i habitus.

Habitus formes af de sociale og kulturelle forhold, vi vokser op under, og derfor vil samfund, der er socialt og kulturelt differentieret, også bestå af mennesker med forskellig habitus. Der er forskel på, om ens habitus formes af

en opvækst i byen eller på landet, blandt veluddannede eller uuddannede, blandt materielt rige eller materielt fattige. Og selv om det principielt er muligt at krydse sociale og kulturelle grænser, kan det være vanskeligt at orientere sig og klare sig godt, hvis ens habitus er formet under andre forhold.

Det er ikke kun habitus, der har betydning for, hvordan mennesker vælger og handler. Også de ressourcer, de besidder, det, Bourdieu kalder kapitaler, har betydning for, hvad de kan gøre, og hvor godt de kan gøre det. Bourdieu skelner mellem forskellige former for kapital. I sine analyser af Algeriet talte han især om materielle, symbolske og sociale kapitaler, der refererer til henholdsvis rigdom, anerkendelse og netværk; i sine analyser i det franske samfund talte han desuden om økonomiske og kulturelle kapitaler, som fx var penge, uddannelse og kulturel sans. Mængden og sammensætningen af de kapitaler, man har, har betydning for, hvilke handlemuligheder man har, og hvilken indflydelse man kan få.

Ud over habitus, social position og kapitaler spiller tid en rolle for praksis. Mennesker handler i tid, og handlinger udspiller sig over tid. Ifølge Bourdieu kan man hverken forstå strategier, kontinuitet eller diskontinuitet, hvis ikke man inkorporerer en tidsdimension i forståelsen af praksis.

Forskerens position

Ifølge Bourdieu bør analyser af praksis forsøge at identificere den praktiske sans, der guider menneskers valg og handlinger. Det kan gøres ved at kortlægge de objektive strukturelle forhold, hvorunder mennesker habitueres

og deres subjektive forståelser af verden og virkeligheden, der giver anledning til specifikke valg. Men fokus på andre menneskers praktiske sans er ikke nok. Bourdieu minder om, at forskere selv har en praktisk sans, der har betydning for, hvad de ser, hvad de spørger om, og hvad de lægger vægt på. Det er en praktisk sans, der er præget af deres habituering under bestemte sociale forhold og af deres uddannelse inden for bestemte fag. Teorier og metoder skaber bestemte synsvinkler, faglige tilhørsforhold skaber bestemte sandheder. Og forskerens position i et akademisk felt har betydning for, hvad hun kan forske i, og hvordan hun kan publicere sin forskning. Som forsker er man nødt til at reflektere kritisk over, hvad ens teorier og metoder gør ved den virkelighed, man undersøger, og hvilke blinde vinkler de skaber, ligesom man er nødt til at reflektere over, hvad ens position i *akademia* betyder for valg af teori og forskningsemne. Bourdieu kalder det deltager-objektivering, dvs. at man udsætter sin egen videnskabelige position og interesse for andre menneskers liv for samme analytiske refleksion som den, man udsætter andre mennesker for.

Behøver man læse Den praktiske sans?

Den amerikanske filosof John Searle beretter ifølge Mike Springer (2013) om et par samtaler, han engang havde med Michel Foucault og med Bourdieu om ukklarheden i franske akademikers sprog.

Ifølge Searle fortalte de begge, at hvis franske akademikere formulerede sig klart, var der ingen, der ville tage dem alvorligt. Searle fortæller, at Foucault mente, at franske akademikere var nødt til at tilsætte deres tekster 10 % uforståelighed, mens Bourdieu hævdede, at der snarere var tale om 20 %. Om historien er sand eller ej, ved jeg ikke, men der er slet ingen tvivl om, at Bourdieus tekst er svær at læse. Det gælder desværre også den danske oversættelse, som sprogligt holder sig tæt på den franske original – også selv om der ikke findes et tilsvarende dansk krav om, at akademiske tekster skal være svært tilgængelige.

Men når det er sagt, er der alligevel adskillige gode grunde til at give sig i kast med *Den praktiske sans*. Når man først har fanget den sproglige rytme, kan man få et godt indblik i, hvad Bourdieus teori om praksis går ud på, ligesom man kan få en ganske god ide om de praksisteoretiske tanker, der ligger bag hans andre værker. Men ud over adgangen til Bourdieus tænkning er der også andre grunde til, at bogen er relevant læsning.

En er, at den passer rigtig fint ind i tidens interesse for blandede metoder. Ved at insistere på, at der er behov for både objektivistiske og subjektivistiske tilgange, for strukturalisme og fænomenologi, for tal og tale, får man med Bourdieus *Den praktiske sans* et

sammenhængende bud på, hvordan man i praksis kan tilrettelægge en undersøgelse med afsæt i blandede metoder. En anden er, at Bourdieu med *Den praktiske sans* tilbyder en dynamisk tilgang til forståelsen af praksis, der både medtænker den sociale forankring, som alle mennesker har, og de beslutninger, refleksioner og overvejelser, som alle mennesker gør sig. Den formår at gøre social forankring meningsfuld, selv når man vil insistere på, at mennesker aktivt forholder sig til deres eget liv. Der er således tale om et bud på en teori om praksis, der holder.

En tredje er, at Bourdieus refleksive deltager-objektivering, der fokuserer på forskerens position i forhold til det udforskede og på forskerens praktiske sans, er aktuel som aldrig før. I en tid, hvor samfundsforskere kaster sig ud i projekter, der er indlejret i bredere politiske problemstillinger, som fx populisme, migration og Brexit eller social mobilitet og anbringelser af børn, giver det mening at holde opmærksomheden på, at de praktiske logikker, mennesker handler på baggrund af, ofte er helt forskellige fra de teoretiske logikker, som forskere designer deres projekter på baggrund af, og fra de logikker, der præger politisk debat. Kritisk refleksion over egen position – og ikke bare over andres ideer og handlinger – kan således skabe bedre viden om den verden, vi lever i.

REFERENCER

Bourdieu, P. et al. (1965). *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Les Éditions de Minuits.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Librairie Droz.

Bourdieu, P. (1972/2002). Pierre Bourdieu on Marriage Strategies. *Population and Development Review*, 28(3), 549-558.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. et al. (1993/1999). *La Misère du monde*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag. Eller?

Bourdieu, P. & Darbel, A. (1966). *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Les Edition de Minuit.

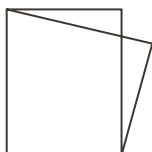
Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970/1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. & Sayad, A. (1964). *Le Déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Paris: Les Editions de Minuit.

Springer, M. (2013). John Searle on Foucault and the Obscurantism in French Philosophy. *Open Culture*. www.openculture.com/2013/07/jean_searle_on_foucault_and_the_obscurantism_in_french_philosophy.html.

En oversat professionsteoretiker: Terence J. Johnson



Jakob Ditlev Bøje,
lektor, Institut for
Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

Terence J. Johnson var en britisk sociolog ansat på Institute of Commonwealth Studies, London Universitet. Han blev senere leder af sociologiafdelingen på Leicester Universitet og medlem af Den Internationale Sociologforening (ISA) i gruppen for studier af professioner. Han døde i 2006.

Hans bog, *Professions and Power*, udkom første gang i 1972 og er internationalt kendt. Den blev oprindeligt udgivet på Palgrave Macmillan, men blev i 2016 genudgivet på Routledge. I den forbindelse skrev Mike Saks og John Flood et forord, hvori de fremhæver bogens fortsatte relevans for nutidens diskussion om professioner.

Bogen er forholdsvis kort (96 sider i den første udgave) og dermed letlæst. Den udkom oprindeligt i serien *Studies in Sociology*, hvis formål var at levere korte men omfattende behandlinger

af sociologiske temaer. Serien blev ledet af Anthony Giddens – før han blev rådgiver for Tony Blair.

I Danmark er bogen refereret i bl.a. Inge Weicher og Per Fibæk Laursens (2003) nu lidt ældre antologi *Person og profession*. Endvidere er den omtalt i Jesper Due og Jørgen Steen Madsens (1990) udredning for Danmarks Lærerforening, *"Man kan kun gå på to ben"*. Her blev de to nu pensionerede sociologer sat til at vende muligheder og begrænsninger i forhold til professionalisering af lærerstanden.

Ud over dette er det mig bekendt begrænset, hvilken indflydelse bogen har haft på diskussioner om professioner og professionalisering i Danmark. Det gør den til en oversat bog. Ikke mindst fordi jeg mener, den stadig har noget at sige i denne henseende.

Professionssskeptiker?

Johnson er i eftertiden blevet kategoriseret som en såkaldt professions-skeptiker (bl.a. Abbott 1988; Witz 1992). Dvs. en figur, der entydigt beskriver professioner og professionelle som drevet af magtmæssige interesser, som elitære, antidemokratiske, monopolistiske grupper osv. Jeg mener, bogen kan tolkes anderledes, selvom den ganske vist rummer beskrivelser og analyser, som vender den professionsvenlige litteratur (bl.a. Parsons' funktionalisme samt den senere træk-analyse) på hovedet og omfortolker professionernes "myter" om sig selv – fx deres altruisme og fokus på 'samfundets bærende værdier'.

Johnson argumenterer for en professions-sociologi, der er historisk specifik. Det mener han ikke, Parsons' funktionalisme, træk-analysen eller professionernes beskrivelser af sig selv er. Snarere mener Johnson, at denne type professionsforskning har opgivet de større spørgsmål om professionernes fremkomst, rolle i arbejdsdelingen, forhold til industrialisering, dominerende grupper osv. for i stedet at beskæftige sig med mindre, definitoriske og ahistoriske spørgsmål af typen: Er dette en hel, halv eller kvart profession, hvad karakteriserer vidensgrundlaget, findes der et fagsprog, er der autonomi i arbejdet osv. Den mainstreamprægede professionsforskning lukker sig kort sagt om sig selv og tager for givet, at professioner og professionelle er særlige erhverv og mennesker, som ikke kan sammenlignes med andre erhverv og mennesker. Op imod denne tradition formulerer Johnson en teori, som er funderet i det, han kalder producent-konsument-forholdet.

Producent-konsument-forholdet

Ideen om dette forhold tager afsæt i teori (bl.a. Marx) om udviklingen af det moderne samfund med en kompleks og differentieret arbejdsdeling. Ifølge Johnson skaber denne arbejdsdeling *social distance* mellem dem, der producerer varer og ydelser, og dem, der forbruger disse varer og ydelser. Man kan også sige, at den moderne arbejdsdeling skaber en *ubestemthed* i forholdet mellem producent og konsument, en ubestemthed, som søges minimeret og kontrolleret på forskellige måder. Johnson udvikler en række typologier til at beskrive disse forskellige 'måder', og profession og professionalisme skal forstås som én af disse. Jeg vil i det følgende omtale og kommentere disse typologier.

Collegiate (profession)

Betragtet fra producent-konsument-forholdet er det særlige ved professioner, at de i høj grad definerer og kontrollerer dette forhold. Johnson bruger termen *collegiate* om professioner, fordi han ønsker at betone, at professioner kontrollerer producent-konsument-forholdet på en *kollegial* vis. I professionernes egen terminologi bliver denne omstændighed ofte omtalt som *kollegial selvkontrol*: Professionernes (fag)foreninger udvikler instrumenter og procedurer, hvormed udøvelsen af arbejdet og overholdelsen af forskellige normer kan kontrolleres.

Ifølge Johnson kan professioner kontrollere arbejdet på denne måde, fordi producent-konsument-forholdet i deres tilfælde er præget af en høj grad af ubestemthed: "The greater the social distance, the greater the 'helplessness'

of the client, then the greater the exposure to possible exploitation and the need for social control" (Johnson 1972, s. 44). Johnson skriver også, at professioner er historisk konstitueret via en stor, afhængig, heterogen og for så vidt svag konsumentgruppe.

Svagheden bliver til dels skabt via forholdet mellem praktiserende og klient, hvilket typisk er et ét-til-ét-forhold for lukkede døre. Alene og sårbar over for f.eks. en praktiserende læge kan det være svært for konsumenten at stille krav, være medvirkende til at stille egen diagnose, foreslå behandling mv. Forsøg på at samle konsumenter i patientforeninger og brugergrupper ses hyppigt – ikke mindst i dag – men når man går til den praktiserende læge, psykolog, advokat mv., sidder man der som regel stadig alene.

Johnson kommer ind på andre af professionernes kendetegn. I den professionsvenlige litteratur er disse netop kendetegn, dvs. ontologiske træk, hvormed professioner defineres uafhængigt af tid og sted. For Johnson bliver disse træk til kontrolmekanismer. Det er på denne måde, at den professionsvenlige litteratur vendes på hovedet.

For eksempel understreger Johnson, at professionernes viden og tekniske kompetence, som især er det træk, der bruges til at legitimere professioner, er en *esoterisk* viden. Dvs. en viden, der adskiller den indviede fra den ikke-indviede, ekspert fra lægmand, ligesom det historisk er sket omkring præster, troldmænd, shamaner, hekse mv.

Professionerne trækker altså på og viderefører religiøse skikke med henblik på at skille sig ud som 'nogle særlige'. Selvfølgelig *har* professionelle en viden og en kompetence, som lægmand ikke har; det er Johnson for så vidt ikke uenig i. Han har bare et andet syn på karakteren og formålet med denne "mystiske" viden:

The power relationship existing between practitioner and client may be such, then, as to enable the practitioner to increase the social distance and his own autonomy and control over practice by engaging in a process of 'mystification'. Uncertainty is not, therefore, entirely cognitive in origin but may be deliberately increased to serve manipulative or managerial ends (Johnson 1972, s. 43).

I dag kan man overveje, om det er en lignende mystik, der udfolder sig, når forskellige professioner kobler sig på mantraet om evidensbaseret praksis. Dvs. et vidensgrundlag, som kun de færreste – og slet ikke konsumenterne – har en chance for at gennemskue.

Ud over viden omfortolkes

- Jurisdiktioner til monopoler.
- Kontrollen af adgang til uddannelse og erhverv sker ikke med henblik på at udvælge de bedste kandidater, men for at skabe en homogen og stærk gruppe konfronteret med en heterogen og svag konsumentgruppe.
- Udviklingen af et fagsprog sker ikke for at kvalificere praksis, men for at etablere en nyreligiøs kult baseret på symboler (bl.a. kitlen) og legender om fx den altruistiske Florence Nightingale.

- Professionelle blander sig ikke i den offentlige debat for at kvalificere denne, men for – "with missionary zeal" (Johnson 1972, s. 57) – at styrke autoriteten.
- Osv.

Opsummerende kan man med Johnson sige, at: "Professionalism (...) becomes redefined as a peculiar type of occupational control rather than an expression of the inherent nature of particular occupations. A profession is not, then, an occupation, but a means of controlling an occupation" (Johnson 1972, s. 45).

Patronage

Som den diametrale modsætning til professioner beskriver Johnson det, han kalder patronage. I dette tilfælde kontrolleres producent-konsument-forholdet ikke af producenten, men af konsumenten. Hvor konsumentgruppen under professioner var bred, heterogen, afhængig og svag, er konsumenten under patronage en smal, homogen og stærk gruppe.

Johnson skelner mellem to forskellige typer af patronage: (1) oligarkisk patronage og (2) virksomhedspatronage. Oligarkisk patronage er den tidligste form og henføres bl.a. til aristokratier og 'store huse' i England og Italien i 1600-tallet og 1700-tallet. Her køber patronen bestemte ydelser og varer af fx kunstnere, håndværkere, arkitekter, doktorer og præster, som defineret og ønsket af patronen. Producenterne beskrives som *house men*, købt og holdt af patronen: "Patronage, where it is the rule, creates the 'housed practitioner'. The aristocratic patron 'keeps' his artist, architect, doctor and priest" (Johnson 1972, s. 68).

Virksomhedspatronage er en nyere kontroltype, som viderefører og justerer magtformerne i den oligarkiske patronage. Som navnet antyder, udgøres patronen her af virksomhedsejeren. Producenten bliver mindre direkte defineret og 'holdt' af patronen, men orienterer sig stadig mod lokale kvalitetsstandarder (ikke professionelle normer) som defineret af patronen. Producenten bliver del af et lokalt organisationshierarki med mange forskellige roller og eksperter, og hans eller hendes kollegialitet er begrænset.

Hvad angår viden og etik, er disse forhold også lokalt bestemte: "Localism also introduces an ethic of limited responsibility, contrasting with that of professionalism – a situation in which the 'professional' does not look beyond the consequences of his actions for the patron" (Johnson 1972, s. 71). Viden mister sin mystiske, hemmelige og kollegialt sanktionerede karakter og bliver i stedet orienteret mod patronens ønsker og behov. Med mere nutidige termer kunne man sige, at viden bliver til anvendt viden, ligesom lokale kurser, træning og 'helskoleforsøg' prioriteres over formel uddannelse.

Mediation

Under mediation medieres producent-konsument-forholdet af en tredje part. Det typiske og mest beskrevne eksempel er staten, som fx har stor indflydelse på forholdet mellem nutidens velfærdsprofessionelle og deres klienter. Johnson nævner også kapitalisten som en mulig tredje part. Kapitalisten medierer i forholdet mellem arbejdere og konsumenter, idet han eller hun på én og samme tid skal orientere sig mod markedet og produktionsprocessen. Kapitalisten

skal prøve at ramme en balance mellem producenter og konsumenter, således at varen opnår den bedste kvalitet til den lavest mulige pris.

Hvad angår staten, kan den 'blande sig' i producent-konsument-forholdet på et væld af måder. Hvordan dette sker, afhænger af statens størrelse, komposition og engagement. Når staten intervenserer, sker det dog typisk for at reducere usikkerheden i producent-konsument-forholdet. Staten bliver groft sagt til 'manager' af dette forhold. Staten kan således definere behovene hos klienten i form af ydelser, eller den kan definere måden, hvorpå disse behov skal indfris af producenten – eller begge dele. I en velfærdsstat definerer staten typisk behovene, mens professionelle medvirker til at definere løsningen. Blandt professionelle opfattes sidstnævnte ofte som *autonomi i arbejdet* eller muligheder for at foretage *professionelle skøn*. Tilskudsordninger, licenser og autorisation er desuden måder, hvorpå staten kan kontrollere producent-konsument-forholdet. Disse ordninger har en noget-for-noget-karakter: Professionen får en vis beskyttelse og monopol på et arbejdsfelt (et *market shelter* ifølge Friedson 2001) mod til gengæld at afgive definitionsret til staten. Det samme gælder omkring statsfinansieret uddannelse kontra uddannelse defineret og udbudt af professionen.

For nogle år siden beskrev jeg dette forhold omkring pædagoger (Bøje 2011). De har historisk fået længere og længere og mere og mere statsstøttet uddannelse mod til gengæld at opgive en del af indflydelsen på uddannelsen, herunder kontrollen af rekrutteringsgrundlaget.

Kontrollen af rekrutteringsgrundlaget er i øvrigt blevet anset for afgørende, hvad gælder et erhvervs muligheder for at blive profession. Ifølge Lortie (1969) kan lærere aldrig blive en 'rigtig' profession, fordi der er et "kronisk stort behov for lærere". Dvs. et behov defineret og reguleret af en velfærdsstat (Lorties artikel var også fra velfærdsstaternes storhedstid). Hvis behovet blev defineret og reguleret af professionen selv, kunne man i princippet forestille sig bedre muligheder for professionalisering. Det ville være nemmere for lærere at blive en lille, homogen og eksklusiv gruppe opsøgt af en stor, heterogen og svag konsumentgruppe. Spørgsmålet er selvfølgelig, om dette er ønskeligt.

Med staten som mediator vokser bureaukratiet. Det indebærer, at den professionelle må orientere sig mod mere end én part, dvs. klienten. I dag tales om et *krydspres* mellem faglig fornuft, forvaltningsfornuft og forretningsfornuft (Hjort 2012), men på Johnsons tid var der kun en faglig fornuft over for en forvaltningsfornuft. New Public Management var ikke opfundet.

Det er værd at bemærke, at ud fra Johnsons perspektiv er bureaukratiet opstået for at sikre både professionelles og klienters rettigheder. Bureaukratiet opfattes ikke som et ondt monster opsat på at genere professionelle og klienter. Spørgsmålet er, om bureaukratiet under New Public Management har udviklet sig i denne retning.

Omvendt kan man spørge, hvor vi ville være uden bureaukratiet. Ifølge Johnson har bureaukratiet minimeret såkaldt dualistiske professionssystemer

(Johnson 1972, s. 80). Dvs. systemer, hvori én gruppe af professionelle typisk orienterer sig mod stærke og rige klienter, mens en anden gruppe orienterer sig mod svage og fattige klienter. Man kan overveje, om en sådan spaltning er ved at opstå i nutidens skole- og sundhedsvæsen, i takt med at staten trækker sig tilbage, og private aktører tager over.

Relevans i dag

Som allerede anført mener jeg, Johnson stadig har relevans for nutidens diskussion om professioner og professionalisering. Jeg har forsøgt løbende at antyde dette, men her afslutningsvis vil jeg pege på nogle områder, hvor jeg især mener, han har relevans.

For det første kunne det se ud til, at det professionskritiske perspektiv, han repræsenterer, i dag hører til sjældenhederne. Der findes en udstrakt mistillid til professionerne blandt politikere og visse forskere, bl.a. Ove Kaj Pedersen, men inden for professionernes egne rækker kunne det se ud til, at det er blevet tiltagende svært at ytre sig kritisk, herunder i deres sponsorerede forskning. Johnsons budskaber kan selvfølgelig være en hård pille at sluge for velmenende professionelle, men at lukke ører og øjne for egen magtudøvelse synes heller ikke at være løsningen. Det kan bl.a. føre til professionstabuer i form af grænser for, hvad der må og kan udtales om arbejdet. Mit indtryk er, at det med tiden er blevet tiltagende svært for bl.a. pædagoger at ytre sig ærligt om deres arbejde, fx at de ikke kun udfører dette i altruismens navn, men også for at få brød på bordet. Desuden at arbejdet med børn og handicappede kan være fysisk og psykisk nedslidende (særligt

under pressede vilkår) og ikke kun noget, der gør den professionelle "high on love" (BUPL 2008).

Det fører mig frem til en *anden* pointe. Ovenfor har jeg omtalt Johnson som professionskritisk og ikke som professions skeptisk. Det har jeg gjort, fordi jeg mener, dikotomien professions skeptisk/ professionsvenlig er uheldig. Jeg mener godt, man kan sympatisere med professionerne og deres bidrag til samfundet, samtidig med at man er kritisk over for visse af deres ideer, selvforståelse, forskning mv. Det indebærer dog, at

man, ligesom Johnson, hæver blikket og forholder sig historisk til professionerne, som én måde hvorpå producent-konsument-forholdet er blevet og fortsat bliver organiseret. På godt og ondt.

For det *tredje* mener jeg, Johnson tilbyder et interessant vokabular og nogle relevante betragtningsmåder, hvad gælder den på ingen måder afsluttede diskussion om professioner vs. organisationer (se fx Noordegraaf 2011; Muzio et al. 2011; Aili, Nilsson & Denicolo 2007; Hansen & Bøje 2017). Diskussionen handler fortsat om, hvad der sker, når

professionelle ansættes i store, markedsdrevne og i dag globale organisationer. Ifølge Johnson vender dette styrkeforholdene om i producent-konsument-forholdet – i konsumentens favør. Uddannelse, viden, etik og kvalitetsstandarder defineres lokalt, og den professionelle 'holdes' (igen) af patronen – som i dag kan antage skikkelse som manager, skoleleder, distriktsleder e.l. Spørgsmålet er, hvor godt denne analyse passer på konkrete forhold, herunder velfærdsprofessionernes situation i den aktuelle stat. Det kan fremtidig forskning forsøge at afdække.

REFERENCER

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

Aili, C., Nilsson, L. & Denicolo, P. (red.) (2007). *In Tension Between Organization and Profession*. Lund: Nordic Academic Press.

BUPL (2008). *High on Love – professionsetik for en menneskekærlig profession*. BUPL.

Bøje, J.D. (2011). Professionalisering af pædagoger? Om uddannelsespolitikens betydning for pædagogers professionsstatus. I: G. Christensen & E. Bertelsen, *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. København: Frydenlund Academic.

Due, J. og Madsen, J. (1990). *Man kan kun gå på to ben: Lærerne mellem profession og fagforening. En sociologisk undersøgelse af Danmarks Lærerforenings medlemmer og tillidsrepræsentanter*. Danmarks Lærerforening.

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

Hansen, D.R. & Bøje, J.D. (2017). The 'Strong' State and the 'Soft' Market in Educational Reform Processes: Management Philosophies and Their Consequences. *Power & Education*, 9(1), 18-36.

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

Johnson, T. (1972). *Professions and Power*. London: Macmillan.

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

Muzio, D., Hodgson, D., Faulconbridge, J., Beaverstock, J. & Hall, S. (2011). Towards Corporate Professionalization: The Case of Project Management, Management Consultancy and Executive Search. *Current Sociology*, 59(4), 443-464.

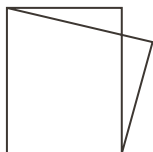
Noordegraaf, M. (2011). Risky Business: How Professionals and Professional Fields (must) Deal with Organizational Issues. *Organization*, 32(10), 1349-1371.

Weicher, I. & Laursen, P.F. (red.) (2003). *Person og profession. En udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Witz, A. (1992). *Professions and Patriarchy*. London: Routledge.

Ny ph.d.-afhandling: Feedback, elevperspektiver og ulighed i skolen

(Ph.d.-forsvar: April 2019)



Bent Sortkær, post.
doc., Danmarks
institut for
Pædagogik og
Uddannelse, Aarhus
Universitet

Oplever eleverne i klasseværelset at få lige meget feedback og feedback af samme kvalitet? Nej, er svaret.

Det var det ultrakorte resumé af ph.d.-afhandlingen *Feedback, elevperspektiver og ulighed i skolen*. Den danske folkeskole skaber ulighed ved at tilbyde elever fra middelklassehjem med mange bøger i reolen mere feedback og feedback af en bedre kvalitet, end der tilbydes de elever, der kommer fra hjem med få bøger i reolen.

I afhandlingen undersøger jeg, hvordan elever i den danske folkeskole oplever den feedback-praksis, der foregår rundt om på landets skoler. Motivationen for undersøgelsen har to udspring. *For det første* har jeg en brændende interesse for at undersøge og blive klogere på, hvilke mekanismer der er på spil i folkeskolen, som kan virke uligheds-skabende. Det synes veldokumenteret, at elever, der kommer fra såkaldte

ressourcestærke hjem, får et større udbytte af at gå i skole (Rockwool Fondens Forskningsenhed 2019), men meget lidt forskning har bevæget sig ind i klasserummet og undersøgt, hvordan elevernes og lærernes handlen og gøren i den daglige undervisning relaterer sig til elevernes sociale baggrund, og om disse interaktioner kan fremme eller generere den ulighed, vi ved, der findes i folkeskolen. Derfor har jeg i afhandlingsens analyser bevæget mig helt ind i klasseværelserne rundt om i landet for at undersøge, hvad der foregår her. For det andet har jeg fundet det påtrængende at nuancere det billede, der i disse år bliver tegnet af feedback som læringens EPO. John Hatties (hvis ikke du kender ham, så spørg en tilfældig folkeskolelærer) bog *Visible Learning* (Hattie 2009) har, i forening med landets velvillige uddannelsessystem, skabt et billede af feedback som særdeles effektivt i forhold til at gøre landets folkeskoleelever dygtigere. Det billede er da også langt hen ad

vejen sandfærdigt. En række studier har fundet store positive effekter af at give eleverne feedback; elever, der modtager feedback, lærer mere end elever, der ikke modtager feedback. Men forskningen viser også, at ikke al feedback virker læringsfremmende, idet enkelte studier også finder, at de elever, der ikke modtager feedback, lærer mere end de elever, der modtager feedback. En oversigtsartikel finder således, at mere end én ud af tre af alle effektstørrelser på sammenhængen mellem feedback og læringsfremgang er negative (Kluger & DeNisi 1996). Min interesse har dog ikke været at deltage i denne diskussion om, hvorvidt effekten af feedback er negativ eller positiv; min interesse har været at beskrive den feedbackpraksis, der foregår i den danske folkeskole, som den opleves af eleverne. En meget lille del af den forskning, der beskæftiger sig med feedback, har elevernes perspektiver herpå med i deres empiriske design. Derfor ved vi meget lidt om, hvorvidt alle elever i klassen oplever at få lige meget feedback, eller om eleverne oplever at få feedback af forskellig kvalitet. Derfor har jeg spurgt eleverne, hvordan de oplever den feedbackpraksis, der foregår i deres klasse.

Disse to interesser (ulighed og feedback) har samlet motiveret en undersøgelse af, om der i den daglige undervisning og den feedbackpraksis, der foregår i den danske folkeskole, som den opleves af eleverne, kan være mekanismer i spil, som fremmer ulighed ved at tilbyde eleverne i klassen ulige muligheder for at lære. Helt konkret har jeg spurt til elevernes oplevelse af den feedback, de modtager fra deres matematiklærer og fra deres klassekammerater, og så, ved hjælp af statistisk analyse, har jeg

undersøgt, om mængden og kvaliteten af denne feedback afhænger af elevernes sociale baggrund. Dette har gjort det muligt at undersøge, om der måtte være systematiske forskelle mellem eleverne i forhold til, hvordan de oplever lærerens og klassens feedbackpraksis. Jeg vil nedenfor præsentere to af de fund, jeg har gjort mig i afhandlingen.

Kulturel kapital

Overordnet har jeg været interesseret i sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund på den ene side, og hvordan de oplever klassens feedbackpraksis på den anden side. Der findes dog flere måder at måle eller vurdere elevernes social baggrund på. I én analyse har jeg anvendt Pierre Bourdieus begreb kulturel kapital som en måde at gøre elevernes sociale baggrund målbar på. Kulturel kapital har at gøre med kendskab til den dominerende kultur i samfundet og særligt evnen til at forstå og benytte et dannet sprog (Sullivan 2002, s. 145). Det særlige ved kulturel kapital er, at det ikke er noget, der tillæres i skolen, argumenterer Bourdieu, men noget eleverne har med hjemmefra. Samtidig værdsættes kulturel kapital i skolen og belønnes. På denne vis fremfører Bourdieu en kritik af uddannelsessystemet, idet det i langt højere grad er middelklassens børn, der besidder kulturel kapital, og at disse således favoriseres af uddannelsessystemet. I artiklen '*Cultural capital and the perception of feedback*' (Sortkær 2019a) finder jeg, at jo mere kulturel kapital eleverne besidder, des mere feedback oplever eleverne at modtage fra deres lærer. Hvis man således sammenligner to elever af samme køn, med samme etniske baggrund og med samme færdighedsniveau, så vil den elev, som diskuterer politik med sine forældre,

som ofte besøger museer og gallerier, og som har mange bøger i reolen og landkort på væggen, opleve at modtage mere feedback end den elev, der i mindre grad gør og har dette. Resultatet viser, at elever, som ikke besidder meget kulturel kapital, derfor kan have vanskeligere ved at opnå succes i skolen end de børn, der besidder meget kulturel kapital, uagtet deres reelle færdighedsniveau, idet førstnævnte elever ikke er opdraget ind i dette sprog og disse koder. Med dette teoriapparat bliver det derved muligt at forklare den forskel, jeg i studiet finder i mængden af oplevet feedback. Enten sker der det, at eleverne med megen kulturel kapital får mere feedback fra læreren, grundet en positiv særbehandling, eller også sker der det, at læreren tilbyder alle elever lige mængder feedback, men at elever med megen kulturel kapital i højere grad end elever med lidt kulturel kapital oplever denne som værende feedback. Uanset hvilken af de to mekanismer der er i spil, viser resultatet, at folkeskolens feedbackpraksis skaber ulighed.

Direktiv og faciliterende feedback

I et andet studie trækker jeg på de to typer af formativ feedback, der i litteraturen beskrives som direktiv feedback og faciliterende feedback (Straub 1996). Den direkte feedback beskrives som lærerstyret og med klare anvisninger eller forslag til, hvordan eleven skal komme videre med det problem, denne sidder med, og formen er derfor primært monologbaseret. Den faciliterende feedback indeholder omvendt ofte kun implicitte anvisninger eller forslag til, hvordan eleven kan komme videre med et givent problem. Denne type feedback er samtidig mere dialogbaseret i sin form, hvor lærer og elev i samspil

Jo mere kulturel kapital eleverne besidder, des mere feedback oplever eleverne at modtage fra deres lærer.



udforsker det problem, eleven sidder med. Begge typer af feedback er således formativ i sin funktion, idet de begge har til formål at hjælpe eleven videre i dennes læreproces, men understøtter forskellige kompetencer hos eleven. De elever, der modtager direktiv feedback, lærer at følge lærerens anvisninger, mens de elever, der modtager faciliterende feedback, lærer at komme med egne løsningsmodellen. Det at frembringe egne løsningsmodeller kobles i litteraturen ofte sammen med begrebet selv-reguleret læring, hvilket vurderes som en central kompetence i det 21. århundrede.

I artiklen *'Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status'* (Sortkær 2019b) finder jeg, at elever, som kommer fra hjem med høj socio-økonomisk status, oplever at få mere faciliterende feedback end elever, som kommer fra hjem med lav socioøkonomisk status. Denne forskel gælder også, hvis vi sammenligner to elever af samme køn, med samme etniske baggrund og med samme færdighedsniveau, så vil den

elev, hvis forældre er højtuddannet, har job med høj status, har to biler i carporten og en masse bøger i reolen, opleve at få mere faciliterende feedback end den elev, hvor dette ikke er gældende. I forhold til den anden type feedback, direktiv feedback, er der ingen sammenhæng mellem social baggrund og oplevet feedback.

Feedback, som den opleves af eleverne
Resultaterne fra mine studier skriver sig ind i den sociologiske forskning i ulighed og præsenterer nogle bud på, hvordan ulighed opstår i den daglige undervisning rundt om på landets folkeskoler. Resultaterne er yderst aktuelle ind i den danske uddannelsespolitiske diskurs, hvor folkeskolen siden folkeskole-reformen i 2014 har fremhævet som et centralt mål, at alle elever bliver så dygtige, som de kan, uanset deres sociale baggrund. Samtidig er der landet over kommet en stigende opmærksomhed og fokus på at give feedback i skolen. Mine resultater tyder på, at disse to bevægelser, at opnå elevernes fulde potentiale og et øget fokus på feedback, på paradoksalt vis kan modarbejde hinanden.

At inddrage elevernes mange forskellige perspektiver på klasserummet har været særdeles frugtbart i min undersøgelse af, hvordan folkeskolen tilbyder eleverne ulige muligheder for at lære. På samme vis kan et øget fokus på elevernes perspektiver i den daglige undervisning vise sig at være vejen til at minimere denne ulighed. Jeg argumenterer derfor i afhandlingen for nødvendigheden af i større grad at inddrage elevernes oplevelse og forståelse af den givne feedback. Dette kunne eksempelvis gøres med spørgsmål som: "Hvordan forstod du det, vi netop talte om?", og videre "Hvordan vil du bruge denne feedback i dit videre arbejde?".

Hvis ovenstående har givet dig lyst til at læse mere, er der yderligere læsning i afhandlingens to øvrige artikler samt i afhandlingens opsamlende kapitel. Sidstnævnte ligger tilgængeligt online (søg på afhandlingens titel og 'pure').

REFERENCER

Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

Rockwool Fondens Forskningsenhed (2019). Den sociale arv har konsekvenser hele livet. September 26, 2019, from <https://www.rockwoolfonden.dk/artikler/den-sociale-arv-har-konsekvenser-hele-livet/>.

Sortkær, B. (2019a). Cultural capital and the perception of feedback. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 647-663. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1566867>.

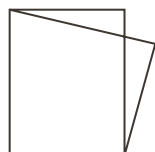
Sortkær, B. (2019b). Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status. *British Educational Research Journal*, 45(4), 717-735. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3522>.

Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*, 47(2), 223-248.

Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.

Ny ph.d.-afhandling: (It)-støttet børnestavning. Studier af børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling

(Ph.d.-forsvar: November 2019)



Stine Fuglsang
Engmose, adjunkt,
Professionshøjskolen
Absalon

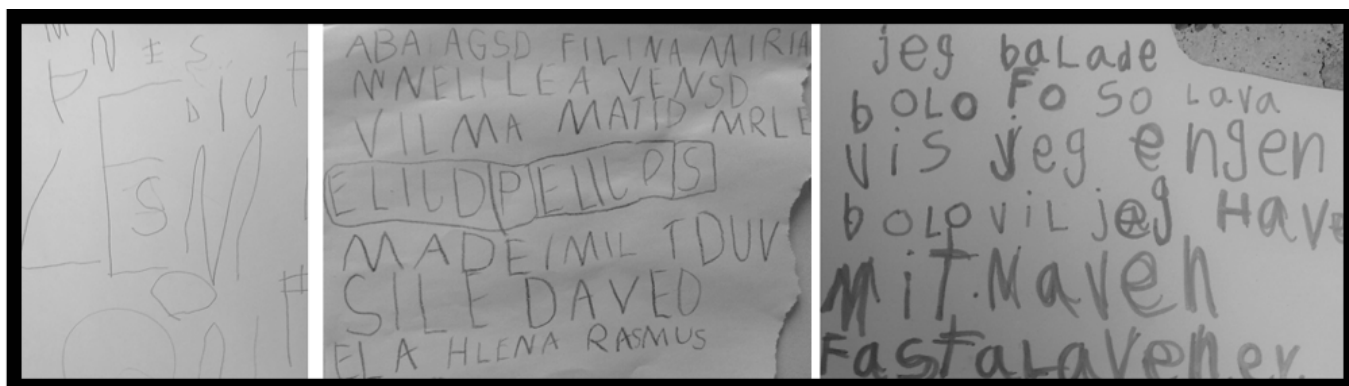
Jeg undersøger i min afhandling børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling. Dette gør jeg i henholdsvis et effektstudie og et langtidsstudie. Udvalgte resultater og perspektiver fra effektstudiet præsenteres.

Børnestavning har i en dansk kontekst ikke været emne for meget forskning (Engmose 2018). For den voksne, som beskæftiger sig med førskole- og indskolingsbørn, er de ofte ikke-konventionelle stavemåder som illustreret i figur 1 dog et velkendt fænomen (*se illustration øverst næste side*).

Fordi alle, som er i berøring med disse tidlige stavemåder, vil forstå deres betydning subjektivt, er det relevant at blive klogere på deres rolle i udviklingen af skriftsproglige færdigheder. Når vi ved mere om dette, får vores syn på børnestavning mere fast grund under

fødderne. Det betyder, at diskussioner om fx børnestavnings potentiale som redskab i undervisningen ikke alene bygger på subjektive tolkninger, men kvalificeres af evidens fra undersøgelser. Derfor undersøger jeg i min afhandling børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling.

Jeg har valgt at afgrænse begrebet børnestavning fra de undervisningsmetoder, børnestavning i en dansk kontekst tidligere er beskrevet som en del af (fx Bjerre & Friis 2002; Korsgaard et al. 2010). Med denne afgrænsning er det muligt at gøre børnestavning til emnet for forskning af forskellig art. En mulighed, jeg bruger i afhandlingen. I denne præsentation fremstilles dog kun det ene af afhandlingens to overordnede spørgsmål, og det er spørgsmålet om børnestavning som redskab i undervisningen.



Figur 1. Fra venstre mod højre: børnestavning før skolestart, ved skolestart, i 1. klasse.

Undervisning med børnestavning

Jeg er særlig interesseret i, om undervisning med børnestavning kan understøtte, at børnene bliver bedre til at anvende det alfabetiske princip i stavning og læsning. Det alfabetiske princip er det grundlæggende princip i alfabetiske skriftsprog, og ifølge dette repræsenterer et bogstav et fonem (fx Gleitman & Rozin 1977). Selv om dansk skriftsprog også er styret af andre principper (Elbro 2014), så er det alfabetiske princip fortsat det grundlæggende. Jeg er nysgerrig på tilegnelsen af dette basale princip gennem undervisning med børnestavning, da flere forskere argumenterer for, at børn gennem børnestavning integrerer deres evne til at analysere talte ord i sproglyde og deres viden om bogstavernes navne eller lyde. Gennem denne integration udvikler børnene deres indsigt i det alfabetiske princip (Chomsky 1971; Read 1986). Argumentet har fundet støtte i resultater fra internationale studier (fx Ouellette & Sénéchal 2008), hvor børnehaveklassebørn børnestaver udvalgte ord og får direkte støtte til at repræsentere flere og flere sproglyde og til at repræsentere disse med korrekte bogstaver (eller fonologisk acceptable bogstaver). I disse

studier finder forskerne konsistent effekt på kvaliteten af børnestavning, og der er nogen evidens for effekt på den helt tidlige læsning.

Tre typer af støtte

I en dansk kontekst mangler vi fortsat at undersøge, om undervisning med børnestavning og direkte støtte udvikler børnenes evne til at anvende det alfabetiske princip, når de børnestaver og læser. Endvidere er der meget få internationale studier, der belyser, om børnestavning, hvor børnene ikke støttes direkte i at nuancere deres børnestavning, også er en effektiv undervisningsmetode, og i disse er der ikke fundet fremgang i stavning og læsning af at anvende metoden (fx Rieben et al. 2005). Denne sidstnævnte måde at børnestave på minder om den, der anvendes i undervisningsmetoder beskrevet i en dansk kontekst (fx Korsgaard et al. 2010). I en dansk kontekst er det derfor væsentligt at undersøge effekten af børnestavning med indirekte støtte.

En mulig udfordring for læreren i at inddrage børnestavning i klasseundervisning er at nå at give alle børn direkte

støtte. Det er derfor interessant at belyse organiseringsmuligheder, som kan imødekomme dette. En mulighed er at inddrage teknologi designet med henblik på at hjælpe børnene til at repræsentere flere og flere sproglyde og til at repræsentere disse med korrekte bogstaver. Observationer fra en række udviklingsprojekter (fx Saabye & Engmose 2014) indikerer, at en talesyntese, der kan læse børnestavning højt, retter børns opmærksomhed mod at arbejde med kvaliteten af deres børnestavning. Den tredje form for støtte, der undersøges i studiet, er derfor oplæsning ved en talesyntese, som er designet til at læse børnestavning højt i overensstemmelse med de basale sammenhænge mellem sproglyde og bogstaver.

Forskningsspørgsmål

Jeg spørger derfor, om børnestavning med direkte støtte (DS) udvikler børnenes evne til at anvende det alfabetiske princip i børnestavning og læsning i højere grad end indirekte støtte (IS)? På baggrund af resultaterne fra tidligere studier forventer jeg, at dette er tilfældet.

Jeg spørger også, om børnestavning med oplæsningsstøtte (OS) kan supplere læreren på en måde, der fremmer kvaliteten af børnestavning og læsning i samme grad som børnestavning med DS? På baggrund af erfaringer fra pilotprojekter er det min hypotese, at dette er tilfældet.

Design

Til at undersøge effekten af undervisning, hvor børnehaveklassebørn børnestaver med tre forskellige typer af støtte, gennemførte jeg et effektstudie med én kontrol- og tre træningsgrupper (n=80). Deltagerne blev testet før og efter undervisning. Deltagerne blev fordelt tilfældigt i de fire grupper, dog så der i hver af de fem børnehaveklasser, børnene kom fra, var fire børn i henholdsvis kontrolgruppen og hver af de tre træningsgrupper. Børn, som i forvejen var læsere, og børn med meget lave forudsætninger, deltog ikke i studiet. Børnene skulle børnestave 54 overvejende simple lydrette ord. Undervisningen blev gennemført i grupper af fire børn, halvvejs i børnehaveklassen, tre gange om ugen, i seks uger med lektioner af ca. 30 minutter.

Resultater

Før undervisningen var der ingen signifikante forskelle mellem børnene i kontrolgruppen og de tre træningsgrupper. Kvaliteten af børnestavning og læsning var ved eftertest blevet signifikant bedre end ved førtest for børnene, som børnestavede. Dette var ikke tilfældet for børnene i kontrolgruppen.

Jeg brugte de justerede gennemsnit for børnestavning og læsning ved eftertest til at vurdere forskelle i effekten af undervisningen i de tre træningsgrupper og kontrolgruppen. Jeg sammenlignede

justerede gennemsnit for kontrolgruppen med hver af træningsgrupperne og i træningsgrupperne indbyrdes for DS og IS samt for DS og OS.

For *børnestavning* fandt jeg delvist støtte til den hypotese, at børnestavning med DS er mere effektiv end IS. Børnestavning med DS udviklede kvaliteten af *børnestavning* af utrænede ord signifikant mere end kontrolgruppens undervisning ($d=0,78$). Dette var ikke tilfældet for børnestavning med IS ($d=0,43$). Effekstørrelsen for den forventede forskel mellem DS og IS indikerede en lille forskel ($d=0,32$), som imod forventning var ikke-signifikant. For *læsning* fandt jeg ikke støtte til hypotesen om, at børnestavning med DS var mere effektiv end IS. Her var effekstørrelsen for forskellen til kontrolgruppen meget ens for DS ($d=0,60$) og IS ($d=0,66$), men kun forskellen mellem IS og kontrolgruppen var signifikant. Vurderet ved effekstørrelsen var forskellen mellem DS og IS ubetydelig.

Jeg fandt ingen evidens mod hypotesen om, at børnestavning med OS ville kunne fremme kvaliteten i børnenes børnestavning og læsning sammenlignet med børnestavning med DS. For børnestavning med OS udviklede kvaliteten af børnestavning af utrænede ord sig, ligesom for børnestavning med DS, signifikant mere end i kontrolgruppen ($d=0,53$). Effekstørrelsen for forskellen mellem DS og OS indikerede en lille til meget lille forskel ($d=0,21$), der som forventet var ikke-signifikant. For *læsning* var mønsteret det samme.

Begrænsninger

Resultaterne skal ses i lyset af, at børn med de laveste og højeste forudsæt-

ninger ikke deltog. Vi ved derfor fortsat ikke, om disse børn vil reagere på samme måde på børnestavning med de tre typer af støtte, som børnene i dette effektstudie gjorde. Vi ved heller ikke, om typen af støtte er særlig væsentlig for den gruppe af børn, der ikke deltog.

Effekterne i studiet kan ikke ses løsrevet fra den kontekst, studiet var en del af. Effekterne er knyttet til foregående og sideløbende arbejde med bogstaver og sproglyde i fem danske børnehaveklasser. Det er altså ikke sikkert, at de samme effekter kan opnås uden.

Studiet havde få deltagere, det kan derfor ikke afvises, at ikke-signifikante forskelle faktisk er egentlige forskelle, indeværende studie blot ikke havde den fornødne power til at identificere.

Konklusioner og perspektiver

I en dansk kontekst tilbyder dette studie den første evidens for effekten af arbejdet med børnestavning i børnehaveklassen. Effekten af at børnestave med DS på kvaliteten af børnestavning er væsentlig, da den bekræfter fund fra andre sprog. Effekten af at børnestave med OS er opmuntrende, fordi den peger på et stort undervisningspotentialer ved videreudvikling af børnestavning med OS. Tendensen til effekt af børnestavning med IS indikerer, at denne type af støtte kan skubbe positivt på kvaliteten af børnestavning, ved børnestavning af lette lydrette ord, og for denne elevgruppe. Denne tendens må dog bekræftes i fremtidige studier. Den generelle tendens til en fordel til træningsgrupper over kontrolgruppen i effekten på læsning kunne tyde på, at det væsentlige for denne er det, træningsgrupperne har til fælles. Også denne tendens må

bekræftes i senere studier.

Resultaterne fra indeværende studie kunne med fordel repliceres i et studie med flere børn og med henblik på at skabe viden om de svageste elevers

udbytte af undervisning af denne art.

Endvidere er det ikke klart, om de samme resultater ville være fremkommet i fri skrivning. Der er også ubesvarede spørgsmål omkring oplæsningsstøt-

ten. Ville en oplæsningsstøtte med andre designkarakteristika end den i indeværende studie have skabt andre effekter?

REFERENCER

Bjerre, A. & Friis, J. (2002). *Nej farfar! For vi børnestaver*. København: Alinea.

Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-299. DOI:10.1080/00094056.1971.10727281.

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning* (3. udg. ed.). København: Hans Reitzel.

Engmose, S. (2018). Børnestavning. Hvad siger forskningen? *Psyke & Logos*, 39(2), 45-63.

Gleitman, L.R. & Rozin, P. (1977). The structure and acquisition of reading I: Relations between orthographies and the structure of language. I: Reber, A. & Scarborough, D.L. (red.), *Toward a psychology of reading, the proceedings of the CUNY conferences* (1-54). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Korsgaard, K., Vitger, M. & Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning, en vej ind i læsningen*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and it's role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899-913. DOI:10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x.

Read, C. (1986). *Children's creative spelling* (International library of psychology). London: Routledge & Kegan Paul.

Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. & Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166. DOI: 10.1207/s1532799xssr0902_3.

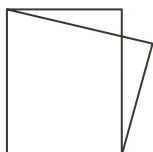
Saabye, B. & Engmose, S. (2014). OS+, opdagende skrivning med auditiv feedback. *Viden om Literacy*, 16, 38-48.

Afhandlingen er tilgængelig via dette link

https://curis.ku.dk/ws/files/229375641/Ph.d._afhandling_2019_Engmose.pdf

Ny ph.d.-afhandling: Strategier i addition: Mønstre og perspektiver

(Ph.d.-forsvar: September 2019)



Pernille Bødtker
Sunde, lektor,
VIA University
College

De fleste opgaver i færdighedsprøven i matematik, eller prøven uden hjælpemidler, for folkeskolernes 9.-klasser handler om tal og regning. Hvert år går fire opgaver igen i næsten uændret form: Det er de fire opgaver i regning med naturlige tal, en for hver af de fire regnearter.

I de sidste 20 års prøver har 20-30 % af eleverne ikke kunnet løse disse opgaver. F.eks. kunne 25 % af eleverne i 2011, efter 10 års skolegang, ikke løse opgaven $1018 - 619$ korrekt, og hele 46 % kunne ikke løse $8032 : 8$ korrekt (UVM 2011). Ser man grundigt på de to eksempler, vil man opdage, at de er designet til at kunne løses vha. hovedregningsstrategier. Faktisk er det væsentlig mere besværligt at bruge en skriftlig standard-algoritme i disse tilfælde pga. de mange tier-overgange. For at kunne løse denne slags opgaver skal eleverne altså have

gode numeriske kompetencer, eller med andre ord: De skal vide noget om tal og regnestrategier.

Netop elevers tidlige kompetencer inden for tal og regning har stor betydning for, hvordan de klarer sig senere i skolen og i livet i almindelighed (Duncan et al. 2007). Det er derfor vigtigt at øge andelen af elever, som forlader skolen med gode numeriske kompetencer, ikke blot for den enkelte men også for samfundet som helhed (OECD 2010).

Mange elever oplever udfordringer med regning igennem hele skoleforløbet, og ofte opdages vanskeligheder først i starten af mellemtrinnet, hvor eleverne bliver introduceret til mere kompliceret multiplikation og division. Årsagerne til disse vanskeligheder skal dog søges i de tidlige skoleår, hvor undervisningen er centreret omkring tal og regning.

Den tidlige numeriske kompetence er vigtig for den videre udvikling af matematisk viden og færdigheder (Cowan et al. 2011; Gersten, Jordan & Flojo 2005). Især hovedregningsstrategier er vigtige for udvikling af senere aritmetisk kompetence (Cowan 2003; Nunes, Dorneles, Lin & Rathgeb-Schnierer 2016), som fx at kunne løse de fire opgaver i regning med naturlige tal i folkeskolens afgangsprøve.

Min ph.d.-afhandling (Sunde 2019) omhandler danske folkeskoleelevers brug og udvikling af hovedregningsstrategier til etcifret addition i de første fire skoleår. Det overordnede mål var at beskrive variation og udvikling i brugen af hovedregningsstrategier i de tidligste klassetrin samt at undersøge sammenhænge mellem elevernes strategibrug i 1. klasse og 1) forskelle i undervisningspraksis, 2) senere matematiske viden og færdigheder og 3) lærernes perspektiver på undervisning og læring inden for tal og regning.

Elevernes strategibrug blev undersøgt med en standardiseret interview-procedure, hvor jeg interviewede eleverne enkeltvis. Her blev eleverne præsenteret for 36 små kort, et ad gangen. På hvert kort var trykt et af de etcifrede additionsstykker, som kan dannes af tallene 2 til 9. Ved hvert regnestykke blev eleven spurgt, hvordan hun eller han fandt svaret på opgaven. Elevens metode (strategi) til at løse hvert enkelt regnestykke blev inddelt i syv kategorier: giver op, regner fejl, tæller alt, tæller videre, automatisering, regruppering med addition (f.eks. $4 + 5 = 4 + 4 + 1$) og regruppering med subtraktion (f.eks. $4 + 5 = 5 + 5 - 1$). I nogle af de efterfølgende analyser blev kategorierne slået sammen til i alt fire kategorier: fejl

(giver op og regner fejl), tælling (tælle alt og tælle videre), automatisering og regruppering (regruppering med addition og subtraktion). Ved at kategorisere elevernes strategibrug på denne måde er det muligt at få kvantitative data, som kan analyseres statistisk.

Det samlede datagrundlag for analyserne stammer fra to uafhængige studier. I et første studie (studie A) målte jeg 147 elevers strategibrug fra samme skole fra 1. til 4. klasse, hvor eleverne er interviewet enten i ét skoleår, to efterfølgende skoleår eller tre efterfølgende skoleår. Efterfølgende (Studie B) undersøgte jeg i seks 1.-klasser på tre andre skoler (83 elever og seks lærere) elevernes strategibrug to gange i henholdsvis oktober/november og april/maj. Derudover blev lærerne interviewet om deres perspektiver på undervisning og læring inden for tal og regning, og en række undervisningslektioner blev videoobserveret. Studie B er siden blevet suppleret med data fra en senere undersøgelse af elevernes viden og færdigheder inden for tal og regning, brøker og tekstopgaver i 4. klasse.

Analyser og resultater falder i to dele: de kvantitative analyser og resultater af elevernes strategibrug og udvikling i de to studier, og de kvalitative analyser og resultater af lærernes perspektiver på læring og undervisning i tal og regning i 1. klasse.

Analyserne af lærerinterview af de seks 1.-klassers matematiklærere viste, at lærernes forventninger til deres elevers viden og kompetencer inden for tal og addition efter 1. klasse spændte over, hvad der svarer til 1-2 års læring (Sunde & Sayers 2017). Der var således tale om

seks meget forskellige undervisnings- og læringsmiljøer, hvad angår undervisningen i tal og regning i 1. klasse (Sunde 2019). Man kunne derfor forvente, at elevernes brug og udvikling af regnestrategier i de seks klasser ville vise udviklingsmæssige forskelle hen over første klasse. De kvantitative analyser viste dog, at dette ikke var tilfældet.

Elevernes udvikling og brug af strategier blev analyseret i forhold til følgende: 1) Hvordan varierer strategibrug med alder, køn og klasse?, 2) Hvor meget udvikles strategibrugen over et halvt år i 1. klasse? og 3) Hvordan er sammenhængen mellem strategibrug i første klasse og matematiske færdigheder og kompetencer i 4. klasse?

I hovedtræk viste de statistiske analyser, at strategibrugen til etcifret addition (som forventet) udviklede sig fra 1. til 4. klasse med gradvist mindre brug af tællestrategier og en øget brug af regrupperingsstrategier og automatisering (Sunde, Sunde & Sayers 2020). Set over et halvt skoleår (fra november til april) i 1. klasse blev den gennemsnitlige udvikling i strategibrug overskygget af en betydelig større variation børnene imellem, som i høj grad var koblet op på køn (Sunde & Sunde 2019; Sunde et al. 2020). I 1. klasse brugte piger således tælling tre gange så ofte i gennemsnit som drenge, hvilket svarer til en forskel på mindst to læringsår (Sunde et al. 2020).

Der var lidt forskel i strategibrug klasser imellem (Sunde & Sunde 2019; Sunde et al. 2020), og der kunne ikke påvises nogen forskel i udviklingen i strategibrug på klasseniveau i løbet af 1. klasse, på trods af at de forskellige lærere havde meget forskellige forventninger til, hvad

børnene skulle lære, og også meget forskellige perspektiver på undervisning i tal og regning. Heraf følger, at forskelle i undervisningspraksis ikke havde nogen målbar effekt på, hvordan og med hvilken hastighed elevernes strategibrug ændredes i løbet af et halvt år i 1. klasse (Sunde & Sunde 2019). Variationen i strategibrug eleverne imellem var mere eller mindre konstant i første klasse uden tegn på, at de elever, som brugte tælling mest i oktober/november, reducerede deres brug af denne strategi frem mod april/maj uforholdsmæssigt mere end de elever, som brugte tælling mindst (Sunde & Sunde 2019).

Elevernes tidlige strategibrug til etcifret addition viste sig at have betydning for deres senere matematiske kompetencer. Strategibrug i 1. klasse – især frekvensen af brug af 'tælle alt' – var således signifikant korreleret med testscore for matematiske færdigheder og viden i 4. klasse. Det viste sig, at strategibrug i 1. klasse forklarede forskelle i to ud af tre testtyper i 4. klasse (brøker og tekst-opgaver), som ikke blev forklaret af en standardiseret matematiktest i 1. klasse. Med andre ord kunne man ud fra data på, hvordan eleven regnede i 1. klasse, opnå et bedre mål for, hvor godt eleven

klarede sig i brøk- og tekstopgaver i 4. klasse end hvor rigtigt eleven regnede i 1. klasse. Disse sammenhænge var generelt stærkere for drenge end for piger (Sunde 2019). Dette kan muligvis skyldes, at piger er mere tilbøjelige til at bruge tælling som foretrukken regnestrategi i 1. klasse, selvom de fuldt ud mestrer regrupperingsstrategier. I så fald er pigernes strategibrug ikke i lige så høj grad som hos drengene et udtryk for deres talforståelse og regnefærdigheder.

Samlet set tyder mine resultater på, at strategibrugsmønstre er dybt forankret i det enkelte barn, at dette er etableret før eller ved den tidlige skolestart, samt at strategibrugen kun ændres langsomt og gradvist over tid. Dette viser betydningen af elevernes tidlige forståelse af tal og regning (strategier), både som indikator for senere viden og færdigheder og som fokus for intervention og særligt tilrettelagt undervisning med det mål at støtte alle elevers udvikling.

Fra et didaktisk perspektiv er resultaterne interessante på to måder. For det første kan tidlig strategibrug tilsyneladende bruges som screeningsparameter i forhold til potentielle matematikvanskeligheder. For det andet leder resultatet

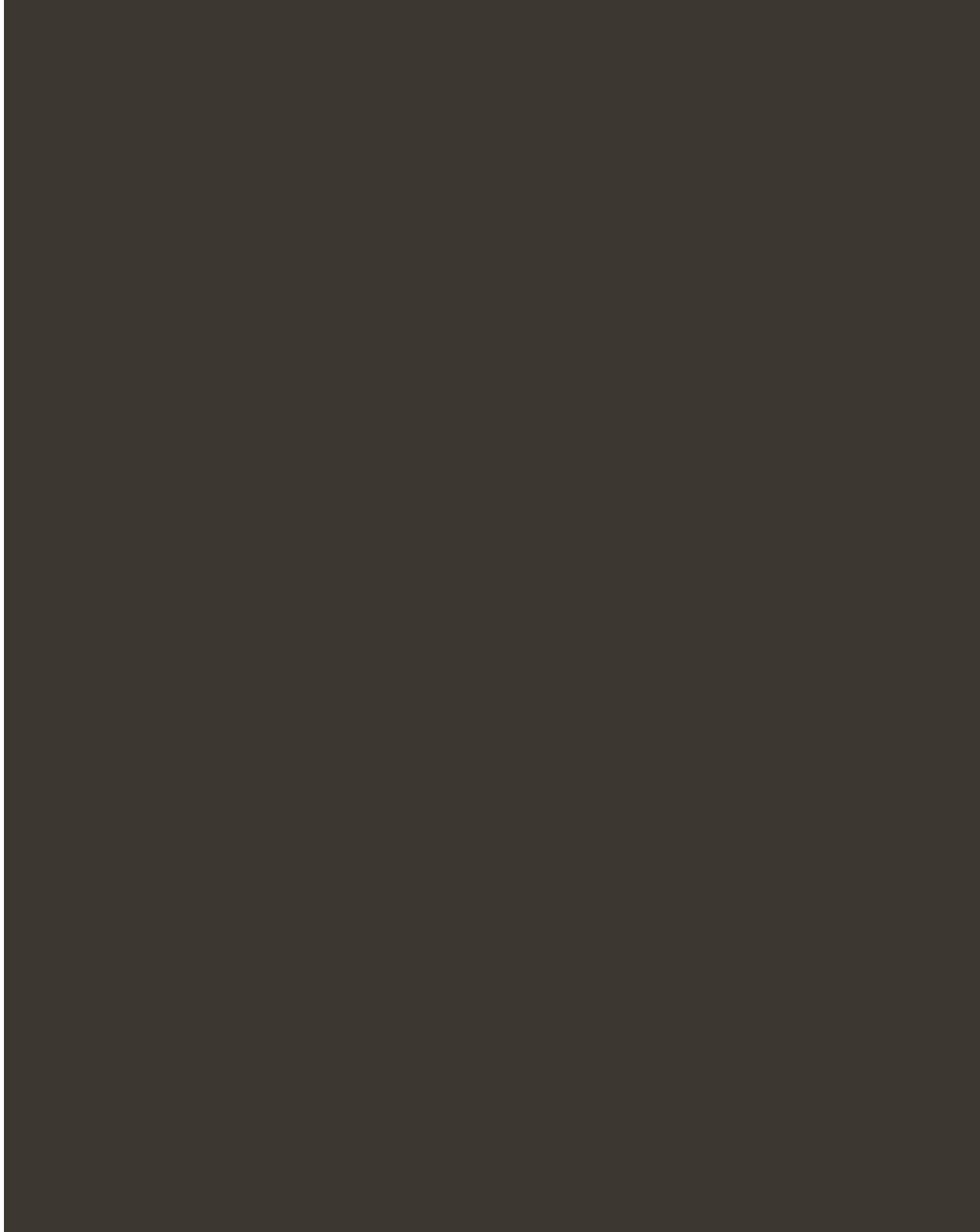
hen på, at fokus på strategibrug er vigtigt i den tidlige matematikundervisning.

Først og fremmest tyder resultaterne på, at elevens tidlige 'strategiprofil' giver værdifuld information om elevens risiko for senere at opleve vanskeligheder i matematik. Her er især brugen af tællestrategier, og i særlig grad 'tælle alt', i de tidlige skoleår efter alt at dømme en god screenings-parameter. Hvis elever i potentielle vanskeligheder kan opdages tidligt, kan man igangsætte tiltag, før eventuelle vanskeligheder etableres.

Hvis den stærke sammenhæng mellem elevers strategibrug i 1. klasse og deres matematiske færdigheder og viden i 4. klasse er udtryk for en kausal sammenhæng (hvilket stadig mangler at blive eftervist), vil et øget fokus på at udvikle talforståelse og fleksibel strategibrug i de yngste år potentielt kunne fremme udviklingen af elevers matematiske viden og færdigheder i de senere skoleår. Dette vil igen øge andelen af elever, der forlader folkeskolen med gode numeriske kompetencer. Kompetencer, som er så vigtige for at klare sig godt i både uddannelse og livet.

REFERENCER

- Cowan, R. (2003). Does it all add up? Changes in children's knowledge of addition combinations, strategies, and principles. I: A.J. Baroody & A. Dowker (red.), *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise* (s. 35-74). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cowan, R., Donlan, C., Shepherd, D.-L., Cole-Fletcher, R., Saxton, M. & Hurry, J. (2011). Basic calculation proficiency and mathematics achievement in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 786-803. <https://doi.org/10.1037/a0024556>.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.
- Gersten, R., Jordan, N.C. & Flojo, J.R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 293-304. <https://doi.org/10.1177/00222194050380040301>.
- Nunes, T., Dorneles, B. V., Lin, P.-J. & Rathgeb-Schnierer, E. (2016). *Teaching and Learning About Whole Numbers in Primary School*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45113-8_1.
- OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance*. <https://doi.org/10.1787/9789264077485-en>.
- Sunde, P.B. (2019). *Strategies in Single-Digit Addition: Patterns and Perspectives* (Aarhus University). <https://doi.org/10.7146/aul.349>.
- Sunde, P.B. & Sayers, J. (2017). Danish teachers' expectations of year one pupils' additive competence. Paper præsenteret ved NORMA 17, Stockholm, Sweden.
- Sunde, P.B. & Sunde, P. (2019). Development and variance components in single-digit addition strategies in year one. I: U.T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen & M. Veldhuis (red.), *Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02401094>.
- Sunde, P.B., Sunde, P. & Sayers, J. (2020). Sex differences in mental strategies for single-digit addition in the first years of school. *Educational Psychology*, 40(1), 82-102. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1622652>.
- UVM (2011). PEU-hæfte matematik (Danish Ministry of Education). Retrieved February 25, 2019, from <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/censur-og-evaluering/evaluering-af-proeverne/tidligere-evaluering-af-proeverne>.



Indhold

TEMAARTIKLER

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Samtidsdiagnostik og tendensanalyse i professionsforskningen	6
Jens Erik Kristensen	
Kompleksitet og systematik i professionsforskning	16
Marie Østergaard Møller	
En empirisk forankret metodologi for studiet af værdier i professionerne	26
Rasmus Sommer Hansen og Mette Lind Kusk	
I et spejl, i en gåde. Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning	38
Jan Thorhauge Frederiksen	
At søge indsigt på tværs: Hvordan og hvorfor sammenligne forskelligartede professionsfelter	50
Inge Kryger Pedersen, Anders Blok og Marie Leth Meilvang	
Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om mulige metodologiske konsekvenser	62
Peter Østergaard Andersen	
Praktiske tekster – dokumentanalyse i studiet af pædagogisk praksis	74
Marta Padovan-Özdemir	
Essay: Pædagogikkens andet, den fatale etnografi	84
Bolette Moldenhawer	

ARTIKLER UDENFOR TEMA

En skoleleder skal også ud med skrald og tørre bordene af	92
Jakob Ditlev Bøje	
Pædagogers faglige meningsdannelser – i lyset af en stigende konceptudbredelse	102
Christian Aabro	

ANMELDELSER

Kritisk pædagogik for pædagoger	112
Peter Hornbæk Frostholt	
Literacy i skolen	116
Helle Rørbech	
Velfærdsprofessioner	120
Jan Thorhauge Frederiksen	

EN KLASSIKER GENLÆST

Pierre Bourdieu's Den praktiske sans	122
Lisanne Wilken	

EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER

Terence J. Johnson	128
Jakob Ditlev Bøje	

PH.D.-PRÆSENTATIONER

Feedback, elevperspektiver og ulighed i skolen	134
Bent Sortkær	
(It)-støttet børnestavning. Studier af børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling	138
Stine Fuglsang Engmose	
Strategier i addition: Mønstre og perspektiver	142
Pernille Bødtker Sunde	

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.

