

Nr. 32

Tidsskrift for Professionsstudier

---

# Forskning i professioner

---

## INDHOLD

### MINITEMA 1: RACIALE VRAGRESTER I VELFÆRDSPROFESSIONELT ARBEJDE

|  |    |
|--|----|
| Raciale vragester i velfærdsprofessionelt arbejde .....                | 6  |
| Josefine Lee Stage og Trine Øland                                      |    |
| Progressivismens barncentrering, hvide børn og ikke-hvide voksne ..... | 20 |
| Trine Øland  |    |
| Racialisering og viljen til det gode i børnehavens sprogarbejde .....  | 28 |
| Josefine Lee Stage   |    |

### MINITEMA 2: SKOLE OG SKOLELEDELSE

|   |    |
|---|----|
| Skoleledelse gennem tiden - Fra praktisk håndværker til forskningsinformeret læringsleder ..... | 38 |
| Finn Wiedemann  |    |
| Folkeskolens første møde med folkeskolereformen .....   | 50 |
| Steen Juul Hansen   |    |
| Spiritualitet og skolepolitik .....   | 64 |
| Katrin Hjort  |    |

### MINITEMA 3: PROFESSIONER, UDDANNELSE OG FORSKNING

|  |     |
|--|-----|
| Det er ikke nødvendigvis den største takhøjden .....                   | 78  |
| Jens Erik Paulsen  |     |
| Forskning er forskning – også på professionshøjskolerne! .....         | 90  |
| Anders Buch, Johanne Grøndahl Glavind, Thomas Iskov og Vibeke Røn Noer |     |
| Sociale teknologier i tværgående samarbejde .....                      | 102 |
| Erik Laursen   |     |
| Provinsens oversete uddannelsesopgave .....                            | 116 |
| Eva Gulløv og John Gulløv  |     |

### EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Annemarie Mol .....  | 126 |
| Inge Kryger Pedersen |     |

### EN KLASSIKER GENLÆST

|   |     |
|---|-----|
| Howard Gardner: Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences..... | 132 |
| Gerd Christensen  |     |

### ANMELDELSER

|   |     |
|---|-----|
| Ditte Jacobsen: Tværprofessionelle studiegrupper – en håndbog .....                                   | 136 |
| Jens H. Lund  |     |
| Paolo Giordano: I smittens tid – vidnesbyrd fra pandemiens frontlinje .....                           | 138 |
| Jesper Garsdal  |     |
| Bent Olsen: Trøst – bidrag til en jordnær, kropsnær og omtænksom pædagogik .....                      | 142 |
| Kim Løwenstein  |     |
| Dion Sommer: Leg – En ny forståelse .....   | 144 |
| Lærke Borup   |     |
| Fredrik deBoer: The Cult of Smart. How our broken education system perpetuates social injustice ..... | 148 |
| Lene Mosegaard Søbjerg  |     |
| Karen Risager & Lone K. Svarstad: Verdensborgeren og den interkulturelle læring .....                 | 152 |
| Lise Majgaard   |     |

### PH.D.-PRÆSENTATIONER

|   |     |
|---|-----|
| Inklusion og eksklusion på voksenhandicapområdet. En undersøgelse af handicappolitiske dokumenter og fortællinger fra voksne med udviklingshæmning og socialpædagoger ..... | 156 |
| Anthon Sand Jørgensen   |     |
| Forstyrret og forstyrrende. Analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med .....  | 160 |
| Marianne Brodersen  |     |
| Dannelsesperspektiver om skolemad og måltider: En undersøgelse af læreres tilgange til og forståelser af skolemadsordninger i København .....                               | 164 |
| Mikkel Jacobsen   |     |
| Dialog i diætbehandling. En aktionsforskningsundersøgelse af kommunikative kvaliteter i diætbehandlingssamtaler med kræftramte .....  | 168 |
| Nanna Ruengkratok Lang  |     |
| Hur barn med adhd uppfattar och hanterar sina svårigheter .....   | 172 |
| Noam Ringer   |     |

### TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 32, 2021

### 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

Inge Lynggaard Hansen

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.

# Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 32

Det seneste nummer af *Tidsskrift for Professionsstudier* tematiserede professionsforskning. Her prøvede vi at analysere de træk, der er karakteristiske for de fleste professioner og diskutere professionernes ansvar for løsningen af vigtige funktioner og samfundsopgaver.

I nærværende nummer følger vi op på disse analyser og diskussioner.

*Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 32 indeholder således artikler, der på nuanceret vis beskriver, analyserer og diskuterer de problemstillinger, der knytter sig til *forskning i professioner*: Hvordan udføres professionsforskning i praksis? Hvad sker der, når man går

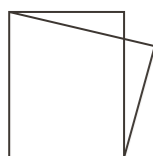
tættere på den praksis, som professionsforskning udføres i? Er professionshøj-skolernes og universiteternes forskning i professioner forskellige? Det er nogle af de spørgsmål, vi stiller i dette nummer. Temanummeret er organiseret i tre minitemaer, der på forskellig vis forholder sig til dette overordnede tema: *forskning i professioner*.

*Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 32 indeholder i alt 10 artikler – alle artiklerne har karakter af forskningsartikler; en af de 10 er udarbejdet som et forskningsessay. Endvidere indeholder nummeret fem præsentationer af aktuelle ph.d.-afhandlinger og fem anmeldelser af nyere bøger relateret til

professioner og professionsuddannelser. Samtidig rummer temanummeret "En klassiker genlæst", der omhandler den amerikanske psykolog Howard Gardners *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences* og "En oversat professionsteoretiker", der omhandler den hollandske antropolog og filosof Annemarie Mol.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 32.

# Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde



Josefine Lee Stage,  
stud. mag. &  
Trine Øland, lektor,  
ph.d., Sektion for  
Pædagogik, Institut  
for Kommunikation,  
Københavns  
Universitet

Artiklen udfolder et metodologisk-analytisk blik, der er sensitivt over for race og racialisering gennem behandling af fire centrale pointer: 1) race er en social konstruktion med racialiserende effekter, 2) race er ikke et træk ved et individ, og etnisk baggrund er ikke en uskyldig variabel, 3) race er et relationelt fænomen og iboende europæisk og dansk kolonial tænkning som vragrester i den velfærdsprofessionelle undergrund, og 4) post-etniske, post-nationale og post-migrant perspektiver er mulige. Artiklens formål er at tilbyde professionsforskningen et blik som grundlag for fremtidige kollektive diskussioner om dette akavede og affektivt ladede emne, som har svære erkendelsesbetingelser.

I professionsforskning er studier med blik for race og racialisering til at overse. Det betyder ikke, at professionsforskningen, det professionelle arbejde og dets målsætninger ikke medvirker i racialiseringen af befolkningsgrupper. Det betyder heller ikke, at de professionelle og de racialiserede grupper ikke kender til racialisering og ikke ved noget om, hvilke mekanismer og ambivalente affektøkonomier som fænomenet er vævet ind i. Det betyder, at racialisering og dens betydning kun sjældent bliver genstand for kollektiv og saglig nysgerrighed og diskussion. Samtidig forbliver den viden, der eksisterer om fænomenet i professionsfelterne, akavet, ubehagelig og umulig at tale om på en måde, så en professionel stadig kan genkende sig selv som sådan. Emnet skydes til hjørne, opfattes som marginalt og dermed ikke som en central del af almene

Vi kommer altså ikke langt med blot at konstatere, at **race er en social konstruktion.**



professionelle diskussioner. Når vi som studerende og forsker beskæftiger os med dette problemfelt og identificerer, hvordan velfærdsprofessionelt arbejde iværksætter ideer om ontologisk underlegenhed, kulturel deficit og patologi hos målgrupper, der således racialiseres i mødet med det professionelle arbejde, har vi ofte oplevet at blive affejet som irrelevante eller uden sans for centrale videnskabelige teorier og metoder.

I forskningslitteraturen kan man forvisse sig om, at denne afvisning ikke er ualmindelig. Den anerkendte politiske sociolog og professor Eduardo Bonilla-Silva redegør eksempelvis for, hvordan han blev mistænkeliggjort, da han på sin arbejdsplads fremlagde analyser, der senere blev publiceret i hans skelsættende bog *Racism without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial*

*Inequality in America*. Han beskriver (Bonilla-Silva & Zuberi 2008, s. 13), hvordan en metodologisk mistænkeliggørelse udfoldede sig, fx med spørgsmål om, hvem der havde kodet hans data, om de var hvide eller sorte, og hvad 'the inter-coder reliability index' var? Bonilla-Silva svarede på spørgsmålene, men spurgte også sin kollega om, hvor mange gange han havde krævet af sine hvide kolleger, at de afslørede deres assistenters race og overvejede, om det påvirkede deres forskningspraksis og fortolkning. Eller om det kun var spørgsmål, han stillede til forskere, hvis forskningspraksis er sensitiv over for, om og på hvilken måde race har en betydning. Kollegaen var ikke glad for spørgsmålet, og selvom Bonilla-Silva skriver, at man altid skal være klar til at 'speak truth to power', så fornemmer man, at situationen var ubehagelig, stærkt affektivt ladet og akavet.

Dekolonial og queer-feministisk forsker Sara Ahmed (2014) har overvejet, hvordan sociale normer over tid bliver ladet med affektiv værdi i form af lykke og skam. Det gør omvendt, at følelser og indstillinger er bundet af fortællinger om sociale normer, fx retfærd versus uretfærdighed, lighed versus ulighed, menneskelighed versus umenneskelighed – alt sammen normer, der ikke er fremmede for velfærdsprofessionelt arbejde. I dette minitema er vi i udgangspunktet inspirerede af forestillingen om sociale normers affektive ophobninger. Det betyder, at race og racialisering kan fremkalde glædesdrøbende effekter i professionsforskningen og -uddannelserne, hvor helhedens positivitet og lykke kan synes truet, hvilket grundlæggende skaber usikkerhed og en sitrende stemning, der i sig selv kan være produktiv for race og racialisering.

I denne indledende artikel til minitemaet *Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde* vil vi søge at brede et grundlag ud, som fremtidige kollektive diskussioner med fordel kan tage afsæt i. Det gør vi ved at fremlægge og diskutere fire centraler pointer fra den internationale race- og racialiseringsforskning, som vi skønner er særligt relevante for professionsforskningen. Diskussionen er ikke udtømmende, og meningen er ikke at skabe sikkerhed i en usikker situation. Vores håb er, at race og racialisering kan blive et alment emne i alle velfærdsprofessioners uddannelser og tillige et emne, som alle professionsforskere og velfærdsprofessionelle ved noget om, kan fastholde interessen ved og håndtere ubehaget ved. Det kræver som minimum et metodologisk og analytisk blik, der er følsomt over for race og racialisering (se også Hvenegård-Lassen & Staunæs 2019). Det er således denne artikels formål at vise, hvad et sådant blik kan bestå i, men også at vise, at etableringen af dette blik er født i strid modvind og derfor kræver en vis oparbejdelse af modstandskraft.

Ligesom velfærdsprofessionelle kender til race og racialisering, er det også vores erfaring, at forskere og studerende inden for pædagogik og velfærdsarbejde kender til det. Sædvanligvis uden at det i udgangspunktet har været en særlig forsknings- eller studieinteresse. Selvom det er en interesse, og selvom en figur i det studerede genstandsfelt optegner klare, hierarkiske og kropsligt forankrede forskelle mellem mennesker, er det en figur, det er svært at erkende. Pædagogikforsker Zeus Leonardo, der også er specialist i *critical race studies*, har – med reference til Virginia Woolf – beskrevet en sådan erkendelsesproces

som analog med synet af en halefinne, der dukker op og forsvinder ned under vandet igen (Leonardo 2016). Det er et godt billede til at beskrive frustrationen. Erkendelsen forsvinder i omgivelsernes omsluttende hav. Og dukker op igen. Forsvinder ikke alligevel. Men forsvinder så. Osv. Derfor tror vi også på, at der er en uudnyttet klangbund for, at sådanne erkendelser dels kan formidles i større omfang, dels kan være udgangspunkt for kollektive og saglige diskussioner i fremtiden.

**Første pointe: Race er en social konstruktion, der tjener et formål og har racialiserende effekter**

I internationale *critical race studies* kan man blive klogere på det, der kaldes det eurocentriske begreb om racisme (Hesse 2011, s. 163), som er knyttet til bekæmpelse af racistisk og nazistisk ideologi i 1930'erne. Bekæmpelsen foregik, bl.a. også i Danmark, som videnskabelig kritik af, at race iht. biologiske videnskaber mentes at foreligge som et faktum. Eksistensen af race og racisme blev herefter forstået som et falsk videnskabeligt argument, der var forårsaget af en ondsindet og bevidst ideologi. Race som biologi og racisme som ideologi blev illegitim og patologisk; en anomali, der ikke længere (skulle) kunne associeres med Danmark og Europa. I de gryende velfærdsstater blev kultur og etnicitet i stedet de foretrukne kategorier til at beskrive menneskelig forskel med, bl.a. understøttet af UNESCO og et kulturrelativistisk begreb om kultur. Forskningen har imidlertid gentagne gange vist, at den raciale hierarkiske forskelstænkning i praksis bliver bibeholdt, og intelligens, evne og præstation fortsat bliver knyttet til kultur og forestillingen om etniske grupper på en udviklingslinje,

ofte på indviklede og spidsfindige måder, bl.a. i interkulturelle, multikulturelle og antiracistiske foretagender (Aman 2015; Callewaert 1984; Duedahl 2005; Danbolt & Myong 2008; Lentin 2005) men også gennem eufemismer som 'tosproget' (Kofoed 2011).

Racebegrebet blev i Europa imidlertid i det store hele skrevet ud af forskningen vedrørende migration, etnicitet og minoriteter (Lentin 2014). Race har siden gjort sig gældende som det, der af flere forskere kaldes en 'fraværende tilstedeværelse' (fx Gillborn 2016, s. 366), dvs. fraværende som begreb og redskab til at historisere og forstå effekterne af migration i europæiske samfund, men tilstedeværende i den sociale praksis (fx Lentin 2014, s. 70). Som en halefinne, der dukker op, men ikke kan fastholdes af blikket. Baseret på en konkret analyse af toneangivende europæiske forskeres forskning i migration, etnicitet og minoriteter i perioden 1995-2014 konstaterer Alana Lentin (2014), at de europæiske samfunds koloniale historie og måden, hvorpå denne historie er knyttet til nuværende sociale, økonomiske, kulturelle og politiske magtrelationer, har været stort set fraværende i forskningen om migration, etnicitet og minoriteter. I stedet for har denne forskning været præget af policy-orienterede tilgange, der forstår migration og migrationens konsekvenser som spørgsmål, de nationale samfund skal løse ved hjælp af integrationsbestrebelse, eksempelvis i form af forskning, der undersøger, hvordan det går med integrationen i forlængelse af politikformuleringers hensigter om integration forstået som tilpasning til nationalstaternes ordninger (Larsen & Øland 2011). Det betyder, at spørgsmål, der handler om, hvordan race

”At blive spurgt om, hvor man er fra er en måde at sige, at man ikke er herfra. Brun, sort: Ikke herfra, ikke her, ikke”.



og racialisering er del af globale sociale netværk og politisk praksis i moderne post-koloniale nationalstater, ikke adresseres i lige præcis denne type forskning. Lentin hæfter sig ydermere ved, at det ikke var migrations-, etnicitets- eller minoritetsforskere, der insisterede på racebegrebets konstruerede karakter og på visninger af, hvordan race fungerer, snarere end hvad det er. Det gjorde derimod postkoloniale og dekoloniale racismeforskere.

Inden for pædagogik og velfærdsprofessionelt arbejde har *critical race studies* også adresseret spørgsmål om race og racialisering. Her er der også generelt enighed om, at race er en social konstruktion, en socialt konstrueret kategori eller et foranderligt og komplekst socialt fænomen (fx Gillborn & Ladson-Billings 2017, s. 29; Bonilla-Silva 2018, s. 8). I ét samfund kan raciale forskelle defineres på én måde, som adskiller sig fra, hvordan de defineres et andet sted, og i ét samfund kan race defineres forskelligt, afhængig af hvilket formål racialiseringen

tjener. Antropolog, racismeforsker og *genocide scholar* Patrick Wolfe (2006, s. 387-388) beskriver, hvordan 'Indians' og 'Black people' blev racialiseret på forskellig måde som spejl på de roller, der blev de to grupper til del i det amerikanske samfund:

”Black people’s enslavement produced an inclusive taxonomy that automatically enslaved the offspring of a slave and any other parent. In the wake of slavery, this taxonomy became fully racialized in the “one-drop rule,” whereby any amount of African ancestry, no matter how remote, and regardless of phenotypical appearance, makes a person Black. For Indians, in stark contrast, non-Indian ancestry compromised their indigeneity, producing “half-breeds,” a regime that persists in the form of blood quantum regulations”.

Dette betød, at reproduktionen og forøgelsen af den slavegjorte sorte befolkningsgruppe bidrog til slaveejerens velstand, hvorimod den indfødte befolk-

ningsgruppes reproduktion forhindrede bosætter-kolonialisternes adgang til jorden. Dette er et godt eksempel på, at race ikke er et givent faktum, men produceres i den sociale praksis. Den raciale klassifikation af den indfødte blev direkte knyttet til ønsket om udryddelse, hvorimod den raciale klassifikation af den sorte som ejendom blev knyttet til slaveejerens øgede økonomiske muligheder. Patrick Wolfe konkluderer derfor som følger:

”Thus we cannot simply say that settler colonialism or genocide have been targeted at particular races, since a race cannot be taken as given. It is made in the targeting. Black people were racialized as slaves; slavery constituted their blackness. Correspondingly, Indigenous North Americans were not killed, driven away, romanticized, assimilated, fenced in, bred White, and otherwise eliminated as the original owners of the land but as *Indians*.”

Vi kommer altså ikke langt med blot at konstatere, at race er en social konstruktion. Væsentligt er det, at race er en social konstruktion, der på den ene side tjener samfundsmæssige formål og er produceret af og i racialiseringsprocesser. På den anden side producerer race som social konstruktion virkelige effekter under særlige, men forskellige betingelser i forskellige samfund. Med andre ord: den sociale konstruktion af race ontologiserer og racialiserer i en fortløbende proces. Den sociale konstruktion af race producerer muligheder for at være og blive til som førstehed og andethed med den krop og de udtryk, man som menneske tilskrives gennem sociale relationer og identiteter, og den sociale konstruktion af race har dermed en social realitet knyttet til sig. Sara Ahmed identificerer, hvordan racialiseringsprocesser foregår på denne måde (2020, s. 12): "At blive spurgt om, hvor man er fra er en måde at sige, at man ikke er herfra. Brun, sort: Ikke herfra, ikke her, ikke". Og hun skriver (2020, s. 10) offensivt om at optrevle racialiseringen af den fremmede: "At give denne figur dens historie tilbage er at starte med at forstå, hvordan den fremmede bliver udpeget". Ahmed fastholder hermed blikket på, hvordan den fremmede racialiseres gennem historiske processer, hvor den fremmede udpeges og fastholdes som fremmed. Det kan eksempelvis være som placeret uden for nationalstatens fællesskab ved at blive ved med alene at blive udpeget som indvandrer eller forbundet med sin families indvandringshistorie.

Uanset om race – som social konstruktion – er ustabil og foranderlig, så er det centrale, at race har en 'forandrende

sammehed' i sin kerne (Bonilla-Silva 2018, s. 8). Det betyder, at der er en kontinuitet forbundet med race, som får betydning for, hvordan hverdagens sociale dynamikker og relationer udspiler sig, nemlig i en racial struktur. Sagt på en anden måde, er der i en racial struktur tale om dominansformer baseret på racial over- og underordning i et socialt, institutionelt og strukturelt rum (Wacquant 1997). Race er med andre ord en fiktion, der virkeliggøres gennem langstrakt historisk arbejde i sociale og mentale rum, som udvirker habituelle fornemmelser for netop raciale over- og underordninger, der samtidig har den egenskab, at de kan skifte form gennem historien. Med reference til Bourdieus habitusbegreb kan det siges, at fornemmelse for en racestruktur, ligesom fornemmelse for en klassestruktur og andre strukturer, og egen positionering heri, transmitteres og (re)produceres over generationer (Wekker 2016, s. 20).

Dette er ikke nye indsigter. Den franske psykiater og kultur- og samfundsteoretiker Frantz Fanon beskrev allerede fra 1950'erne, hvordan den biologisk baserede racisme – med de universelle menneskerettigheder efter anden verdenskrig – forandrer sig til en kultur-racisme: "Racismen sigter ikke mere mod det enkelte menneske, men mod en bestemt levevis. I sidste instans taler man om en kulturstil og hellig mission" (Fanon 1967, s. 76). Fanons analyse var allerede dengang, at de globale udbytningformer og udbytningen af mennesket ændres og forfines med ændrede produktionsforhold: "Racismen vover nu ikke mere at vise sig uden sminke. Den kommer til at tvivle på sig selv [...] Racistens livssyn bliver et livssyn, der

plages af dårlig samvittighed. Hans eneste redning består i et lidenskabeligt engagement, som man ser det i visse psykosier" (ibid., s. 81). Fanon peger her på nogle af de affektive ophobninger knyttet til værdier, som Ahmed senere har peget på. Fanon beskriver videre, hvordan en "demokratisk og menneskelig ideologi" på et tidspunkt vokser frem (ibid., s. 82), og han nævner FN som en organisation, der påtager sig opgaven at bekæmpe racismen, men han siger også: "Racismen er kun en emotionel, affektbetonet, undertiden 'intellektuel' forklaring, der skal dække over, at andre gøres mindreværdige. En racist i en kulturform, hvor racismen forekommer, er altså 'normal'" (ibid., s. 86). Det, Fanon henleder opmærksomheden på, er altså, at når kulturen er vævet ind i racistiske og koloniale relationer, og racismen således forekommer, så er det normalt at udtrykke sig racistisk. Med andre ord: racisme er ikke en afvigelse i europæisk kultur; det er normalen, siger Fanon. Det vender vi tilbage til under den tredje pointe, hvor vi uddyber den europæiske og danske koloniale tænkning.

#### Anden pointe: Race er ikke et karaktertræk ved et individ, og etnisk baggrund er ikke en uskyldig variabel

Det følger af den første pointe, at race ikke er et karaktertræk ved et individ. Når race er en social konstruktion, foranderlig og udtryk for relationelle forhold, så følger det, at race ikke er et karaktertræk, der udløser en bestemt adfærd eller præstation per individ eller gruppe. Den engelske professor i pædagogik og *critical race studies* David Gillborn (2016) har beskæftiget sig med, hvordan en ny form for racial arvelighedslære er vokset frem som

## Hvid uskyld og uvidenhed er central i videnskabens selvforståelse.



en særlig slags racialisering de senere år. Det kommer til udtryk i politikeres og videnskabsfolks overvejelser om, at gener muligvis kan være den udløsende faktor, der skaber bestemte etniske gruppers præstation fx i uddannelse. Gillborn gennemgår politiske diskussioner, hvor politikere er nysgerrige ift. genetik og IQ i forbindelse med grupper af 'underdydende' børn i den engelske skole. I disse diskussioner fremføres der argumenter for, at forskelsbehandling iht. IQ kan gavne hele samfundet, fordi befolkningen som et hele bliver mere effektiv eller så effektiv som muligt, når alle får lige præcis den 'behandling', som deres IQ tilsiger. Gillborn viser også, hvordan det, han kalder *celebrity academics*, deltager i diskussioner om mulige sammenhænge mellem genetik og uddannelse. På den måde afvises det ikke, at race og IQ har en sammenhæng, men sammenhængen holdes i live med retoriske spørgsmål som 'hvad nu hvis?' (Gillborn 2016, s. 371-372).

I Danmark har vi udviklingspsykologen Helmuth Nyborg, som med jævne mellemrum er leveringsdygtig i den slags udtalelser, som Gillborn fremanalyserer i den engelske kontekst, eksempelvis: "Kunne det tænkes, at man stort set kun kan fungere godt i et dansk demokrati, hvis man har gener til det? I så fald ville det ændre indvandretpolitikken, så ideen fortjener at blive taget alvorligt" (Jyllandsposten 12.11.2016). Og vi har statsminister Mette Frederikssens strategisk uklare formuleringer i forbindelse med, at personer med minoritetsbaggrund er overrepræsenterede blandt coronasmittede (Information 17.08.2020). Statsministeren nævnte mulige sociale forhold og spørger til, om det så er hele forklaringen. Professor og indvandrermediciner Morten Sodemann kommenterer det på denne måde:

"Men hun forklarer jo ikke noget. Hun insinuerer bare, og det er det, jeg synes, er bekymrende, for kritikerne anvender

hele tiden begreber som for eksempel kultur, hvor man selv må tolke, hvad betydningen er. Det giver frit spil for folks fordomme" (Berlingske 17.10.2020).

Ud over at forklare, at arvelighed som begreb ikke relaterer til individuelle forskelle, men henviser til et mål for den del af den samlede variation, som kan forklares ved genetisk variation, så påpeger Gillborn, at arveligheden skifter og påvirkes af miljømæssige faktorer. Gillborn fremlægger det, han kalder ikke-anerkendte kendsgerninger om IQ. For det første, at test jævnligt nednormeres for at sikre en gennemsnitlig score på 100, hvilket vil sige, at scoren er afhængig af tidspunktet og ikke udtryk for en iboende kapacitet i individet. For det andet, at *policy-makers* tidligere har manipuleret med fx en skriftlig IQ-test, der blev anvendt til at placere elever på forskellige *secondary schools*. Her ændrede man i 'pass-levels', så de blev sat højere for piger end for drenge, så

## Det centrale er, at de koloniale og fortidige processer ikke er ophørt, men er til stede som raciale vragrester og ruiner i nutiden.



man undgik, at piger udmanøvrerede drenge i antal i højstatus *grammar schools* efter anden verdenskrig (Gillborn 2016, s. 380). På den måde viser Gillborn, at IQ-test medvirker til at fastholde et bestemt syn på, hvad der er op og ned. I dette tilfælde, at drenge er på toppen, og piger er på bunden, hvilket manifesteredes ved, at piger med IQ-testens manøvrer ikke kom til at fremstå som klogere end drenge og dermed ikke kom ind på de skoler, der havde højere status, og som krævede højere testscore.

Dette udtrykker det træk ved IQ, som socialhistorikeren Paula S. Fass har kaldt *a way of seeing* (1980, s. 431). Gennem Fass' studier fremstår IQ som en metode, der organiserer den sociale verden. IQ kom til at ordne den såkaldte kulturelle turbulens i USA omkring år 1900, nemlig indvandring fra Europa, som blev set som en forstyrrelse for demokrati. Skole og uddannelse, som blev set som et middel til at genetablere den kulturelle og sociale orden, og IQ udviklede sig i denne kontekst, hvor man var optaget af at

identificere menneskeligt potentiale for demokrati. Testsystemet blev udviklet af psykologer inden for den amerikanske hær under første verdenskrig, hvor hæren ville kunne identificere talent og ikke mindst lederevner. Psykologerne begyndte at sammenligne resultater på sociale kategorier som region, uddannelse, race og oprindelsesland af soldaterne, og det vakte offentlig opmærksomhed, at sorte, nyligt ankomne italienere og slaver fik markant lavere score end indfødte hvide amerikanske soldater (Fass 1980, s. 439).

Fass bemærker, at disse test ikke var de første til at forbinde mental evne med race, men at det nye var, at det blev gjort i stor skala. Resultatet var ifølge Fass, at der bredte sig en opfattelse af, at IQ kunne måle en form for konstant og medfødt kvalitet i mennesket, og som kunne forudse fremtidigt potentiale. IQ blev et middel til at effektivisere skole og uddannelse ved at tælle, differentiere og anbringe racer på en skala. Som Gillborn viser Fass også, at IQ er et rent abstrakt

og statistisk produkt, der ikke udtrykkes i genkendelige enheder, men kommer til at fungere som et kulturelt ordningsprincip og som et mål på individet som sådan (1980, s. 442-443):

"It is self-defined; that is to say, an individual is defined in its terms [dvs. defineret inden for testens egen logik, red.]. Of course, this quality is precisely what makes the IQ so absolute. It seemed to have an existence apart from the measuring instrument. This appropriately exaggerated the appearance that IQ described constant innate qualities which were not so much a measure of individual performance on a specific test as an abstract expression of the individual himself."

IQ-testens resultat kom altså til at leve sit eget liv som et udtryk for menneskets potentiale, men var i virkeligheden blot udtryk for et mål, som testen selv definerede, og som testen antog kunne definere mennesket. Det, Fass peger på, er, at testen er et selvdefineret abstrakt,

der ikke med rimelighed kan siges at svare til noget uden for sig selv. Men det lykkedes at lancere IQ som et pålideligt differentieringsinstrument, idet det havde udseende af at være videnskabeligt og præcist. Fass' analyser viser, at IQ på en meget effektiv måde udtrykte en synsmåde, der racialiserede og placerede mennesker i racer af førstehed og andethed.

Endelig vil vi nævne sociologerne Tukufu Zuberi og Eduardo Bonilla-Silvas (2008) omfattende kritik af, hvordan race fungerer i socialvidenskaberne, og hvordan det påvirker både hverdagsforståelsen og den politiske brug af videnskaben. Som Fass kritiserer de også selve forudsætningen: at race og IQ kan måles af et instrument og i dette tilfælde vha. samfundsvidenskabelig metode som for eksempel et spørgeskema eller en skriftlig undersøgelse. Desuden beskriver de, hvordan det, de kalder en statistisk logik, anvender et sprog, som antyder årsags-sammenhænge og dermed fremmaner en ide om, at raciale forskelle (eller 'etnisk baggrund') er årsag til individuel social status og præstation. Som om 'race' kan påvirke og har effekt på andre faktorer. Zuberi og Bonilla-Silva betoner, at den statistiske logik, der antyder årsagssammenhænge, må forstås som præget af en underliggende teori om, at der er årsagssammenhænge, og denne teori bruges, når data bliver fortolket, ofte uden at det fremgår som egentlige teoretiske antagelser. Zuberi og Bonilla-Silva fremfører altså en fundamental kritik af brugen af race eller etnisk baggrund som variabel og råder til stor fortolkningsmæssig påpasselighed, hvis en sådan variabel anvendes som uafhængig variabel i statistik.

I stedet for argumenterer Zuberi (2008, s. 133) for at 'afracialisere' statistik og race ved at afracialisere de sociale og historiske omstændigheder, der skaber race. Det gør Zuberi bl.a. gennem sine historiske studier af opkomst af statistiske analyser i socialvidenskaben, der sammenfaldt med racelærens opblomstring, personificeret ved forsker i racehygiejne Francis Galtons kobling af matematisk statistik og evolutionsteori med henblik på at forklare et racehierarki i slutningen af 1800-tallet. Zuberi viser, hvordan ideen om race, klassifikation af racer samt evolutionsteori blev fortolkningsramme for statistikken. Det at tallene kunne siges at vise, at racer havde systematisk forskellig IQ, legitimerede således på bekvem vis den samtidige kolonialisme (og slavegørelse og andetgørelse af sorte) og spæde demokratiske udvikling (blandt hvide).

Hvis race som social konstruktion skal tages alvorligt, så skal vi undlade at diskutere raciale eller etniske forskelle i fx skolepræstationer, kriminalitet eller coronasmitte, uden samtidig at understrege de sociale dynamikker, der har produceret de forskelle, der får etniske mærkater. Vi skal give mærkaterne deres historie tilbage. Ellers kan vores udsagn – med noget, der ligner politisk defineret statsgaranti jf. statsministerens tidligere nævnte udtalelser – komme til at understøtte og forstærke racialisering af forskelle. Givet et sådant klima betyder det, at vi skal udvise varsomhed, hvis 'etnisk baggrund' som en (påstået) afgrænselig faktor skal indgå i vores undersøgelser. 'Etnisk baggrund' er en så naturgroet del af almindelig dansk forskningspraksis, vores egen inklusive, at det kræver en særlig indsats at vriste sig fri og tænke anderledes. Men som

Zuberi og Bonilla-Silva skriver (2008), så trænger den sociologiske faglighed til noget sociologisk fantasi, der rækker ud over det, de kalder en hvid logik og en hvid metode. I den forbindelse er det tankevækkende, når køns- og kritisk raceteoretiker Gloria Wekker (2016, s. 25) peger på, at påkaldelsen af hvid uskyld og uvidenhed er central i videnskabens selvforståelse og kan forstås i sammenhæng med den måde, socialvidenskaben har udviklet sig på, hvor det fx er lykkedes at adskille metropolens historie fra koloniernes, som om globalisering i relationel forstand ikke betingede det moderne Europa.

### Tredje pointe: Race er et relationelt fænomen og iboende europæisk og dansk kolonial tænkning

Som allerede nævnt er race og racialisering generelt ikke en del af den politiske og akademiske diskussion i Europa, hvorimod klasse og etnicitet er dominerende (El-Tayeb 2011), hvilket vi også ser i dansk pædagogik og professionsforskning, som bl.a. er påvirket af klassisk sociologisk og moderne tænkning.

Flere forskere har imidlertid bidraget med indsigter, der nødvendigvis må få de internalistiske forestillinger om Europas egen-udvikling og raceløshed til at falde. Det centrale ved de forskere, vi inddrager i det følgende, er, at de bidrager med indsigt i race som et relationelt fænomen på baggrund af studier i forskellige koloniale og postkoloniale kontekster og perioder, som i denne sammenhæng gives mindre opmærksomhed. Således har politisk sociolog og *critical race scholar* Barnor Hesse (2004), gennem en dekonstruktion af europæisk modernitet (med eksempel i Habermas' redegørelser), identificeret, hvordan det

moderne projekt blev knyttet til europæisk kolonialisme og ideen om Europa som en region. På den måde blev Europa konstitueret som moderne og rationelt i relation til ikke-europæiske andre, som samtidig blev mærket som ikke-civiliserede, ikke-rationelle osv. Politisk sociolog Alana Lentin (2014, 2016), som bl.a. trækker på Hesses arbejder, betoner i relation hertil, hvordan benægtelsen af race er en måde at regere på, hvilket eksempelvis kommer til udtryk, når Lentin (2016, s. 387) beskriver – med reference til antropologen Ann Stoler – hvordan opfattelsen af race og et hierarki af racer garanterede kolonial regulering af blandede befolkninger. Det skete vel at mærke, uden at ordet race blev anvendt af statens udøvere, som således kunne protestere imod racisme, mens de opretholdt klare grænser mellem befolkningsgrupper – iht. kulturelle kompetencer. I Stolars materiale fra de koloniale arkiver i hollandsk Ostindien, hvor hun har studeret optegnelser noteret af kolonimagtens frontarbejdere og deres bedømmelser af indfødte, indgik for eksempel kulturel kompetence til at 'føle sig hjemme' i en europæisk sammenhæng. Samme formulering om at 'føle sig hjemme' går i øvrigt igen i beskrivelser fra det personale, der tog sig af 22 grønlandske børns nedsendelse til Danmark og senere opsendelse til Grønland for at bo på Dansk Røde Kors' børnehjem i Nuuk (det, der med datidens danske vokabular kaldtes Godthåb) (Jensen, Nexø & Thorleifsen 2020).

Litteraturforskeren og aktivisten Fatima El-Tayeb bidrager med yderligere udgravninger af race som iboende europæisk tænkning i bogen *European Others*

(2011, s. xv). Også her sker det i relation til en benægtelse, der går hånd i hånd med fremstillingen af Europa som farveblindt og humanistisk:

“To reference race as native to contemporary European thought, however, violates the powerful narrative of Europe as a colorblind continent, largely untouched by the devastating ideology it exported all over the world. This narrative, framing the continent as a space free of ‘race’ (and, by implication, racism), is not only central to the way Europeans perceive themselves, but also has gained near-global acceptance”.

Race henvises således til at høre hjemme uden for Europa, typisk ved at blive identificeret med USA og amerikansk historie. El-Tayeb nævner sociologerne Pierre Bourdieu og Loïc Wacquants betydningsfulde essay *On the Cunning of Imperialist Reason* (1999) som eksempel på forestillingen om, at race er et partikulært amerikansk fænomen. I dette essay siges det, at begreber og problemfelter, der er specifikke for en amerikansk kontekst, er blevet ukritisk eksporteret til andre kontekster som følge af amerikansk dominans i internationale relationer. Eksempelvis at race er blevet eksporteret til Europa og Latinamerika, som er ofre for amerikansk imperialisme og politisk korrekthed. Desuden at det er mere relevant at studere europæiske forhold med et klassebegreb. Som El-Tayeb (2011, s. xvi, xix) og Wekker (2016, s. 5) vil vi pege på, at det er uholdbart kategorisk at udelukke race som analytisk kategori i studier af europæiske eksklusionsprocesser, som ikke alene kan forstås med reference til et klasse-

begreb. Samtidig bidrager en sådan udelukkelse til den fortsatte eksternalisering af race fra Europa og ser desuden bort fra, at Europas kolonialisering af bl.a. nordamerikanske territorier og etablering af slavehandlen eksporterede race fra Europa til andre verdensdele. Som det fremgår af denne artikel, så peger vi på, at det er muligt at arbejde med race som analytisk kategori – ja, det er formålet med artiklen at vise, hvad et metodologisk og analytisk blik for race kan bestå i, så racialiseringer i deres mangfoldighed og kompleksitet kan erkendes. Men det er også formålet at vise, hvilken modstand et sådant forehavende møder. Ideologien om europæisk raceløshed er en kontinuerlig og omfattende proces, der også har fangarme i videnskaben, som usynliggør racetænkningen og de effekter, den har. Som sådan er den europæiske raceløshed del af en bredere kontekst af ideologier om farveblindhed, som forhindrer diskussion om racialiseret undertrykkelse.

Derfor foreslår El-Tayeb (2011, s. xvii) en særlig metodologi for at opløse optagetheden af at identificere, hvor race forekommer mest autentisk og paradigmatisk, nemlig 'racial regionalisering' med reference til kritisk raceteoretiker David Theo Goldberg. Her ses fraværet af et begreb om race i en kontekst ikke som tegn på fraværet af racisme, men som en forhindring for at kunne adressere samme. Goldberg anbefaler, at race og racisme ikke alene tænkes og studeres i en komparativ ramme, som netop fremhæver paradigmatisk eksempelvis som sydafrikansk apartheid eller amerikansk raceproblematik, samtidig med at andre eksempler 'glemmes'. I stedet

for udvikler Goldberg (2015, s. 253) det, han kalder en modposition, nemlig en relationel og interaktiv tilgang, som kan stille skarpt på: 'the interactive relation between repressive racial ideas and exclusionary or humiliating practices across place and time'. Han pointerer videre (2015, s. 253):

“The conceptions and comprehensions, as well as the institutional arrangements and exclusionary expressions, are no doubt deeply local in the exact meanings and resonances they exhibit, as well as the effects and implications to which they, in the end, give rise. But these local resonances, nevertheless, are almost always tied to extra- and transterritorial conceptions and expressions, those that revolve in wider circles of meaning and practice.”

Der sigtes til, at kolonialismens funktion som muliggørende og konstituerende for race som relationelt fænomen har stedbundne betydninger og klangbunde. Kolonialisme skal altså opfattes som en fælles global arv med specifikke regionale elementer og træk. Det betyder også, at kolonialisme påvirker alle landes sociale, politiske og kulturelle relationer, om end på forskellig vis. Tilsvarende betyder det, at race som relation gælder og hjemsøger alle, men registreres og erfares forskelligt af den hvide og den ikke-hvide.

I en dansk kontekst er kolonialisme ikke velbeskrevet som et fænomen, der eksempelvis har haft positiv økonomisk betydning, men også kompliceret kulturel og social betydning. Snarere betones det fx, at Grønland er en stor udgift og i skyldighed, fordi Grønland får bloktilskud. I den internationale

litteratur nævnes Danmark ofte ikke som tidligere imperium, kolonimagt og slavehandler, hvilket bl.a. begrundes med antallet og størrelsen af oversøiske territorier (fx Steinmetz 2020, s. 45-47). Med udgangspunkt i andre eksempler undrer dette også kultur- og sprogmødeforskeren Lars Jensen (2015, s. 440), der fremhæver, at pointen med at diskutere kolonialisme og dens eftervirkninger typisk er: 'to understand it as a general phenomenon of cultural, economic, and social oppression'. Han fremlægger, hvordan det danske imperium var særligt derved, at det var spredt vidt og bredt fra Arktis til troperne, at kontrollen med kolonierne var/er langvarig (fra 1618 til i dag), og at dekoloniseringen stadig pågår, idet Danmark er den eneste suveræne stat i *Rigsfællesskabet*, hvor Færøerne og Grønland har status som en slags amter. I Jensens øjne gør det Danmark til et særligt potent objekt for studier af, hvordan relationer i en postkolonial tid genkomponeres mellem tidligere imperium og tidligere koloni på måder, der viser koloniale relationers vedvarende beskaffenhed. Jensen har yderligere den interessante iagttagelse, at den danske erfaring med at være kolonimagt (med særlig tanke på de nordatlantiske kolonier) synes at have mere til fælles med den franske erfaring (med fx Algeriet som koloni) end med de øvrige nordiske landes erfaringer. Relationen metropol-koloni var og er i begge tilfælde kendetegnet ved politiske processer domineret af metropolens kultur, hvor kolonierne fik en plads i metropolens kulturelle og sociale forestilling om en fælles kultur, og hvor kolonierne var en udvidelse og en del af den nationale forestilling (Jensen 2015, s. 443), der bl.a. blev dannet via skole og uddannelse, og for Danmark-Grønlands vedkommende

også via kirken og kristendommen. Jensen (2015, s. 445) peger også på, at hvis den koloniale fortid og nutid overhovedet accepteres, så tager den en særlig form, hvor dansk godgørenhed betones ved at: "holding on to a narrative of Scandinavian humanitarianism, exceptionalism, and benevolent civilising mission – which has worked as a default explanation of Danish colonialism". Moderniseringen af Grønland fra 1950'erne præsenteres som en trang til at hjælpe nogen, der ikke er i stand til at hjælpe sig selv, og ikke som en form for fortsat kolonialisering, der bl.a. medvirker til at kriminalisere fattigdom og legitimere racial underordning i dag. Det centrale er, at de koloniale og fortidige processer ikke er ophørt, men er til stede som raciale vragrester og ruiner i nutiden. Antropologen Ann Stoler (2008) har bl.a. skrevet om *imperial debris* og formet denne term for at få øje på langstrakte imperiale processer, strukturer og dominansformer, der møtter menneskers liv på samme måde som en jordbund, der indeholder ruiner og vragrester, der vedvarende rumsterer og rører på sig: "Some remains are ignored as innocuous leftovers, others petrify, some become toxic debris" (2008, s. 197). Menneskers liv er altså mættet af denne imperiale holdbarhed, og spørgsmålet bliver derfor, hvordan mennesker er viklet ind i og har mulighed for at vikle sig ud af den koloniale og raciale orden.

Selvom der ikke er mange studier af, hvordan racialiseringsprocesser tager sig ud i dansk pædagogik og velfærdsprofessionelt arbejde, er der de sidste 10-15 år dukket tilstrækkeligt mange eksempler op til, at det er rimeligt at sige, at et forskningsfelt vedrørende race og racialisering i pædagogik og velfærdsprofessionelt arbejde er ved at blive til. Her skal



blot nævnes enkelte studier, hvor race og racialisering spiller en fremtrædende rolle. Lene Myong Petersen (2009) har i omfattende forstand udredt racialiseringsbegrebet mhp. en dansk kontekst (2009, s. 25-68) og vist, hvordan racialisering, forstået som de processer hvorigennem kroppe subjektiveres med reference til racialiserede kropslige markører, foregår i pædagogiske og kulturelle kontekster. Myong Petersen har desuden vist, hvordan disse processer befattes med det, hun kalder racial stilhed, i den danske kontekst. Trine Øland har vist (2011), hvordan progressive pædagogikformer, i form af emnearbejde i 1970'erne og projektarbejde i 2000'erne, som kategoriseringspraksis iværksætter racialiseringsprocesser, men også hvordan den progressive pædagogiks kulturelle konstruktioner af mennesket i perioden fra 1920'erne til 1950'erne bevægede sig fra at være biologisk orienteret, over at være eksplicit knyttet til race til at være associeret med nationalkultur, samtidig med at en racistisk diskurs blev fastholdt gennem perioden (2012). Progressivisme indeholder altså mekanismer, der er centrale for, hvordan racisme fungerer. Endelig har en analyse tilsvarende demonstreret, hvordan en racial struktur på paradoksal vis opererer i det integrerende og godgørende velfærdsarbejde med flygtninge og indvandrere på en måde, der naturaliserer ideen om race og fastholder indvandrerens og flygtningens som kulturelt mangelfuld på tærsklen til velfærdsarbejdets lovning på modernitet og demokrati (Øland 2019, s. 127-148). Iram Khawaja (2015) har demonstreret, hvordan magtrelatiøne racialiseringsprocesser udspiller sig i gymnasiet, når lærere og ledelse bekymrer sig om, hvordan elever med muslimsk baggrund grupperer sig.

Endelig har Marta Padovan-Özdemir og Trine Øland etableret en postkolonial velfærdsanalytik i studiet af flygtninge-ankomster siden 1970'erne og identificeret racialiserede velfærdsdynamikker i form af forskelssættende økonomisk og patologisk bekymring for samfundets og flygtningens degenerering (2018), hhv. identificeret tre standardfortællinger i velfærdsarbejdet: medfølelse med flygtningen, potentialisering af flygtningen og farveblindhed i velfærdsarbejdet, som på hver deres måde benægter og skjuler raciale relationer viklet ind i social ulighed, markedsudnyttelse og dehumanisering (2020).

#### Fjerde pointe: Post-etniske, post-nationale og post-migrant perspektiver er mulige

Den fjerde og sidste pointe drejer sig om, at andre erkendelsesmuligheder og andre fremtider er mulige; at det er muligt at vikle sig ud af den raciale ordning. Under overskriften *queering ethnicity* konfronterer El-Tayeb det fokus, der er på at fokusere på første generation og migration, snarere end tilstedeværelsen og tilsynskomsten af en voksende minoritetsbefolkning, der består af 'indfødte minoriteter', hvilket antyder en uovervindelig forskel på hvide europæere og farvede migranter. Det fremstilles, som om der kun er migranter, der for evigt er hjemløse og tabt 'mellem to kulturer', ikke minoriteter i Europa. Som om de altid lige er ankommet, selvom de har været i Europa i et halvt årtusinde, hvilket bl.a. gælder romaer, sintier og muslimske befolkningsgrupper. Denne fælles udpegning af at være illegitim og fremmed for nationen muliggør (El-Tayeb 2011, s. xix):

"... cooperations between different racialised groups, making possible a "post-ethnic" understanding of identity that is not built around racial identification, but nevertheless challenges the European dogma of colourblindness by deconstructing processes of racialization and the ways in which these processes are made visible".

Grupper inden for fx video and graffiti bruger således populærkulturens performative karakter til netop at betone den performative og konstruerede karakter af udtalte sociale, raciale og kulturelle tildelinger. El-Tayeb (2011, s. xxxvii) udvikler begrebet postetnisk minoritetsidentitet som en radikal måde at fremhæve minoritetsungdoms tilhørsforhold i europæiske byer via et horisontalt blik på tværs af etniske og nationale sondringer.

Tilsvarende er begrebet postmigrant og postmigrant-perspektiver dukket op som bud på et perspektivskifte i migrationsforskningen (fx Petersen & Schramm 2016), således at migranter ikke længere placeres som marginale og migrantiserede objekter for undersøgelse (Römhild 2017, s. 73). Her opfattes migration som en omstridt social relation, der naturaliserer en polarisering mellem indfødte og udlændinge og en hierarkisering af subjekter iht. oprindelse. Postmigrant-perspektivet tager udgangspunkt i de konflikter, som denne sociale relation skaber og opfatter det som et samfundsmæssigt forhold, der kan og skal genforhandles. Et praktisk eksempel på det, man kan kalde en postmigrant-politiker, er sicilianske Leoluca Orlando, borgmester i Palermo (Information 12.08.2020). Orlando kæmper for et åbent Europa, imod blodets ret og det, han betegner som EU's umenneskelige

## Som om der kun er migranter, der for evigt er hjemløse og **tabt 'mellem to kulturer'**,



flygtningepolitik og desuden for lokalt at konstruere et samfund af de mennesker, der har valgt, at de gerne vil være borgere i Palermo. Identitet er et valg, og for Orlando er der ingen migranter, kun borgere i Palermo.

Men EU's flygtningepolitik med beskyttelse af grænser, hjemsendelse og opbevaring af asylansøgere og flygtninge i lejre, i Danmark fx i form af udrejse- og hjemrejsecentre, går den stik modsatte vej. Man søger endda inspiration til yderligere skærpelser på stillehavsøerne Nauru og Manus, der fungerer som flygtningelejre og opbevaringssteder for den australske regering. Folketingets udlændingeudvalg var i august 2016 på besøg i østaten Nauru. Og i dag pågår der undersøgelser af, om det er muligt for den danske regering at lave lejre fx i Nordafrika, således at flygtningene aldrig når til grænsen. Den kurdiske journalist Behrouz Boochanis (2020) vidnesbyrd fra Manus flygtningelejr og fængsels-ø er

rædselsvækkende i sin skildring af dehumaniseringen af alle, offer såvel som bøddel. Som Carsten Jensen skriver i sit forord til bogen (2020, s. 12): "Han udstiller en indre, selvfortærende modsigelse i den vestlige verdens humanisme. Vi er udmærket godt klar over, at vi i behandlingen af flygtninge krænker deres menneskerettigheder, men samtidig føler vi os berettigede til at gøre det". Boochani demonstrerer, at brutaliteten også er farlig for den politiske kultur og det demokrati, der udfører brutaliteten. Han overvandt dehumaniseringen ved at skrive (sms via WhatsApp) og ved at performe radikale politiske handlinger som eksempelvis at skrive et kærlighedsdigt. Han udtrykker en postflygtninge-tilstand som ufarligt menneske, der ønsker forandring og fred, også for fjenden.

De to følgende artikler handler på hver deres måde om raciale vragrester i den menneskelige undergrund af pædagogik

og velfærdsprofessionelt arbejde. I artiklen 'Progressivismens barnecentrering, hvide børn og ikke-hvide voksne' fremlægger Trine Øland et amerikansk studie af den tidligere progressive pædagogiks intellektuelle historie og overvejer, hvordan den stadie- og udviklingstænkning, der knytter sig hertil, vedbliver med at spøge i progressivismen. I artiklen 'Racialisering og viljen til det gode i børnehavens sprogarbejde' identificerer Josefine Lee Stage, hvordan sprogarbejde involverer en racial forskelstænkning, hvor tosprogede børn indskrives i etsprogede børns udviklingshistorie gennem pædagogens gode vilje og investering i arbejdet. Begge artikler handler om, hvordan den langstrakte historie og fortællinger om retfærd og uretfærd er ladet med affektiv værdi, og hvordan historierne forbliver levende, men dukker op og binder os.

## REFERENCER

Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ahmed, S. (2020). I selskab med "de fremmede", forord til *Et ulydigt arkiv: udvalgte tekster af Sara Ahmed*. København: Forlaget Nemo.

Aman, R. (2015). In the name of interculturality: on colonial legacies in intercultural education. *British Educational Research Journal*, 41(3): 520-534.

Bonilla-Silva, E. (2018). *Racism without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Fifth Edition. Maryland and London: Rowan & Littlefield Publishing.

Bonilla-Silva, E. & T. Zuberi (2008). Towards a Definition of White Logic and White Methods. I: Zuberi, T. & Bonilla-Silva, E. (eds.), *White Logic, White Methods: Racism and Methodology*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.

Boochani, B. (2020). *Kun bjergene er min ven. Et vidnesbyrd fra Manus Fængsel*. København: Gyldendal.

Bourdieu, P. & L. Wacquant (1999). On the Cunning of Imperialist Reason. *Theory, Culture & Society*, 16(1): 41-58.

Callewaert, S. (1984). En multikulturell skola i et multikulturellt samhälle? I: *År lagom bäst? Om kulturmöten i Sverige*. Statens Indvandrerwerk.

Danbolt, M. & L. Myong (2018). 'Det her skal alle da opleve': Racial transformation som erkendelsesproces og mangfoldighedsværktøj i dansk anti-racistisk performance. *Peripeti*, 29-30: 57-71.

Duedahl, P. (2015). Fra race til etnicitet: Unesco og den mentale ingeniørkunst i Danmark 1945-65. *Temp: tidsskrift for historie*, 5(10): 34-59.

El-Tayeb, F. (2011). *European Others: Queering Ethnicity in Postnational Europe*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.

Fanon, F. (1967). *Racisme og Kultur*. København: Sirius.

Fass, P.S. (1980). The IQ: A cultural and historical framework. *American Journal of Education*, 88(4): 431-458.

Gillborn, D. (2016). Softly, softly: genetics, intelligence and the hidden racism of the new geneism. *Journal of Education Policy*, 31(4): 365-388.

Gillborn, D. & G. Ladson-Billings (2017). Critical race theory, Europa og pædagogik og uddannelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 3: 27-36.

Goldberg, D.T. (2015). 'Racial Comparisons, Relational Racisms: Some Thoughts on Method'. I: K. Murji & J. Solomos (eds.), *Theories of race and ethnicity: contemporary debates and perspectives* (s. 251-262). Cambridge: Cambridge University Press.

Hesse, B. (2007). Racialized modernity: An analytics of white mythologies. *Ethnic and Racial Studies*, 30(4): 643-663.

Hesse, B. (2011). Self-Fulfilling Prophecy: The Postracial Horizon. *South Atlantic Quarterly*, 110(1): 155-178.

Hvenegård-Lassen, K. & D. Staunæs (2019). Elefanten i (bede) rummet: Raciale forsvindingsnumre, stemningspolitik og idiomatisk diffraktion. *Kvinder, køn & forskning* (1-2): 44-57.

Jensen, L. (2015). Postcolonial Denmark: Beyond the Rot of Colonialism? *Postcolonial Studies*, 18(4): 440-452.

Jensen, E.J., Nexø, S.A. & Thorleifsen, D. (2020). *Historisk udredning om de 22 grønlandske børn, der blev sendt til Danmark i 1951*. Afgivet den 15. november 2020 til Statsministeriet.

Khawaja, I. (2015). "Det muslimske sofabjørne" – muslimskhed, racialisering og integration. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2: 29-38.

Kofoed, J. (2011). Race, etnicitet, nationalitet, tosproget – hvad taler vi om? I: Holmen, A., J.S. Arnfast & J. Steensig (red.), *Tosprogethed i Danmark 1985-2010*. Københavnerstudier i Tosprogethed. Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Larsen, V. & Øland, T. (2011). Integrationisme i pædagogisk forskning og professionalisme, *Praktiske Grunde. Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 5(1): 5-16.

Lentin, A. (2005). Replacing 'race', historicizing 'culture' in multiculturalism. *Patterns of Prejudice*, 39(4): 379-396.

Lentin, A. (2014). Postracial Silences. The Othering of Race in Europe. I: W.D. Hund & A. Lentin (eds.), *Racism and sociology*. Zürich: Lit.

Lentin, A. (2016). Eliminating race obscures its trace: Theories of Race and Ethnicity symposium. *Ethnic and Racial Studies*, 39(3): 383-339.

Leonardo, Z. (2016). The Color of Supremacy: Beyond the discourse of "White Privilege". Chapter Sixteen in E. Taylor, D.

Gillborn & G. Ladson-Billings (eds.), *Foundations of Critical Race Theory in Education*. New York & London: Routledge.

Moldenhawer, B. (2017). Multikulturalisme – indvandrere, flygtninge og nye kulturformer i Danmark. I: Andersen, P.T. & M.H. Jacobsen (red.), *Kultursociologi og kulturanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Motzfeldt, P.E. (2018). *Grønlandsk retspraksis i voldtægtssager*. Kandidatspeciale i jura, Aalborg Universitet.

Myong Petersen, L. (2009). *Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Padovan-Özdemir, M. & T. Øland (2018). Flygtningeankomster og racialiserede velfærdsdynamikker i Danmark 1978-2016. *Social Kritik*, (156): 20-33.

Padovan-Özdemir, M. & T. Øland (2020). Denied, but effective – stock stories in Danish welfare work with refugees. *Race, Ethnicity and Education*, 14 Aug 2020 online.

Petersen, A.R. & Schramm, M. (2016). Postmigration. Mod et nyt kritisk perspektiv på migration og kultur. *Kultur & Klasse*, 44(122): 181-200.

Römhild, R. (2017). 'Beyond the Bounds of the Ethnic: For Postmigrant Cultural and Social Research'. *Journal of Aesthetics & Culture*, 9(2): 69-75.

## NOTER

<sup>1</sup> Jf. Bolette Moldenhawers diskussion af velfærdsstatslige klassifikationer af indvandrerbefolkningen, hvor det vises, hvordan indvandrere i statens statistik identificeres ved kultur og etnicitet, og hvordan karakterer i grundskolen fx relateres til forskelle mellem ikke-vestlige efterkommere og personer af dansk oprindelse. Moldenhawer (2017, s. 104) peger på, at "den viden der produceres, bliver desto mere magtfuld, når de sociale betingelser for den tilblivelse tilsløres af, at der også udøves magt i symbolsk forstand". Det er formuleringer, der ligner denne artikels vokabular, hvormed vi kan sige, at der jf. Moldenhawer vises, at den raciale forskel reproduceres vha. velfærdsstatens statistik, som fastholder at forstå individer som efterkommere af indvandrere i generationer.

Steinmetz, G. (2020). INHERITING CRITICAL THEORY: A REVIEW OF AMY LLEN'S THE END OF PROGRESS: DECOLONIZING THE NORMATIVE FOUNDATIONS OF CRITICAL THEORY. *The Challenge of Progress: Theory Between Critique and Ideology Current Perspectives in Social Theory*, 36: 37-48.

Stoler, A.L. (2008). IMPERIAL DEBRIS: Reflections on Ruins and Ruination. *Cultural Anthropology*, 23(2): 191-219.

Wacquant, L. (1997). For an analytic of racial domination. *Political Power and Social Theory*, 2: 221-234.

Wekker, G. (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham and London: Duke University Press.

Wolfe, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4): 387-409.

Zuberi, T. (2008). Deracializing Social Statistics: Problems in the Quantification of Race. I: Zuberi, T. & Bonilla-Silva, E. (eds.): *White Logic, White Methods. Racism and Methodology*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.

Øland, T. (2011). *Progressiv pædagogik – former, forandringer og virkninger*. Frederikshavn: Dafolo.

Øland, T. (2012). "Human potential" and progressive pedagogy: A long cultural history of the ambiguity of "race" and "intelligence." *Race, Ethnicity, and Education*, 15(4): 561-585.

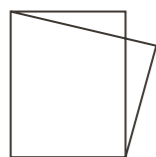
Øland, T. (2019). *Welfare Work with Immigrants and Refugees in a Social Democratic Welfare State*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

<sup>2</sup> Hvilket måske ikke er ulig, hvad Wacquant (1997) andetsteds kalder en *analytics for racial domination*, som vi også har refereret til tidligere i artiklen, men hvis anvendelsesområde dog er uklart. Det er heller ikke klart, hvilket forhold Wacquants artikel (1997) har til Bourdieu og Wacquants essay (1999). Det er imidlertid ikke centralt for artiklens diskussion.

<sup>3</sup> Det betyder bl.a., at lovgivningen og retsvæsenet i Grønland er dansk. Justitsområdet er ikke hjemtaget til Grønland. Det kriminalretslige område, herunder samarbejde med retterne, politiet, kriminalforsorgen hører under det danske Justitsministeriums ressortområde. Det betyder, at straffeloven i Danmark hhv. kriminalloven i Grønland er ens, men ikke identisk. Kriminalloven indeholder ingen straffesamme, men derimod en foranstaltningsstige (Motzfeldt 2018).

# Progressivismens barnecentrering, hvide børn og ikke-hvide voksne

Review-essay i anledning af Thomas D. Fallaces bog *Race and the Origins of Progressive Education, 1880-1929* (New York: Teachers College Press, Columbia University, 2015)



Trine Øland, lektor,  
ph.d., Sektion for  
Pædagogik, Institut  
for Kommunikation,  
Københavns  
Universitet

Dette essay fremlægger Thomas D. Fallaces studie af den tidlige progressive pædagogiks intellektuelle historie i USA. Det peger på muligheden for i en dansk professionssammenhæng at genoverveje, hvad referencen til progressivismen og Dewey fører med sig. Essayet viser, at forestillingerne om, at alle mennesker og alle samfund gennemgår en udvikling fra vildskab til civilisation, og at ikke-hvide grupper sidder fast i tidlige udviklingsstadier, trods pluralistiske indslag, på over-

raskende vis bliver ved med at spøge i progressivismen. De etnocentriske og raciale forestillinger var først operative i bestræbelsen på at optimere skolegangen for især ikke-hvide elever bl.a. i kolonierne. Senere udgår ikke-hvide som eksplicit interesse i progressivismens bestræbelser, alt imens den primært indretter sig efter hvide middelklasseelever på privatskoler, men interessen for ikke-hvide dukker dog op senere i historien igen.

Teorien promoverede altså hvid overlegenhed, samtidig med at **den retfærdiggjorde en mere human barnecentreret pædagogisk tilgang.**



Thomas D. Fallace er en amerikansk uddannelseshistoriker af idehistorisk skole. Hans forskning angår opkomst og betydning af skolefagene samfundsfag og historie, og ikke mindst den tidlige progressive pædagogiks intellektuelle historie i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet. Han har særligt studeret John Deweys forfatterskab, inkl. brevkorrespondancer (Fallace 2015a, 2015b, 2017). Han har også studeret opkomsten af ideen om læringsstile, der blev udviklet i 1960'ernes USA for at nå den afrikansk-amerikanske ungdom, som man antog var kulturelt mangelfuld (Fallace 2019).

Gennem nøje læsninger af tekster skrevet af progressive tænkere og praktikere, fx i tidsskrifter og konferencereferater, viser Fallace i *Race and the Origins of Progressive Education, 1880-1929*, hvordan progressivismens ide om barnecentrering og pleje af barnets naturlige og instinktive nysgerrighed, med sin base i teorien om såkaldt rekapitulering (uddybes nedenfor), vedbliver med at have etnocentrisme og en racistisk ide om det hvide menneskes overlegenhed som omdrejningspunkt. En af Fallaces bedrifter er, at han nøgternt og vedholdende viser, at dette sker på trods af, at ideerne udfordres af kulturpluralistisk og kulturrelativistisk tænkning igennem

perioden. Fallace klarer således at holde tungen lige i munden og fastholde progressivismens komplekse og flertydige idegods som genstandsfelt, også når det bliver udfordrende, generende og ubekvemt. Bemærk venligst, at Fallaces analyse ikke er en analyse af, at (den ellers så gode og egalitære) progressivisme racialiserer i praksis pga. ugunstige omstændigheder og utilstrækkelig politisk understøttelse. Analysen går på, at ideerne, i kraft af teorien om rekapitulering, er etnocentriske og racistiske, og at de som sådan vedblev med at være en iboende del af den tidlige progressive pædagogik (Fallace 2015a, s. 11).

## Fordi de ikke-hvide racer repræsenterede et forstadium til hvid civilisation, skulle de således bevares.



I epilogen kommenterer Fallace bogens relevans med henvisning til udviklingerne efter 1930'erne og frem til 1960'erne, hvor ideen om ikke-hvide gruppers kulturelle mangler pga. manglende uddannelse og manglende erfaring med et civiliseret socialt miljø var herskende. Dette sociologiske argument om mangelfuldhed var fx Deweys synspunkt før 1916, hvorefter han indtog et pluralistisk synspunkt, som dog ikke løsrev sig fra udviklingstænkningens normative ide om linearitet i kultur- og samfundsudviklingen. Det, Fallace viser igennem bogen, er, at det overvejende er Deweys første synspunkt og altså det sociologiske mangelsyn, der kom til at gå sin sejrsgang i progressiv pædagogik efterfølgende, og fordi det aldrig løsrev sig fra udviklingstænkningen, heller ikke med indspil fra pluralismen, kom det til at fastholde ideen om, at forskellighed naturligt er hierarkiseret i udviklingsstadier, således at nogle samfund og gruppers forskel placeres oppe, mens andres (ikke-hvides) forskel placeres nede; foran og på et vist niveau henholdsvis bagud og under niveau.

Samtidig fastholdes fornemmelsen af, at ikke-hvide naturligt kan placeres i hvides fortid som lavere stadier på samme universelle udvikling.

Med dette temanummers begreb om raciale vragrester, jf. artiklen 'Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde' i dette nummer af TFP, kan man sige, at Fallaces studie giver os mulighed for at få øje på ikke-lineære og langstrakte processer og strukturer, der mætter det pædagogiske fundament med vragrester og ruiner, som vedvarende rumsterer og rører på sig gennem bl.a. referencer til progressivismens højtskattede barnecentrering og udviklingstænkning, som får forskellige konsekvenser for hvide og ikke-hvide børn. Dette begrundes, hvorfor Fallaces studie er et vigtigt studie, der også peger ind i en dansk sammenhæng. Her har progressiv pædagogik (og den europæiske reformpædagogik), med sin barnecentrering og reference til bl.a. Dewey, præget en del af pædagogik- og skoleideudviklingen igennem 1900-tallet, tillige med selvforståelsen på mange pædagog- og

lærerruddannelser (Green 2007; Webb 1997; Øland 2011, 2017). Emdrupskoleplanen fra 1945, som var en samlet plan for en skoleudvikling i retning af demokrati efter anden verdenskrig, refererede bl.a. til Dewey, og planen var i øvrigt præget af skolepsykologi, IQ-testning og udviklingspsykologi (Øland 2010, s. 63).

Fallaces studie giver os mulighed for at overveje, hvordan den kontinuerlige markering af progressivismens barnecentrering og fx John Dewey som en lighedstænkende pluralist og pioner skygger for at se, at begge dele voksede ud af ideen om hvides overlegenhed, som samtidig blev opretholdt. Studiet giver mulighed for at overveje, om og hvordan sådanne ideer lever videre, i takt med at vi bliver ved med at låne fra progressivismens skatkiste.

### Teorien om rekapitulering

Den biogenetiske teori om, at ontogenesen rekapitulerer (opsummerer eller gengiver) fylogenesen, altså at det enkelte menneskes udvikling gengiver slægtens eller artens udvikling, leverede i

slutningen af 1800-tallet understøttelse til en tænkning, som var toneangivende i bl.a. antropologien. Ifølge Fallaces analyser (2015a, s. 14) styrkede dette et idekompleks, der blev holdt sammen af følgende forestillinger: 1. alle samfund i verden kan placeres på en lineær vej, der fører gennem sociologiske stadier fra vildskab over barbarisme til civilisation, 2. alle individer i verden kan placeres på en lineær vej, der fører gennem specifikke psykologiske stadier, 3. de psykologiske stadier gengiver de sociologiske stadier, 4. ikke-hvide befolkningsgrupper, såsom afrikanere, African-Americans, Native Americans m.fl., sidder fast i tidligere udviklingsstadier.

Fallace viser, hvordan disse forestillinger spillede en rolle i den tidligere progressive pædagogik, ikke mindst fordi forestillingerne bliver operative i progressive tænkeres optagethed af at koordinere de psykologiske og sociologiske faktorer, dvs. koordinere mellem barnets instinkter, jf. den nye psykologi, og hele menneskeslægtens udvikling og de tilsvarende samfundsmæssige former. Barnet fremstår som: "a little compressed, synthetic picture of all stages of man's evolution" (2015a, s. 34). Fallace godtgør, hvordan den europæiske reformpædagogik med Rousseau, Froebel, Pestalozzi og Montessori prægede den tidligere amerikanske progressivisme, og at de også, som Dewey, var stærkt optaget af korrespondancer mellem barnets naturlige udvikling og samfundsmæssige former.

Fallace (2015a, s. 34) beskriver, hvordan forestillingerne ikke mindst blev operative i bestræbelsen på at gøre noget ved skolegangen for "American Indians, African Americans, and non-White students in territories acquired by the United

States (Hawaii, Cuba, Puerto Rico, and the Philippines)". Teorien promoverede altså hvid overlegenhed, samtidig med at den retfærdiggjorde en mere human barnecentreret pædagogisk tilgang. Fallace beretter fx om en tale på den amerikanske pædagogiske forenings årsmøde i 1909, hvor en lærer deler sine erfaringer fra at undervise på Hawaii. Talen handler om undervisningen af det, læreren kalder "the child races". Læreren anbefaler, at eleverne undervises af en fra deres egen "child race", som kan forstå deres vilkår og dermed gøre undervisningen mere effektiv. Den hvide mand kan ikke fuldt ud forstå fx 'the American Indian' eller 'the negro', som var to grupper, læreren beskrev som "child races", og som jf. læreren repræsenterer tidligere psykologisk-sociologiske stadier i henhold til arvemæssige instinkter. Både på baggrund af egne erfaringer og med reference til forskningen er læreren pessimistisk i forhold til ikke-hvides intellektuelle potentiale. Han beskriver, hvordan de forskellige ikke-hvide grupper er forskellige, og hvordan de alle er forskellige fra deres lærer (2015a, s. 46): "Education does not eliminate these differences ... The mass of children of primitive races are not well developed in the power of abstract reason and personal initiative". En anden pædagogisk debattør appellerer til, at elever skal lære at "contribute to their own efficiency" (2015a, s. 70) og således tage ansvar for egen (per definition) mangelfulde udvikling.

Tidlig barnecenteret pædagogik, amerikansk imperialism og amerikansk politik målrettet American Indians og African-Americans, alt sammen understøttet af opkommende socialforskere og rekapitulationsteorien, var altså del af den samme konfiguration.

### Uklare cocktails af instinkter og miljø

En af bogens store styrker er, at den helt konkret viser, at intellektuel historie ikke er en lineær og velordnet proces. Det gælder således for historien om den tidligere progressivisme, at synspunkterne, der fremføres, er modsætningsfyldte og inkonsistente, hvilket kommer til at fungere som mulighedsbetingelse for, at de raciale vragrester fortsat vækkes til live.

Fallace skildrer, hvordan det progressive miljø i perioden 1915-1925 langsomt erstattede det hierarkiske sprog (vildskab-barbarisme-civilisation) med det, der blev opfattet som et mere videnskabeligt (og kvantitativt) sprog af iboende intelligens og arvelighed. IQ-testning, som blev fremført som mål på kognitivt potentiale, fremstod som mindre racistisk, fordi det i teorien gav mulighed for, at ikke-hvide kunne præstere godt og dermed forstyrre hierarkiet. Men som det også er omtalt i artiklen 'Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde' i dette temanummer af TFP, så fungerede IQ som en kulturel synsmåde, der reproducerede hierarkiet af racer. Resultatet var, at i stedet for at blive affærdiget som sociologisk set afvigende og vilde, så blev ikke-hvide betragtet som intellektuelt laverestående i sagens natur. Fallace (2015a, s. 102) citerer en ledende fortaler (William Bagley) for uddannelsens evne til at overkomme arvelighedens evt. uheldige påvirkning for herefter at konstatere: "No one can seriously doubt the general superiority of the whites over the negroes in native intelligence".

Detaljer i ovenstående argumenter angår beskrivelsen af, hvordan racehygiejnens synspunkter fik betydning i denne periode. Det gælder følgende ideer (2015a,

# Rekapitulationsteorien rører på sig som vragrester og ruiner med ruinerende kraft.



s. 86-87): ideen om at intelligens, adfærd og moral er produkter af arv; ideen om at individer med dårlig arvemasse kan få ødelæggende samfundsmæssig betydning over generationer; ideen om at racer med dårlig arvemasse kan udvande befolkningens samlede arvemasse; ideen om at indvandrede racer fra Øst- og Sydeuropa har lavere intelligens og uheldige træk; og ideen om at det påhviler politiske ledere at handle for at forhindre angrebet på arvemassen. En professor i pædagogik ved University of Stanford (Ellwood Cubberley) skrev eksempelvis i en af sine lærebøger (2015a, s. 87): "These southern and eastern Europeans are of a very different type from the north Europeans who proceeded them", og han fortsatte: "Illiterate, docile, lacking in self-reliance and initiative, and not possessing the Anglo-Teutonic conceptions of law, order, and government, their coming has served to dilute tremendously our national stock, and to corrupt civic life". Denne udpegning af den racialiserede krop som passiv, uden initiativ og uden sans for lov og orden, er genkendelig fra andre og nutidige sammenhænge, også i Danmark.

Et andet kuriosum er udgravningen af G. Stanley Halls bløde arvelære, der siger, at individet arver erhvervede træk (altså: hvis giraffen strækker hals gennem hele livet, tilpasser halsen sig, og dette træk videregives) og gengiver sine forfædres mentale historie (2015a, s. 93). Også Hall forfægtede imidlertid det synspunkt, at alle racer kunne placeres på en psykologisk-sociologisk udviklingslinje, men han argumenterede også for at bevare "primitive peoples", fordi: "Without knowing them and their ways, we cannot understand children, religion, or education, our own earlier history or that of institutions", hvorfor han interesserede sig for psykologiske studier af disse uddøende racer. Fordi de ikke-hvide racer repræsenterede et forstadium til hvid civilisation, skulle de således bevares, og han foreslog ikke overraskende, at et museum skulle oprettes til at fejre sorte, og han argumenterede for, at "Indians" skulle undervises på eget sprog, så også det og de kunne blive bevaret. Det ændrede ikke på, at disse grupper repræsenterede tidligere stadier, og det var derfor, de var interessante.

## Kulturel pluralisme og transnationalisme snarere end kulturel relativisme

Fallace viser, at den etnocentrisme og monokulturalisme, der var forbundet med progressivismens barncentrering og universelle udviklingstænkning, blev udfordret allerede i begyndelsen af 1900-tallet. Fallace bemærker i den forbindelse (2015a, s. 121), at alle, der søgte alternativer til universel assimilering til hvid angelsaksisk kultur – på nær Dewey – var: "outside the White, male, Protestant, able-bodied hegemony". Det gjaldt fx antropologerne Franz Boas og Margaret Mead (hhv. jøde og kvinde), som direkte konfronterede de ideer, der viste sig gennem progressiv pædagogik. Som alternativ demonstrerede de, på kulturel relativistisk vis og gennem deres feltarbejder, den civilisatoriske kraft, der var i de såkaldte primitive og præmoderne kulturer. Boas og Mead afviste rekapitulationsteoriens hierarki og udfordrede racehygiejnen, og de fastslog, at ingen af de såkaldte højere racer kunne tilskrive deres succes egne bedrifter.

Men også socialhistorikerne fra University of Harvard, W.E. Du Bois og Carter Woodson, var uden for det hvide hegemoni (begge sorte). De forfægtede kulturpluralistiske synspunkter, som havde en vis gennemslagskraft i progressiv pædagogik, og Fallace beskriver (2015a, s. 108-112), hvordan de kulturel relativistiske ideer, som ikke fik stor gennemslagskraft, alligevel gødede den intellektuelle jord for pluralistiske ideer. Kulturpluralisterne var enige med relativisterne i at udfordre racehygiejnen og den biologisk baserede racisme. Men de var netop ikke relativister, hvilket i Fallaces materiale udgraves ved to forhold. For det første viser analyserne, at fx Du Bois fastholdt troen på universelle sociologiske stadier, hvis sidste stadium var transnationalisme. For det andet var pluralisterne først og fremmest interesserede i de kulturelle bidrag fra den uddannede urbane elite i de forskellige minoritetsgrupper, mens såkaldt præmoderne og rurale befolkningsgrupper faldt ud af synsfeltet. Det betød, at indvandrere fx skulle være stolte af deres baggrund, men fokusere på de aspekter, der bidrog til fremskridt for den nye transnationale kultur. Fallace konkluderer om pluralisterne (2015a, s. 112): "they continued to conceive of progress in terms of moving through sociological stages, reflecting the residual effects of the theory of recapitulation".

Dewey forsøgte at integrere disse diskussioner om race, kultur og nationalitet fra 1916 i *Democracy and Education*. Heri begyndte Dewey at referere til kulturer i flertal, men det er Fallaces analyse, at han gjorde det inden for rammen af en ide om linearitet i kulturudviklingen. Fallace beskriver (2015a, s. 122), hvordan

Dewey i kapitel 7 (som havde titlen 'The democratic conception of education') definerer sit syn på pluralistisk amerikansk kultur og et moderne samfund som bestående af: "many societies more or less loosely connected". Heri redegør han for sin nye pluralisme i form af, at forskellige racer og kulturer var nødvendige betingelser for eksistensen af et mangfoldigt miljø, der kunne danne baggrund for rekonstruktionen af erfaringer. Pluralismen blev altså formuleret som et middel til at nå målet demokrati og fremskridt, hvorfor kulturelle forskelle skulle vedligeholdes. Samtidig viser Fallace, hvordan Dewey igennem resten af bogen refererer til psykologisk-sociologiske stadier associeret med rekapitulationsteorien (2015a, s. 122): "As early as page two, Dewey introduced the savage as the antithesis of all things democratic and scientific, terms that Dewey essentially used as synonyms for the civilized world". Dewey udfoldede i alle andre kapitler, hvordan stadiene hang sammen, og hvordan typiske udviklingsstadier relaterer sig til skolefag og aktiviteter, der begynder med 'play and work' og slutter med 'science' (jf. også Fallace 2015b, s. 478-480). Med andre ord: stadie- og udviklingstænkningen og rekapitulationsteorien rører på sig som vragrester og ruiner med ruinerende kraft.

**Vragene rører på sig: Hvid middelklasse og sociologisk mangelfulde racer lever** I 1919 blev *The Progressive Education Association* (PEA) etableret som følge af diskussionerne igennem 30-40 år, og Fallace hæfter sig ved, at der herefter kommer et stærkt psykologisk fokus på barnets individualitet, individuel undervisning og læreren som vejleder. Race udgår som eksplicit interesseområde,

alt imens progressivismen indrettes på hvide kroppe, og dette sker vel at mærke på et tidspunkt, hvor progressivismen formidles mærkbart i Danmark. Det er tydeligt i Fallaces analyser (2015a, s. 125), at pædagogikken herfra primært rettede sig eksklusivt mod hvide middelklasseelever og: "had little to do with correcting social injustices". Fallace betoner yderligere, at det er typisk, at en af de fremtrædende progressive praktikere, Marietta Johnson, arbejdede på en hvid privatskole, som var en racialt segregeret skole, *Organic School* i Fairhope, Alabama. Johnson var kendt i Europa og talte bl.a. i 1927 på *Landsforeningen for den frie skoles* kongres på Borups Højskole i København sammen med andre friskolelærere (Øland 2010, s. 76). William Kilpatrick's *The Project Method*, som han formulerede første gang i 1918, var ligeledes renset for race i argumentet for at konstruere effektivt indhold, der var i overensstemmelse med "the laws of learning" (2015a, s. 126). Men – og dette er interessant – projektmetodens indhold blev sværere at formulere, som rekapitulationsteorien mistede sin styrke, fordi det blev akavet fortsat at hente indhold og progression i undervisningen fra de sociologiske udviklingslinjer, der baserede sig på en bevægelse fra vilde til civiliserede samfund. De mere administrativt og sociologisk orienterede progressive søgte imidlertid teknikker til at identificere akademisk potentiale og opdele elever i spor og klasser, hvor race kommer til syne igen, fx gennem identifikation af, at undervisningen synes ineffektiv i forhold til bestemte racer, eller som Fallace skriver (2015a, s. 129): "allegedly retarded students overseas", som den moderne skole ikke er indrettet på; den er i stedet indrettet på "bright

## Garyplanens pædagogiske tilgang blev opfattet som **en kapitalistisk intrige**, der gjorde forskellene mellem klasserne større.



students". Sådanne formuleringer frem-sættes i kildematerialet med reference til videnskabelige studier af forskellige elevgruppers IQ.

På den ene eller den anden vis bestod ideen om sociologisk mangelfuldhed og behovet for at lære at opføre sig civiliseret i en civiliseret nation. Fallace beskriver, hvordan de kendte eksempler: Deweys *Laboratory School* i Chicago og industriskolerne i Gary, Indiana, *The Gary Plan*, hvis model med *hands-on learning* og kombination af akademisk og erhvervsorienteret arbejde, fx fabriksarbejde, blev forsøgt omplantet til New Yorks byskoler i Brooklyn og The Bronx. I Gary var eleverne hovedsagelig indvandrelever, hvis skæbne var fabriksarbejde, hvorfor systemet her fremstod som en succes, beskriver Fallace. Men

i kvartererne i New York, hvor indvandrerne primært var østeuropæiske jøder, udviklede protesterne sig. Der blev fremsat kritik af udvanding af skolens indhold og forsøg på at gelejde bestemte børn ind i fabriksarbejde. Garyplanens pædagogiske tilgang blev opfattet som en kapitalistisk intrige, der gjorde forskellene mellem klasserne større ved at give de fattige én slags skolegang, mens de rige fik en anden, som ville føre til (2015a, s. 135): "higher intelligence, broader culture and consequently social and industrial supremacy".

Det, Fallace således peger på med sine analyser, er, at progressive tænkere og praktikere med jævne mellemrum genopfinder forståelsen af fx indvandrere eller sorte som så tilbagestående, at de må undervises efter en pædagogisk til-

gang, der er tilpasset deres sociologiske niveau. Progressivismens interesse for at tilpasse sig individet og centrere pædagogikken om barnet, bliver altså i en skolekontekst omsat til at dreje sig om at tilpasse til grupper, inkl. raciale grupper, og en hierarkisk linse af sociologisk mangelfuldhed bliver fastholdt.

Det lykkedes ikke for den barnecentrerede progressivisme og ej heller for Dewey at vriste sig fri. Derfor: når der fortsat henvises til progressivisme, og når Dewey eksempelvis 'anvendes', så kan vi med fordel overveje, om vi får hele den komplekse konfiguration af tænkning med i købet, og hvad det i givet fald har betydet og fortsat betyder.

## REFERENCER

Fallace, T.D. (2015a). *Race and the Origins of Progressive Education, 1880-1929*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Fallace, T.D. (2015b). The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913. *American Educational Research Journal*, 52(1): 73-103.

Fallace, T. (2017). THE PARADOX OF RACE AND CULTURE IN DEWEY'S DEMOCRACY AND EDUCATION. *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 16: 473-487.

Fallace, T. (2019). The Ethnocentric Origins of the Learning style Idea. *Educational Researcher*, 48(6): 349-355.

Green, G. (red.) (2007). *Dewey i dag – en hånds-rækning til læreruddannelsen. Med bidrag af Svend Brinkmann, Bente Elkjær og Thomas Astrup Rømer*. København: Unge Pædagoger.

Webb, T. (1997). Transaktionspædagogik og Dewey. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1: 24-31.

Øland, T. (2010). A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929-1960. *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 1-2: 57-90.

Øland, T. (2011). Menneskeopfattelser i pædagogikken. I: H.J. Kristensen & P.F. Laursen (red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik* (s. 444-462). København: Gyldendal.

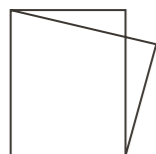
Øland, T. (2017). Reformpædagogik – progressiv pædagogik. I: P.F. Laursen & H.J. Kristensen (red.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (s. 107-127). København: Hans Reitzels Forlag.

## NOTER

<sup>1</sup> Denne ide kan der også findes spor af i dansk progressivisme, hvor indvandrelever lejlig-hedsvis har været udpeget som i særligt behov for eller med særligt potentiale for at nyde godt af progressivismen.

<sup>2</sup> Denne tendens kan også genfindes i dansk progressivisme, hvor reformpædagogik og progressiv pædagogik fx indfandt sig i lille-skolebevægelsens friskoler og på andre privatskoler i primært hvide nabolag. Bemærk, at Fallace samtidig beskriver, hvordan en kulturel deficitmodel dukker op i 1960'ernes USA, hvor progressiv pædagogik igen retter sig mod ikke-hvide i USA. Der er altså ikke tale om en entydig bevægelse fra ikke-hvide til hvide målgrupper for progressivismen.

# Racialisering og viljen til det gode i børnehavens sprogarbejde



Josefine Lee Stage,  
stud. mag., Sektion  
for Pædagogik,  
Institut for  
Kommunikation,  
Københavns  
Universitet

I artiklen undersøges sprogarbejdet i børnehaven som et lighedsskabende pædagogisk projekt ud fra begreberne racialisering og viljen til det gode. Undersøgelsen udfoldes igennem analyser af et sprogtestningsmateriale samt interview med en pædagog. Det vises, at sprogtesten indebærer en racial forskelstænkning, og at tosprogede børn indskrives i etsprogede, danske børns sproglige udviklingshistorie. Ydermere vises det, at pædagogens vilje til det gode udspilles i følelsesmæssige investeringer i raciale forståelser af tosprogede børn. Det konkluderes, at sprogarbejdet indeholder raciale vragerer, som ikke udgør en entydig figur. De er snarere processer, der igangsættes og vedligeholdes af racialiserende logikker og følelsesmæssige investeringer.

Sprogtestning har siden 2007 været et obligatorisk tilbud til alle forældre (Dagtilbudsloven, afsnit II, § 44). Barnets sprogkunderskaber er et politisk interessant emne, fordi de tildeles en central rolle i barnets trivsel og generelle succes i livet. Sprogtestning kan på den måde anskues som værktøj til at optimere, kontrollere og kortlægge områder af børns læring inden for især læsning og matematik. Færdigheder, som noget forskning i børns sprog peger på resulterer i veluddannede voksenliv i beskæftigelse (Bleses m.fl. 2017), mens andet peger på øget effektivitet og økonomisk optimering for Danmark i en global konkurrence (Schmidt & Holm 2015; Schmidt 2014; Andreasen m.fl. 2015). Sprogtestning kan foruden at blive forstået som en investering i sikring af Danmarks globale konkurrencedygtighed også forstås som et redskab, pædagoger kan (og nogle steder skal) anvende til at tilvejebringe de bedst

Det er uddrag, der rummer nogle særlige potente eksempler. **Noget, der ligger og glimter, der fanger min opmærksomhed** (ibid.). Der er altså tale om enestående uddrag og citater, men ikke uddrag af enestående eksempler på de strukturer og sociale og kulturelle kategorier, der er artiklens egentlige objekt.



mulige forudsætninger for, at børn får et liv, hvor de kan lære mest muligt. Sprogtestning værdisættes på den måde som et lighedsskabende pædagogisk projekt med den velfærdsstatslige ambition om "at få alle med" og indgår som den del af hverdagens arbejde med børns sprog, der kaldes "sprogarbejde". Sprogarbejdet kan potentielt foregå alle steder og i alle situationer, ligesom det kan foregå i strukturerede en-til-en-situationer mellem barn og voksen med bestemt materiale. Sprogarbejdet skal løftes og løses i samarbejde med børnenes familier, hvorfor pædagogernes kompetencer gennem sprogarbejdet rækker ind i børnenes hjem.

Når man ser på, hvordan sprogarbejdet udfolder sig som en konkret pædagogisk praksis, er det tydeligt, at det ikke udelukkende handler om alle børn, men i særdeleshed om børn, der ikke

genkendes som danske. Denne gruppe af børn er kendetegnet ved, at de taler andre eller flere sprog end dansk, hvorfor de inden for testen "Sprogvurdering 3-6" kaldes tosprogede børn (Kofoed 2011; Bleses m.fl. 2017, 6). Jeg fastholder artiklen igennem termen tosprogede børn. Termen er også dækkende for børn, der ikke genkendes som danske, der taler mere end to sprog, og for børn, der måske taler to sprog, hvoraf ingen er danske. Sprogarbejdet udfolder sig således som et pædagogisk projekt, der søger at skabe lighed, men samtidig producerer forskelle mellem børn på baggrund af antagelser om sproglige færdigheder. Artiklen drives af en undren over dette paradoks og søger at svare på følgende forskningsspørgsmål: Hvilke logikker og investeringer er forbundet med sprogarbejde i børnehaven?

**Det empiriske materiale og den analytiske tilgang**  
Empirisk udfoldes undersøgelsen gennem et materiale, der består af både dokument- og interviewmateriale. Dokumentet er "Vejledning til Sprogvurdering 3-6" (Bleses m.fl. 2017), som henvender sig til pædagoger, der skal teste børn. I vejledningen forklares også testens rationale og dens opbygning. Interviewmaterialet består af tre interviews med pædagoger. Til artiklens analyse anvender jeg udelukkende interviewet med pædagogen Signe. Det skal bemærkes, at de to andre interviews ikke adskiller sig fra interviewet med Signe. Uddragene fra interviewet, som præsenteres undervejs, er valgt, fordi de er: "... enkeltstående tilfælde, der 'står for' andre tilfælde." (MacLure i Øland & Padovan-Özdemir 2017, s. 40). Det er uddrag, der rummer nogle særlige potente eksempler. Noget, der ligger og

glimter, der fanger min opmærksomhed (ibid.). Der er altså tale om enestående uddrag og citater, men ikke uddrag af enestående eksempler på de strukturer og sociale og kulturelle kategorier, der er artiklens egentlige objekt. Interviewene var semistrukturerede, og fokus var på, hvordan der arbejdes med sprog i en børnehave, og hvem pædagogerne oplevede havde behov for denne indsats. Jeg gik til interviewsituationen som et socialt møde, hvor aktører udveksler meninger og holdninger (Järvinen 2005). Interviewene er transskriberet i deres fulde længde. Jeg fokuserer i artiklen på mødet med Signe, fordi det "stak ud" og på eksemplarisk vis illustrerer, hvordan race er en præsent social kategori og racialisering en proces, der udspiller sig – oftest igennem en intim(iderende) nysgerrighed. Og præcis det forhold gjorde mig opmærksom på vigtigheden af at synliggøre, hvordan racialisering væves sammen med velfærdsprofessionelles – i dette tilfælde en pædagogs – gode intentioner. Jeg blev opmærksom på sprogarbejdet som et arbejde, der foregår i pædagogers konkrete møde med tosprogede børn, men også igennem den viden, der fremstilles og tilbydes til pædagoger igennem testens vejledning. Derfor anvender jeg en interaktionistisk inspireret analytisk tilgang til både dokument- og interviewmaterialet (Mik-Meyer 2005; Järvinen 2005), hvormed jeg stiller skarpt på, hvordan sprogtestningens logikker konstrueres, og hvordan der gennem interaktioner og relationer investeres i sprogtestningens gode hensigter.

Artiklen består af fire dele. I den første del, "Hvor kommer du fra?" – et teoretisk perspektiv oparbejdes", viser jeg, hvordan jeg får øje på racialiseringen

og udvikler og forankrer dette begreb såvel som begrebet viljen til det gode. Dette foregår igennem en interaktionistisk inspireret analyse af et uddrag fra interviewet med Signe (Bereswill 2003, s. 7-13; Järvinen 2005, s. 27-31). I artiklens anden del, "Sprogvurdering 3-6", er mit analytiske fokus på betydningen samt håndteringen af kategorien "tosprogede børn" i sprogtestningsmaterialet. Derudover fremanalyserer jeg, hvordan det tosprogede barn placeres i en forståelse af det etsprogede barns udvikling, hvor igennem dets sproglige udvikling fremkommer som en afvigelse. På den måde tager jeg i dette afsnit fat i den form for viden, der er om børn, som går forud for den pædagogiske vurdering, der sker i praksis. I den tredje del af artiklen, "Grønne grønsager – Signes sprogarbejde", fokuserer jeg på at fremanalyse, hvordan Signes vilje til det gode sætter sig igennem i hendes fortælling og erfaring med sprogarbejdet. Mit fokus er på, hvordan Signes vilje til det gode tager form igennem hendes forestilling om familier med tosprogede børns opdragelsesmæssige deficit. En forestilling, som muliggør pædagogisk intervention. Til sidst følger det konkluderende afsnit "Raciale vragrester i sprogarbejde", der samler op på artiklens pointer og kommenterer på sprogarbejdet i børnehaven som et arbejde, der kan anskues som indeholdende sådanne.

#### "Hvor kommer du fra?"

– et teoretisk perspektiv oparbejdes I interviewet taler Signe og jeg om, hvordan hun forstår og arbejder med børns sprog. Lige pludselig tager samtalen en drejning. Signe undrer sig nemlig over, hvor jeg kommer fra:

"Signe: [...] Vi har jo både... [...] børn fra [mange] forskellige nationer... repræsenteret. Så det er ikke kun noget med fra de arabiske lande eller.. fra Pakistan eller..  
 Josefine: det [ville være] påfaldende i [andre børnehaver tæt på denne].  
 S: Fuldstændig. Ja og [der er] en gang imellem ét [tosproget barn]. [...] Og de gange [...] [de andre børnehaver] har en, bliver de sådan hel wow. (griner). Det er meget sjovt, ikke?  
 J: Jo, jo. Det er det nemlig. [...].  
 S: hvor kommer du fra for øvrigt?  
 J: øh..?  
 S: Er, du.. Hvor kommer du fra [verfer ved sit eget hår og smiler]?  
 J: ... jeg, jeg, jeg, altså, jeg kommer fra Danmark, men min far er, han er adopteret.  
 S: han er adopteret. Jamen jeg tænkte på, at du var adopteret. Eller at dine forældre var." (Signe, 2018).

I interviewet er der sket det, som der tit sker i et interview. Signe og jeg har fundet os godt til rette i samtalen, og der er opstået et rum, hvor Signe tør udfolde en intim(iderende) nysgerrighed over for mig, som interviewer hende. Signes nysgerrighed og begejstring ved at 'gætte' min racialitet rigtigt er et tegn på racial opmærksomhed, som jeg forstår som en del af den sociale kontekst, børnehaven vi sidder i udgør. Signe ledsager sit spørgsmål af en verfen ved sit eget lyse hår, et smil og fast øjenkontakt, da jeg tøver ved hendes spørgsmål. Signes berøring af håret leder min usikkerhed over for hendes spørgsmål den rette vej. Det lader hendes begejstrede reaktion på mit svar mig vide. For Signe spørger mig om, hvor jeg kommer fra i henseende af, hvorfor jeg ikke ligner en, der kommer fra Danmark. Signes verfen ved håret læser jeg derfor som en måde at markere

Herved er racialisering en måde at fremhæve, hvordan biologiske forestillinger om ophav og tilhørsforhold skabes i det sociale liv og altså bliver en måde at forstå mennesker på.



en racial forskel mellem hende selv og mig – mit hår er nemlig modsat Signes helt mørkt. På den måde tydeliggør Signes berøring af sit eget hår også arten af hendes spørgsmål til mig. Det handler om racialitet. Således mobiliseres den sociale kategori race i Signes og min interaktion og markerer mig som racialt forskellig fra Signe. Race gøres herved til en betydningsfuld social kategori og positionerer os som forskellige fra hinanden. Denne proces kaldes *racialisering* (El-Tayeb 2011; Myong 2011). Ambitionen med dette greb er at beskrive, hvordan og hvornår race og konstruktioner af race som en social kategori væsentliggøres og optræder som en naturliggjort og neutral kategori i det pædagogiske landskab (ibid.) Herved er racialisering en måde at fremhæve, hvordan biologiske forestillinger om ophav og tilhørsforhold

skabes i det sociale liv og altså bliver en måde at forstå mennesker på. Når jeg anvender racialisering som et teoretisk greb, er det altså ikke ud fra en hensigt om at beskrive pædagogers handlinger som intentionelt racistiske. Racialisering er et teoretisk begreb, som ikke kan eller handler om at beskrive moralske dimensioner af pædagogisk arbejde. På den måde er moralske vurderinger uden for denne artikels teoretiske ramme og formål. Racialiseringen, der sker igennem Signes spørgsmål om, hvor jeg kommer fra, kan også læses som en følelsesmæssig investering i fejring af diversiteten af hendes og min racialitet (Myong & Danbolt 2018). Signes spørgsmål er hverken fjendtligt eller ondskabsfuldt. Hun smiler og er oprigtigt glad også ved det lykkeligt træf, at hun godt kunne se, hvor jeg kom fra. Den begejstring, som Signe viser

igennem sit smil, sit ublufærdige spørgsmål og sit svar til mig, hvor hun fortæller, at det også var det, hun havde tænkt, forstår jeg som, at den raciale forskel, der iværksættes mellem os, for Signe er genstand for glæde og fejring. For Signe er vores raciale diversitet altså noget berigende, som hun har trænet sit øje i at afkode nuancer af. For som hun også lader os vide i citatet, er hun optaget af børnenes forskellige ophav i detaljer, der er mere finmaskede end fx blot "arabiske lande". Selvom nysgerrigheden for mig afføder ubehag, fordi den fremmedgør min identitet som dansker og fremmaner et krav fra en fremmed om en personlig fortælling, så svarer jeg, fordi Signes intentioner ikke synes ondskabsfulde. Fejringen af diversitet mobiliserer altså igennem min håndtering af den raciale tilnærmelse en form for legitim racialise-



ring. Denne form for legitim racialisering, der ansføres af en diversitetsfejring, kædes i nærværende artikel sammen med multikulturalisme. Det vil sige en idé om det positive ved, at et samfund bygger på flere kulturer repræsenteret igennem flere folkeslag og/eller etniske grupper (Den Danske Ordbog 2020). Begrebet multikulturalisme kan ifølge politisk sociolog Alana Lentin relateres til efterkrigstidens antiracistiske bevægelse (Lentin 2005). På trods af den anti-racistiske dagsorden, der ligger i multikulturalismen, kan begrebet såvel som tænkningen heraf ansues som mobiliserende for en forestilling om race som en forklaringsgivende kategori. Multikulturalisme gør det nemlig muligt at tale om og handle på idéen om iboende menneskelige forskelligheder. Det er således vigtigt at bide mærke i, at jeg ikke trækker på et begreb om multikulturalisme i en filosofisk og normativ forstand, men beskæftiger mig med, hvad der sker, når multikulturalistisk tænkning kommer på arbejde i en pædagogisk praksis. Set i et historisk perspektiv fremhæver Lentin, at den multikulturelle tænkning har muliggjort, og til stadighed gør, at den hvide europæiske gruppe produceres som én gruppe og den ikke-hvide gruppe som noget fundamentalt forskelligt fra denne. På den måde muliggør multikulturalistisk tænkning, ligesom racetænkningen, ikke hybriditet eller heterogenitet blandt mennesker, men opdeler, organiserer og hierarkiserer på baggrund af en forståelse af kultur som en iboende forskel (Lentin 2005, s. 388-390; Fallace 2015). Således arbejder jeg inden for en forståelse af, at multikulturalistisk tænkning i praksis indebærer racial forskelssætning – og altså racialiserer.

Selve den diversitetsfejrende tankegang, som vi hørte Signe recitere over for mig, oplever jeg har et liv i materialet, der rækker ud over Signes og mit møde. Den knytter sig også til Signes egen oplevelse af sit arbejde. Signe beretter nemlig i fortællingen om sit sprogarbejde, om en vilje til at skabe gode forudsætninger for det kommende skoleliv og senere voksenuddannelse for de tosprogede børn. Denne vilje skriver sig ind i pædagogikkens normativitet. Til at fremanalysere og beskrive den anvender jeg Emma Kowals begreb *viljen til det gode fra Trapped in the Gap: Doing Good in Indigenous Australia* (Kowal 2015). Viljen til det gode vil jeg bruge til at fremanalysere pædagogernes egen forståelse af deres intentioner om at gøre noget godt for de tosprogede børn og den menneskelige diversitet de forklarer, de arbejder med. Det gode, som de vil børnene, forudsætter imidlertid ikke, at børnene selv eller os, der lytter til fortællingerne, vurderer det som godt. Pointen ved at have viljen til det gode som en analytisk opmærksomhed er altså at kaste lys over, hvordan og hvornår vilje til det gode, og altså antiracistisk sprog og praksis, giver raciale kategorier og forståelser relevans og på den måde også fungerer som en racialisering (ibid. s. 7-9). Jeg vil med dette begreb vise, hvordan vi kan iagttage racialisering igennem pædagogers gode intentioner over for børn.

### Sprogvurdering 3-6

Sprogvurdering 3-6 (Bleses m.fl. 2017) er en standardiseret sprogttest, der efter eget udsagn kan anvendes til at teste alle børn i aldersgruppen 3-6 år (ibid., s. 5-6). I testen afprøves børnenes talesproglige og førskriftlige færdigheder (ibid. s. 4). På baggrund af Sprogvurde-

ring 3-6 kan pædagoger lave en profil på børns sprog og i forlængelse heraf tilrettelægge en pædagogisk indsats (ibid., s. 4-5). Indsatsen tilrettelægges med afsæt i indsatsgrupperne: generel indsats, fokuseret indsats eller særlig indsats (ibid., s. 6). Fordelingen af børn i disse grupper er lavet på baggrund af en normalfordeling. Således befinder størstedelen af børnene sig inden for generel indsats (85 %), mens de færreste vil være i kategorien særlig indsats (5 %) (ibid., s. 26).

### Sprogtestens børn

#### – tosprogede og etsprogede børn

I vejledningen til Sprogvurdering 3-6 skelnes der mellem to slags børn – etsprogede og tosprogede børn:

”Et tosproget barn er [...] et barn, der kan to sprog eller er ved at lære to sprog” (ibid., s. 6).

Et etsproget barn genkendes derimod som et barn, der udelukkende taler dansk (ibid., s. 29). Inden for Sprogvurdering 3-6 defineres børn herved ud fra, om de udelukkende taler dansk, er ved at lære eller taler et sprog forud for dansk. Igennem testens logik etableres der således en eksklusiv sammenhæng mellem etsprogethed og dansk. Etsprogede børn genkendes således som nogen, der udelukkende taler dansk og fremkommer på den måde som danske børn. Yderligere markeres etsprogede børn som en dansk norm igennem vejledningens sprogbrug, hvor der tales om henholdsvis ”børn” og ”tosprogede børn”. Børn, der er etsprogede og udelukkende taler dansk, fremkommer altså som danske børn, ligesom de udgør et indforstået og uforklaret dansk ideal og norm (se også Kofoed 2011, s. 48). Tosprogede børn

## Tosprogethed vikarierer derimod for en racial tænkning, der fremstiller tosprogede børn som en ikke-dansk slags børn.



markeres derimod som en afvigelse fra denne danske etsprogede norm og ideal. På den måde genkendes de som en ikke-dansk slags børn. Deres flersproglighed bryder nemlig med netop den entydighed af danskhed, som de etsprogede danske børn fremstår igennem (Kofoed 2011, s. 47). Tosprogede børn genkendes ikke blot som en slags børn, der taler to sprog, men som en gruppe af børn, som er ikke-danske. Kategorierne ”tosprogede børn” og ”etsprogede børn” kredser altså om børns sprog, men de handler ikke udelukkende om sprog. Igennem kategorierne knyttes børns sproglighed (og viden om denne) til en idé om nationale afstammingsforhold. På den måde ”... vikarierer [kategorien tosprogede børn] for andre sociale kategoriers betydning (...)” (Kofoed 2011, s. 46). I dette tilfælde vil jeg fremhæve races betydning. ”Tosprogede børn” kommer nemlig til at virke som en eufemisme for racial tænkning i forhold til, hvilke børn der forstås som ikke-danske, fordi sprogtesten betoner, at gruppen af tosprogede børn ikke kan genkendes igennem en entydig norm og et ideal om danskhed (ibid.). Tværtimod

sniger tosprogethed sig ind som en betegner for en afvigelse fra denne danske norm. Tosprogethed fungerer herved ikke blot som en objektiv forestilling og fortælling om børns sproglige kompetencer. Tosprogethed vikarierer derimod for en racial tænkning, der fremstiller tosprogede børn som en ikke-dansk slags børn. En logik, som pædagoger igennem vejledningen opfordres til at anvende i arbejdet med børns sprog.

### Sproglig udvikling hos børn

Sprogvurdering 3-6's standarder er udviklet på baggrund af data for etsprogede børn (Bleses m.fl. 2017, s. 9, 23, 37). Ifølge vejledningen kan testen alligevel anvendes til at teste både etsprogede og tosprogede børn i alderen 3-6 år. Det, som testes hos tosprogede børn, er dog udelukkende de dansksproglige kompetencer. Selvom det fremgår, at der er en klar forskel på tosprogede og etsprogede børns sproglige kompetencer, beskrives det i vejledningen, at selve testnings-situationen kan gennemføres på samme måde, så længe pædagogerne i fortolkningen af tosprogede børns resultater tager højde for tosprogetheden (ibid.,

s. 29). Grunden til, at pædagogerne skal tage højde for tosprogethed, er:

”Sproget hos denne gruppe af børn er ofte kendetegnet ved at ligne tidlige stadier af tilegnelsen af dansk hos etsprogede. Tosprogede børn har ofte deres sproglige kompetencer fordelt på to sprog, og det er derfor forventeligt, at de som gruppe scorer lavere end etsprogede danske børn” (ibid.).

Vi kan altså her se, at det antages, at tosprogede børns sproglige udvikling foregår langsommere end etsprogede danske børns, og nok så vigtigt ift. racialiseringen, at tosprogede børns udvikling genkendes som ”tidlige stadier” af etsprogede danske børns sproglige udvikling. Den viden, vejledningen formidler, giver altså anledning til at tro, at tosprogede børns sproglige udvikling er identisk med etsprogede, danske børns – den er blot forsinket. På den baggrund vil jeg argumentere for, at vi her kan se en hierarkisering mellem de to gruppers sproglige udvikling. For det bliver tydeligt, at de etsprogede, danske børn udgør både normen og idealet for alle børns

## Tosprogede børns udvikling genkendes som "tidlige stadier" af etsprogede danske børns sproglige udvikling.



rette udvikling, mens de tosprogedes sproglige udvikling udgør en afvigelse herfra. Denne måde at beskrive og forstå tosprogede børns sproglige udviklingsmønstre som identisk med yngre etsprogede, danske børn indskriver tosprogede og etsprogede danske børn i en form for udviklingshierarki, hvor etsprogede danske børn rangerer højest. Herved placeres tosprogede børn i etsprogede, danske børns sproglige udviklingshistorie, og de tosprogede børns sproglige udvikling fremkommer som behæftede med en forståelse af en form for underudvikling. Denne forståelse er en racialisering, fordi den er med til at vedligeholde, og ikke mindst at synliggøre, en racial skelnen mellem tosprogede og etsprogede børn, som underbygger en racial forestilling om, at det ikke-danske er det danske underlegent.

Sprogvurdering 3-6 opererer altså med to slags børn – etsprogede og tospro-

gede. Jeg har vist, at en skelnen mellem etsprogethed og tosprogethed kommer til at virke som en racial eufemisme, der afgrænser, hvem der er danskere, og hvem der er ikke-danskere. Derudover har jeg vist, at Sprogvurdering 3-6 som et pædagogisk projekt racialiserer, fordi det ikke muliggør en forståelse af henholdsvis tosprogede og etsprogede børns sproglige udvikling som noget forskelligt. Tværtimod organiserer og hierarkiserer projektet børn på baggrund af et etsproget dansk ideal.

### Grønne grønsager – Signes sprogarbejde

I følgende uddrag fortæller Signe om en succesoplevelse, som hun havde med en familie, hvor barnet tidligere havde haft en dårlig sprogtest. På baggrund af Signes sprogarbejde fik barnet senere lavet en, der var bedre:

”Signe: det er derfor vi fx har.. vi holder flere samtaler med forældre. Eller

[tosprogs]forældre. Så, hvis vi kan se, at børnene.. vil have godt af at lidt... ekstra indsats. Eller ekstra fokus. Det kunne fx være, hvordan leger man med sit barn. Hvordan.. spiser.. man. Og hvad taler man med børnene om.

Josefine: Kan I mærke, det hjælper med [øget forældreinddragelse]?

S: Ja ja! [...] rigtig meget! Jeg havde. Vi havde [et barn] i [Børnehaven] [...]. Moren, hun taler sådan *relativt* godt dansk. [...] og derfor forstår vi hende, og hun forstår også os. [...] men på et tidspunkt var det ligesom at.. sådan en insisterenhed på at hun skulle samarbejde med os. Og til sidst blev det simpelthen sådan, at hun kom med noget hjemmefra, som hende og hendes [barn] havde lavet derhjemme... en dag kom hun med.. hvad var det, hun kom med. En eller anden planche med.. med grønsager. *Grønne grønsager!* G og grønne og grønsager. Og det var. Og det er *derfor*, man arbejder med børn! det er simpelthen.. det går bare lige

i hjertet [hænderne over brystet]. [...] Jeg havde det bare sådan yes! Og det er lige der. Det er der, man kan mærke. At jeg i hvert falde bliver rørt i hjertet sådan. Så virker det sgu. Hun har taget opgaven til sig. Og hun kommer stolt og siger, ”se, hvad vi har lavet”. Fantastisk! [...]

S: og [familien] steppede simpelthen op, så [barnets] næste sprogvurdering kommer så.. altså det der med, at man kan se de der små ting, som jo i virkeligheden er en stor ting for et barns liv” (Signe, 2018).

Det at lave plancher med grønne grønsager, fortæller Signe et andet sted i interviewet, handler sprogligt om træning af udtale af g-lyden og en sammenkædning af forbogstaver og de konkrete, korrekte ting.

Vi kan i uddraget her høre, at Signe og sprogarbejdet mobiliseres af de tosprogede børn og deres familier. Vi kan også høre, at mobiliseringen af sprogarbejdet sker ud fra Signes forestilling om forældrenes manglende evne til at gøre det rigtige eller bedste i forhold til deres børn – det bliver nemlig ud fra Signes fortælling hendes opgave at fortælle dem, hvad der er godt for børn. De tosprogede familier rummer altså en form for opdragelsesmæssigt deficit, som Signe kan hjælpe dem med at overkomme. På den måde tydeliggøres det, at når Signe udfører sit sprogarbejde, træder hendes gode vilje frem, fordi hendes ambition om at forbedre de tosprogede børns sprog er knyttet til hendes egne gode følelser. I fortællingen om de grønne grønsager kan vi høre, at Signe forklarer, at sprogarbejdet med børn rammer hende i hjertet, fordi hun mener, at det gør en positiv forskel i et barns liv. Sprogarbejdet indebærer herved en følelsesmæssig inve-

stering i det gode for Signe. Denne vilje tager sig ud som antiracistisk ved netop at betone en multikulturalistisk tænkning, hvor de tosprogede børn og deres familier fremkommer som repræsentanter for menneskelig forskellighed. Tosprogethed kommer herved til at fungere som en racial eufemisme. På baggrund af denne forskellighed gøres de tosprogede børn og deres familier gennem sprogarbejdet til genstand for en pædagogisk intervention, der stiler mod sproglighed, men også den kultur, der antages at være i det tosprogede barns hjem qua forestillingen om det opdragelsesmæssige deficit.

Sprogarbejdet tager sig altså ud som en pædagogisk praksis, hvor det bliver muligt at håndtere og handle på menneskelig forskellighed igennem Signes vilje til det gode. Men viljen til det gode illustreres også, hvordan hun som pædagog følelsesmæssigt investerer i denne menneskelige forskellighed. På den måde kan vi også anskue, at Signe igennem sin vilje til det gode investerer i en racialisering af de tosprogede børn og deres familier. Derfor vil jeg argumentere for, at der udfoldes et multikulturalistisk paradoks igennem viljen til det gode, ved at der ikke er plads til hybriditet eller heterogenitet mellem de tosprogede børn og familier, Signe møder og arbejder med. Tværtimod strukturerer Signes vilje til det gode en forståelse og praksis omkring de tosprogede børn, der relevantgør race som social kategori, og som racialiserer de tosprogede børn og deres familier. Sprogarbejde kan altså anskues som et lighedsskabende pædagogisk projekt, som implicerer en multikulturalistisk tænkning og en antiracistisk ambition, der gør det muligt at handle på en idé om menneskelig forskellighed. En idé, som følger de samme strukturer som race.

### Raciale vragrester i sprogarbejde

Jeg har med begreberne racialisering og viljen til det gode undersøgt sprogarbejde konceptualiseret som en testningslogik og en konkret pædagogisk praksis. I forbindelse med analyserne af sprogtestningens logik har jeg fremhævet, at racialisering fremkommer igennem den kategoriale skelnen mellem etsprogede og tosprogede børn. En skelnen, som fremstår som neutral og objektiv, men som jeg har fremhævet som racialiserende, fordi den følger en racial forskelstænkning. Derudover har jeg lagt vægt på testens måde at forklare tosprogede børns sproglige udvikling som en form for underudvikling. For gennem testens logik indskrives tosprogede og etsprogede børns sproglige udvikling i et udviklingshierarki, hvor etsprogede børns sproglige udvikling udgør normen og idealet. Tosprogede børns sproglige udvikling sidestilles midlertidigt med yngre, etsprogede, danske børns udvikling. På den måde racialiserer sprogarbejdet igen testningens logik, som vedligeholder og underbygger en racial skelnen mellem etsprogede danske børn og tosprogede ikke-danske børn. Denne logik kan man også høre i pædagogen Signes ambitioner for hendes sprogarbejde med tosprogede børn. Signe og hendes sprogarbejde mobiliseres ikke kun igennem de tosprogede børn og deres familier. Hun mobiliseres også som pædagog igennem de gode følelser, hun har erfaring med, at sprogarbejdet giver hende. Jeg viste, at Signes vilje til det gode strukturerer en følelsesmæssig investering i racialisering af tosprogede børn. De former for racialisering, jeg har peget på i nærværende artikel, viser med al tydelighed, at der er raciale vragrester, som (stadigvæk) ligger og ulmer i den pædagogiske undergrund (jf. temanummerets indledende artikel

”Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde”). Ligesom Stoler selv redegør for, er det dog ikke tilstrækkeligt at tale om vragresterne som en gammel ruin, der bare ”står” passivt som et levn fra fortiden. Tværtimod. Vragene er produktive og ruinerer stadigvæk (Stoler 2008).

Som fænomen vil jeg sammenligne racialisering med nordlys. Nordlys kan være en linje, der bølger hen over himlen i én farve. Der kan også være flere linjer, der kan være korte eller lange, og de kan være i et udvalg af farver, som følges ad som parallelle linjer, der undertiden kan krydses og samles. Bølge i det samme tempo eller forskudt. Nordlys er flygtigt, og netop som man ser det, kan det skifte farve, form eller helt forsvinde. Det, vi

kan være sikre på, hvis vi forsøger at angive dets koordinater, er altså, at de vil skifte undervejs og være svære at fastfryse. Nogle gange vil de fremstå i fine sammenhængende formationer, andre gange som små ensomme prikker. Og sådan er det også med de former for racialisering, jeg har vist. De kan ikke forklares som én entydig figur, der er lokaliseret ét sted. Når jeg anvender begreberne racialisering og viljen til det gode, er det to måder at beskrive noget, der er det samme på, og så alligevel ikke helt. For racialisering implicerer ikke altid en vilje til det gode, ligesom viljen til det gode i pædagogisk arbejde heller ikke altid er racialiserende. Pointen ved at se det som nordlys er, at selvom entydigheden ikke er til stede, så er racialisering en proces i pædagogisk arbejde, som

antager et varierende udtryk og kan genfindes uventede og andre steder end i sprogarbejde. Paradoksalt for disse racialiseringsprocesser, som jeg også har vist, er, at de ikke kan beskrives, forklares eller forstås adskilt fra multikulturalisme. Multikulturalisme og racetænkning har væsentlige sammenfald og udelukker altså ikke hinanden. Inden for begge tænkninger opdeles, organiseres og hierarkiseres mennesker på baggrund af en forståelse af hhv. kultur og race som en iboende forskel. På den måde kan man også anskue både race og heraf racialisering og multikulturalisme som nordlysets bølger, der fremkommer på himlen. De er nok forskellige farver, men nordlys.

## NOTER

<sup>1</sup> Materialet er indsamlet i forbindelse med en opgave på kandidatuddannelsen i pædagogik, Københavns Universitet, 2018.

<sup>2</sup> Signe er et opdigtet navn, som anvendes for at anonymisere.

<sup>3</sup> Interviewet er transskriberet på følgende måde: mere end ét punktum angiver længere pauser i talen samt talelyde. Ord, der er kursiveret, siges højt eller udtrykkeligt. [...] betyder, at der er foretaget en mindre redigering. [Ord/sætninger] betyder, at der er foretaget en indholdsmæssig redigering for at anonymisere eller gøre sætningen forståelig.

<sup>4</sup> Min oversættelse af ”doing good”.

<sup>5</sup> Jeg ønsker at fastholde den psykometriske karakter og bruger derfor sprogtestning og ikke sprogvurdering (Schmidt 2014, s. 100).

<sup>6</sup> Forældrene bedes selv udtale sig vedrørende barnets andet sprog, men da udtalelsen ikke vægter med i selve testens resultat, er det ikke et forhold, jeg vil inddrage (Bleses m.fl. 2017, s. 3).

## REFERENCER

Andreasen, Karen, Christian Ydesen, Mette Buchardt & Anette Rasmussen (red.) (2015). ”Introduktion”. I: *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 9-29). Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser = Series in transformational studies, 6. bind. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Bereswill, Mechthild (2003): The Subjectivity of the Researchers As a Methodological Challenge. A Comparison of an Interactionist and a Psychoanalytical Approach. *Sozialersinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*(3): 511–532.

Bleses, D., G. Makransky, A. Højen, P. Dale & W. Vach (2017). ”Vejledning til Sprogvurdering 3-6”. [https://bedstsammen.kk.dk/sites/bedstsammen.kk.dk/files/vejledning\\_-\\_sprog-vurdering\\_3-6\\_-\\_06122017.pdf](https://bedstsammen.kk.dk/sites/bedstsammen.kk.dk/files/vejledning_-_sprog-vurdering_3-6_-_06122017.pdf).

Den Danske Ordbog (2020). ”multikulturalisme – Den Danske Ordbog”. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=multikulturalisme>.

El-Tayeb, Fatima (2011). *European Others Queering Ethnicity in Postnational Europe*. Difference Incorporated. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.

Fallace, Thomas (2015). ”The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913”. *American Educational Research Journal*, 52 (1): 73-103. <https://doi.org/10.3102/0002831214561629>.

Järvinen, Margaretha (2005). ”Interview i en interaktionistisk begrebsramme”. I: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*, redigeret af Nanna Mik-Meyer og Margaretha Järvinen (s. 27-48). København: Hans Reitzel.

Kofoed, Jette (2011). ”Race, etnicitet nationalitet, tosproget – hvad taler vi om?” I: *Tosprogethed i Danmark 1985-2010*, redigeret af Anne Holmen, Juni Söderberg Arnfast & Jakob Steensig (s. 44-56). Københavnerstudier i tosprogethed 61. København: Københavns Universitet.

Kowal, Emma (2015). *Trapped in the Gap: Doing Good in Indigenous Australia*. New York, NY: Berghahn Books, Incorporated.

Lentin, Alana (2005). ”Replacing ‘Race’, Historicizing ‘culture’ in Multiculturalism”. *Patterns of Prejudice*, 39 (4): 379-396. <https://doi.org/10.1080/00313220500347832>.

Mik-Meyer, Nanna (2005). ”Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme”. I: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*, redigeret af Nanna Mik-Meyer & Margaretha Järvinen. København: Hans Reitzel.

Myong, Lene (2011). ”Raciale stilheder. Om menneskelig tilblivelse i en kontekst af transnational adoption”. *Nordiske udkast : tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 2011 (1 & 2): 121–28.

Myong, Lene & Mathias Danbolt (2018). ”’Det her skal alle da opleve’ Racial transformation som erkendelsesproces og mangfoldighedsværktøj i dansk anti-racistisk performance”. *Peripeti. Tidsskrift for dramaturgiske studier*, Bodies of Difference/ Kroppe i forskellighed, 15 (29/30): 56-71.

Schmidt, Lene Skyttthe Kaarsberg (2014). ”Sprogtest – når ord får betydning?: Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis”. Københavns Universitet. [https://curis.ku.dk/ws/files/109441808/Ph.d.\\_2014\\_Kaarsberg\\_Schmidt.pdf](https://curis.ku.dk/ws/files/109441808/Ph.d._2014_Kaarsberg_Schmidt.pdf).

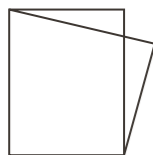
Schmidt, Lene Skyttthe Kaarsberg & Lars Holm (2015). ”Sprogtest i daginstitutioner”. I: *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet*, redigeret af Karen Andreasen, Christian Ydesen, Mette Buchardt & Anette Rasmussen (s. 121-140). Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser = Series in transformational studies, 6. bind. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Stoler, Ann Laura (2008). ”IMPERIAL DEBRIS: Reflections on Ruins and Ruination”. *Cultural Anthropology*, 23 (2): 191-219. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2008.00007.x>.

Øland, Trine & Martha Padovan-Özdemir (2017). ”Smil og velkommen! Om flygtningehjælperens godgørende lyster.” *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2017.

# Skoleledelse gennem tiden

## Fra praktisk håndværker til forskningsinformeret læringsleder



Finn Wiedemann,  
lektor, ph.d., Institut  
for Kulturvidenskaber,  
Syddansk Universitet

Artiklen beskæftiger sig med, hvordan idealer om skoleledelse har ændret sig med afsæt i en analyse af centrale ledelsesbøger, som på forskellige historiske tidspunkter har spillet en markant rolle i uddannelse og diskussion af skoleledelse. Gennem en komparativ, hermeneutisk inspireret diskursanalyse identificeres det, hvad det er for idealer, som formidles om skoleledelse. Analysen peger på, at skolelederidealet har ændret sig, fra skolelederen som erfaringsbaseret håndværker, hen imod idealet om skolelederen som service- og virksomhedsleder og til skolelederen som forsknings- og læringsleder. Afslutningsvis diskuteres det, hvilke konsekvenser skiftet til idealet om skolelederen som læringsleder medfører, hvor bestemte emner dominerer.

### Indledning

Krav og forventninger til skoleledelse ændrer sig. I det følgende vil jeg med afsæt i litteratur om skoleledelse fra forskellige historiske tidspunkter analysere, hvordan idealer, krav og forventninger har ændret sig. Artiklens forskningsspørgsmål er altså spørgsmålet om, hvilke centrale idealer, krav og forventninger der har præget uddannelse og diskussioner af skoleledelse i løbet af de sidste cirka 40-50 år.

Artiklens analyser tager afsæt i central litteratur om skoleledelse, som er udkommet i perioden. Af pladsmæssige hensyn vil især tre bøger udgøre grundlaget for analyserne. Det drejer sig om bogen *Skoleledelse i dag* (Hansen & Svendsen 1981), som udkom i 1981,

Kort fortalt giver diskurser verden betydning og fremmer visse forståelser af verden som **rigtige, sande, gode og naturlige.**



og som blandt andet blev anvendt på skoleder kurser på det, som dengang hed Den Kommunale Højskole og Danmarks Lærerhøjskole. Når denne bog er interessant, hænger det sammen med dens udbredelse, men også med at den introducerer bredt til feltet. Den er blevet læst flittigt og har inspireret og formet skoleledere op igennem 80'erne. Bogen er ligeledes relevant, fordi den er skrevet før moderniseringen af den offentlige sektor, som sætter en ny dagsorden for de forventninger, som er til offentlig ledelse (Greve & Ejersbo 2014; Wiedemann 2016). Bogens afsæt er folkeskolereformen fra 1975, som lagde vægt på demokrati og på skoleledernes inddragelse af lærere og elever.

Den anden bog, som skal inddrages, er bogen *Skoleledelse nu og i fremtidens skole* (red. Svendsen). Den kom i 1990 og afløste den foregående bog. Denne bog blev blandt andet til i forlængelse af revisionen af folkeskoleloven i 1989, som placerede skolelederne i en central rolle. Vi er her i en relativ tidlig fase i moderniseringen af den offentlige sektor, men dog i en fase hvor der tydeligt markeres nye sigt punkter for skolelederens opgaver, ansvar og arbejdsområder.

Den tredje bog, som der vil være fokus på, er bogen *Pædagogik og skoleledelse. En håndbog for skoleledere* (Balle 2016). Denne udkom i forlængelse af skoleloven i 2014 og lov 409, som bidrog til at give lederne en ny rolle, hvor de fik

stigende indflydelse på lærernes arbejdsforhold. Ligesom folkeskoleloven fra 1975 og 1989 kan skolereformen i 2014 opfattes som en ledelsesreform. Bogen er tænkt som en grundbog til skoleledere. Og som redaktøren, Anders Balle, tidligere leder af Skolelederforeningen, formulerer det: "Det er mit håb, at den kan udgøre et værdifuldt grundlag for uddannelse af landets skoleledere, ligesom den bør indgå i enhver skoleleders samling" (s. 7).

Analysen peger på, at skolelederidealet har ændret sig, fra skolelederen som erfaringsbaseret håndværker, hen imod idealet om skolelederen som service- og virksomhedsleder og aktuelt til skolelederen som forsknings- og læringsleder.

Afslutningsvis diskuteres det, hvilke konsekvenser den aktuelle udvikling har for skoleledelse. Skiftet til idealet om skolelederen som læringsleder medfører, at bestemte emner aktuelt dominerer skoleledernes dagsorden, mens andre emner nedprioriteres. Aktuelt nedprioriteres f.eks. et emne som demokrati, ligesom der kun i mindre grad er fokus på samarbejde med flere af skolens primære interessenter, f.eks. elever og forældre. I forhold til den aktuelle udvikling kan man sætte spørgsmålstegn ved, om den del af folkeskolens formålsparagraf, der lægger vægt på demokrati og dannelse, prioriteres i tilstrækkelig grad.

Et særligt perspektiv med artiklen er at skabe en øget refleksion om, at idealer om skoleledelse er historisk situerede. Videngrundlag, idealer, opgaver, roller, krav og forventninger ændrer sig løbende.

#### Metodiske refleksioner

Af hensyn til artiklens omfang er det kun muligt at komme i dybden med en mindre del af den store mængde litteratur om skoleledelse, som er udkommet i perioden. Intentionen har været, at de tre nævnte publikationer kan fungere som en slags prisme eller paradigmatisk cases (Flyvbjerg 2010, s. 275 ff.), der sammenfatter centrale ideer og idealer om skoleledelse i det nævnte tidsrum. Sammenligningen gør, at metoden kan karakteriseres som komparativ. Det betyder, at der i højere grad er fokus på forskellene mellem publikationerne end på lighederne. Bestemte antropologiske ideer om ledelse, organisering, menneskesyn, udvikling, pædagogik og samfund dominerer på forskellige historiske tidspunkter og sætter sig igennem i institutioner og pædagogisk praksis,

sådan som Korsgaard et al. (2017) f.eks. demonstrerer det i *Pædagogikkens idehistorie*. Dette gælder også skoleledelsespraksis og skolelederuddannelse. De nævnte ideer og idealer er funderet i en bredere historisk og samfundsmæssige kontekst, hvor politiske, økonomiske og sociale forskydninger udgør makroteksten for de nævnte idemæssige ændringer (Korsgaard et al. 2017). Når de pågældende ideer identificeres som eksemplariske for de forskellige historiske tidspunkter, er det ikke ensbetydende med, at der ikke samtidig eksisterer andre konkurrerende ideer og idealer, men at de nævnte ideer dominerer perioden. Ud over Korsgaard et al. (2017) analyser af de pædagogiske ideer, som på forskellige tidspunkter har domineret pædagogikken, kan nærværende studie også minde om Boltanski og Chiapello (2005, s. 57 ff.), som på et marxistisk grundlag analyserer en stor gruppe managementbøger udgivet på fransk fra to historiske perioder med det formål at identificere de dominerende ideologier, som har præget kapitalismens ånd på forskellige tidspunkter.

En andet beslægtet studie er Møller (2016), som analyserer norske erfaringer med skolelederuddannelse over en 50-årig periode med afsæt i dokumentanalyser og programevalueringer. Møller har blandt andet fokus på, hvad der har karakteriseret indholdet og videngrundlaget i uddannelse af skoleledere, samt hvilke aktører der har haft en central betydning i perioden.

I det konkrete studie her knyttes der an til en diskursanalytisk tilgang. Kort fortalt giver diskurser verden betydning og fremmer visse forståelser af verden

som rigtige, sande, gode og naturlige. Hermed bidrager diskurser til at skabe de objekter, vi kan vide noget om, og den mening, vi tillægger dem. Diskurser medvirker til at konstruere os som subjekter eller identiteter. F.eks. spørgsmålet om hvad min vigtigste rolle og opgave som skoleleder er. Viden er ikke blot en afspejling af virkeligheden, men udgør en social, kulturel og historisk konstruktion, som kan ændre sig over tid. Bestemte agenter kæmper om at institutionalisere eller naturalisere bestemte opfattelser af, hvordan vi forstår virkeligheden. Med afsæt i det nævnte perspektiv er jeg især optaget af at identificere de centrale ideer og idealer, som kommer til udtryk i litteraturen om skoleledelse. De tre publikationer om skoleledelse, som primært skal inddrages, kan siges at udgøre tekster eller diskurser, som rummer udsagn om, at verden er forankret i bestemte videnregimer. Et særligt fokus vil være at identificere de dominerende forståelser af organisation og ledelse, som kommer til udtryk i litteraturen, da det udgør en del af skoleledernes centrale videngrundlag (Morgan 2012; Wiedemann 2016; Hildebrandt et al. 2015). Antologiernes forfattere kan ses som agenter, dvs. de er konkrete afsendere af tekster om skoleledelse. Derfor er det interessant at fokusere på, hvem de er, da det kan sige noget om, hvilke interesser, aktører og miljøer som dominerer området på forskellige historiske tidspunkter (Foucault 1972; Foucault 2002; Faircloughs 1995). I artiklen knytter jeg ikke eksplicit an til et diskursanalytisk vokabular, men dette er det bagvedliggende analytiske greb, som er blevet benyttet til at åbne, strukturere og analysere de mange tekster om skoleledelse.

## Bestemte agenter kæmper om at institutionalisere eller naturalisere bestemte opfattelser af, hvordan vi forstår virkeligheden.



#### Udvælgelse af ledelsesbøger

I forsøget på at danne et overblik over skoleledelsesfeltet har jeg søgt på bøger om folkeskolen og skoleledelse skrevet på dansk på bibliotek.dk i perioden fra 1980 og frem til i dag. En sådan søgning giver 437 hit. Heraf er de 29 bøger udkommet i 80'erne, mens de 96 er udkommet i 90'erne. Resten er udkommet i 00'erne og 10'erne, heraf de fleste i 00'erne. Det kan således iagttages, at opmærksomhed, interesse, diskussioner og forskning i skoleledelse historisk har været stigende. Nu er det imidlertid ikke alle 437 publikationer, der handler om ledelse i folkeskolen. En del publikationer handler f.eks. om ledelse på gymnasiet. Endelig er der en del publikationer, hvis hovedfokus er på bredere pædagogiske problemstillinger, f.eks. læsning eller skolemiljø, og hvor ledelse kun er et delaspekt. Endelig er det reelle antal bøger om skoleledelse langt færre, da mange bøger er registreret flere gange. Efter håndholdt sortering endte søgningen med at inkludere 10-15 bøger fra 80'erne og cirka 30 bøger fra 90'erne, som hand-

ler om skoleledelse. Det betyder dog ikke, at 10-15 bøger fra f.eks. 80'erne er relevante.

Groft sagt kan bøger om skoleledelse opdeles i fire områder. Et område beskæftiger sig med forskellige dele af emnet skoleledelse. Det kan f.eks. være emner som skoleledelse og data. En række bøger anlægger et særligt teoretisk perspektiv, f.eks. anerkendende skoleledelse, mens en del publikationer præsenterer empirisk baserede undersøgelser om skoleledelse. Den fjerde gruppe af bøger om skoleledelse er bøger, der har som ambitionen at nå hele vejen rundt om skoleledelsesfeltet. En sådan tilgang kommer bedst til udtryk i antologier om skoleledelse, der har haft deltagelse af forfattere, som har præget feltet i den pågældende periode.

Inklusionskriterierne har altså været tidspunktet for udgivelsen. Skolereformen i 1975, 1989 og 2014 kan alle ses som reformer, der placerer ledelsen i en historisk ny rolle. Desuden skal

publikationerne have spillet en central rolle i uddannelse af ledelse og haft som intention at nå hele vejen rundt om skoleledelsesfeltet, hvilket forekommer i antologier med flere bidragydere, ligesom de delvist har skullet være teoretisk orienterede, dvs. at de ikke kun skal være håndbøger eller praksisfortællinger. Når f.eks. bogen *Skoleledelse i dag* (Hansen & Svendsen 1981) og de to andre nævnte bøger er blevet udvalgt, er det, fordi jeg vurderer, at de bedst lever op til de opstillede kriterier. Til at supplere og støtte de mere dybdegående analyser af de tre nævnte bøger vil anden relevant litteratur om skoleledelse fra perioden ligeledes blive inddraget.

**1981: Skolelederen som håndværker**  
Konteksten for bogen *Skoleledelse i dag* er skolereformen fra 1975, hvilket var en reform, som blandt andet pointerede samarbejde med forældre og elever som noget centralt. Demokrati blev skrevet ind i folkeskoleloven. Skolen skulle forberede eleven til medleven og medbestemmelse, ligesom loven inde-

# Selv om det erfaringsbaserede fortsat er højt værdsat, afspejler **inddragelsen af eksterne konsulenter** den udvikling, der sker op igennem 80'erne, hvor konsulentbranchen er i vækst.



holdt nyskabelser som klassens time og samtidsorientering (Korsgaard et al. 2017, s. 347). Den samfundsmæssige kontekst er "et samfund, der hastigt ændres," som det er formuleret i en af artiklerne. Som skoleleder må man overveje sit forhold til samfundet, "ikke blot det danske, men også det større vesteuropæiske og det globale samfund" (Hansen & Svendsen 1981, s. 9).

Den større samfundsmæssige kontekst uden om reformen fylder dog ikke meget i artiklerne. Det er de skoleinterne forhold, der er fokus på, og det konkrete samarbejde med skolens mange interessenter og parter. Det samme gælder andre centrale bøger i perioden, f.eks. (Olsen et al. 1981; Albæk et al. 1982; Skyum-Nielsen 1985). *Skoleledelse i dag* er skrevet af skoleledere, skoledirektører, skolepsykologer og skolekonsulenter.

De konsulenter, som medvirker i bogen, har for de flestes vedkommende tilknytning til Den Kommunale Højskole eller Danmarks Lærerhøjskole. De to nævnte institutioner udbød begge tidligere efter- og videreuddannelse til skoleledere. Det hedder i indledningen til bogen: "forfatterne har gennem deres arbejde i praksis med emneområderne erhvervet sig de bedste forudsætninger for at kunne give deres erfaringer videre" (s. 8). Denne formulering genfindes ligeledes i 1990-bogen.

### *Bogens indhold*

Enkelte af bogens artikler introducerer til generel organisations- og ledelsesteori og giver et overblik over udviklingen. Det gælder blandt andet den første artikel, hvor der introduceres til klassisk organisationsteori, f.eks. Frederic Taylor og Max Weber, og mere moderne organisations-

teorier som Burns & Stalker og Leavitt. Det vil sige, at der både introduceres til mekaniske teorier om organisationer og mere bløde, organismeorienterede teorier, hvor organisationen ses som et system, der består af dele, der interagerer med hinanden, sådan som det f.eks. er tilfældet i Leavitts systemmodel (Morgan 2006). Ledelsesteorien er blandt andet repræsenteret ved Henry Mintzberg og Erik Johnsson samt introduktioner til forskellige ledelsestypologier med begreber som autoritær, konsultativ og demokratisk ledelse. Vi har altså i vid udstrækning med ledelsesteori at gøre, som har fokus på ledelsens personlighed og på, at ledelse er et håndværk, der består af forskellige opgaver (Wiedemann 2016).

Der er her en parallel til andre af de skoleledelsesbøger, som dominerede

perioden, f.eks. (Olsen et al. 1981; Albæk et al. 1982; Skyum-Nielsen 1985). I de nævnte bøger introduceres der ligeledes relativt udførlig til generel organisations- og ledelsesteori, mens specifik udviklet skoleledelsesteori er fraværende. Enkelte af periodens bøger inddrager ligeledes almen psykologi og arbejdspsykologi (Olsen et al. 1981; Skyum-Nielsen 1985). Mange af kapitlerne er konkrete og giver gode råd om skolens samarbejde med forskellige interessenter, f.eks. forældre, socialforvaltning, skolenævn, lærerråd, skolepsykolog og erhvervslivet. En del af den litteratur, som der henvises til og tages afsæt i, er skoleintern litteratur, f.eks. danske og skandinaviske håndbøger om lovgivning og skoleledelse, men også forskellige bøger der introducerer til og diskuterer praktiske anliggender i relation til varetagelsen af opgaven som skoleleder således skole-hjem-samarbejde, skolebyggeri, skolenævn etc. Det skoleledelsesideal, som kommer til udtryk gennem bogens kapitler, er *skolelederen som håndværker*. Skolelederen er en person med mange opgaver, relationer og samarbejdspartnere, som vedkommende skal håndtere myndigt og modent.

### *Fokus på demokrati*

Noget som er særligt for bogen, er spørgsmålet om inddragelse af skolens lærere, elever og interessenter i skolens hverdag. "Bør ledere træffe beslutninger alene eller sammen med andre?" (s. 29), som det formuleres i en af kapitlerne. Man fornemmer tydeligt 1975-lovgivningens indflydelse på skolen og vel også datidens generelle opmærksomhed på emner som demokrati og medbestemmelse. Dette fokus gælder også andre bøger fra perioden, f.eks. Olsen (1981) og Skyum-Nielsen (1985). I sidstnævnte bog

refereres der f.eks. i et særskilt kapitel til de såkaldte Ballerup-skoleforsøg. Her blev der blandt andet eksperimenteret med omlagt ledelse med fokus på decentral styring og udvidelse af ledelsesgruppen (s. 167 ff.).

Skoleorganisationen ses som et politisk system (Morgan 2006; Wiedemann 2016), der består af forskellige interessenter og deltagere, som det er relevant at give stemme, og som kan have forskellige interesser. Dette træder tydeligt frem i forståelsen af skolelederens rolle og opgaver.

**1990: Skolelederen som serviceleder**  
Baggrunden for bogen *Skoleledelse nu og i fremtidens skole* er blandt andet den revision af folkeskoleloven, som fandt sted i 1989, som placerede skolelederne i en ny rolle, og som rummede nyskabelser som indførelse af skolebestyrelsen, nedlæggelse af skolekommissionen, skolenævnet og lærerrådet samt indførelse af det rådgivende pædagogiske råd. Den internationale kontekst er mere eksplicit til stede, hvor der f.eks. henvises til den hastige forandring, der præger samfundet, og skolens behov for at omstille og udvikle sig. Brundtland-rapporten (s. 7) og Alvin Tofflers teori om "Den tredje bølge" (s. 255) inddrages som eksempler på diskussioner, som udfordrer den eksisterende samfundsforståelse. *Skoleledelse nu og i fremtidens skole* er skrevet af skoleledere, skoledirektører, skolepsykologer og konsulenter. Nogle konsulenter har titler af skolekonsulenter, mens andre er private konsulenter og direktører for konsulentfirmaer. Det gælder f.eks. Lars Lundgaard, som tilbagelagde i 80'erne og 90'erne var en kendt og efterspurgt konsulent, når den offentlige sektor skulle udvikles.

Der kan her iagttages en forskel til den bog, som kom små ti år tidligere, hvor forfatterne stort set alle var ansatte inden for skolesektoren. Selv om det erfaringsbaserede fortsat er højt værdsat, afspejler inddragelsen af eksterne konsulenter den udvikling, der sker op igennem 80'erne, hvor konsulentbranchen er i vækst. Hvem husker ikke Claus Møller, som opfandt Timemanageren. Konsulenten er den nye generalistekspert, som kan tilkaldes, når forandringer og omstruktureringer skal igangsættes, hvilket der bliver stadig mere behov for op igennem 80'erne og 90'erne, hvor den offentlige sektor løbende kalder på udvikling og forandring (Greve & Ejersbo 2014).

### *Bogens indhold*

I bogen introduceres der i flere artikler til ledelseskonceptet Service-management, som ledelsesguruen Richard Normann (1984) nogle få år forinden havde udviklet, og hvis bog var blevet oversat til dansk. Flere artikler omtaler udførligt konceptet, som bruges til at illustrere, at skolen med fordel kan beskrives som en servicevirksomhed. Det pointeres, at Service-management-konceptet er opbygget og udviklet for at servicere "forældre med børn i alderen 6-16 år" (s. 20). I overensstemmelse hermed tales der i *Skoleledelse nu og i fremtidens skole* om "fokus på kunden". Begreber som image og profilering introduceres ligeledes, som bruges til at argumentere for, at skolen skal være synlig og tydelig over for forældre og lokalsamfund.

I bogen mærker man, at moderniseringen af den offentlige sektor er slået igenem, og at der er kommet større fokus på brugere og interessenters behov. Det første moderniseringsprogram for den

offentlige sektor kommer i 1983 og sætter ud over fokus på økonomi også fokus på en række nye, blødere ideer til styring og ledelse af den offentlige sektor. Lederen får til opgave at inspirere og motivere medarbejderne og tænke på en offentlig organisation som en serviceorganisation, hvor brugerne ses som ressourcer eller kunder, hvis synspunkter og erfaringer f.eks. skal inddrages gennem brugerundersøgelser og brugerbestyrelser (Finansministeriet 1983; Wiedemann 2016).

Den ledelses- og organisationsteori, som der refereres til i artiklerne, er til dels generel og almen, sådan som det også var tilfældet i den tidligere udgave, dels er der referencer til datidens populære ledelsesbøger og -koncepter. Sammenlignet med 1981-bogen udgør f.eks. Adizes ledelsesteori og Mintzbergs studier om ledelse og generel beslutningsteori nogle af de nye, almene teorier, der refereres til. Det er dog allerede teorier, som var kendt tilbage i andre af 80'ernes udgivelser om skoleledelse (f.eks. Skyum-Nielsen 1985). Der er interessant, at ingen af de almene og generelle teorier, som der introduceres til, er udviklet med afsæt i den offentlige sektor eller skolesektoren, men at de derimod alle er udviklet med afsæt i den private sektor. Noget tilsvarende gjorde sig også gældende i 1981.

De aktuelle og populære ledelses- og managementteorier, der refereres til, er som tidligere nævnt teorien om Service management, dels er det teorier om Visions Management og Synlig Ledelse. Lederen skal gå foran og være synlig rundt omkring i organisationen, ligesom vedkommende skal forme og udvikle virksomheden ved at igangsætte

arbejdet med at formulere missioner og visioner. Skolelederen skal være "virksomhedsleder," som det hedder i en af artiklerne, og ikke blot en administrativ leder, som gemmer sig af vejen på sit kontor. Rent organisationsteoretisk knyttes der an til organismemetaforen (Morgan 2006) og til kontekstuel og situativ ledelsesteori, der betoner lederens mulighed for at påvirke og udvikle organisationen. Der trækkes her på teorier om humanistisk psykologi og humanressourcer, hvor ledelsens centrale betydning pointeres (Wiedemann 2016).

Bogen her er nok en smule atypisk for periodens ledelsesbøger, da den bredt flirter med managementlitteraturen, men også i andre af periodens bøger om skoleledelse inddrages datidens dominerende tanker om managementledelse. Det gælder f.eks. Adalberth (1997), der taler om visionær ledelse og skolen som serviceorganisation. Den stigende diskussion af skolens rolle i omverdenen, og krav om løbende forandring, afspejler sig også i andre af 90'ernes skoleledelsesbøger, der f.eks. har fokus på kvalitet og evaluering (red.) Hermansen (1999) og arbejdet med at formulere målsætninger og værdier (Hermansen 1994).

Sammenlignes de to skoleledelsesbøger, kan man især hæfte sig ved, at eksterne konsulenter i 1990 nu er blandt de aktører, som sætter dagsordenen for skolens udvikling. Det traditionelle professionelle styringsparadigme har fået konkurrence fra New Public Management-styringsparadigmet (Andersen et al. 2017). Kvalitetskriterierne er ikke længere fortrinsvis interne, defineret af faglige normer, men er nu også blevet eksterne, hvor brugernes og interessenternes opfattelser og vurderinger

spiller en langt større rolle. Markedet eller udviklingen udgør en ny horisont, som skolelederne aktivt bør forholde sig til. Endelig er det karakteristisk, hvordan managementlignende koncepter inddrages i forbindelse med diskussioner af skolens forståelse, udvikling og udfordringer.

**2016: Skolelederen som læringsleder**  
Bogen *Pædagogik og skoleledelse* udkom i forlængelse af skolereformen i 2014 og lov 409, som bidrog til at give lederne en ny rolle, hvor de fik stigende indflydelse på lærernes arbejdsforhold. Op igennem 00'erne og 10'erne ændrer uddannelsespolitikken sig med talrige skole- og institutionsreformer til følge. Globaliseringen vinder frem og sætter en ny dagsorden, hvor f.eks. emner som faglighed, kompetencer, livslang læring og målstyring vinder frem. En anden nyskabelse er, at internationale organisationer i stigende grad præger den skole- og uddannelsespolitiske dagsorden (Korsgaard et al. 2017; Wiedemann 2017).

I 2016-bogen *Pædagogik og skoleledelse* er syv ud af fjorten bidragydere forskere. Fire er skoleledere, og resten arbejder som konsulenter med evaluering og udvikling af uddannelser hos henholdsvis Danmarks Evalueringsinstitut, KL eller i UC-sektoren og har titler som chefkonsulenter eller vicedirektører. Udviklingen skal ikke længere primært komme indefra fra erfarne praktikere, iblandet perspektiver fra erfarne konsulenter, som det var tilfældet i 1990, men derimod udefra, fra forskere og eksperter, som har kendskab til den nyeste internationale skole- og uddannelsesforskning. De nye skoleeksperter arbejder næsten alle til dagligt med skole og uddannelse og er ansat inden for uddannelsesverdens

nye videninstitutioner, f.eks. Danmarks Evalueringsinstitut og UC-sektoren. Ledelse har nok, siden de tidlige moderniseringsprogrammer af den offentlige sektor fra begyndelsen af 80'erne, været fremhævet som helt centralt i udviklingen og omstillingen af den offentlige sektor, men nu bliver skoleledelse og skolelederen for alvor italesat som en afgørende eksponent for udviklingen af folkeskolen. Det kommer til udtryk i meget af den litteratur, som kommer i perioden, og som ofte med afsæt i angelsaksisk inspiration og forskning fremhæver skoleledelsen som den mest afgørende faktor for udviklingen af skolen (jf. UVM 2004; Qvortrup 2011; Hall 2016).

#### *Bogens indhold*

I 2016 er det tydeligt, hvordan empirisk orienteret forskning er blevet en referenceramme i diskussionen af skolens udfordringer og løsninger. Der refereres flittigt til både internationale og nationale forskningsbaserede undersøgelser om skoleledelse og skole- og uddannelsesforhold, som bruges som argumentation for behovet for forskellige ledelsesmæssige og organisatoriske initiativer. Frem for at idealet er en privat virksomhed eller en servicevirksomhed, er idealet snarere skolen som videns- eller forskningsinstitution. Formuleringer som den "nyere forskning peger på" (s. 66), "den aktuelle internationale skoleledelsesforskning fremhæver" (s. 14), "at vi ved, hvad der virker bedst skyldes som sagt de seneste års internationale uddannelsesforskning" (s. 30), går igen rundt omkring i bogen.

Mange af de teorier, der refereres til, er teorier, som er udviklet med afsæt i skole og uddannelse, frem for som i 1990 at udgøre almene teorier om organisation og ledelse udviklet med afsæt i det private erhvervsliv. Konkret henvises der f.eks. til teorier om professionelle lærende fællesskaber, data-informeret ledelse og elevcentreret ledelse. Det er karakteristisk, at det stort set alle er navne og teorier, som stammer fra en angelsaksisk kontekst. I artiklerne optræder der flittige henvisninger til uddannelsesforskere som f.eks. John Hattie, Vivianne Robinson, Helen Timperley, Andy Hargreaves og Michael Fullan. Alle navne, som på et forskningsorienteret grundlag har sat dagsordenen for udviklingen af skolen de senere år. Rent organisationsteoretisk trækkes der både på mekaniske og organismeorienterede teorier (Morgan 2016). Ledelsesteoretisk har vi at gøre med en forestilling om videnskabelig ledelse (vi kan identificere de bedste måder at lede på), dvs. ledelse som fag og håndværk, men også med mere kontekstuelle og situative teorier, som f.eks. betoner lederens store betydning for skolens udvikling og forandring i samspil med lærerne (Wiedemann 2016).

#### *Pædagogisk teori*

Pædagogisk teori spillede en vis rolle i 1980'ernes ledelseslitteratur. I 1981-bogen er der i flere kapitler henvisninger til pædagogik, pædagogisk teori og pædagogisk litteratur. I 1990-bogen optræder der kun en enkelt artikel med titlen *Skolelederen som pædagogisk udvikler*. I den forstand er 1991-bogen lidt atypisk, da flere bøger om skoleledelse i perioden fastholder det pædagogiske som det centrale for diskussioner af skoleledelse, jf. f.eks. Moos (2003) og

(red.) Herløv Petersen og Hermansen (2003).

I 2016 er der ingen referencer til pædagogisk filosofi eller klassiske pædagogiske tænkere, selv om bogen bærer titlen *Pædagogik og skoleledelse*. I stedet henvises der nu relativt udførligt til læringsteori i flere af artiklerne. Det er elevernes læring, som er sigtepunktet for skolens udvikling, og ikke f.eks. pædagogisk filosofiske programmerklæringer eller lokalt udviklede pædagogiske værdier. I 2016-bogen spiller samarbejdet med skolens mange forskellige interessenter ikke nogen særlig rolle, f.eks. er samarbejdet med elever og forældre kun perifert nævnt i bogens fjorten artikler. Bogen har i stedet fokus på skolelederens samarbejde med teams og læringsfællesskaber. Et par af kapiteloverskrifterne udtrykker dette, f.eks. "Ledelse i og teams" og "Ledelse gennem ressourcpersoner." Dette ligger i forlængelse af store dele af 10'ernes litteratur om skoleledelse, som sætter fokus på professionelle lærende fællesskaber som en helt afgørende komponent i skolens udvikling.

Opsummerende kan det konkluderes, at i 2016 er lederidealet skolelederen som forsknings- og læringsleder, som skal arbejde med datainformeret ledelse, sparre med skolens professionelle læringsfællesskaber og inddrage ny, evidensbaseret viden. Der er sket en glidning fra New Public Management-paradigmet hen imod noget, man kunne kalde lærings- og evidensparadigmet. Den centrale kode er ikke længere erfaringer, markedet eller udviklingen, men derimod videnskaben.

Overordnet set afspejler de tre bøger om skoleledelse, at **krav og forventninger til skoleledelse ændrer sig**. Skoleledelsesidealet ændrer sig, bl.a. fordi konteksten udenom ændrer sig.



#### Oversigt over ændrede krav og betingelse til skoleledelse

| Skolereform                    | 1975  | 1989  | 2016   |
|--------------------------------|---|---|--|
| <b>Forfattere</b>              | Skoleledere og skolekonsulenter   | Skoleledere og skolekonsulenter, eksterne konsulenter   | Forskere, uddannelseseksperter og i mindre grad skoleledere  |
| <b>Teorier (videngrundlag)</b> | Generel organisations- og ledelsesteori (mekaniske og organismeinspirerede teorier)<br>Lederen som personlighed eller fag og håndværk | Generel organisations- og ledelsesteori samt managementteori (primært organismeinspirerede teorier)<br>Lederen som fag og håndværk, kontekstuel og situativ ledelse | Skole- og uddannelses- og læringsteori samt generel organisations- og ledelsesteori (mekaniske og organismeinspirerede teorier)<br>Lederen som fag og håndværk, kontekstuel og situativ ledelse) |
| <b>Styringsparadigme</b>       | Professionsparadigme  | Mod New Public Management   | Evidens- og læringsparadigme   |
| <b>Skoleudvikling</b>          | Indefra, erfarne praktikere   | Indefra og udefra, erfarne praktikere og konsulenter  | Udefra, forskere og eksperter  |
| <b>Skolelederideal</b>         | Håndværker  | Serviceleder  | Læringsleder   |
| <b>Samfund</b>                 | Det nationale velfærdssamfund   | Mod det internationale samfund  | Det globale konkurrencesamfund   |

#### Perspektiver på analysen

Som artiklen illustrerer, ændrer krav og forventninger til skoleledelse sig. Idealet om, hvad det vil sige at være en god skoleleder, varierer. Det skiftende skoleledelsesideal betyder, at bestemte normative ideer og forestillinger på forskellige historiske tidspunkter dominerer, mens andre forsvinder eller bliver sekundære og perifere. Aktuelt er den gode skoleleder den leder, som er bekendt med forskning, undersøgelser og videnskabeligt udviklede metoder og tilgange.

Den beskrevne udvikling svarer med forskellige modifikationer til den, som Møller (2016) har identificeret gør sig gældende i en norsk kontekst, hvor hun har undersøgt, hvordan skolelederuddannelser har været struktureret, og hvilket teori- og vidensgrundlag der har karakteriseret området. Også her ses der en tendens til, at en international styringsdiskurs har sat dagsordenen og fortrængt en national dagsorden. Der er kommet fokus på empirisk uddannelsesforskning, resultater, målstyring og internationale definerede kvalitetskriterier, som har erstattet en socialpsykologisk diskurs inspireret af human resources traditionen udviklet med afsæt i det private erhvervsliv.

#### Er udviklingen god eller dårlig?

Et nærliggende spørgsmål er selvfølgelig, om udviklingen er positiv? I udgangspunktet er det positivt, at forskning, undersøgelser og teorier udviklet med afsæt i skole og uddannelse bruges som afsæt for at diskutere ledelsesmæssige udfordringer og faglige og pædagogiske spørgsmål, frem for at der tages afsæt i generisk organisations- og ledelsesteori, som ofte er udviklet med udgangspunkt i det private erhvervsliv. Hvad man kan diskutere er, at teorier i såvel denne som andre af samtidens bøger om skoleledelse ofte refereres loyalt uden nævneværdige diskussioner af deres rækkevidde og muligheder (Wiedemann 2019b).

Endelig kan man hæfte sig ved, at der er emner, som stort set er forsvundet ud af introduktioner og diskussioner i bogens artikler om skoleledelse. Ingen af artiklerne beskæftiger sig f.eks. med spørgsmålet om skoleledelsens rolle i relation til udvikling af demokrati. Samarbejdet med skolens interessenter, f.eks. elever og forældre, spiller heller ikke længere nogen særlig rolle i bogens artikler, bortset fra som nævnt skolelederens samarbejde med lærerne, og her handler det primært om skolelederens rolle og funktion i forhold til udviklingen af professionelle lærende fællesskaber.

Problematiserende kan det iagttages, hvordan den del af folkeskolens formålsparagraf, som fremhæver demokrati og dannelse som noget centralt, er gledet ud af diskussioner om, hvilke opgaver, roller og idealer man skal varetage som skoleleder.

At de nævnte emner er forsvundet fra den aktuelle introduktion til emnet skoleledelse, betyder ikke nødvendigvis, at de er forsvundet ud af skoleledelsens opmærksomhedsfelt. Omvendt er det svært at forestille sig, at det opmærksomhedsfelt, som skrives frem i 2016-bogen, ikke afspejler generelle trends og tendenser med konsekvenser for, hvordan skoleledelse aktuelt praktiseres. Overordnet set afspejler de tre bøger om skoleledelse, at krav og forventninger til skoleledelse ændrer sig. Skoleledelsesidealet ændrer sig, bl.a. fordi konteksten udenom ændrer sig. Aktuelt dominerer empirisk forskning og empirisk funderede skoleforskere, som er rodfæstet i en angelsaksisk kontekst (Wiedemann 2019 a, 2019 b; Moos 2019).

En øget opmærksomhed på skiftende krav, forventninger og idealer om skoleledelse kan bidrage til at skabe øget refleksion om, at idealer om skoleledelse er kontingente og historisk situerede.



## REFERENCER

Adalberth, A. (1997). *7 nøgleord i god skoleledelse*. Vejle: Kroghs Forlag.

Albæk, O., Johnsen E. & Østergaard, P. (1982). *Lærer, ledelse, skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Andersen, L.B., Greve, C., Klaudi Klausen, K. & Torfing K. (2017). *Offentlige styringsparadigmer: Om et samfund i krise*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Balle, A. (Eds.) (2016). *Pædagogik og skoleledelse: En håndbog for skoledere*. København: Hans Reitzels Forlag.

Boltanski, L & Chiapello, E. (2005). *The New Spirit of Capitalism*. London & New York: Verso.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

Finansministeriet (1983). *Moderniseringsprogrammet 1983*.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Samfundsvidenskab.

Foucault, M. (1972). *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.

Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf. Det moderne fængselsvæsens historie*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Greve, C. & Ejersbo, N. (2014). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. København: Akademisk Forlag.

Hall, L. (2016). *Ledelse og læringsudbytte. Tre skoleledelsesformer*. København: Samfundslitteratur.

Hansen, H.E.F. & Svendsen, P. (red.) (1981). *Skoleledelse i dag: erfaringer og principper omkring ledelsesfunktioner*. Hillerød: Finn Suenson Forlag.

Herløv Petersen, M. & M. Hermansen (red.) (2003). *Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – Er det management?* Aarhus. Klim.

Hermansen, M. (1994). *Mål- og værdisætning i skoleudviklingen*. København: DLH.

Hermansen, M. (1999): *Kvalitet i skolen*. Aarhus. Klim.

Hildebrandt, S. et al. (2015). *Ledelse – hele historien*. København: Systime.

Højrup, S. & Kruchoy, C. (1990). *90'ernes Skoleledelse. Forventninger til folkeskolens ledere*. København: Forlaget Kommuneinformation.

Korsgaard, O.J., E. Kristensen & H. Siggard Jensen (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.

Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsen.

Moos, L. (2017). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålsstyret skole*. København: Hans Reitzels Forlag.

Moos, L. et al. (2019). Glidninger – usynlige forandringer inden for pædagogik og uddannelser. [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog\\_-\\_Glidninger.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Glidninger.pdf) (lokaliseret 7-11-2019).

Moos, L. & J. MacBeth (red.) (2000). *Skoleledelse*. Aarhus: Klim.

Morgan, G. (2012). *Images of Organizations*. New York: Sage.

Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbageblik og perspektiver på uddannelse av skoleleder. *Acta Didactica Norge*, 10 (4).

Normann, R. (1984). *Service-management – Ledelse og strategi i servicevirksomheder*. København: Schultz.

Olsen, P.U et al. (1981). *Håndbog i skoleledelse*. København: Gjellerup.

Qvortrup, L. (2011). *Hvad ved vi om skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Skyum-Nielsen, S. (1985). *At lede skoler i dag – på psykologisk grundlag*. Vejle: Kroghs Forlag.

Svendsen, P. (red.) (1990). *Skoleledelse nu og i fremtiden*. Vejle: Kroghs Forlag.

Undervisningsministeriet (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark 2004*. København.

Wiedemann, F. (2016). *Send mere ledelse. En analyse af Ledersamfundets konsekvenser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Wiedemann, F. (2017). *Uddannelsens naturlige forandring*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.

Wiedemann, F. (2019a). *På kanten af ledelse. Analyser af aktuelle konstruktive og destruktive ledelsesformer*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.

Wiedemann, F. (2019b). Kampen om data: Et spøgelse går gennem verden – et dataspøgelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 80-88.

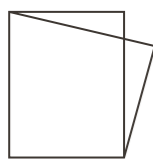
## NOTER

<sup>1</sup> En tilsvarende søgning på Danmarks Pædagogiske Bibliotek giver på emnet skoleledelse 256 hits. Søgemønsteret viser den samme tendens. Der er udkommet færrest titler i 80'erne og flest publikationer i 00'erne.

<sup>2</sup> En anden kategorisering af feltet kunne være at skelne mellem forskningsorienterede publikationer og de relativt mange, ofte korte erfarings- og praksisorienterede publikationer, hvor der formidles gode råd om skoleledelse.

# Folkeskolens første møde med folkeskole-reformen

– et stormfuldt møde. En translationsteoretisk analyse af en skoles oversættelsespraksis af folkeskolereformen



Steen Juul Hansen,  
docent, ph.d., Center for  
Virkningsfuld Praksis,  
VIA University College

En ny folkeskolereform blev vedtaget i 2013 og trådte i kraft i august 2014. Spørgsmålet er, hvordan reformens tekst oversættes og omsættes til pædagogisk praksis på en ganske almindelig folkeskole. Den teoretiske ramme for analysen er translationsteori. Studiet er et casestudie, og empirien for analysen er dokumenter, observationer, interview og optagelser fra møder afholdt på en skole i løbet af efteråret 2014. Resultaterne af analysen viser, at reformen rammer ledelse og lærere på skolen med stor kraft og udfordrer dem på deres faglighed og professionalitet.

## Indledning

En ny folkeskolereform blev vedtaget i Folketinget i 2013 og trådte i kraft i august 2014. En målsætning med reformen er, at alle elever skal blive så dygtige, de kan (Undervisningsministeriet 2014). Herudover er målsætningerne, at folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater, og at tilliden til og trivlsen i folkeskolen skal styrkes bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis (Aftale 2013). Folkeskolereformen indebærer bl.a. (Undervisningsministeriet 2014) en længere skoledag, lektiehjælp og faglig fordybelse, motion og bevægelse samt "Den åbne skole". Det er kendetegnende for reformen, at den ikke indeholder en præcis beskrivelse af, hvordan målsætningerne skal realiseres. Folkeskole-

De mange og hyppige ændringer af folkeskoleloven afspejler, at folkeskolen helt åbenlyst har storpolitisk interesse.



reformen er åben for fortolkning. Inden for de sidste 25 år har folkeskolen været udsat for større reformer i 1993, 2006 og så i 2013. Siden 1993 er der desuden foretaget en lang række større og mindre lovændringer med konsekvenser for folkeskoleområdet (Appel & de Coninck-Smith 2015). Fra 2000 til 2010 er der således gennemført 34 ændringer i lovgivningen (Grøn m.fl. 2014). De mange og hyppige ændringer af folkeskoleloven afspejler, at folkeskolen helt åbenlyst har storpolitisk interesse. Folkeskolereformen er blevet kaldt den største reform af folkeskolens undervisning siden 1958 (Winter 2019).

I foråret 2013 forhandlede Danmarks Lærereforening (DLF) og Kommunernes Landsforening (KL) ny overenskomst. De

blev ikke enige, og forhandlingerne endte i konflikt, hvor kommunerne lockoutede lærerne. Efter tre en halv uges lockout greb regeringen ind i konflikten med lov 409, der ændrer procedurerne for, hvordan lærernes arbejdstid skal aftales. Hvor arbejdstiden før konflikten skulle aftales med DLF, skal den fremover aftales med den enkelte skoleleder på den enkelte skole. Efter den nye lov er det skolelederen, der skal bestemme, hvor meget tid den enkelte lærer skal bruge på undervisning og forberedelse (Appel & de Coninck-Smith 2015). Man kan sige, at konflikten handlede om ledelsesretten i folkeskolen. DLF var stærkt imod den nye lov. Den nye lov om arbejdstidsregler trådte i kraft samtidig med folkeskolereformen. Lærerne var her mere optaget af de nye arbejdstidsregler end af folke-

skolereformen (ibid.). Forholdet mellem KL og DLF er først blevet normaliseret med indgåelse af en ny arbejdstidsaftale i efteråret 2020. Den nuværende folkeskolelov fastsætter de styringsmæssige rammer for folkeskolen. Det er kommunerne i samarbejde med skolerne, der har ansvaret for at drive skolerne og udmønte undervisningen. Styringskæden på skoleområdet er lang og kompleks og giver rum for lokale tilpasninger (Grøn m.fl. 2014).

Man kan have forskellige opfattelser af, hvordan reformer skal implementeres. Hvordan omsættes folkeskolereformen til professionel praksis på en almindelig folkeskole præget af dagligdagens travlhed og efterdønningerne af en arbejdsmarkedskonflikt? Følger imple-

menteringsprocessen hierarkidoktrinen, hvor reformen implementeres i overensstemmelse med reformens intentioner, eller er implementeringsprocessen præget af pragmatisme, hvor lærerne er aktive medspillere i implementeringsprocessen (Røvik m.fl. 2015)?

Denne artikel belyser implementeringen af folkeskolereformen ud fra et pragmatisk perspektiv og har fokus på de oversættelsesprocesser, folkeskolereformen bliver udsat for, når den skal omsættes til daglig praksis på en skole. I det følgende præsenteres først den teoretiske ramme for analysen, analysens empiriske grundlag og den anvendte metode. Herefter præsenteres, sammenfattes og diskuteres resultaterne af analysen.

### Den teoretiske ramme

Pædagogisk arbejde på en folkeskole og implementering af en folkeskolereform kan karakteriseres som et komplekst problem. Folkeskoleområdet er ikke præget af eksakt viden om, hvad der virker, men af socialt konstruerede forestillinger om, hvad der er rigtigt og forkert (Meyer & Rowan 1991). Derfor er den neoinstitutionelle organisationsteori en velegnet teoretisk ramme for en translationsteoretisk analyse af folkeskolereformens møde med folkeskolen. Den neoinstitutionelle organisationsteori tilbyder forklaringer på, hvordan organisationer håndterer eksternt pres. Den neoinstitutionelle organisationsteori er ikke nogen ensartet teoridannelse, men rummer flere forskellige retninger. Det er den sociologiske institutionalisme, der er relevant som ramme i denne sammenhæng. Her skal organisatorisk adfærd ikke forstås rationelt, men snarere som en adfærd dikteret af ønsket om at opnå legitimitet i den organisatoriske adfærd

og mening i det daglige arbejde (Meyer & Rowan 1991).

Røvik (2007) kalder de socialt skabte forestillinger om legitim organisatorisk adfærd for institutionaliserede organisationsopskrifter. Han beskæftiger sig med, hvordan institutionaliserede organisationsopskrifter på den "rigtige og moderne" organisation ser ud, hvordan opskrifterne spredes mellem organisationer, og med hvordan organisationerne optager og håndterer opskrifterne. Der er tale om centrale problemstillinger inden for den sociologiske institutionalisme (Meyer & Rowan 1991). En institutionaliseret organisationsopskrift kan defineres som "en legitim opskrift på, hvordan man bør udforme udsnit eller elementer af en organisation" (Røvik 2004, s. 13). Kendte og veletablerede organisationsopskrifter er eksempelvis Synlig læring og Ny Nordisk Skole (Røvik 2015). Folkeskolereformen kan betragtes som en sådan organisationsopskrift. Organisationsopskrifter er sproglige repræsentationer på en bestemt organisatorisk praksis, der opnår stor popularitet og spredes i samfundet. Det er ofte staten, professionerne eller det private erhvervsliv, der formulerer organisationsopskrifterne (Meyer & Rowan 1991), og her er statens rolle som producent og formidler af organisationsopskrifter blevet mere markant siden årtusindskiftet (Røvik 2007). Organisationsopskrifter kan være meget præcise og entydige forskrifter for, hvordan dele af den formelle organisationsstruktur og den organisatoriske praksis skal se ud. Kendetegnende for populære organisationsopskrifter er, at de er løst formulerede og åbne for fortolkning. Det betyder, at der er vide muligheder for at tilpasse opskriften til den organisation, som lader sig påvirke

af den. Det er i forbindelse med implementering af organisationsopskrifter, at translationsteorien er relevant (Røvik 2007). Teorien tilbyder forklaringer på, hvordan organisationsopskrifter omformes fra abstrakte opskrifter til konkret organisatorisk praksis i den enkelte organisation. I det translationsteoretiske perspektiv opfatter man de professionelle i organisationen som aktive medspillere i implementeringsprocessen (ibid.). De professionelle sætter deres viden og erfaringer i spil, mens de tilpasser og omformer organisationsopskrifter og reformer til deres organisatoriske kontekst (Coburn 2004). Denne teoretiske optik på implementeringen af folkeskolereformen giver mulighed for at få et indblik i, hvordan lærerne i en folkeskole tager reformen til sig og tilpasser den til deres egen organisatoriske kontekst.

Når folkeskolereformen rejser ind i folkeskolen, skal den tilpasses en kompleks organisatorisk kontekst med givne formelle organisatoriske og fysiske rammer (Røvik 2007). Røvik definerer oversættelse som "the more and less deliberate transformation of practices and/or ideas that happens when various actors try to transfer and implement them" (Røvik 2011, s. 642). Som hovedregel kræver omfattende og komplicerede opskrifter et betydeligt og kompetent oversættelsesarbejde (Røvik 2007). Ofte omformes organisationsopskriften helt tilfældigt, fordi organisationen ikke kan oversætte opskriften "korrekt", eller fordi opskriften er så upræcist formuleret, at det ikke er muligt at lave en meningsfuld oversættelse. Andre gange implementeres opskriften efter hensigten.

Kravene til oversættelsen afhænger også af kompleksiteten af den organisatoriske

## Folkeskolereformen kan karakteriseres som en kompleks og løst formuleret opskrift, og den skal oversættes til en kompleks organisatorisk kontekst.



kontekst, som opskriften skal implementeres i. Organisationens formelle strukturer, kultur, fysiske rammer og interesser hos de ansatte spiller en rolle for oversættelsesarbejdet. Hvis både organisation og opskrift er kompleks, stiller det store krav til oversætterens kundskaber og evne til at vurdere, hvad der giver mening i organisationen. Folkeskolereformen kan karakteriseres som en kompleks og løst formuleret opskrift, og den skal oversættes til en kompleks organisatorisk kontekst (Kjer m.fl. 2015). Derfor stiller implementeringen af folkeskolereformen store krav til oversætteren eller oversætterne alt afhængig af, hvor mange oversættere der er aktive i oversættelsesprocessen. Oversætteren har afgørende betydning for, om opskriften kopieres, modificeres, forvandles eller forkastes. Ofte foretages oversættelser ukoordineret af flere aktører, der ikke ved nok om, hvor opskriften kommer fra, og hvordan opskriften meningsfuldt

kan bruges i den modtagende organisation. Det gør sig især gældende på skoleområdet (Røvik 2007).

Endelig giver implementering af nye opskrifter ofte anledning til modstand og konflikter, fordi nye opskrifter udfordrer etablerede værdier, rutiner og interesser. Når opskrifterne ikke er kompatible med den eksisterende praksis i organisationen, er de alt andet lige ressourcekrævende at implementere (Coburn 2004). En intern oversætter skal derfor kunne håndtere modstand fra de ansatte i organisationen. Modstand vil ofte komme til syne som inkompatibilitetsargumenter. Den nye opskrift kan stride mod den etablerede praksis, mod de professionelle selvopfattelse, mod væsentlige værdier i organisationen eller opfattes som ressourcekrævende. Disse forhold kan være effektfulde og forhindre, at en opskrift omsættes til praksis (Røvik 2007).

Folkeskolen er domineret af lærerprofessionen. Professionsfællesskabet er både et fagfællesskab og et værdifællesskab, der binder medlemmer af professionen sammen. De professionelle udvikler faggruppenormer, som medvirker til at ensrette deres adfærd. Lærerprofessionen kan karakteriseres som en profession med en høj professionaliseringsgrad (Beer & Skou 2007). I forbindelse med implementering af reformer i folkeskolen taler Røvik m.fl. om professionsdoktrinen (Røvik m.fl. 2015). Ifølge denne tanke-måde skal implementeringsprocesser i folkeskolen være drevet nedefra med lærerne som centrale aktører. Begrundelsen er, at det er lærerne, der ved mest om folkeskolen og ved, hvad der virker i praksisfeltet (ibid.). Professionssynsvinklen er et godt teoretisk supplement til translationsteorien, fordi vinklen placerer lærerne og deres faglige fællesskaber som centrale aktører i implementeringsprocessen.

# Folkeskolereformen har ikke været efterspurgt af lærerne eller deres interesseorganisation DLF. Folkeskolereformen er ikke en løsning på problemer, som folkeskolerne selv oplever at have.



Med udgangspunkt i translationsteorien er følgende begreber valgt som grundlag for analysen:

- Oversættelsesmåde
- Organisatorisk kontekst
- Oversættere og oversættelsespraksis
- Inkompabilitetsargumentet

Disse fire begreber er centrale i en analyse af en skoles oversættelse af reformen til organisatorisk praksis. Oversættelsesmåde dækker over, hvorvidt oversættelsen er helt tilfældig, om den følger en af fire fastsatte oversættelsesregler – kopiering, addering, subtraktion og forvandling, eller om den på anden måde er struktureret. Organisatorisk kontekst dækker over de præcise organisatoriske karakteristika ved den oversættende organisation – formel struktur, kultur, fysiske rammer, kompleksitet. Har den oversættende organisation en struktur og kultur, der understøtter en

fælles oversættelse og meningsskabelse. Oversættere og oversættelsespraksis dækker over, hvem der er oversætterne i organisationen, oversættelsesklima, og hvordan man rent praktisk griber oversættelsen an i organisationen. Inkompabilitetsargumentet dækker over, hvordan modstand kommer til syne i organisationen som begrundelser for, at reformen er vanskelig at implementere (Røvik 2007).

Folkeskolereformen har ikke været efterspurgt af lærerne eller deres interesseorganisation DLF. Folkeskolereformen er ikke en løsning på problemer, som folkeskolerne selv oplever at have. Det synes snarere, som om folkeskolereformen er løsningen på problemer, som eksterne parter – ministerier, eksperter m.m. – mener, folkeskolen har. I det følgende bliver det analyseret, hvordan en folkeskole, dens ledere og specielt lærerne

arbejder intenst med at oversætte folkeskolereformen til en meningsfuld praksis i efteråret 2014.

## Empiri og metode

Empirien til denne analyse er indsamlet i efteråret 2014. Projektet tager sigte på at beskrive, hvordan ledelse og lærere på en skole omsætter folkeskolereformen til ny undervisningspraksis. Projektet er et casestudie af en typisk mellemstor dansk byskole med en ledelse, ca. 50 lærere og pædagoger og ca. 700 elever. Casestudiet giver mulighed for at følge en skole tæt og gå i dybden med analysen, mens det til gengæld sætter nogle begrænsninger på, hvor generaliserbare resultaterne er.

Det empiriske fokus i projektet er de formelle fora på skolen. Det er f.eks. pædagogisk råd, afdelingsmøder, teammøder osv. Disse møder er interessante,

fordi de er centrale for skolens måde at omsætte reformens krav til praksis.

I efteråret 2014 er der fulgt 10 møder i forskellige formelle fora på forskellige organisatoriske niveauer på skolen. Fra møderne foreligger dagsordener, notater med observationer og optagelser. Møderne spænder fra møder i skolens overordnede udviklingsforum til møder i forskellige teams. De 10 møder er udvalgt, så de dækker et repræsentativt udsnit af de forskellige mødefora på skolen. Herudover er et møde i skoleledelsen blevet fulgt. Det er notater, dokumenter og transskriptioner fra disse møder, der udgør størstedelen af datagrundlaget for analysen. Empirien er analyseret med konventionel indholdsanalyse (Hsieh & Shannon 2005). Formålet med analysen er at opnå viden om skolens oversættelsespraksis, mens den er midt i oversættelsesarbejdet.

I det følgende afsnit præsenteres resultaterne af analysen.

## Sammenfatning og kategorisering af analyseresultater

Analysen og kategoriseringen af det empiriske materiale er foretaget efter: 1) Oversættelsesmåde, 2) Organisatorisk kontekst, 3) Oversættere og oversættelsespraksis og 4) Inkompabilitetsargumentet. Dette afsnit er disponeret herefter og indeholder desuden en sammenfatning af analyseresultaterne.

### Oversættelsesmåde

I dette afsnit karakteriseres den oversættelsesmåde, som lærerne og ledelsen på skolen praktiserer. Er den helt tilfældig, følger den én af de fire fastsatte oversættelsesregler – kopiering, addering, subtraktion og forvandling,

eller er den på anden måde struktureret? Lærerne giver udtryk for, at de har et stort behov for en oversættelse af alle elementerne i reformen. De har behov for at vide, hvad der er indholdet i reformen, og hvordan og hvornår man på skolen vil forholde sig til dens enkelte elementer. Eksempelvis diskuterer lærerne på et møde, hvordan man skal forstå målstyret undervisning. Den pædagogiske leder kommer ikke med nogle svar, men henviser til nogle bøger, lærerne selv kan læse, og til EMU'en – Danmarks Læringsportal. Frem for planlægning og faglige prioriteringer forventer en lærer: *"Jeg forudser en masse snak, tårer, råben og skrigen ad hinanden, på den gode måde, hvor vi forsøger at snakke os frem til det. Det er det med at sige, så laver vi planer, og så har vi noget at bruge. Det lyder nemt, men det indeholder for mig ufatteligt meget, derfor er det svært at nå det"*. Lærerne mangler tid til at planlægge, og en lærer føler, at de er blevet kastet ud på dybt vand, og så har man bare sagt: *"Svøm, for helvede"*. Læreren giver udtryk for, at det kan blive svært at blive enige om, hvordan arbejdet med reformen skal gribes an, og at reformens krav ikke svarer til, hvad lærerne er vant til. Lærerne har behov for hjælp, men føler ikke de får hjælp fra ledelsen. En lærer er frustreret over det ustrukturerede arbejde med årsplanerne for danskfaget, og at de ikke får gjort noget færdigt: *"Jeg har sådan betegnet mig som en hel masse mapper, som jeg har åbne til nogle ting, jeg har gang i. Så når jeg kigger på dem så nå ja; enten så er det forbi det der, jeg har haft gang i. Ellers har jeg ikke nået at slutte det af. For det er simpelthen sådan, det ser ud; du når at starte noget op, tænke nogle tanker om det. Hov, nu skal jeg lede efter noget*

*andet, eller nu har jeg ikke mere tid, og nu skal jeg noget andet"*. På mange af møderne har man ikke klare dagsordener med angivelse af, hvad der er vigtigt, og hvad der skal besluttes. På flere møder træffes der ikke beslutninger, og man snakker snarere "rundt om" problemerne. Eksempelvis giver ledelsen på et møde udtryk for, at der er blevet truffet mange beslutninger på mødet. Hvortil en lærer svarer, at man har udskudt problemer til kommende møder. Lærerne har ikke en oplevelse af, at der træffes beslutninger om de forhold, lærerne finder problematiske i forbindelse med implementeringen af reformen.

Lærerne har behov for at få opdelt reformens krav i mindre delopgaver, der kan løses og gøres færdige. Lærerne har et klart behov for at få løst nogle specifikke opgaver i forbindelse med reformen. Opgaverne skal prioriteres, og det skal være muligt at gøre opgaverne færdige. Reformens krav skal billedligt talt gøres spiselige ved at blive skåret til i mundrette bidder, der kan tygges, som en lærer udtrykker det. Den manglende prioritering af opgaver giver gode vilkår for, at lærerne fastholder deres praksis fra før reformen, fordi den gamle praksis er den nemmeste at gribe til i en presset dagligdag.

Ledelsen giver udtryk for, at arbejdet med reformen ikke måtte være *"Cubaagtigt"*. Denne metafor er et udtryk for, at oversættelsesarbejdet med reformen ikke må blive for topstyret og firkantet efter ledelsens mening. Ledelsen tøver med at lave for meget om på den organisatoriske praksis. Som et medlem af ledelsen formulerer det: *"Fordi det giver mere mening at tage lidt af det gamle med ind i det nye ... Det kan ikke*

nytte noget at tage tæppet væk under det hele. Vi bliver nødt til at holde fast i noget, som også var godt". På den ene side erkender ledelsen, at oversættelsesarbejdet kræver en klar og tydelig oversættelsespraksis. På den anden side tøver de med at etablere denne praksis. Ledersynsvinklen på arbejdet med at oversætte og implementere folkeskolereformen harmonerer godt med lærernes synsvinkel. Ledelsen accepterer, at oversættelsesarbejdet i nogen grad er styret af den etablerede praksis på skolen mere end af folkeskolereformens krav om ændringer i skolens praksis.

Der er meget, der tyder på, at der på skolen ikke er nogen systematisk oversættelse af reformens krav, og som imødekommer lærernes behov for mening. Det er der flere grunde til. En grund er, at det er de daglige praktiske problemer, der får opmærksomhed og beslutningsmæssig forrang. Eksempelvis har de problemer med at få skemalægningsystemet til at fungere. En anden grund er, at skolens oversættelsespraksis er præget af, at ansvaret for oversættelsen individualiseres og bliver den enkelte læreres ansvar. En tredje grund er, at lærerne er frustrerede og har en tendens til at argumentere følelsesmæssigt frem for fagligt i forbindelse med diskussionerne af reformen. Endelig viger ledelsen tilbage for at styre oversættelsesarbejdet for håndfast.

#### Organisatorisk kontekst

I dette afsnit karakteriseres den organisatoriske kontekst for skolens oversættelsespraksis. Organisatorisk kontekst dækker over de præcise organisatoriske karakteristika ved den modtagende organisation. Dvs. skolens formelle struktur, kultur, fysiske rammer, kompleksitet

o. lign. På skolen omtaler lærere og ledelse den nye organisationsstruktur med de forskellige mødefora som en tragt, hvorigennem reformen skal omformes til professionel praksis i klasselokalet på skolen. Strategier skal "ned fra skyen" og omsættes til praksis, som det bliver formuleret af flere aktører på skolen. Mødedeltagerne på det strategiske niveau er efter den ny organisationsplan centrale oversættere af reformen fra det strategiske niveau til det operationelle. Men der kommer ikke nogen autoriserede oversættelser "ned fra skyen".

Lærerne forstår ikke og er ikke fortrolige med den nye organisationsplan med de nye mødefora og med de nye roller for nogle af lærerne. Der er uklarhed om fordelingen af beslutningskompetence mellem de forskellige mødefora i den nye organisationsplan. Det er en kompleks plan, og den består af 17 forskellige mødefora. Det viser sig meget svært at koordinere aktiviteter og beslutninger på tværs af disse mødefora. Den nye organisationsplan har i sin opbygning en klar hierarkisk form. Organisationsplanen lægger op til en form for topstyring, hvor skoleledelsen og de strategiske mødefora sætter rammerne for de operationelle niveauer. Den topstyring, som den nye organisationsplan lægger op til, realiseres imidlertid ikke. Lærerne giver udtryk for, at topstyring er i modsætning til traditionen og kulturen på skolen og markerer et paradigmeskift. Skolen har traditionelt haft en meget decentral struktur med tre afdelinger, der har fungeret uafhængigt af hinanden og meget selvstændigt. De tre afdelinger er også fysisk adskilt. Skolen har en lang tradition for en udpræget grad af selvstyre. Lærerne giver udtryk for, at de ikke ønsker topstyring. Lærernes udtalelser

tyder på, at der er en stærk norm for, at lærerne er kolleger med hinanden, og at de ikke er hinandens ledere. Lærerne er vant til at passe sig selv og selv bestemme deres professionelle praksis. På den anden side er lærerne frustrerede og oplever et stærkt behov for overblik, styring og prioritering. En lærer udtaler: "Jeg vil gerne se sådan et overblik. Det tror jeg rigtig mange vil. Og så de steps, der kommer. Folk skal have nogle steps – jeg skal have nogle steps. Jeg skal vide, hvornår skal det ske, og hvornår skal jeg forvente at vide noget mere om det eller ...". En anden lærer siger: "Det er simpelthen mange ting, der kommer ud i luften nu her. Og sådan som vi plejer at arbejde, så er der masser af både i søen, og det ser ud til, at der kommer mange flere. Hvor fanden sejler de henad, alle dem der? Og hvordan når vi de mål, vi skal nå?" Der er også et behov for, at der sker en koordinering af aktiviteterne i de tre afdelinger på skolen. Skolen har ikke en tradition for at handle koordineret. Dette er et dilemma for både ledelse og lærere.

Skoleledelsen havde ikke på forhånd planlagt, hvordan folkeskolereformen skulle implementeres, og det havde skoleforvaltningen i kommunen heller ikke. Ledelsen på skolen er bevidste om, at ledelse og styring af udviklingsprocessen er vigtig, hvilket fremgår af følgende udtalelse fra et medlem af ledelsen på skolen: "Men der er jo otte koordinatører, og når vi ikke har linje på det, vi lægger ud og vælger følgeskab på, så tager de selv ledelsen, og så skaber de deres eget på kryds og tværs, og så sker der også det, hvis vi ikke passer på med det og er med som ledere i det, så vil de gøre det, de plejer at gøre, for det kan de finde ud af, og så griber de ind og laver det om

## Analysen viser, at oversættelsen af reformen sker tilfældigt og individualiseret, uden at den følger bestemte oversættelsesregler. Oversættelsen er ikke styret af ledelsen.



og siger – vi gør det, som vi gjorde sidste år". Udtalelsen antyder, at ledelsen ikke helt har styr på udviklingskoordinatørerne, og at udviklingskoordinatørerne ikke er fortrolige med deres roller.

Med til den organisatoriske kontekst hører, at skolen har skiftet ud i ledelsen, og ud over implementeringen af reformen skal de implementere en ny organisationsplan og deltage i fælleskommunale udviklingsprojekter. Og ledelsen siger: "Vi har valgt at sætte det hele i søen på én gang".

#### Oversættere og oversættelsespraksis

I dette afsnit karakteriseres oversætterne og skolens oversættelsespraksis. Hvem er oversætterne i organisationen, hvordan er oversættelsesklimaet, og hvordan griber man rent praktisk oversættelsen an?

Lærerne udtrykker et klart behov for en oversættelse af folkeskolereformen, så

den giver mening i den organisatoriske praksis, den skal fungere i. En lærer udtrykker det på følgende måde: "Det er enormt frustrerende at sidde og have det heroppe, men ikke nå at få det ned, hvor vi står i det i praksis". "Og lige nu vælter det bare ind med besked ... For eksempel det der understøttende undervisning, der er slet ikke noget overblik altså". "Hvordan fanden får vi det ned på konkret niveau? ... Og hvad er det så, man kan gøre ude i klassen?"

Skolen har en veletableret og traditionsbunden måde at få en dagligdag til at fungere på. Og lærerne griber til denne praksis, siger de selv, hvis de ikke udfordres og hjælpes til at etablere en ny praksis. De bliver ikke inviteret ind i strukturerede og meningsfulde oversættelsesprocesser. Lærerne møder derfor reformens krav om udvikling med den gamle etablerede undervisningspraksis. En lærer formulerer det på denne måde: "Hvis man vil have det anderledes, skal

man i hvert fald gøre et eller andet, fordi ellers tror jeg, at lige nu så griber man til plejer, fordi det er det, man kan."

Udviklingskoordinatørerne har en central placering i oversættelsesarbejdet. Udviklingskoordinatørerne skal være koordinerende bindeled mellem de taktiske mødefora og skolens ledelse og skolens øvrige mødefora (Håndbog 2014). De er imidlertid ikke klar over deres nye rolle i organisationen og har behov for rolleafklaring. En lærer udtaler i den sammenhæng: "... og det er sådan lidt træls at have sådan en eller anden rolle, som alle ved, man har, men man ved ikke, hvad man skal stille op med den. Så det synes jeg faktisk har været lidt træls". Udviklingskoordinatørerne bliver først sent i forløbet orienteret om, hvad deres rolle er. Da de orienteres om deres rolle og opgaver, viser det sig, at de er skeptiske. De vil ikke umiddelbart tage et ansvar i oversættelsesarbejdet – et ansvar, som de mener er ledelsens. En

lærer siger om udviklingskoordinatorrollen: *"Jeg bliver den der lille lus mellem to negle, hvor der skal implementeres nogle ting ude i afdelingerne"*. Lærerne vil ikke påtage sig en formel lederrolle i forhold til deres kolleger.

Som den formelle organisationsplan er beskrevet, skal organisationen fungere topstyret og koordineret, hvilket den ikke gør i praksis. Lærerne er ikke fortlige med de roller og det ansvar, den nye organisationsplan indebærer. Det betyder, at lærerne ikke får tilbudt oversættelser oppefra, og at koordineringen mellem forskellige mødefora og mellem individuelle oversættelser ikke fungerer. Ansvar for oversættelsen af reformen individualiseres og bliver den enkelte lærers ansvar. Der optræder ikke nogen centralt placeret oversætter, der kan forbinde reformens krav med skolens organisatoriske praksis.

#### Inkompatibilitetsargumentet

I dette afsnit karakteriseres inkompatibilitetsargumentet i forbindelse med skolens oversættelsesarbejde. Inkompatibilitetsargumentet fokuserer på, hvordan modstand kommer til syne i organisationen som begrundelser for, at reformen ikke kan eller ikke skal implementeres.

Lærerne giver udtryk for, at de er frustrerede og pressede på deres faglighed. De skal nå at forberede sig, og de skal have deres dagligdag med eleverne til at fungere. Det er det vigtigste. En lærer udtaler: *"Jamen vi føler os presset på vores forberedelsestid. Men jeg er også presset på min faglighed. Jeg er presset på min profession. Det er jo her, jeg allerhårdst bliver angrebet. Det er jo at sige, jamen så skal jeg bare blive*

*stangmaster"*. På skolen har man haft en diskussion om, hvordan man kunne mindske behovet for forberedelsestid. En af løsningerne er, at lærerne skal udvikle standardundervisningsforløb og standardundervisningsmateriale. Det er i den sammenhæng, at lærerne snakker om, at undervisning bliver gjort til en *"stangvare"*, og deres lærerpersonlighed bliver reduceret til en *"stangmaster"*. Altså en person, der omdeler standardvarer. Lærerne giver udtryk for, at de har svært ved at få deres professionelle lærerrolle og deres børnesyn til at passe med en rolle som stangmaster og med de krav, som reformen stiller dem over for. De føler sig presset på deres faglighed og deres profession. Lærerne er bundet af deres *"gamle"* praksis, og det tager tid *"at vride en lærerhjerne rundt og gøre tingene på en anden måde"*, som en lærer udtrykker det. Der var også mange gode ting ved den *"gamle"* måde at gøre tingene på, og der er ikke nogen grund til at give slip på det.

Som det fremgår af ovenstående er der flere inkompatibilitetsargumenter i spil blandt skolens lærere. Modstand mod forandringer kommer ofte til udtryk som inkompatibilitetsargumenter. Reformen bryder med en gammel veletableret praksis, hvor lærerne bestemte, hvad der foregik i klasselokalet. Reformen er også i strid med lærernes børnesyn, hvor relationen mellem børnene og deres lærer er central. Og reformen strider mod lærernes opfattelse af egen faglighed og deres professionelle selvforståelse. Endelig strider reformens krav mod deres tidligere undervisningspraksis. I lærernes optik er der mange gode argumenter for, at det er vanskeligt at omsætte folkeskolereform til ny praksis på skolen.

#### Sammenfatning af analyseresultater

Erfaringerne fra det første halve år med folkeskolereformen viser, at arbejdet med at få hverdagen med børnene til at fungere har været overvældende, og det presser lærerne på deres faglighed og professionalitet. Forandringspresset har været opfattet af lærere og ledelse på skolen som *"en tsunami"*, som skolen var et offer for. *"Det hele skulle sættes i gang, og det er rigtig vigtigt. Og jo før, jo bedre"*, som en lærer formulerer oplevelsen. Skolen – ledelse og lærere – har tilsyneladende ikke været i stand til at betragte forandringspresset som et vilkår og som et afsæt for handling. Forandringerne har snarere været noget, man skulle søge ly for. En vigtig ledelsesmæssig opgave er at få lærerne til at opfatte sig selv som aktører og som en del af et professionelt fællesskab (Støen & Midthassel 2015). Omgivelsernes krav og folkeskolereformen er et vilkår, som skole og lærere skal handle under. Det kræver rammesætning og faglighed. Det kræver etablering og ledelse af en systematisk oversættelsespraksis (Nielsen & Jensen 2019).

Analysen viser, at oversættelsen af reformen sker tilfældigt og individualiseret, uden at den følger bestemte oversættelsesregler. Oversættelsen er ikke styret af ledelsen. Oversættelsesarbejdet er mere præget af, hvad Coburn (2004) kalder *"mikrooversættelser"*, hvor det er lærerne som enkeltpersoner, der er *"gatekeepere"* for, hvordan en reform omsættes til praksis i klasserummet. Lærerne medierer reformens krav gennem den linse, som deres eksisterende praksis er. Lærerne kan bevare deres frihedsgrader ved at gribe til den eksisterende praksis i deres oversættelse af reformens krav.

## Det er ikke lykkedes for ledelsen på skolen at få etableret en systematisk oversættelsespraksis i den første hektiske tid med folkeskolereformen, der kan sikre en meningsfuld oversættelse af reformen.



Den organisatoriske kontekst er præget af en decentral organisationsstruktur med tre meget selvstændige og fysisk adskilte skoleafdelinger, der ikke er integreret. Indførelsen af den nye formelle organisationsplan er præget af usikkerhed og uklarhed, og den har ikke været underlagt en eksplicit systematisk implementeringsproces. Skoleledelsen har valgt at sætte det hele i søen på en gang og er tilbageholdende med at styre. Den nye organisationsplan fungerer sideløbende med elementer fra den gamle organisationsplan. Der er ikke tradition for central styring på skolen, og der er en stærk norm for, at lærerne er kolleger med hinanden og styrer sig selv. Skolen er præget af en manglende sammenhæng mellem formel struktur og bærende normer og værdier i organisationen. Kulturen på skolen er forankret i de tre forskellige afdelinger.

Skolens oversættelsespraksis af reformens krav er ikke tydeligt rammesat af skoleledelsen. Der er uklarhed om roller

og ansvar i organisationen. Specielt udviklingskoordinatorerne er usikre på deres rolle og ansvar. Det betyder, at lærerne ikke har brugbare oversættelser til rådighed, og at det er den enkelte lærers ansvar at oversætte reformen. Oversættelsesarbejdet er ikke nogen fælles opgave. Lærerne betragter den nye reform som en opgave, de har fået pålagt. Der optræder ikke nogen koordinerende oversætter, der kan forbinde reformens krav med skolens organisatoriske praksis. Lærernes frustrationer over den nye reform og det tidspres, de arbejder under, forstærker deres tendens til at gribe efter etablerede rutiner, når de skal oversætte reformen til ny undervisningspraksis.

Endelig viser analysen, at der i lærernes optik er mange gode kompatibilitetsargumenter for, at det er vanskeligt at omsætte folkeskolereformen. Lærerne har ikke efterspurgt reformen. Den bryder med en gammel veletableret og vel-fungerende praksis, og den er også i strid

med lærernes børnesyn, deres faglighed og deres professionelle selvforståelse. Lærerne vil ikke være *"stangmastery"*, der formidler standardvarer.

Resultaterne af analysen kan sammenfattes i følgende punkter:

- oversættelsen af reformen sker tilfældigt og individualiseret, uden at den følger nogle bestemte oversættelsesregler
- den nye organisationsplan fungerer ikke efter hensigten, og den harmonerer ikke med kulturen på skolen
- oversættelsesarbejdet af reformens krav er ikke koordineret og tydeligt rammesat
- lærerne har mange gode argumenter for, at det er vanskeligt at oversætte folkeskolereformen til ny praksis i klasselokalet.

Det er ikke lykkedes for ledelsen på skolen at få etableret en systematisk oversættelsespraksis i den første

hektiske tid med folkeskolereformen, der kan sikre en meningsfuld oversættelse af reformen. Det kan der være mange grunde til. I det følgende diskuteres resultaterne af denne caseanalyse i forhold til generelle erfaringer med implementering af reformer på skoleområdet, i forhold til lærernes professionalitet og i forhold til ledelse af implementeringsprocessen.

### Diskussion

Analysen antyder, at skolen i casen har haft problemer med at indføre reformen på skolen. Problemer, som skolen deler med mange andre folkeskoler (Kjer m.fl. 2015). Implementeringen af folkeskolereformen er en stor opgave for både ledere og lærere, fordi den bryder meget med skolernes traditionelle måder at undervise og lede på, og fordi den kom skidt fra start (ibid.). Nogle af problemerne med implementeringen af reformen vedrører interne forhold på den enkelte skole, som denne analyse viser, andre vedrører folkeskoleområdet mere generelt. I det følgende diskuteres resultaterne fra denne caseanalyse i et mere generelt professions- og ledelsesperspektiv.

Der er flere forhold ved folkeskoleområdet, der peger på, at implementering af reformer er vanskelige. Et forhold er, at forandringer tager tid. Det tager tid at implementere reformer, og det tager lang tid, 5-15 år, at implementere store reformer (Nielsen & Jensen 2020). Og folkeskolereformen fra 2013 er en stor og omfattende reform, der stiller krav om omfattende ændringer i lærernes undervisning (Winter 2019). Et andet forhold er den måde, folkeskoleområdet er organiseret på med lange styringskæder. Lange styringskæder besværliggør

implementeringsarbejdet, og jo længere de er, jo løsere bliver implementeringen af reformer (Grøn m.fl. 2014). Et tredje forhold er, at professionelle som f.eks. folkeskolelærere er svære at inddrage i forandringsprocesser. Det viser sig, at jo mere professionaliseret en faggruppe er, jo sværere har den ved at implementere reformer (Beer & Skou 2007), og folkeskolelærerne er en professionaliseret faggruppe. Folkeskolelærer er en profession med en lang historie og mange traditioner (Appel & de Coninck-Smith 2015). Et fjerde forhold handler om meningen med forandringerne. Her viser det sig, at reformer er lettere at implementere, hvis de professionelle kan se det meningsfulde i dem og opfatter dem som legitime (Meyer & Rowan 1991). Endelig skal nævnes, at folkeskole-reformen blev gennemført i forlængelse af en konflikt om lærernes arbejdstid, der endte med et lovindgreb. Lærernes forhåndsindstilling til reformen er således ikke positiv, og det påvirker selvsagt implementeringsprocessen negativt (Winter 2019).

Analysen viser, at lærerne er blevet stødt på deres professionelle selvforståelse af reformen og af de nye arbejdstidsregler. De opfatter ikke sig selv som "stangmastery", der leverer standardprodukter til eleverne. Winter (2019) anfører, at lærerne er ramt på deres faglige selv-værd af reformen. Det påvirker deres evne til at implementere den. Lærerne har heller ikke kunnet se meningen med reformen. De har ikke efterspurgt den, og de har ikke haft indflydelse på dens indhold. Politikerne har skabt svære forhold for implementeringen af reformen ved ikke at invitere lærerne og deres organisation – Danmarks Lærerforening – med i forarbejdet. Politikerne har set bort fra

professionsdoktrinen, som indebærer, at implementeringsprocesser i folkeskolen skal være drevet nedefra med lærerne som centrale aktører (Røvik m.fl. 2015). Man kan derfor tvivle på folkeskolelærernes støtte til reformen. Reformen og de nye arbejdstidsregler har skabt svære ledelsesvilkår på mange folkeskoler (Kjer & Winter 2016).

Erfaringerne fra dette projekt viser, at lærerne har svært ved at forlige sig med topstyring, hvor ledelsen bestemmer, hvordan de skal agere i klasselokalet. De vil gerne selv bestemme, hvordan de skal undervise. Det gælder folkeskolelærerne, og det gælder andre professionelle. På den anden side efterspørger lærerne i casen i udstrakt grad ledelse og styring. De efterspørger mening, konkret viden, og de vil gerne have overblik og nogle steps at inddele implementeringsprocessen i, nogle trædesten. Lærernes behov for mening kan ikke undre. Det er en forudsætning for at arbejde målrettet med eksempelvis implementeringen af en reform, at den professionelle kan se meningen med den (Hansen & Høybye-Mortensen 2019). Erfaringerne fra implementeringen af folkeskolereformen viser generelt, at implementeringen af reformen styrkes, hvis skolelederne planlægger, hvordan de enkelte elementer i reformen skal implementeres. Lærerne vil ikke stå alene med opgaven og efterlyser klare retningslinjer (Nielsen & Jensen 2019). På den anden side vil lærerne have frihed til at definere reformelementernes indhold, og hvordan disse skal komme til syne i klasselokalet. Det er på den baggrund lærernes reaktioner i denne case skal forstås. De efterlyser rammer og mening, og når de har det, skal de nok selv oversætte reformen til egen praksis i klasselokalet.

En generel erfaring fra implementeringen af folkeskolereformen er, at en del skoleledere har renonceret lidt på ledelsen for at håndtere lærernes modstand mod reformen som følge af konflikten om de nye arbejdstidsregler i 2013 (Kjer & Winter 2016). Skoleledelsen i denne case viger også uden om alt for håndfast styring af implementeringsprocessen for ikke at skabe mere frustration, og måske også fordi de ikke har vidst, hvad de skulle gøre andet end at søge ly for "tsunamien".

Ledelsens rolle og opgave i forandringsprocesser – som implementeringen af en folkeskolereform er – er i sagens natur central, og ledelse kan på dette felt

forvaltes på mange måder. For at gennemføre de grundlæggende ændringer i organisationen, som implementeringen af reformen indebærer, er det afgørende, at man på skolen udvikler en kollektiv orientering med fokus på samarbejde og fælles læring (Støen & Midthassel 2015). Det er ledelsens opgave at skabe denne kollektive orientering, hvilket kræver en ledelse, der holder fokus og sætter dagsordenen for ændringsprocesserne på skolen. Ledelsen skal praktisere, hvad man kan kalde for forandringsledelse (Kjer m.fl. 2015), hvor den etablerer en fælles erkendelse af, at forandring er nødvendig, skaber en fælles vision for reformen og fremlægger handleplaner for implementeringen. Det er tilsyne-

ladende ikke lykkedes for ledelsen på skolen i denne case her i starten af implementeringsprocessen.

Der findes flere studier, der viser, at reformarbejde skuffer, ikke mindst på skoleområdet (ibid.), fordi skolerne er svære at reformere, og det er svært at ændre lærernes praksis i klasselokalet. Lærerne er professionelle og er optaget af lærergerningen. Det gør forandringsprocesser vanskelige, hvis ikke forandringerne er meningsfulde. Lærerne har ikke oplevet folkeskolereformen som meningsfuld. Det er i det perspektiv, man skal forstå resultaterne af denne analyse af en folkeskoles første stormfulde møde med folkeskolereformen.

## REFERENCER

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. Juni 2013.

Appel, C. & de Coninck-Smith, N. (red.) (2015). *Dansk Skolehistorie 5. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus Universitetsforlag.

Bakkeskolen (2014). *Håndbog for Bakkeskolen*. Upubliceret skrift.

Beer, F. & Skou, M.H. (2007). *Loyalt frontlinjepersonel?* Aarhus Universitet, Institut for Statskundskab.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden* (2. udg.). Akademisk Forlag.

Coburn, C.E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (3), 211-244.

Grøn, C.H., Rømer, S. & Kristjansen, S.T. (2014). Offentlig ledelse. Konflikten om lærernes arbejdstid, foråret 2013. I: M. Boss, C.H. Grøn, S.T. Kristjansen & S. Rømer (red.), *Den offentlige sektor. Cases fra maskinrummet* (s. 165-181). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, S.J. & Høybye-Mortensen, M. (2019). *Ledelse og styring af professionelle i den offentlige sektor*. Hans Reitzels Forlag.

Hsieh, H. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.

Kjer, M.G., Baviskar, S. & Winter, S. (2015). *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

Kjer, M.G. & Winter, S. (2016). *Skoleledelse i reformens andet år. En kortlægning*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1991). Institutionalised Organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I: W.W. Powell & P.J. DiMaggio (red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 41-62). University of Chicago Press.

Nielsen, C.N. & Jensen, V.M. (2020). *Folkeskolereformen slår langsomt igennem*. VIVE. <https://www.vive.dk/media/3456/evaluering-af-skolereform-hovedresultater.pdf>.

Røvik, K.A. (2004). *Moderne organisasjoner*. Fagbokforlaget.

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundredets organisasjon*. Universitetsforlaget.

Røvik, K.A. (2011). From Fashion to Virus: An Alternative Theory of Organizations' Handling of Management Ideas, *Organizations Studies*, 32 (5), 631-653.

Røvik, K.A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Cappelen Dam Akademisk.

Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Lund, T. (2015). Hvor har de det fra, og hvad gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversætter og iverksetter av reformideer. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87-120). Cappelen Dam Akademisk.

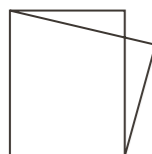
Støen J. & Midthassel, U.V. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I: P. Roland & E. Westergård (red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 72-85). Universitetsforlaget.

Undervisningsministeriet (2014). *Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*. <https://skolereformgreve2014.wordpress.com/2014/06/23/den-nye-folkeskole-en-kort-guide-til-reformen/>.

Winter, S. (2019). *Samspelet mellom reformer af folkeskolen og arbejdstid, lærernes faglige selvværd og undervisningens karakter* (s. 166-171). I: Lærerkommissionens Forskerpublikation. [https://pure.au.dk/portal/files/174195592/bilag\\_8\\_laererkommissionens\\_forskerpublikation.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/174195592/bilag_8_laererkommissionens_forskerpublikation.pdf).



# Spiritualitet og skolepolitik



Katrin Erna Hjort,  
dr.phil., professor  
emerita, Syddansk  
Universitet

Stadig flere danske børn går i friskole frem for folkeskole. Mange folkeskoler er lukkede, og skolevalget bliver løbende mere socialt skævt. Samtidig anvender stadig flere skoler spirituelle praksisser som mindfulness, yoga og meditation. Ofte støttet af offentlige midler. Med en økonomisk analyseramme inspireret af Karl Marx kan spiritualisering af skolen forstås som kulturelle forandringsprocesser, der indebærer social fragmentering og segregering og i yderste fald politisk polarisering. Imidlertid er der intet, der tyder på, at udbuddet og efterspørgslen efter spirituelle teknikker vil falde. Spiritualiseringen af uddannelse er "big business" og bioteknologi, men også udtryk for modstand mod dagens dominerende uddannelsespolitik.

**1. Sigurd og den spirituelle vending**  
*"Far kommer hjem fra arbejde midt på eftermiddagen. Han undrer sig over, at der er så stille i huset, og skynder sig ind på sin søns værelse. Han tænker, at sønnike nok sidder begravet i et spil på sin iPad, men opdager, at den 5-årige Sigurd sidder i lotusstilling på gulvtæppet og mumler: "Aum, aum. ZIP, ZIP!". "Hvad laver du?" spørger far. "Jeg bodyscanner", siger drengen, "det har vi lært i børnehaveklassen". Privat anekdote, forår 2019 (anonymiseret, KH)*

Denne case er fiktion, men konstrueret på baggrund af en fortælling fra en far, hvis barn lige er startet i børnehaveklassen. Faren er noget overrasket. Familien vil karakterisere sig selv som kulturkristne, men drengen er døbt i folkekirken, og familien havde ikke lige forestillet sig, at "han skulle være

Den akkumulationstvang, som konkurrencen på markedet indebærer, **nødvendiggør stadig nye exploitationsområder.**



buddhist". Begge forældre er akademikere, og der er en Rudolf Steiner-skole lige i nærheden, men selvom stadig flere højtuddannede vælger at sende deres børn i friskole, har Sigurds forældre valgt den lokale folkeskole. Deres begrundelse er, at deres børn skal være en del af et bredt socialt fællesskab. Det kommer imidlertid bag på dem, at Sigurd lærer at meditere i skolen. Men Sigurd er ikke alene.

Stadig flere skoler, såvel folkeskoler som friskoler, benytter sig i dag af forskellige spirituelle praksisser, dvs. ritualer inspireret af åndelige eller religiøse traditioner. Herunder som i Sigurds tilfælde mindfulness, der har rødder i hinduistiske og buddhistiske yoga-teknikker. Det foregår ofte med offentlig støtte.

I Sigurds kommune er der indgået en aftale med Dansk Center for Mindful-

ness, DCM, som er en offentlig-privat konstruktion etableret i 2013 med støtte fra Trygfonden og placeret som en del af Aarhus Universitet (DCM 2018). DCM har fra Folketingets satspuljemidler 2018-2021 modtaget 12,5 millioner til at uddanne lærere i at undervise elever i mindfulness. Kurserne er placeret over 8 uger og koster p.t. 4.375 kr. per person (Regeringen 2017 a & b). På Sigurds skole har tre lærere været på kursus. Imidlertid har en række pædagoger, SFO-medarbejdere og lærere i forbindelse med deres medarbejderudviklingssamtaler fremført, at de også gerne vil uddannes i mindfulness. Men uheldigvis viser det sig, at DCM netop har måttet lukke for tilmeldinger for lærere i grundskolen på grund af for stor efterspørgsel. I stedet undersøger skoleledelsen muligheden for kurser i "Neuro-Lingvistisk Programmering" på NLP-huset. Disse kurser kan fås til priser fra ca. 10.000 kr. og kan også

tages online (NLP-huset 2019).<sup>1,2</sup> Hvad sker der her? Hvordan kan den stigende brug af spirituelle praksisser i skolen forklares, og hvilke betydninger kan den få?

Den teoretiske analyseramme i denne artikel er en videreudvikling af Karl Marx' (1818-1883) beskrivelse af de *reelle subsumptionsprocesser*, hvor nye materielle og immaterielle genstandsområder bliver udnyttet, udviklet og afviklet med økonomisk formål for øje. Som jeg vil beskrive nærmere i afsnit 2, "Den spirituelle økonomi", udvider jeg antallet af reelle subsumptionsprocesser fra to til fem. Den femte reelle subsumption, der baserer sig på menneskers religiøse eller åndelige søgen, benævner jeg "Den spirituelle økonomi". Med hensyn til empirisk materiale bygger artiklen dels på den ovenfor citerede, anonymiserede case, dels på kvantitative data hentet

fra bl.a. Undervisningsministeriet 2018 a, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 20 a & b, Dansk Friskoleforening 2017 a & b samt på informationer fra tre nye friskolers hjemmesider (yderligere referencer nedenfor).

Min argumentation er, at spiritualiseringen i skolen kan forklares som en del af selvforstærkende samfundsmæssige forandringsprocesser præget af *kulturel fragmentering og social segregering*, der kan betyde polarisering og politisering, Overnationale forandringsprocesser sætter spiritualiteten på dagsordenen som *big business* og *bio-magt* – nye former for styring og selvstyring – men også som nye former for *meningsskabelse* og *mestrings*. Interessen for det spirituelle kan fortolkes som et symptom på utilpashed eller uenighed med samtidens danske skolepolitik og undervisningspraksis. En form for modvilje eller modstand, der henter sin legitimitet i – og måske revitaliserer – historiske, nationale skoletanker som Chresten Kolds (1816-1870) visioner om en åndelig vækkelse i skolen og N.F.S. Grundtvigs (1783-1872) ønsker om fællesskab og forældreindflydelse (Korsgaard 2012). Denne form for modstand muliggøres bl.a. af, at vi i Danmark – som vi vil vende tilbage til – ikke har skolepligt, men undervisningspligt, og at forældre har ret til selv at stifte og drive Frie Skoler. Men modstanden kan også trives i folkeskolen.

I det følgende vil jeg i afsnit 2 karakterisere *”Den spirituelle økonomi”* med fokus på, hvordan spiritualitet er blevet et forretningsområde inden for uddannelsessektoren (Karl Marx 1857, Hans-Jørgen Schanz 1973, Hans Jørgen Thomsen 1975). I afsnit 3 om *”Den*

*spirituelle vending”* redegør jeg for State of The Art: Hvad ved vi fra international og national forskning om spiritualiseringen af skolen og dennes konsekvenser i retning af segregering og reduceret social mobilitet? Stef Aupers & Dick Houtmans tværnationale undersøgelser peger bl.a. på, at stadigt flere europæere praktiserer, hvad Aupers & Houtman betegner som *”post-kristen”* spiritualitet eller *”semi- eller multireligiøsitet”*. Robert Putnam (2016) beskriver, at stadig flere elever i USA går på kulturelt homogene eller socialt isolerede skoler. Begge tendenser kan genfindes i Danmark også i folkeskolen (Analyse og Tal 2017; Dansk Friskoleforening 2017 a & b; Danske Privatskoler 2018; Danmarks Lærerforening 2019).

I afsnit 4, *”Folkeskolen kontra friskolerne”*, snævres fokus derfor yderligere ind til det specielle ved den danske skolesituation, hvor vi med bl.a. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2019 a og b) kan konstatere et fald i tilgangen til folkeskolen, en vækst i tilgangen til de Frie Skoler og en øget social skævhed i uddannelsesvalget. Det er anledningen til en nærmere sammenligning af vilkår og betingelser for de to skoletyper i afsnit 5 om *”Markedsituationen”*. Hvilke styrker og svagheder, muligheder og risici har skolerne i konkurrencen på skolemarkedet fremover? Det vil bl.a. afhænge af forældrenes valg mønstre, som vi zoomer ind på i afsnit 6, *”Forældrenes skolevalg”*. De nyeste undersøgelser foretaget for Nationalt Center for Skoleforskning AU/DPU (Epinion 2017) tyder på, at det ikke er usandsynligt, at gruppen af veluddannede forældre, der søger muligheder for egalitære magtrelationer og mangfoldighed, vil vokse. Derfor er det heller ikke

urealistisk at forestille sig en voksende efterspørgsel efter forskellige former for selvdefineret spirituel praksis i skolen i fremtiden. Afsnittet rundes af med tre eksempler på nye forældredrevne storkøbenhavnske skoler, der – netop fordi de er forældre styrede – er meget forskellige, men som alle tre kobler sig på en spirituel diskurs og benytter sig af meditation. Afsnit 7, *”Spiritualiseringen i skolen”*, rummer resultater samt en konklusion, der diskuterer, hvorvidt spiritualiseringen ikke kun er forretning, men også frihedsforsøg, og til slut perspektiveres til casen om Sigurd.

Men først den spirituelle økonomi:

## 2. Den spirituelle økonomi

I min doktordisputats, *Farvelfærdsstaten*, arbejdede jeg ud fra et kritisk teoretisk perspektiv med at udvikle en analysemodel til forståelse af, hvad jeg betegner som den spirituelle økonomi (Hjort 2012; Hjort 2013 a & b).<sup>3</sup> Udgangspunktet var Karl Marx’ definition fra *Grundrisse* af formel og reel subsumption og hans forståelse af, hvordan den akkumulationstvang, som konkurrencen på markedet indebærer, nødvendiggør stadig nye eksploitationsområder. Stadig nye materielle og immaterielle *”fænomener”*, der på forskellig vis kan opfylde menneskelige behov, gøres til *”genstande”*, der kan købes og sælges på måder, der kan generere profit. Det teoretiske begreb er *”kapitalens formsubsumptive interventionspotens”*. Min argumentation her er, at vi i øjeblikket oplever *en femte reel subsumtion*, hvor den åndelige søgen bliver et nyt globalt forretningsgrundlag (Marx 1857; Schanz 1973; Thomsen 1975).

|       |                    | Genstand                                  | Videnskab og teknologi   | Lokalisering                |
|-------|--------------------|---|--|-----------------------------|
| 1.RS  | INDUSTRI ARBEJDE   | Den døde natur                            | Naturvidenskab: fysik og kemi. Stationær energi (damp, kul)                          | Lokalt<br>Nationalt         |
| 2. RS | LANDBRUGSARBEJDE   | Den levende natur                         | Naturvidenskab: biologi, geologi<br>Mobil energi (benzin, el)<br>Gentechnologi       | Nationalt<br>Internationalt |
| 3. RS | KOGNITIVT ARBEJDE  | Menneskers intellekt og symboler          | Systemteori og computerscience<br>Informationsteknologi                              | Multinationalt              |
| 4. RS | AFFEKTIVT ARBEJDE  | Menneskers sind og kroppe                 | Psy-sciences,<br>Self-technologies,<br>Bio-sciences, Bio-technologies                | Lokalt<br>Transnationalt    |
| 5. RS | SPIRITUELT ARBEJDE | Menneskers åndelige eller religiøse søgen | Neuro-sciences, Meditationsteknikker<br>Revitalisering af etik, mystik og metafysik. | ”Transglobalt”              |

Model 1

Det skal understreges, at dette ikke er en periodisering. De forskellige subsumptionsformer kan leve samtidigt, oftest som del i en international arbejdsdeling. Det kan f.eks. forekomme kontraintuitivt, at landbruget ofte inddrages i valoriseringsprocesserne tidligere end det industrielle arbejde. Modellen er en analytisk model, hvor analyse-spørgsmålene er: Hvad bliver udgrænset – fraværende og potentielt nærværende – når det menneskelige arbejde bliver organiseret på bestemte måder? Hvad etableres som selvstændige aktivitetsområder med egen viden, teknologi og mission? Og hvad kan på et tidspunkt subsumeres reelt, dvs. kommodificeres, kommercialiseres og kapitaliseres?

Med den femte reelle subsumtion har den åndelige søgen meldt sig som et

område, modernitetens instrumentelle rationalitet har ekskluderet – og dermed eksponeret – men som nu kan antage former, der kan inddrages i de økonomiske valoriseringsprocesser. Håbet om – på et religiøst eller sekulært fundament – at etablere stabiliserende værdier i en løbsk verden kan danne udgangspunkt for helt nye typer virksomhed, hvis genstand kan blive troen – metafysikken – af hvilken art den end monne blive. Det nye er ikke, at religion og penge knyttes sammen. Jævnfør en række af de store kirkesamfund. Det nye er, at troen i stigende grad og på nye måder bliver områder, der kan investeres i med henblik på afkast.

Mulighederne er nye *”utopiske horisonter”*, som Ulrike Prokop formulerer det (Prokop 1975). Håbet om at udfolde

det udgrænsede, det fantaserede og potentielt fantastiske. Men nye produktionsmåder udfolder sig også i nye magtrelationer, og her kan man med Nikolas Rose (1999) og Michel Foucault (1980) spørge, om den spirituelle økonomi ikke også fungerer som bioteknologi. Styring og selvstyring, der tjener det formål at håndtere den stress og uro, Hartmut Rosa skriver, er følgen af den tidsmæssige acceleration i det hypermoderne samfund (Rosa 2013).

Men hvordan manifesterer den spirituelle økonomi sig empirisk? Hvad siger State of the Art?

## 3. Den spirituelle vending

Den mest omfattende nyere analyse af samtidens forandringer i religiøs orientering er foretaget af de hollandske reli-

gionsforskere Stef Aupers & Dick Houtman (2007). Gennem en kombination af kvantitative og kvalitative data har de foretaget en analyse af, hvad de betegner som *"The Spiritual Turn"* i perioden 1981-2000 i 14 vestlige lande, herunder Danmark. Aupers & Houtman har bl.a. spurgt om respondenternes forhold til organiserede trossamfund, om hvorvidt de tror på noget spirituelt større end mennesket, og om hvorvidt de betragter sig selv som overbeviste ateister. 92 % af 61.342 kan kategoriseres som havende en affinitet for, hvad Aupers & Houtman benævner som *post-kristen spiritualitet, semi-religiositet, multispiritualitet* eller det *selvsakrale*. Dvs. respondenterne erklærer sig som ikke-havende noget afgørende tilknytningsforhold til et trossamfund, men de tror ikke desto mindre på eksistensen af noget metafysisk. Når det kommer til de nationale forskelle, så fører Irland, USA, Belgien og Holland med hensyn til stigning i post-kristen spiritualitet. Italien og Island ligger i bunden. Danmark indtager en middelposition med en mindre stigning. Væksten er tilsyneladende størst i de nationer, der som udgangspunkt er blandede mht. religiøst tilhørsforhold.

Aktuelle danske, mindre omfattende analyser viser samme paradoksale forhold mellem trossamfund og tro på noget metafysisk. På den ene side spiller troen en stadig mindre rolle for befolkningen. Eksempelvis erklærer ca. halvdelen af danskerne i 2016 sig enige i udsagnet: "Religion er ikke meget vigtigt i mit liv". I folkekirken er andelen af ikke-troende steget fra 31 til 48 % i perioden 2011-2017. På den anden side tilkendegiver stadig flere, at de forholder sig til forskellige former for semireligiøs eller multireligiøs tænkning med inspiration fra mange

forskellige religioner fra mange forskellige steder på kloden. I 2016 siger 25 % ja til, at de tror på engle. 52 % mener, at "der er mere mellem himmel og jord", og at der findes sandheder i mange religioner (Köningsfeldt 2016; Elkjær 2017; Tagmose 2016; Birk 2017). Men hvilke sociale konsekvenser kan en sådan form for spirituel vending have på uddannelsesområdet?

En ny undersøgelse fra USA tyder på *stigende ulighed i muligheder*. Robert Putnams undersøgelse "Our Kids" er baseret på kvantitative data samt 100 kvalitative interviews med unge og deres forældre om, hvordan det er at vokse op i deres lokalområde henholdsvis i dag og på deres forældrenes tid. Mødre og døtre er blevet interviewet sammen. Fædre og sønner sammen. Afsættet for undersøgelsen er "den amerikanske drøm", som Putnam formulerer den: "Alle skal have en fair start på livet og mulighed for succes." Men empirien viser, at det i stadig mindre grad bliver tilfældet, fordi kulturen præges af fragmentering og segregering. De sociale grupper isolerer sig fra hinanden, så børn fra familier med sociale udfordringer ikke længere får samme adgang til naboer med ressourcer som for en generation siden. Det kan f.eks. dreje sig om legeaftaler og måltider i kammeraters hjem, kørsel til og fra sport og andre fritidsaktiviteter eller rådgivning og anbefaling i forbindelse med fritidsjob, praktik- og lærepladser. Putnams budskab er: "Det kræver et fællesskab at opdrage et barn" ("*It takes a community to raise a child*") (Putnam, 2016).

Når vi kommer til Danmark, så har Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, på baggrund af tal fra Danmarks Statistik

lavet en analyse, der viser, at danske børn i stigende grad bor i opdelt nabolag, ganske som Putnam beskriver det i USA. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd viser, at siden 2008 har 24.000 folkeskoleelever oplevet, at deres skoler er lukket, og har lavet et landkort over andelen af, hvad de definerer som "*blandede skoler*" i de danske kommuner. At være en blandet kommune kræver, at der er 10-30 % af forældrene i hver indkomstgruppe. I perioden 2007 til 2016 er andelen af blandede skoler faldet fra 31 til 10. Til gengæld er andelen af *socialt ensartede skoler* steget fra 11-25 %, og stadigt flere børn bor i områder, hvor naboerne har samme baggrund som dem selv. Overgang fra leje- til ejerboliger forstærker effekten. Det gælder især børn, hvis forældre er uden for arbejdsmarkedet, samt overklassens børn. Halvdelen af overklassebørnenes naboer er selv fra overklassen eller den højere middelklasse. Det er en meget høj overrepræsentation i forhold til hele befolkningen, hvor kun omkring 20 % tilhører de to klasser. Blandt skolerne går den samme opdeling igen. *De sociale klasser i Danmark – især i toppen og bunden – lukker sig om sig selv* (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2019 a & b).

Denne segregering kan – som i USA – få konsekvenser for den sociale mobilitet. Bente Jensen (2005, 2007) peger f.eks. i en undersøgelse fra fire danske kommuner på den såkaldte *kammeratskabseffekt*. Blandede institutioner, hvor maksimum en tredjedel har "anden etnisk baggrund", har en positiv betydning for alle elevers skolepræstationer (Jensen 2005, 2007).

Men er forandringerne i Danmark blot en kopi af internationale tendenser? Har

## De Frie Skoler er muliggjorte, fordi vi har undervisningspligt, men ikke skolepligt.



Danmark ikke nationale særtræk inden for uddannelsesområder? Hvad betyder det, at vi i Danmark har et frit skolevalg, herunder et valg mellem folkeskoler og de Frie Skoler?

### 4. Folkeskolen kontra friskolerne

I Danmark går langt de fleste grundskoleelever i folkeskoler, men mange går også i en fri grundskole. De Frie Skoler er muliggjorte, fordi vi har undervisningspligt, men ikke skolepligt. Forældre må undervise deres børn hjemme, eller de kan sende dem i en fri skole, som de selv har mulighed for at oprette og drive. Såvel hjemmeundervisning som Frie Skoler skal dog underkastes tilsyn for at sikre, at undervisningen står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, og om skolen i sit formål og hele sit virke lever op til kravet om frihed og folkestyre.

*"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"*.

Folkeskolens formålsparagraf, stk. 3. Børne- og Undervisningsministeriet 2019

Betegnelsen frie grundskoler er imidlertid en bred betegnelse, der dækker skoler med meget forskellige vilkår og forpligtelser. Blandt de Frie Skoler kan der skelnes mellem lilleskoler, friskoler og privatskoler, der kan være organiserede i henholdsvis Lilleskolernes Sammenslutning (<http://lilleskolerne.dk>), Dansk Friskoleforening (<http://friskolerne.dk>) og Danmarks Private Skoler (<http://privateskoler.dk>).

På grund af retten til forældreindflydelse kan de forskellige Frie Skolers praksis være meget forskellig. Alle tre skoletyper kan være sekulære eller idé-bårne, dvs. basere sig på særlige pædagogiske tanker som Freinet-skolerne. Men de kan også være religiøse som Rudolf Steiner-skolerne, de muslimske friskoler eller de katolske privatskoler, og de kan som de private internationale skoler være defineret sprogligt/kulturelt.

I 2018/2019 går et antal på ca. 700.000 elever i grundskolen. Antallet af elever i grundskolen har været svagt stigende fra 2013/2014, men tallene fra 2017/2018 viser et lille fald parallelt med et faldende børnetal. *Andelen* af samtlige elever, der går i folkeskolen, er mindsket siden skoleåret 2010/2011. I alt er andelen af

elever i folkeskolen faldet med 3 % i løbet af de sidste 8 år, mens andelen af elever i de Frie Skoler, herunder private, internationale skoler, friskoler og lilleskoler, er steget med 4 %. I skoleåret 2018/2019 går *78,8 % i folkeskole, mens 17,8 % går i en Fri Skole*. Desuden går nogle elever på efterskoler, specialskoler, dagbehandlingstilbud og ungdomsskoler. Stigningen i andelen af de Frie Skolers elever er størst i såkaldte "udkantsområder" som Ringsted og Stevn. Selve andelen er dog størst i Storkøbenhavnområdet, p.t. mellem 26-28 % (Undervisningsministeriet 2019).

Hvis vi ser på de Frie Skolers elever samlet, så har de en "gennemsnitlig" kulturel og social baggrund, men hvis man sammenligner eleverne på de forskellige skoletyper, så skiller *privatskoleeleverne* sig ud (Allerup 2017). De har i forhold til landsgennemsnittet den stærkeste sociale baggrund og flest akademisk uddannede blandt forældrene.<sup>4</sup> Fædre til børn på privatskoler har en gennemsnitlig indkomst på næsten 29.000 mere om året, og mødre til privatskoleelever godt 8.500 kr. mere end mødre til folkeskoleelever. Familier med en husstandsindtægt på over 900.000 har 8 % større sandsynlighed for at vælge

privatskole frem for folkeskole. Denne sociale skævhed reproduceres også i elevernes karakterer (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2018).

Den sociale skævhed i uddannelsesvalget udlignes imidlertid af, at der – især i København og på Frederiksberg – er en høj andel af forældre med lav indkomst og lavt uddannelsesniveau såvel på de religiøse som på de sekulære skoler. Eksempelvis har de muslimske friskoleelever ikke nogen speciel privilegeret baggrund mht. uddannelse og økonomi. Til gengæld ser det ud til, at interessen for de religiøse skoler, herunder de katolske, er større blandt muslimske efterkommere, der er født i Danmark, selvom deres forældre ikke er, end blandt indvandrere født i udlandet<sup>5</sup> (Friskoleforeningen 2017 a & b; Dansk Friskoleforening 2017 a & b; Analyse og Tal 2017; Kristeligt Dagblad 2008).

I alt ser vi dog for tiden et *fald i folkeskolens elevtilgang*, en *stigning i*

*tilgangen til de Frie Skoler* samt en *forstærket social skævhed* i uddannelsesvalget. Det er en anledning til at se nærmere på fællestræk og forskelle mellem de to skoletyper. Hvordan er de vilkår og betingelser, de skal leve med, og hvad kan det betyde for deres position på skolemarkedet?

### 5. Markedssituationen

Alle grundskoler i Danmark er som nævnt forpligtede over for folkeskolens *formålsparagraf*, men med hensyn til ministeriets bekendtgørelser så er det privatskolernes frie valg, hvis de vælger at følge dem, ligesom det er valgfrit for friskoler og lilleskoler. De *nationale test*, som er obligatoriske i folkeskolen, er valgfri på privatskolerne og fravælges på friskoler og lilleskoler. I folkeskolen og på privatskolerne aflægges folkeskolens *afgangseksaminer*, men nogle af friskolerne og lilleskolerne vælger også, at deres elever kan tage afgangseksaminerne, så de kan forberede sig på optagelse på de gymnasiale uddan-

nelser. PISA-testene fordeles hvert år af ministeriet via lodtrækning. For de udtrukne folkeskoler er de obligatoriske, mens de Frie Skoler kan takke nej, hvis de udtrækkes. Til gengæld registreres alle grundskoler, efterskoler og gymnasiale uddannelser i det såkaldte *"data-varehus"*, som er en offentligt tilgængelig ministeriel database, hvor alle skoler bl.a. registreres for deres *"socioøkonomiske løftekraft"*. Den socioøkonomiske løftekraft defineres som i hvilket omfang, de enkelte skoler er i stand til at *"løfte"* elevernes resultater i forhold til, hvad de statistisk set skulle kunne præstere set i relation til deres forældres økonomiske og uddannelsesmæssige ressourcer. Tallene fra datavarehuset kan bruges af forældre i forbindelse med skolevalg og -fravalg, men de kan være vanskelige at orientere sig i, da de er kontraintuitive. Et minustal betyder ikke, at en skole scorer under det forventelige, men tværtimod *over* (Datavarehuset 2018).

|  | Folkeskoler                 | Privatskoler            | Friskoler               | Lilleskoler             |
|--|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Folkeskolens formålsparagraf</i>                                | Obligatorisk                | Obligatorisk            | Obligatorisk            | Obligatorisk            |
| <i>UM's bekendtgørelser Fælles Mål, læseplaner og vejledninger</i> | Obligatorisk                | Valgfrit                | Valgfrit                | Valgfrit                |
| <i>Nationale Test</i>  | Obligatorisk                | Valgfrit                | Fravalg                 | Fravalg                 |
| <i>Folkeskolens afgangsprøver</i>                                  | Obligatorisk                | Valgfrit                | Valgfrit                | Valgfrit                |
| <i>PISA</i>  | Obligatorisk ved udtrækning | Valgfrit ved udtrækning | Valgfrit ved udtrækning | Valgfrit ved udtrækning |
| <i>Registrering i Datavarehus</i>                                  | Obligatorisk                | Obligatorisk            | Obligatorisk            | Obligatorisk            |

Model 2

Diversiteten gælder imidlertid ikke kun det formelle lovgivningsmæssige omkring skoledrift i Danmark, men også

de mere "bløde styringsparametre" som finansiering, fordeling af elever og spørgsmålet om forkyndelse. Hvilke

former for frihed eller relativ autonomi har skolerne på disse områder?

|                     | Folkeskoler       | Privatskoler    | Friskoler       | Lilleskoler     |
|---------------------|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>Finansiering</i> | Fuld finansiering | Koblingsprocent | Koblingsprocent | Koblingsprocent |
| <i>Fordeling</i>    | Frit skolevalg    | Optage/bortvise | Optage/bortvise | Optage/bortvise |
| <i>Forkyndelse</i>  | Forbudt           | Valgfrit        | Valgfrit        | Valgfrit        |

Model 3

Folkeskolerne er som kommunale skoler fuldt offentligt finansierede. De Frie Skoler modtager offentlig støtte på baggrund af en politisk besluttet koblingsprocent, der angiver, hvor stor en andel af, hvad en folkeskoleelev koster i gennemsnit, de øvrige grundskoler skal modtage som offentligt tilskud pr. elev. Koblingsprocenten har svinget frem og tilbage, men er siden 2015 hævet fra 71 % til 76 %, hvor den befinder sig p.t. (Risbøl 2019). Derudover fastsætter de Frie Skole selv skolepengene med det forbehold, at hvis de sættes lavere end 24 % af, hvad en folkeskoleelev koster, sættes den offentlige støtte ned. Priserne kan svinge fra den dyreste, Copenhagen International School, der arbejder med et angelsaksisk curriculum og koster godt 100.000 om året, til et gennemsnit på 14.000, der kan rumme SFO, søskenderabat og evt.

socialt begrundede stipendier (Lund et al. 2016). Hvis forældrene i forlængelse af princippet om "frit skolevalg" ønsker deres børn optaget i en folkeskole, der ligger uden for det kommunalt fastlagte skoledistrikt, de bor i, så kan folkeskolerne vælge at optage dem, hvis de har plads. Men de Frie Skoler kan selv beslutte, hvem de vil optage, og de kan i modsætning til folkeskolerne bortvise elever. Folkeskolerne kan kun bortvise, hvis de har et alternativt. Elever på de Frie Skoler har dog ifølge FN's børnekonvention ret til at blive hørt i sager om bortvisning (Børne- og Undervisningsministeriet 8. marts 2019).

Med hensyn til forkyndelse, så er faget kristendomsundskab i den ministerielle bekendtgørelse defineret som et fag, der ikke er forkyndende, men som formidler

viden om religionshistorie, kulturelle og filosofiske problemstillinger og ikke missionerer. Der bedes f.eks. ikke fadervor. Skolelederen kan dog give tilladelse til, at eleverne frivilligt deltager i julegudstjeneste og konfirmationsforberedelse (Folketinget 2010). På nogle gymnasier er der oprettet bederum, hvor alle i princippet kan søge ro til fordybelse eller bøn, men på enkelte skoler har man valgt at lukke bederummene, fordi de angiveligt gav anledning til social mobning eller polarisering mellem grupper af elever (Folkeskolen.dk, 2016).

Hvis man sammenligner folke- og friskolernes styrker og svagheder, som om de var aktører på et marked, så kunne en model se således ud:

|                       | Styrker        | Svagheder       | Muligheder      | Trusler      |
|-----------------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| <i>Folkeskolen</i>    | Sikkerhed      | Standardisering | Selvfølgelighed | Statustab    |
| <i>De Frie Skoler</i> | Selvstændighed | Segregering     | Socialitet      | Stridigheder |

Model 4

Folkeskolen giver den sikkerhed, som læreplaner og bekendtgørelse udstikker, men de er også bundet af standardisering, dvs. har ikke samme muligheder for at eksperimentere og differentiere sig på markedet som de Frie Skoler. De Frie Skoler har en udstrakt selvstændighed, men svagheden kan blive segregering og social isolation. Med hensyn til fremtidige muligheder, så kan folkeskolen blive "det selvfølgeligelige valg", som forældre naturligt vælger som førsteprioritet, men folkeskolen kan også lide et statustab og blive betragtet som det sted, hvor børn bliver indskrevet, hvis de ikke har andre valg. De Frie Skoler har muligheder for at tilbyde socialitet i form af et social og kulturelt fællesskab mellem ligesindede. Men de kan være truede, hvis de bliver en brik i stridigheder mellem forskellige mere eller mindre politisk definerede grupper, der f.eks. i forbindelse med kamp om koblingskvotienten positionerer hinanden som forkælet overklasse eller forstenede klassekæmpere (Olsen et al. 2014; Lind 2017; Hansen 2018; via.dk 2019).

Spørgsmålet er så, om forældre vælger skoler i forhold til sådanne rationelle kalkulationer. Hvad ved vi om, hvordan danske forældre vælger skole?

#### 6. Forældrenes skolevalg

Nationalt Center for Skoleforskning AU/DPU har netop udgivet en analyse af "Forældres Skolevalg" (2019). Analysen bygger på et spørgeskema samt på interviews med en mindre gruppe forældre. Analysen rummer interessante pointer, der afmonterer nogle almindelige for-forståelser af forældres valg mellem folkeskoler og diverse Frie Skoler (Epinion 2017).

Som udgangspunkt skelner analysen mellem på den ene side *rationaler* – manifesterede og ikke-manifesterede begrundelser for at have bestemte mål – og på den anden side *strategier*, dvs. de metoder forældrene tager brug for at nå deres mål. Analysen kategoriserer forældrene i fire kategorier: "*De lokale*", for hvem det er vigtigt, at skole og kammerater er tæt på (4 %). "*De ambitiøse*", hvor ressourcestærke forældre og en lav andel to-sprogede er vigtigt (19 %). "*De pragmatiske*", hvor små klasser og et stærkt fagligt fokus er centralt (42 %). Samt "*De fællesskabsorienterede*", for hvem involvering af forældre og børn, et socialt fokus og *mangfoldighed* vejer tungt (25 %).

En interessant pointe er, at valget mellem folkeskoler og de Frie Skoler *ikke* relaterer sig entydigt til den sociale baggrund. Forældre med samme baggrund kan have forskellige præferencer. Dog har forældre med lang videregående uddannelse signifikant større tilbøjelighed til at vælge en Fri Skole. Forældre med kortere uddannelser og lavere socioøkonomisk status placerer sig ikke markant i nogen speciel gruppe. Skolevalget bidrager således ikke i sig selv til social stratifikation. Alle vil have "*glade og robuste børn*" med et grundlæggende *fagligt* fundament, og de tror på, at dette kan opnås på tværs af alle skoletyper. Generelt er der stor opbakning bag folkeskolen, men konsekvenserne af skolereform og inklusionsdagsorden bekymrer og kan sætte forældrene i et dilemma. Det *praktisk logistiske* i hverdagen (transport, fritidsaktiviteter) spiller en stor rolle. *Økonomi* en lille rolle.

Til gengæld er der tydelige forskelle i forældrenes måder at søge på. Det er

markant, at forældrene med den højeste sociale status tager mere *opsøgende eller undersøgende* metoder i brug for at nå deres mål: at finde en skole, hvor de sympatiserer med læringsforståelsen og den kultur, der sætter rammerne for relationerne mellem voksne og børn. De fællesskabsorienterede er specielt opsøgende og undersøgende med hensyn til skolevalg. De bruger aktivt sociale netværk til at orientere sig og har ofte en plan B, hvis deres barn ikke skulle trives. 25 % af denne gruppe forældre vælger de Frie Skoler.

Så i takt med en demografisk udvikling i retning af øget koncentration af højtuddannede i storbyerne er det ikke usandsynligt, at vi ser en voksende gruppe af fællesskabsorienterede, der både ønsker *selv-involvering og selv-udvikling* (det selv-sakrale, som Aupers & Houtman begrebssætter det) og *mangfoldighed* (eller med Aupers & Houtman, multi-spiritualitet). Det vil betyde et voksende potentiale for rekruttering til skoler, der på mere eller mindre forpligtende vis benytter sig af spirituelle praksisser. Hvordan kan det f.eks. udmønte sig?

Her er tre eksempler på nye Frie Skoler, der er stiftet af forældre i Københavnsområdet i 2018, og som alle tre har meditation på programmet. Skolerne er valgt for at illustrere diversiteten i spiritualiseringen i de Frie Skoler, men netop på grund af diversiteten repræsenterer de kun sig selv. Fælles for dem er dog, at de trækker på en spirituel eller religiøs diskurs. (Alle citater og informationer er hentet fra skolernes egne hjemmesider).

Mange private virksomheder indskrives i dag i en religiøs eller spirituel diskurs med begreber som mission, vision og

passion eller værdier (Lederindsigt 2019). Passionsbegrebet har også optrådt hyppigt, når de almene gymnasier har annonceret efter nye ledere (Abrahamson & Hjort, 2017). Det gælder også, når disse tre nye Frie Skoler præsenterer sig selv på deres hjemmesider:

"Den Frie Fakkell" på Christianshavn: ""Vi vil lave en skole, der er med til at tænde børnenes indre flamme (...) Hvorfor ikke bruge tid på børnenes interesser? (...) Hvis børnene styrkes i det, de er gode til og interesserer sig for (deres talenter og passioner) står de stærkere og med mere selvtillid når de er færdige med skolen. (...) Vi vil gerne implementere daglig meditation i skolen. Det giver god mening, når der er så massive forskningsbaserede resultater, der viser, hvor gavnligt det er for os at meditere – særligt i en verden, der bliver mere hektisk, mere online og mere "på faktor" "" (www.denriefakkell.dk).

Den diskurs, Den Frie Fakkell benytter sig af, kan karakteriseres som en *oplysningsdiskurs*. Med begrebet "Den Frie Fakkell" refererer skolen eksplicit til den (natur-)videnskabelige forsker Albert Einsteins (1879-1955) udtalelser. Der lægges vægt på forskningsbasering eller evidens, fremskridt, fremtid, konfliktløsning, eksperimenter og risikovillighed. Bestyrelsens medlemmer, der repræsenterer forældre kredsen, har videregående uddannelser. Skolen er organiseret i Lilleskolernes Sammenslutning. Hvis koblingsprocenten sættes ned fra 76 til 75 %, så vil det koste skolen ca. 80.000 kr. svarende til to lærerlønninger (Skoleliv 20.05.19).

- *Den Grønne Friskole* på Amager: ""En skole, hvor du lærer både praktik og

teori som håndværk, madlavning, havebrug, dans, yoga, meditation. En skole, hvor du får en dyb og sanselig indsigt i naturen. Du lærer om naturens fantastiske kredsløb og hvor din plads er, og hvordan du respekterer og passer på naturen. En skole, hvor du er med til at bestemme, hvad din tid skal bruges på, så du kan eksperimentere og fordybe dig i det, du interesserer dig for"" (http://dengroennefriskole.dk).

*Diskursen her kan beskrives som en dannelsesdiskurs. Der lægges vægt på elevernes egen motivation og fordybelse, et humanistisk menneskesyn, historiske værdier samt en idealistisk naturforståelse, der kan give mindelser om tysk romantik. Tankegangen giver associationer til Jean-Jacques Rousseaus beskrivelse af den frie opdragelse i Emile [1762]. I bestyrelsen er repræsentanter for dansk medie- og kulturliv. Skolen er medlem af Dansk Friskoleforening. Hvis koblingsprocenten sættes ned til 75 %, vil det betyde ca. 500.000 mindre.*

- *Unity Skolen* i Ballerup vil: ""arbejde målrettet med at give eleverne en forståelse for, hvordan kost, idræt og kultur skal spille sammen for *den moderne dansker*. Ydermere klædes eleverne på med den moderne religiøse tankesæt, som går op i en højere samspil med det danske menneske. Skolens formål er at skabe stærke og uafhængige individer uanset race, religion og etnicitet men med dyb forståelse for deres *religiøse, etniske og kulturelle værdier*."" (https://Unityskolen.dk).

Unity Skolen præsenterer ikke sig selv som en religiøs skole, men der tales om en moderne (dansk) spiritualitet

eller *multi-religiøsitet*, der rummer en dyb forståelse af menneskers religiøse, etniske og kulturelle værdier. Navnene på bestyrelsesmedlemmerne er på persisk/farsi og urdu, der tales i Pakistan og Afghanistan. Skolen er organiseret i "Dansk Friskoleforening". Hvis koblingsprocenten sættes ned til 75 %, betyder det 125.000 mindre.

Men hvad vil der ske med spiritualiseringen af skolen i fremtiden? Vil positionerne fryses fast – for eller imod – eller vil spiritualiseringen brede sig viralt, dvs. ikke-planlagt eller ukontrolleret til alle skoletyper og niveauer, eller vil den uddø af sig selv og blive erstattet af nye eksploitationsområder af materiel eller immateriel karakter?

#### 7. Spiritualiseringen i skolen

Hvis vi vil besvare problemformuleringens spørgsmål om, hvordan vi kan forklare spiritualiseringen i skolen, og hvilke konsekvenser den kan få, så kan vi gå tilbage til modellen over de reelle subsumptioner. Den femte reelle subsumption, Det spirituelle arbejde indebærer, at menneskers åndelige eller religiøse søgen kommodificeres, kommercialiseres og kapitaliseres, dvs. gøres til varer, der kan sælges på et marked med profit. Det muliggøres af nye former for videnskabelig indsigt, her neurovidenskaben og hjernescanningerne og nye (revitaliserede) selvteknologier som meditation, yoga mv. Men det indebærer også en revitalisering af etik, mystik og metafysik, der inden for en moderne oplysningsdiskurs er blevet betragtet som overtro. "Der er mere mellem himmel og jord", som Aupers & Houtmans respondenter siger. Vi gentager fra model 1:

|       |                    |   |  |                |
|-------|--------------------|---|--|----------------|
| 5. RS | SPIRITUELT ARBEJDE | Menneskers åndelige eller religiøse søgen | Neuro-sciences, Meditationsteknikker<br>Revitalisering af etik, mystik og metafysik. | "Transglobalt" |
|-------|--------------------|---|--|----------------|

## Model 5

Med hensyn til hvilke konsekvenser en sådan form for spiritualisering kan få, så vil det patenterede *koncept* logisk være det næste skridt, hvis vi ser på det rent forretningsmæssigt. De forskellige spirituelle teknikker kan patenteres som lukkede koncepter, der kan sælges og købes af private eller af privat-offentlige joint-ventures. Det aktuelle eksempel er mindfulness. Men set fra en kommerciel vinkel er misteltenen, at vi har at gøre med immaterielle produkter – teknikker, som kan *kopieres*, fordi enhver kan lære dem (fra sig) og benytte sig af dem uden at skulle købe adgangskort til et helsecenter, en særlig app eller en net-instruktion. Så hvis man gerne vil lave en forretning ud af det, så foreligger der et stort arbejde med at markedsføre de spirituelle varer som noget specielt virksomt, der giver adgang til specielt eksklusive fællesskaber og en speciel eksklusiv selvoptimering, der evt. kan bidrage til et optimeret CV.

Men spiritualiseringen kan som sagt ikke kun ses som forretning. Den kan også med Nikolas Roses Michel Foucault-inspirerede øjne ses – og legitimeres – som bio-magt, en kombination af *system- eller styringsteknologi og selv-teknologi*. Med de spirituelle praksisser får sundhedssystemet råd til at håndtere den galoperende folkesygdom stress,

man ellers er rådvild over for, og uddannelsessystemet får redskaber til at "få børnene kølet ned" og skabt "ro i klassen" – også kaldet disciplin eller klasseledelse. Måske er spiritualiseringen simpelthen et nødvendigt modtræk mod den samfundsmæssige, organisatoriske og personlige hyper-acceleration, Hartmut Rosa beskriver (Rosa 2014; Janning 2019).

Endelig er der den tredje mulighed, jeg nævnte. Spiritualiseringen kan forklares som udtryk for modvilje og modstand mod en rationalistisk og rationaliserende skolepolitik og -praksis.

Det afgørende bliver nu, om vi har at gøre med tvang eller tilbud. I hvilket omfang bliver spiritualiseringen tilbud, man ikke kan afslå, hvis man ikke vil udsætte sig selv for noget værre? Og i hvilken grad bliver de spirituelle aktiviteter respektfulde tilbud om ro og religiøs refleksion, der kan åbne for det, Ulrike Prokop kaldte for "de utopiske horisonter"? Muligheder for at forestille os og forberede os på, hvordan vi kan realisere en fantastisk skole.

Men nu må vi ikke glemme Sigurd. Hvordan går det egentligt med ham?

*"Efter at Sigurds far havde set Sigurd bodyscanne, tog Sigurds forældre emnet meditation og religion op på næste forældremøde på skolen. Det udløste en heftig debat. Nogle mente, at skolen skulle koncentrere sig om at lære børnene at skrive og regne i stedet for alt det "humba mumba". Andre mente, at det var godt, at børnene udviklede sig ved at stifte bekendtskab med mange forskellige måder at tro på. Nogle uger senere havde Sigurds forældre en forældresamtale med nogle af Sigurds lærere. Lærernes udspil var, at Sigurd er temmelig urolig, har svært ved at koncentrere sig og forstyrrer resten af klassen. De havde oplevet, at mindfulness-teknikkerne var med til at "køle ham ned". Men hvis han ikke fik mere ro på, ville de anbefale, at han blev indstillet til psykologerne til udredning for ADHD. På vejen hjem er forældrene stille: "Aum, aum. ZIP, ZIP" eller Retalin? Måske skulle de prøve lidt endnu. Men i løbet af skoleåret beslutter de, at Sigurd skal skifte til en lilleskole, som nogle af deres kolleger er ved at oprette. Det er en "Grøn Skole", der satser på, at børnene skal opholde sig så meget som muligt i naturen, bruge deres kroppe og lære om økologi og naturbeskyttelse. Sigurds forældre vil gerne medvirke til at etablere skolen og håber, at Sigurd vil få glæde af den. Foreløbigt glæder han sig til hver skoledag".*

## REFERENCER

- Abrahamsen, M., & Hjort, K. (2017). Baglæns på Høje Høje - om løn, karriere og mellemlidelse. *Gymnasiepædagogik*, 105-116.
- Allerup, P. (2017). *Tallene viser forskellen mellem private og offentlige skoler*. Retrieved from <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/professor-tallene-viser-forskellen-mellem-private-og-offentlige-skoler>.
- Analyse og Tal FMBA. (2017). *Friskolernes elever*. Kbh.: Dansk Friskoleforening.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2018). *Den sociale arv afspejler sig tydeligt i børns karakterer*. Kbh: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 4. (2019a). *Danmark er et af de lande, hvor flest børn går i privatskole*. Retrieved from <https://www.ae.com>.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd b. (2019b). *Børn bor i opdelte nabolag*. Retrieved from [https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae\\_born-bor-i-opdelte-nabolag.pdf](https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_born-bor-i-opdelte-nabolag.pdf).
- Andersen, I. G. et al (2019): *Forældres Skolevalg* Århus: Århus Universitetsforlag
- Aupers, S., & Houtman, S. (2007). The Spiritual Turn and the Decline of Tradition. *Journal of the Scientific Study of Religions Vol 46, no 3*, pp. 305-320.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Folkeskolens Formål*. Retrieved from <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>.
- Birk, C. (2017). "Den alternative tro har bidt sig fast hos danskerne". *Kristelig Dagblad* 20-07-2017.
- Dagblad, K. (2008). *Muslimske børn indtager katolske skoler*. Retrieved from <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-tro/muslimske-born-indtager-katolske-skoler>.
- Danmarks Lærerforening. (2019). *Stigende andel af børn i privatskole, men ikke i København*. Retrieved from <http://www.klfnet.dk/aktuelt/nyhed/artikel/stigende-andel-af-boern-i-privatskoler-paa-landsplan-men-ikke-i-koebenhavn/>.

Dansk Center for Mindfulness. (2018). *Dansk center for mindfulness*. Retrieved from <http://mindfulness.au.dk/>.

Dansk Friskoleforening. (2017a). *Friskolernes elever – register-baseret registrering af fri- og folkeskoleelevernes sociale baggrund*. Retrieved from [https://www.friskoler.dk/fileadmin/filer/Dansk\\_Friskoleforening/Presse\\_og\\_politik/Analyser\\_og\\_unders%C3%B8gelses/Friskolernes\\_elever\\_april\\_2017.pdf](https://www.friskoler.dk/fileadmin/filer/Dansk_Friskoleforening/Presse_og_politik/Analyser_og_unders%C3%B8gelses/Friskolernes_elever_april_2017.pdf).

Dansk Friskoleforening. (2017b). *Friskolernes Elever*. Retrieved from [https://analyseogtal.dk/wp-content/uploads/2019/01/AT\\_Friskolernes\\_elever\\_2017.pdf](https://analyseogtal.dk/wp-content/uploads/2019/01/AT_Friskolernes_elever_2017.pdf).

Datavarehuset - styrelsen for ITog læring. (2018). *Datavarehuset*. Retrieved from <http://www.stil.dk>.

Elkjær, J. B. (2017). *Danskerne dropper religion - antallet af ikke-troende er i stærk vækst*. Retrieved from [nyheder.tv2.dk](http://nyheder.tv2.dk).

Epinion. (2017). *Hvad lægger forældre vægt på, når de vælger skole?* København: Undervisningsministeriet og Forældre og Skole.

EVA. (2016). *Udskrivning af elever på de frie grundskoler*. Retrieved from [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Udskrivning%20af%20elever\\_.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Udskrivning%20af%20elever_.pdf).

EVA. (2019). *Udskrivning af elever på frie grundskoler, efterskoler og frie fagskoler*. Retrieved from <https://www.eva.dk>.

Folkeskolen. (2018). *Religionslærerformand: Mindfulness er diffus buddisme*. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/647659/religionslaererformand-om-mindfulness-diffus-buddisme>.

Folkeskolen. (2018). *Stigende andel af børn i privatskole, men ikke i København*. Retrieved from <http://www.klfnet.dk/aktuelt/nyhed/artikel/stigende-andel-af-boern-i-privatskoler-paa-landsplan-men-ikke-i-koebenhavn/>.

Folkeskolen. (2016). *Minister vil bekæmpe social kontrol - men ikke bederum*. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/598530/minister-vil-bekaempe-social-kontrol---ikke-bederum>.

Folketinget. (2012). *Lov om folkeskolen lov. nr. 1445*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651>.

Folketinget. (2010). *Forslag om forbud mod forkyndelse i folkeskolen*. Retrieved from <https://www.ft.dk/samling/20091/beslutningsforslag/B127/BEH1-75/forhandling.htm>.

Folketinget. (2019). *Bekendtgørelse af lov om*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209946#id6ec9401a-0b51-466d-9cbf-f53cb4429849>.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. NY: Vintage.

Frie Grundskoler. (2017). *En Femtedel af Eleverne på de Frie Grundskoler går på en Religiøs Skole*. Retrieved from <https://www.fsl.dk/presse/pressemeddelelser/en-femtedel-af-eleverne-pa-de-frie-grundskoler-gar-pa-en-religios-skole/>.

Friskolerne. (2019). Retrieved from <https://www.friskoler.dk/hvad-er-en-friskole/fakta-og-myter-om-friskoler/>.

Friskolerne. (2019). *Fakta og Myter om Friskolen*. Retrieved from <https://www.friskoler.dk/hvad-er-en-friskole/fakta-og-myter-om-friskoler/>.

Hansen, M. (2018). Buddhistisk praksis har sneget sig ind i folkeskolen. *Kristeligt Dagblad*.

Hjort, K. (2012). *Det Affektive Arbejde*. København: Samfundslitteratur.

Hjort, K. (2013a). Farvelfærdsstaten. *Kappe til doktordisputats*. Odense: Syddansk Universitet, Det Humanistiske Fakultet.

Hjort, K. (2013b). Det affektive arbejde og adgang til omsorg. *Dansk Sociologi nr 3 24.årgang*, p. 12.

Janning, F. (2019). Lærere og pædagoger bør bruge mindfulness i undervisningen. *Dagbladet Information*. København.

Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – fra institutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. Kbh: Danmarks Pædagogiske Universitet. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jensen, B. (2007). *Social Arv, Pædagogik og Læring*. København: Hans Reitzels forlag.

Köningsfelt, A. (2016). *Flertal af danskerne: Religion er ikke meget vigtigt i mit liv*. Retrieved from [dr.dk/](http://dr.dk/).

Korsgaard, O. (2012). *Kampen om Folket - et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. Kbh: Gyldendal.

Kristeligt Dagblad. (2008). *Muslimske Børn Indtager Katolske Skoler*. Retrieved from <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-tro/muslimske-børn-indtager-katolske-skoler>.

Lederindsigt. (2019). *Mission Vision Maal Værdier*. Retrieved from <https://lederindsigt.dk/vaerktoejer-skabeloner/ledelse-og-organisation/mission-vision-maal-og-vaerdier/>.

Lind, A. (2017). *Fokeskolen skal være det naturlige førstevalg*. Retrieved from <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/s-folkeskolen-skal-vaere-det-naturlige-foerstevalg>.

Lund, J. S. (2016). *Den sociale arv er blevet stærkere i Danmark*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

NLP huset. (2019). Retrieved from <https://www.nlphuset.dk/uddannelser/mindfulness/>.

Marx, Karl (1867). *Capital. A Critique of Political Economy. Volume One*. London: Penguin.

Olsen, L. e. (2014). *Klassekamp fra oven - den danske samfundsmodel under pres*. København: Gyldendal.

Pedersen, S. T., & Caspersen, S. (2018). *Den Sociale Arv afspejler sig tydeligt i børns karakterer*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Prokop, U. (1975). *Kvindelig Livssammenhæng [Femail Lifecontext]*. Randers: GMT.

Putnam, R. D. (2016). *Our Kids - The American Dream i Crisis*. NY: Simon & Schuster.

Regeringen. (2019). *Folkeskolens Formål*. Retrieved from <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>.

Regeringen. (2017a). <http://mindfulness-i-skolen.nu/>. Retrieved from <https://www.regeringen.dk/media/5891/aftaletekst-sats-nov-sum2018.pdf>

Regeringen. (2017b). Retrieved from <https://www.regeringen.dk/media/4291/aftale-satspuljen-sundhedsomraadet-2018-2021.pdf>.

Risbøl, S. (2019). *Forstå konflikten omkring Friskolernes Økonomi*. Retrieved from <https://skoleliv.dk/nyheder/art7209247/Forsta-konflikten-om-friskolernes-okonomi>.

Rosa, H. (2013). *Social Acceleration - A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schanz, H. J. (1973). *Til rekonstruktion af den politiske økonomis omfangslogiske status*. . Århus: Modtryk.

Skole og Forældre. (2018). *Undervisningspligt*. Retrieved from <http://skole-foraeldre.dk/artikel/undervisningspligt>.

Skole og Forældre. (n.d.). *Hjemmeundervisning*. Retrieved from [www.skole-foraeldre.dk](http://www.skole-foraeldre.dk).

Skoleliv a. (2019). *Der er brug for et socialt taxameter*. Retrieved from <https://www.dlf.org/media/10705275/kl-arbejdsudbud-og-rekruttering-2017.pdf>.

Tagmose, A. (2016). *Hver fjerde danske tror på engle. Epinion for DR og Politiken*. Retrieved from <http://www.dr.dk>.

Thomsen, H. J. (1975). *Ansats til en begribelse af dobbeltlogikken hos Marx*. . Århus: Århus Universitet, Institut for Idehistorie.

Undervisningsministeriet. (2018a). *Frit Skolevalg*. Retrieved from <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/skolestart-og-boernehaveklassen/frit-skolevalg>.

Undervisningsministeriet. (2018b). *Undervisningsvejledning for faget kristendomskundskab*. Retrieved from <https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-12/GSK.%20Vejledning.%20Kristendomskundskab.pdf>.

Undervisningsministeriet. (2019). *Elevtal i Grundskolen*. Retrieved from <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen>.

Via.dk. (2019). *Folkeskolen skal være et alternativ til folkeskolen*. Retrieved from <https://www.via.dk/om-via/presse/artikler/friskolerne-skal-vaere-et-alternativ-til-folkeskolen>.

## NOTER

<sup>1</sup> Alle faktuelle oplysninger er korrekte. De er hentet fra DCM og NLP-husets egne hjemmesider 08-11-2019, men placeret i en fiktiv ramme.

<sup>2</sup> NLP-huset er en privat uddannelses- og kursusvirksomhed, der arbejder med Neuro-Lingvistisk Programmering. NLP-huset er stiftet og drives af ejeren Sofia Manning i 2001.

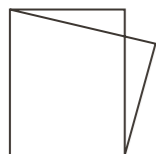
<sup>3</sup> Modellen er også bragt i *Dansk Sociologi*, 24. årgang, nr. 3, november 2013, udgivet af Dansk Sociologiforening København, i artiklen "Det affektive arbejde og adgangen til omsorg" (Hjort 2013 b).

<sup>4</sup> I forbindelse med antal og fordeling af elever i de forskellige skoletyper er det vigtigt at være opmærksom på, at en del elever går på specialskoler og i dagbehandlingstilbud eller evt. benytter retten til hjemmeundervisning.

<sup>5</sup> Indvandrere er født i udlandet. Ingen af forældrene er både danske statsborgere og født i Danmark. Efterkommere er født i Danmark. Ingen af forældrene er både dansk statsborger og født i Danmark. Definitionen er hentet fra Udlændinge- og Integrationsministeriets integrationsbarometer (<http://integrationsbarometer.dk/det-nationale-integrationsbarometer/statistiske-definitioner>).

# Det er ikke nødvendigvis den største takhøyden...

Moralske utfordringer i politistudentenes praksisstudium



Jens Erik Paulsen,  
Dr Art. professor,  
Politihøgskolen, Oslo

I denne artikkel fremhæves to moralske utfordringer norske politistudenter møder, når de utplaceres ved et tjenestested i deres andet studieår. De to er 1) at tage op uheldige hændelser og 2) at udøve politiskøn. Disse to er identificeret ud fra en dokumentundersøgelse af studenternes svar på en eksamen i professionsetik foretaget efter udplaceringen. Efter at utfordringerne er uddybet og eksemplificeret, fremhæves metodologisk refleksion og procesretfærdighed som to foranstaltninger, der kan bidrage til at styrke praksisvejledningen og sådan hjælpe til med at gøre de to nævnte utfordringer mindre.

Politiutdannelsen i Norge er en treårig høyskoleutdanning, hvor andre studieår i hovedsak foregår ved et tjenestested. Studenten knyttes der til

én veileder og gis begrenset politimyndighet. Mange studenter opplever da krevende situasjoner og i etterkant av praksisstudiet ble de spurt om hvilke moralske utfordringer de mener det neste kullet burde forberede seg på. Nærværende studie avdekker hvilke utfordringer de oftest trakk frem, og antyder avslutningsvis hvordan disse kan møtes både ved skolestedene og ute i praksis.

Politistudenter/-aspiranters personlighetstrekk, sosiale bakgrunn, sosialisering, samt motivasjon for yrkesvei er blitt tematisert i flere studier (Chappell & Lanza-Kaduce, 2010; Fekjær, 2014; Winnæss & Helland, 2014), men hvilke moralske utfordringer studenter møter i praksisdelen av utdannelsen er bare i liten grad forsket på.

## Alvoret – respekten og frykten for autoritet – overrasker en del studenter



### Metode

Datagrunnlaget for denne undersøkelsen er samtlige 232 eksamensbesvarelser i yrkesetikk avlagt i april 2014 ved Politihøgskolen (PHS), avdeling Oslo. Studentene besvarte der et delspørsmål som lød «En [førsteårsstudent] spør deg om hvordan han/hun bør forberede seg til praksisåret. Nevn to yrkesetiske utfordringer du mener studenten bør forberede seg på. Begrunn kort hvorfor du fokuserer på nettopp disse».

Eksamensbesvarelser som kildemateriale er sårbart bl.a. for påvirkning av undervisning og studentenes ønske om å demonstrere ferdigheter i pensum. Denne studien er basert på et delspørsmål som utgjorde 20 % av hver besvarelse, og der studentene hovedsakelig redegjorde for praksiserfaringer – selv om de selvsagt også trakk inn pensumbegreper i begrunnelsene.

Besvarelsene ble kodet av Rolf-Eric Birkenes, Lisa Maria Enoksen og artikkelforfatteren.<sup>1</sup> Birkenes har politifaglig bakgrunn, underviste ved PHS og har erfaring som praksisveileder. Enoksen arbeidet administrativt bl. a med praksisstudiet, og artikkelforfatteren underviste sisteårsstudentene i yrkesetikk ved PHS.

Grounded theory-metodikk (Glaser & Strauss, 1999) ble benyttet, hvilket innebærer at de kategoriene som ble sentrale i studien ikke var forutbestemte, men ble identifisert, gruppert og relatert til hverandre underveis i prosjektet. Kodingsprosessen ble foretatt individuelt av de tre forskerne, og variasjoner av begreper og mulige analytiske kategorier ble så diskutert i fire fellesmøter. Målet var å finne analytiske kategorier som både var generelle nok til å favne flere konkrete fenomener, samtidig som de

var smale nok til å beskrive praksiserfaringenes karakter (Glaser & Strauss, 1999, s. 38-39). De to viktigste analytiske kategoriene som ble identifisert var: (1) Å si ifra, som rommer formelle begreper som å rapportere eller varsle, men også uformelle begreper som å kritisere, sladre, problematisere og i noen grad også å spørre. (2) Skjønnsutøvelse, som favner begreper som politiskjønn, rettferdighet, likhet, konduite og forskjellsbehandling. I den (komparative) analysen av kategoriene identifiserte vi så variasjoner innenfor disse utfra studentenes begrunnelser for valg av utfordringer. Disse begrunnelsene gjengis i gjennomgangen av de to kategoriene. Slik ble kompleksiteten og variasjonene i kategoriene søkt ivaretatt. Prosessen ble dokumentert dels gjennom de modifikasjonene av kodeskjemaet som ble gjort underveis i prosessen, og dels gjennom nedtegnelser av forsøkene på



# Praksisåret blir for mange en «jobbsøknad», der man skal vise seg engasjert og dugelig – og ydmyk.



å danne analytiske størrelser på ulike nivåer.

Studien (prosjektnr. 39076) ble vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og uttalelse derfra ble gitt 8. juli 2014. Prosjektet ble vurdert som akseptabelt av Politihøgskolen, og innsyn i materialet ble gitt av ledelsen ved Politihøgskolen 25. juni 2014, med henvisning til Offentlighetsloven § 3 og Åndsverkloven §§ 27-29. Studentene, som var anonyme for oss gjennom hele prosessen, ble orientert om studien per epost den 9. juli 2014.

## Resultater

Som nevnt skilte to yrkesetiske utfordringer seg klart ut i materialet, nemlig kategoriene å *si ifra* om handlinger man mener er uheldige (85 tilfeller), samt å *utøve skjønn* (84).<sup>2</sup> I det følgende beskrives hva dette innebærer. Med mindre annen referanse oppgis er alle ord og passasjer som står i sitatetegn nedenfor hentet fra eksamensbesvarelsene.

### (1) Å si ifra

Flere studenter nevner at praksisveileder oppfordret dem til å være åpne og ærlige omkring hva som helst, men likevel trekker 85 av de 232 studentene det «å si ifra» frem som særlig utfordrende. Det flere grunner til dette.

Ofte trekkes *lojalitetshensynet* frem – man ønsker ikke å svikte «sine egne». I praksisåret har studentene begrenset politimyndighet, går i uniform og oppfattes av befolkningen ( gjerne kalt «publikum») som politibetjenter. Mange føler seg som en viktig ressurs i arbeidsfellesskapet. Deltagelsen i politifellesskapet er dessuten *emosjonelt* ladd. Studentene patruljerer med fast ansatte og opplever situasjoner som folk flest ikke opplever. Både observasjoner og tjenestehandlinger berører dem, men taushetsplikten gjør at de ikke fritt kan dele opplevelsene og bearbeides i politifellesskapet, oftest med praksisveileder. Studentene inkluderer slik i «politifamilien». Med dette følger også en følt uvilje mot å krenke

de «kollegaene» de opplever alt dette nye sammen med: «kollegaene (...) blir som din lille familie, som du kan snakke med om uheldige og triste situasjoner dere har opplevd sammen». Samværet genererer slik uformelle forpliktelser som vanskeliggjør det «å måtte si ifra og rapportere kollegaer til høyere hold». Særlig vanskelig er dette hvis ens egen praksisveileder opptrer på en måte man anser for uheldig, ettersom veileder «ofte er et forbilde (...) og lojalitetsbåndene (...) derfor ekstra sterke».

Å tre inn i politifellesskapet er en drøm for mange studenter. Men de oppdager snart at fellesskapet har en vertikal dimensjon (Sommers, 2018, s. 17ff.), og mange besvarelser gjør et poeng av at politiet er en «hierarkisk institusjon» hvor man som student er «fersk» eller «lavest på rangstigen». Dette visste jo studentene fra før av, men ute i praksis arter det seg annerledes. Alvoret – respekten og frykten for autoritet – overrasker en del studenter. En formulerer seg slik:

«Jeg husker det var lett å sitte i timen [i førsteåret] sammen med de andre studentene og si at 'hvis sånn og sånn skjer, ja da kommer jeg helt klart til å si ifra'. Nå vet jeg virkelig hvor på bærtur vi var da vi satt og sa dette.»

Derfor blir noen studenter *for* tilbakeholdne. En student forteller at veilederen oppfordret ham til å være «mindre lojal», f. eks gjennom å foreslå alternative oppdragsløsninger. Likevel valgte studenten heller «å holde kjeft [...] Jeg var jo bare en politistudent som nettopp hadde begynt i praksis». Å opponere anses av flere som et sjansespill. Man vet jo ikke hvordan innvendingene blir mottatt:

«Det kan slå ut positivt, du er en student som står for det du mener og [er] ikke [...] redd for å si fra. Eller du kan bli sett på som en lite ydmyk og respektløs student som ikke følger hierarkiet i politiet». En student spør seg: «Var jeg feig? Burde jeg ha foretatt meg noe, og i så fall hva? Spørsmålet om jeg burde varslet eller ikke, synes jeg fremdeles det er vanskelig å ta et bastant standpunkt til.» En annen student har samvittighetsnag: «For mitt vedkommende ble det et spørsmål om å ha mot til å tørre å si ifra. Jeg angrer på at jeg ikke spurte, både da vi sto midt oppi det – og i etterkant».

Å si ifra krever *mot*, en egenskap alle mener politiet skal ha utad, men «det er ikke nødvendigvis den største takhøyden for å ta opp problemer innad i etaten». Flere sier at dette er en utfordring man må forberede seg mentalt på – ellers sier man neppe ifra. «Frykt» for at ens innvendinger tas ille opp er et ord som benyttes i 13 av disse 85 besvarelsene:

«For en student kan det være vanskelig å skille hva som er en ordre, og hva som kun er en forespørsel fra en overordnet. En student kan føle at han er nødt til å gjøre alt han blir fortalt, i frykt for å bli oppfattet som illojal eller vrang.»

Reagerer man på en tjenestehandling er det mer bekvemt å tenke at makker/veileder «...tross alt [er] mye mer erfaren enn meg og derfor burde vite best hva og hvordan man skal arbeide og opptre». «Dette handler», skriver en annen, mye om «lojalitet, usikkerhet og frykt for å utfordre en overordnet», og at man ønsker «å være lojal ovenfor [veileders] beslutninger». Man er ikke der for å forstyrre den interne ordenen: «Jeg ville følge ordre og gjøre den jobben jeg fikk beskjed om». Da er det ikke aktuelt å problematisere. Man har erkjent sin plass i hierarkiet.

Som politistudent deltar man i et yrkesfellesskap. Likevel er man *egentlig* student, og politihøgskoleutdannelse garanterer ikke senere ansettelse. Praksisåret blir for mange en «jobbsøknad», der man skal vise seg engasjert og dugelig – og ydmyk. Man vet at praksisveileder bedømmer ens egnethet til politiyrket, og veilederens dom blir «sendt til praksisansvarlig og lagret i en mappe under studentens navn. Ved senere jobbsøking kan det bli aktuelt å benytte praksisansvarlig som referanse». Å bli bedt om å ta større plass eller utfordre veileder er derfor risikabelt. Det er «lett å bli oppfattet som en bedreviter». Studentrollen er slik en balansegang, der man skal være ydmyk – eller i hvert fall ikke «*for* frempå» – men heller ikke så ydmyk at man virker feig eller uengasjert. Å innta en slags *føre var*-strategi kan da synes studenttaktisk

smart: Man «tolerere[r] mye så lenge det ender i positive tilbakemeldinger», skriver en. Bekvemmelighetshensynet er også tydelig hos studenten som ikke ønsket å problematisere veilederens handlinger, ettersom dette ville «ta livet av den gode stemningen». Tross alt sitter man i timevis i samme bil, dag etter dag.

Hva er det så studentene unnlater å si ifra om? Størstedelen av sakene som nevnes i kildematerialet dreier seg om det studentene mener er nedlatenhet, mangel på respekt, eller uforholdsmessig maktbruk overfor publikum. I enkelte tilfeller er studentene i tvil om hjemmel for inngrep finnes, og noen ganger reagerer de på at patruljen unnlater å gripe inn i mindre alvorlige forhold der kollegaer eller bekjente er involvert.

### (2) Å utøve skjønn

*Skjønnsutøvelse* skilte seg også ut som noe kommende studenter burde forberedes på. Politiskjønn trengs for å kunne bedømme situasjoner, hva som bør gjøres og på hvilken måte (Kleinig, 1996, s. 86). I materialet fokuseres hovedsakelig på *hva* som bør gjøres, og oftest i forbindelse med forstyrrelser av offentlig ro og orden. Lover og regler dekker ikke alle situasjoner, og som en student skriver: «Ofte kan [lover og regler komme] i konflikt med etikk og moral». Derfor, skriver en annen, er det «viktig at tjenestepersonene har et bevisst og reflektert forhold til bruken av skjønn». I 66 % av begrunnelsene for hvorfor skjønnsutøvelse er utfordrende, trekker studentene frem likebehandlingshensynet og at dette påvirkes av psykologiske faktorer som sympati/antipati. De øvrige dreier seg om påvirkninger fra ytre faktorer (f. eks. ressurser), samt det å holde en linje over tid.

Likebehandling sto f. eks. i fokus da tilreisende romfolk ble nektet å overnatte på offentlig sted:

«Jeg kom flere ganger over norske personer, ofte narkomane, som sov ute, men vi gav ikke disse beskjed om ikke å sove på offentlig sted. [...] Er det greit å forskjellsbehandle på en slik måte? Dersom forskjellsbehandlingen har rasistiske eller diskriminerende årsaker er det særdeles kritikkverdig.»

Når er det legitimt å gjøre unntak? Prinsippet om likebehandling, det at like tilfeller bør behandles likt og at forskjellsbehandling krever at man kan peke på en moralsk relevant forskjell (Kvalnes, 2012, s. 24), fungerer som en støtte for noen. Det er nemlig, skriver én: «lett å ta beslutninger i affekt. Det er da godt å kunne ha et [slikt] objektivt prinsipp [...] i bakhodet». Mange skjønnsvurderinger gjøres under stor grad av usikkerhet, og studentene ser da at personlige faktorer fort spiller inn: «Slik jeg ser det, er en slik vurdering helt klart gjenstand for en betydelig skjønnsutøvelse, som vil variere fra person til person».

Nøyaktig når man skal «holde linjen», og når det er greit å fravike linjen, oppleves tidvis som tilfeldig. En dag er målet med en trafikkkontroll kun å *informere* om bilbeltebruk, neste dag skriver man på *alle* som ikke benytter bilbelte. Linjen politiet legger seg på kan også endre seg i løpet av en og samme kontroll. Studentene ser også at skjønn ikke praktiseres likt fra dag til dag av den samme tjenestepersonen. En student ordlegger seg slik: «De interessante yrkesetiske problemstillingene dukker [...] først opp når du velger litt av hvert. Når du den ene dagen skriver så blekket

spruter og neste dag lar blokka ligge igjen i bilen». Vage begrunnelser for skjønn som «helhetlige vurderinger» eller «magefølelse» (Olsen & Sjøtrø, 2013) er ikke spesielt klargjørende for en student i en læringssituasjon.

Likevel erkjenner mange at deres *egne* følelser også spiller inn i vurderingene: «jeg syntes det var vanskelig å gi den samme behandlingen til personer som var hyggelige, og de personene som gang på gang og oppførte seg som drittsekker. Dette var en utfordring jeg ofte støtte på.» Noen situasjoner synes dessuten å påkalle *rimelighetshensyn* mer enn millimeter-rettferdighet: «Skal for eksempel politiet pågripe og anmelde en rusmisbruker som ringer for å fortelle at en kamerat han har på besøk har tatt overdose?» Andre ganger synes det umulig å finne gode prinsipielle løsninger, for eksempel når man møter...

«...personer som faller mellom alle stoler. Hva gjør vi med dem? De er ikke syke nok til å legges inn på psykiatrisk sykehus, og for syke til å være i politiets varetekt. Hvis de ikke har noe sted å være og familien er for slitne til å ha vedkommende hos seg, står man ovenfor et etisk dilemma.»

Skjønnsutøvelsen bør selvsagt heller ikke være motivert av sløvhet: «man [kan] ikke arrestere alle og enhver alltid. Man er nødt til å se mellom fingrene i noen tilfeller. [Men] jeg sier ikke at man som politi skal ha en sløv holdning». Noen studenter observerer også at tjenestepersoner synes enkelte lover og bestemmelser er lite hensiktsmessige:

«En mulighet er å lage seg en regel om at alle som ikke har med seg førerkort

får finne seg i å betale 500 kroner til statskassen. På den andre siden kan det være at du synes bestemmelsen er så dum at du aldri skriver ut forelegg på manglende førerkort.»

En student påpeker at det er fort gjort å gjøre unntak «fordi det gjør ting lettere. Men hvis man *må* sette ord på det, kommer det fort frem om det er moralsk og etisk forsvarlig å gjøre det man gjør. Det er derfor viktig å sette det på prøve og begrunne det gjennom ord». Forskjellsbehandling bør kunne begrunnes åpent. For – som en annen student påpeker: «Dersom [man] handler ulikt uten å være klar over hvorfor, kan [man] oppfattes som dobbeltmoralisk».

Ytre omstendigheter påvirker også skjønnsutøvelse. Ressurssituasjonen kan f. eks. være avgjørende for om en patrulje tar et oppdrag, og beslutninger kan påvirkes av avstand til eller plasstilgang i arresten:

«Se for deg en mann i midten av tjuetårene som forstyrrer den offentlige ro og orden. Etter å ha pratet med mannen blir vurderingen at han skal innbringes til arresten. I den andre delen av distriktet hadde kanskje den skjønnsmessige vurderingen vært annerledes. Kanskje man har en høyere terskel for innbringelse? Vurderinger som tid til rådighet og ressurser kan også spille inn».

Å spørre for mye om slikt, og dermed røpe at man reagerer på ulik behandling av tilsynelatende like tilfeller kan oppfattes som utidig, eller som et tegn på at man ikke helt forstår situasjonen. Dessuten kan jo også føringer fra høyere opp i systemet ligge til grunn:

## Hvis man må sette ord på det, kommer det fort frem om det er moralsk og etisk forsvarlig å gjøre det man gjør.



«[Det lå] faktorer som egen magefølelse, sinnstilstand og opplagthet bak disse avgjørelsene. Jeg opplevde forskjeller i egne og andre tjenestemenns avgjørelser på dette området. I tillegg hendte det at politimesteren eller operasjonslederen avgjorde at det i helgene skulle settes en 'lavere eller høyere terskel' for innbringelse.»

### Refleksjon

Er funnene enestående for disse politistudentene eller er de generaliserbare? Kildematerialet besvarer ikke dette spørsmålet direkte, men flere momenter peker mot at utfordringene ikke er eksklusive for dette utvalget.

Skjønnsutøvelse beror på et samspill der både relasjonelle og situasjonelle faktorer spiller inn. Rimelighetshensyn kan trumfe strikt likebehandling. Hva godt skjønn innebærer kan derfor være vanskelig å formidle rent prinsipielt. Skjønn synes å kreve trygghet som stammer fra bred erfaring med avveieing av ulike

hensyn. Dette gjelder ikke bare selve beslutningen, men også hvordan man tolker situasjonen, hvilke maktmidler som bør benyttes, og begrunnelsen for beslutningen. Regler kan ikke formuleres for alle tenkelige praktiske tilfeller - selv rettsregler krever fortolkning, tilpasning og dermed skjønnsvurdering (Waddington, 1999, s. 38).

Dreyfus og Dreyfus (1999) viser hvordan ekspertise kan tenkes utviklet gjennom trinnsvis økt situasjonsforståelse og handlingskompetanse, inntil de begge er automatiserte og knapt til å skille fra hverandre. Ekspert-skjønnnet blir derfor ofte taust, demonstrert kun i form av praktiske eksempler (Finstad, 2000, s. 162), men praksisstudentene gjør selvsagt ikke gode vurderinger bare ved å observere de mer erfarnes valg. Sammenhengen mellom situasjon og handling er ikke enkel – spesielt ikke når den involverer moralske hensyn. Den konkrete utfordringen som oftest nevnes i en undersøkelse av et annet studentkull

(Paulsen & Enoksen, 2017, s. 105) er nettopp likebehandlingsproblematikk i trafikksammenheng. For å kunne utøve godt skjønn må studentenes kunnskap og ferdigheter være på høyde med de situasjonene de møter. Heivolls forskning på norsk politi viser at ulike personlige egenskaper, sosiale normer og profesjonsmoraliske vurderinger ligger til grunn for bruken av konduite i tjenestesammenheng (Heivoll, 2018, s. 253), og en annen studie viser at denne formen for skjønnsutøvelse fortsatt er utfordrende for mange unge politibetjenter (Rønning, 2017, s. 276).

Hvis skjønnsutøvelse er krevende for *betjenter* med begrenset erfaring, er det rimelig å tro at det samme gjelder politistudenter flest. De befinner seg tross alt både i en lærings- og i en sosialisering-fase, der både det legalistiske og det ikke-legalistiske politiarbeidet skal læres (Fekjær & Petersson, 2019, s. 944). At skjønnsutøvelse utgjør en fremtredende utfordring blant politistudenter generelt

# Sammenhengen mellom situasjon og handling er ikke enkel – spesielt ikke når den involverer moralske hensyn.



og ikke bare i det foreliggende kildematerialet, synes derfor nokså sannsynlig.

At det å si ifra er vanskelig trekkes ofte frem i litteraturen om lojalitet og autoritet i politikulturen (Finstad, 2000; Manning, 2018), og det finnes en god del forskning på politiets taushetskultur, jfr. the «blue wall of silence» (Loyens, 2013; Skolnick, 2001). At dette skulle være den vanligste studentutfordringen var likevel uventet. I dette kildematerialet finnes ingen eksempler på at studenter direkte blir frarådet å si ifra, men det finnes flere eksempler på at studentene kjenner på en implisitt trussel. En student skriver at «jeg følte meg dratt mellom *min opplevde plikt til å holde kjeft* og [å påpeke] det jeg selv følte var en feil», en annen: «[p]olitikulturen inneholder en del *uskrevne regler* om at du f. eks ikke skal sladre på din 'makker', og en tredje: «vi får gjennom hele praksisåret *erfare at man må oppføre seg på en viss måte for å få de beste referansene*» (mine kursiveringer). En nyere masteroppgave

(Opsahl, 2019) gir flere eksempler på at politistudenter helst unngår å si ifra om uheldige forhold.

Selv om noen mener at det finnes en «frykktkultur» som bidrar til taushet også i norsk politi (Trædal 2015), nyanseres dette bildet i noen grad av Granås, Lindesteg og Otterstad (2015). Det er jo også slik at *åpenhet* fremholdes som en viktig verdi i norsk politi (Politidirektoratet, 2018), og politiinstruksen § 6-3 understreker nødvendigheten av *uten opphold* å rapportere avvik til sin foresatte. Et *ønske* om åpenhet skaper imidlertid ikke automatisk et godt ytringsklima (Kvalnes, 2019). Hvis en student er usikker på hvilke konsekvenser det har å si ifra om noe, og dessuten er usikker på egne skjønnsmessige vurderinger, så er åpenhet vanskelig - i dobbel forstand.

Maktaspektet er viktig her, for selv om praksisveiledere alltid kan late som om studenter er fullverdige medlemmer av «politifamilien», utøver de samtidig

flere typer makt over studentene. For å følge inndelingen til French Jr. og Raven (1959, s. 263) har praksisveilederne belønningsmakt (kan gi tillatelser og ros), tvangsmakt (kan beordre), makt som forbilde (moralisk autoritet) og ekspertmakt (mester/svenn). Uenighet med praksisveileder er derfor annerledes enn akademisk uenighet med en lærer i et klasserom. Det er jo ikke lærer studenten skal bli. Politiutdanningen passer heller ikke helt inn i Freidsons idealtyper av utdannelse (Freidson, 2007, s. 96). Politistudenter skal være *håndverkere* og håndtere folk fysisk, de skal være operatører og *teknikere* på åsteder, og som *profesjonsutøvere* skal de kunne anvende kriminologi, etikk og sosiologi i praksis. I praksisåret foregår slik mange ulike læringsprosesser samtidig, både kunnskaps- og ferdighetsmessige, så vel som etiske. Dette er krevende, og studentenes kritiske vurderinger av overordnede bør kanskje vente til de kunnskaps- og ferdighetsmessig er på høyde med dem? Uenighet med veileder

er derfor alltid noe mer enn et rent akademisk anliggende. Praksisveileder bedømmer studentens *egnethet* som politi. Dette faktum gjelder neppe kun for politistudentene i dette utvalget.

En annen indikasjon på at problemstillingen er utbredt finner vi i en studie av varsling i svensk politi. Holgersson (2019) viser der at frykten for gjengjeldelse forhindrer politibetjenter i å varsle, og at ytringsklimaet vurderes som klart bedre av politiledere enn av betjenter. Lederne håndterer omdømme, og varsling er da *egentlig* ikke ønskelig, selv om man offisielt gjerne fremholder at det er viktig at alle sier ifra. Dette harmonerer med studien til Granås et al. (2015) av norsk politi. Studentene synes å oppfatte denne dobbeltheten raskt, og praksisveilederne – forbildene – er dessuten selv typisk nokså unge og dermed relativt lavt i hierarkiet. Så om det fra ledelsen og fra akademisk hold fremholdes som viktig å si ifra, danner denne «åpne» holdningen en fasade, eller *frontstage*, for å snakke med Goffman (1971) – i forhold til den *backstagen* studentene lavt i hierarkiet befinner seg på. Som vi har sett er det av flere grunner vanskelig å si ifra *backstage*. Ingen pålegger studentene taushet – snarere tvert imot – det er mer «systemmakten» (Fricker, 2007) som tvinger.

Når selv fast ansatte politibetjenter mener at det er vanskelig å stige i hierarkiet hvis de «sier ifra», kan man neppe forvente at studenter skal gjøre det idet de tar steget inn i fellesskapet. Alt står da på spill for dem. De har uniform og alle kjennetegn på at de er med, men de har også status som en slags *prospect* i fellesskapet. Ukritisk å si ifra synes da ensbetydende med, naivt, å ha misfor-

stått forskjellen mellom *frontstage* og *backstage*.

## Hvordan møte disse utfordringene?

I denne studien relaterer skjønnsutøvelse seg til «publikums»-forholdet. Selv om skjønnnet i stor grad er erfaringsbasert, har det også flere kunnskaps- og ferdighetskomponenter som kan diskuteres og trenes på både i forkant og i etterkant av praksisstudiet. En måte å styrke skjønnsutøvelse på ligger sannsynligvis i det å kunne reflektere *systematisk* rundt situasjoner og handlinger (Paulsen, 2019). Gjøres slik refleksjon som del av praktiske øvelser i forkant av utplasingen, styrkes studentens moralske beredskapsnivå og koblingen mellom teori og praksis blir tydeligere. Hvis studentene og veilederne har en felles metodikk og et felles begrepsapparat som er egnet til å beskrive de relevante moralske utfordringene, senkes antagelig terskelen for å diskutere moralske sider ved tjenestehandlinger. Klarer man å tematisere situasjoner og i samråd undersøke hvilke hensyn som bør ligge til grunn for en god tjenestehandling, vil dette utvilsomt styrke studentenes trygghet i ulike situasjoner.

Å si ifra berører i første rekke «kollega»-forholdet. Bedre opplæring i rutinene for intern varsling kan muligens bidra til å senke terskelen for å rapportere inn alvorlige saker, men slike saker er sjeldne. Hvis man klarer å skape åpen dialog og saklig *tematisering* av politiskjønnnet, kan dette også bidra til å adressere mindre alvorlige forhold og faglig uenighet. Diskusjoner av veileders (og andre tjenestepersoners) handlinger dreies da bort fra å handle om studentens *lojalitet* eller veileders *autoritet*, til *saklige*, politifaglige anliggender. Hvis slik refleksjon

*forlanges*, trenger ikke studenten vurdere om han eller hun skal våge å gi sin vurdering eller foreslå alternativer. Men kvaliteten til en slik læringsprosess avhenger nok i stor grad av graden av tillit i veiledningsforholdet.

Selv om praksisveilederne er mesterlærere av politihåndverket snarere enn høyskolepedagoger med omfattende pedagogisk spesialkompetanse, har de også en moralisk forbildefunksjon for studentene. De skal eksemplifisere de dydene og verdiene som politiloven/-instruksen vektlegger. Disse er typisk av såkalt prosessrettferdig og tillitskapende karakter.

*Prosessrettferdighet* beskriver ikke bare prosessen frem mot beslutninger, men også *væremåten* til den som har makten. I politisammenheng diskuteres prosessrettferdighet oftest i forhold til publikum, men den er relevant også innenfor et arbeidsfellesskap. F. eks. diskuterer Ambrose og Schminke (2003) prosessrettferdighet i forholdet mellom leder/ansatt, og Paulsel, Chory-Assad og Dunleavy (2005) mellom lærer og student. Denne typen rettferdighet (Mazerolle et al., 2014) innebærer dels å skape så mye *deltagelse* som mulig fra den svakere parts (her: studentens side, dels at maktpersonen evner å forholde seg *nøytralt*, dels at den svake parts *verdighet* respekteres og ivaretas, samt det å opptre *etterrettelig*. Dette er velkjente momenter for enhver politibetjent (jfr. politilovens krav om upartiskhet, høflighet, og ivaretagelse), men i veiledningssituasjon kreves – gitt politietatens hierarkiske utforming og studentenes status – at man understreker momentene. I praksis vil en prosessrettferdig veiledning innebære følgende: For å øke

# Uenighet med veileder er derfor alltid noe mer enn et rent akademisk anliggende. Praksisveileder bedømmer studentens egnethet som politi.



studentens *deltagelse* er det viktig at praksisveileder rutinemessig *pålegger* studenten å si sin mening, enten ved at studenten *må* foreslå alternative forståelser og tjenestehandlinger, eventuelt at studenten må begrunne sin enighet med veileder. Videre, når det gjelder *nøytralitet* bør veileder tilstrebe å sette parentes om sine sympatier/antipatier overfor studenten, og også om egne (faglige) særinteresser. Et metodisk fokus i planlegging og evaluering av tjenestehandlinger – der man diskuterer hvilke prinsipper og verdier som bør ligge til grunn for tjenestehandlinger – kan i noen grad kunne bidra til både å hemme slag-sider og fremme nøytralitet. Likeledes det å øve på å innta ulike berørte parterers perspektiver (Gillespie & Martin, 2014).

Respekt og ivaretagelse av studentens *verdighet* kan lyde fremmed når det er snakk om politistudenter som generelt trives i praksisstudiet (Hoel, 2019; Wiggen, 2019). Men studentene har

ulike utgangspunkt, og skal utbyttet av praksisstudiet bli optimalt bør læringen tilrettelegges. Hemmeligheten generelt ved all hjelpekunst, skal vi tro Søren Kierkegaard, består i å «finde ham der, hvor han er, og begynde der» (Kierkegaard, 1994, s. 96). Dette krever engasjement fra veilederens side. Å være *studenten* overlegen i ferdighet og forståelse er ikke poenget. Veilederen må først og fremst forstå hva studenten vil snakke over hodet på studenten, og studenten vil neppe opponere eller våge å (re)vurdere. Dette engasjementet må dessuten suppleres med *etterrettelighet*, det vil si at veileder makter å forklare og begrunne sine handlinger. Under travle oppdrag strekker ofte ikke tiden til. Men det er veilederens plikt å forklare så godt som mulig så snart dette blir mulig.

Dette er viktig for å akselerere utviklingen av skjønn, og på denne måten

reduseres dessuten behovet for «å si ifra». Også på dette punktet er det for veilederen et poeng å være *overtydlig*, for studentene vil, som vi har sett, helst ikke røpe at de ikke forstår.

Som forbilde bør veileder dessuten selv opptre i henhold til de forventningene han eller hun setter til studentene. Hvis veileder selv unngår å si ifra oppover i systemet, er det lite trolig at studenten får tillit til at dette er noe man bør gjøre. Lykkes man med å reflektere metodisk sammen – og redusere maktforskjellen slik at det blir enklere å diskutere feil – vil dette kunne være et viktig bidrag til å forbedre ytringsklimaet i politietaten. Slik adresseres samtidig et erkjent problem. For selv om det i politiet «finnes mye god kompetanse» [finnes kun] «en begrenset grad av systematisk erfaringslæring, analyse og utvikling av beste praksis» (NOU 2013: 9, s. 21). I praksisveiledningen ligger kanskje nøkkelen til å adressere denne mangelen.

## REFERANSER

Ambrose, M. L. & Schminke, M. (2003). Organizational structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 295-305. doi: 10.1037/0021-9010.88.2.295

Chappell, A. T. & Lanza-Kaduce, L. (2010). Police Academy Socialization: Understanding the Lessons Learned in a Paramilitary-Bureaucratic Organization. *Journal of Contemporary Ethnography*, 39(2), 187-214. doi: 10.1177/0891241609342230

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. E. (1999). Mesterlære og ekspertens læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære : læring som sosial praksis* (s. 52-70). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Fekjær, S. (2014). Police students' social background, attitudes and career plans. *Policing*, 37(3), 467-483. doi: 10.1108/PIJPSM-06-2011-0057

Fekjær, S. & Petersson, O. (2019). Producing legalists or Dirty Harrys? Police education and field training. *Policing and Society*, 29(8), 936-950. doi: 10.1080/10439463.2018.1467417

Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Freidson, E. (2007). *Professionalism the third logic*. Cambridge, UK Malden, MA: Polity Press.

French Jr., J. R. & Raven, B. (1959). The bases of social power. I D. Cartwright (Red.), *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute for social research.

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.

Gillespie, A. & Martin, J. (2014). Position Exchange Theory: A sociomaterial basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology*, 32, 73-79. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.001

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick & London: Aldine Transaction.

Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. London: Pequin Books.

Granås, L., Lindesteg, R. & Otterstad, B. (2015). "Å sitte stille i båten". *En kvalitativ studie av hvordan fryktkultur beskrives og oppleves i politiet – og hva fører den til?* (masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar. Hentet 10.01.20 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/283069/GranLind-Otter.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Heivoll, G. (2018). *Lovens lange arm? En studie av politibetjentes rolle som rettshåndhever i den norske demokratiske rettsstaten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hoel, L. (2019). Police students' experience of participation and relationship during in-field training. *Police Practice and Research*. doi: 10.1080/15614263.2019.1664302

Holgersson, S. (2019). Whistleblowing within the Swedish Police. *Nordisk politiforskning*, 6(1), 24-45. doi: 10.18261/issn.1894-8693-2019-01-04

Kierkegaard, S. (1994). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. *Samlede værker. Bd. 18*. København: Gyldendal.

Kleinig, J. (1996). *The ethics of policing*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Kvalnes, Ø. (2012). *Etikk og samfunnsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvalnes, Ø. (2019). *Ytringsklima*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Loyens, K. (2013). Why police officers and labour inspectors (do not) blow the whistle. A grid group cultural theory perspective *Policing*, 36(1), 27-50. doi: 10.1108/13639511311302461

Manning, P. (2018). Authority, loyalty, and community policing. I E. Waring & D. Weisburd (Red.), *Crime and Social Organization* (s. 123-152). Abingdon: Oxon: Routledge.

Mazerolle, L. G., Sargeant, E., Cherney, A., Bennett, S., Murphy, K., Antrobus, E. & Martin, P. (2014). *Procedural justice and legitimacy in policing* (SpringerBriefs in Criminology). Cham: Springer.

NOU 2013: 9. *Ett politi - rustet til å møte fremtidens utfordringer*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltningen.

Olsen, P. I. & Sjøtrø, A. (2013). *Magefølelse som kunnskapsform. En innsatsleders tilnærming til krevende oppdrag* (masteroppgave). Handelshøjskolen i København, København. Hentet 10.01.20 fra <http://hdl.handle.net/11250/147281>

Opsahl, S. A. (2019). *Refleksjonsnotat i politiutdanningen. En studie av politistudenters arbeidskrav* skiving av refleksjonsnotat (masteroppgave). OsloMet, Oslo. Hentet 10.04.20 fra <https://hdl.handle.net/10642/7500>

Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M. & Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215. doi: 10.1080/00036810500207030

Paulsen, J. E. (2019). A Values-based Methodology in Policing. *Nordic Journal of Applied Ethics*, 13(1), 21-38. doi: 10.5324/eip.v13i1.2547

Paulsen, J. E. & Enoksen, L. M. (2017). Hvilke moralske utfordringer opplever norske politistudenter i praksisåret? *Etikk i praksis*(2), 95-110. doi: 10.5324/eip.v11i2.1986

Politidirektoratet. (2018). *Etiske retningslinjer for politiet*. Oslo: Politiet.

Politiinstruksen (1990). Hentet 10.01.20 fra <http://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/1990-06-22-3963>.

Politi-loven (1995). Hentet 10.01.20 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53>.

Rønning, H. (2017). *"Politi og skjønn" - En studie av politibetjenters skjønnutøvelse i ordenstjeneste, sett i lys av rettslige rammer* (PhD-avhandling). UiT, Tromsø. Hentet 10.01.20 fra <https://munin.uit.no/handle/10037/11808>

Skolnick, J. H. (2001). Corruption and the Blue Code of Silence. *Police Practice and Research*, 3(1), 7-19. doi: 10.1080/15614260290011309

Sommers, T. (2018). *Why honor matters*. New York: Basic Books.

Trædal, T. (2015). Historiene har blitt kjent, debatten har rast. Finnes det en fryktkultur i politiet? *Politiforum*. Hentet 10.04.20 fra <https://www.politiforum.no/nyheter/historiene-har-blitt-kjent-debatten-har-rast-finnes-det-en-fryktkultur-i-politiet/124641>

Waddington, P. A. J. (1999). *Policing citizens*. London: UCL Press Limited.

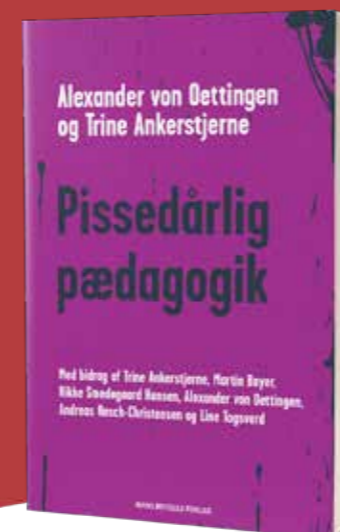
Wiggen, K. S. (2019). *Studentenes tilfredshet med praksis. Analyse av data fra Studiebarometeret 2018* (NOKUTs utredninger og analyser). Oslo: NOKUT. Hentet 10.01.20 fra [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/wiggen\\_studentenes-tilfredshet-med-praksis\\_8-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/wiggen_studentenes-tilfredshet-med-praksis_8-2019.pdf)

Winnæss, P. & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi? *Nordisk politiforskning*(2), 94-123.

## NOTER

- 1 Takk til Olivia Høegh-Omdal Paulsen som tilrettela forskningsmaterialet for manuell og elektronisk analyse, samt til Geir Aas og forskergruppen «Politi, rett og samfunn» ved PHS for kommentarer.
- 2 Studentene trakk også frem det å tilpasse seg politirollen (63) og forutinntatthet (60) som krevende. Disse er utelatt av plasshensyn.

# INSPIRATION TIL DIN UNDERVISNING



## Pissedårlig pædagogik

af Alexander von Oettingen og Trine Ankerstjerne

*Pissedårlig pædagogik* er en kommentar til den eksisterende pædagogik og den aktuelle debat. Forfatterne folder sig ud med humor og skarpe pointer i et frit og læsevenligt sprog, der samtidig tager læseren med rundt om de faglige begreber, som danner klangbund for tidens drøftelser om pædagogik.

## Danskundervisning 1-6 og 4-9

Af Bodil Nielsen og Joy Lieberkind

*Danskundervisning* henvender sig til studerende ved læreruddannelsen. Bøgerne giver et overblik over danskfaget og et indblik i undervisning i fagets forskellige dele.



## Didaktiske dilemmaer

Af Mette Frederiksen, Lotte Hedegaard-Sørensen og Per Fibæk Laursen

*Didaktiske dilemmaer* lancerer en realistisk og praksisnær forståelse af undervisning. Den henvender sig til alle, der arbejder eller studerer for at bidrage til fremtidens grundskole.



## Hvad vi taler om, når vi taler om at lære

Af Keld Skovmand og Lene Tanggaard

Bogen henvender sig til alle, som arbejder med børn og unge, der skal lære noget for bedre at forstå og kunne tage del i den verden, de lever i.



## Pædagogikkens fundament

Af Lucas Cone

*Pædagogikkens fundament* rummer 25 centrale tekster om opdragelse og undervisning, der spænder over hele pædagogikkens historie fra det antikke Grækenland til i dag.

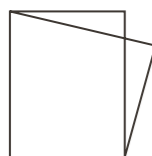


## Temaer og aktiviteter i dagtilbud

Af Christian Aabro (red.)

Hvordan arbejder man hen imod de mål, man sætter sig, under de betingelser man har, med de børn der er til stede? Det kræver både faglig indsigt i centrale pædagogiske begreber, temaer og mål og evnen til at planlægge pædagogiske aktiviteter derom. Bogen her tilbyder netop det!

# Forskning er forskning - også på professions- højskolerne!



Anders Buch, forskningsleder, docent, ph.d.; Johanne Grøndahl Glavind, forskningsleder (mso), ph.d.; Thomas Iskov, docent, ph.d.; Vibeke Røn Noer, forskningsleder (mso), ph.d. Alle VIA University College

**Er professionshøjskoleforskning konceptuelt anderledes end universitetsforskning? Forskningsprocesser varierer i forhold til forskningsfelters karakter og de problemer, der studeres, men vi argumenterer for, at den type forskning, der bedrives på professionshøjskolerne, ikke er eller bør være essentielt anderledes end den type forskning, der foretages i andet institutionelt regi. Med inspiration fra John Deweys begreb om 'inquiry' som almene erfaringsdannelsesprocesser, der udspringer sig i et kontinuum fra hverdagslige erfaringsdannelse til højt specialiserede videnskabelige erkendelser, argumenterer artiklen for dette.**

Professionshøjskolernes forskningsforpligtigelse er fastsat i lovgivningen (Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelse, § 5), hvor det bestemmes, at den skal være praksisnær og anvendelsesorienteret med udgangspunkt i professionshøjskolernes uddannelsesudbud. Men lovgivningen specificerer ikke nærmere, hvad dette indebærer – ud over implicit at afgrænse indsatsen fra grundforskning. Professionshøjskolernes forskningsindsats demarkeres således implicit som en andethed set i relation til universitetsforskningen – altså set i relation til opdelingen mellem grundforskning / anvendt forskning. Professionshøjskolerne skal lave praksisnær forskning – men er praksisnær forskning særlig eller anderledes end anden forskning? Ser vi på den seneste evaluering af professionshøjskolernes forsknings- og udviklingsaktiviteter (FoU) foretaget af

Har professionshøjskolerne egentlig indfriet deres **FoU-forpligtigelse**, som de skulle?



Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020), slås det fast, at professionshøjskolernes forskningsindsats er positiv. Forskerne ved professionshøjskolerne publicerer mange artikler i peer-reviewede videnskabelige tidsskrifter, antologibidrag, monografier, rapporter, m.m. – altså mange 'klassiske FoU-outputs'. I 2013 fik professionshøjskolerne forskningsret og -pligt, og evalueringsrapportens opgørelser peger på, at de har løftet den nye forpligtigelse tilfredsstillende. Det er naturligvis opløftende, men vi bliver ikke rigtig klogere på, om professionshøjskolerne også har løftet opgaven med at lave anvendt, praksisnær forskning. Rapporten efterlader derfor en eftertanke: Har professionshøjskolerne egentlig indfriet deres FoU-forpligtigelse, som de skulle? Og er det overhovedet meningsfuldt at drage et (konceptuelt) skel mellem grundforskning og anvendt forskning? Skal videnskab og samfund

kobles på en særlig måde i professionshøjskolernes forskningsindsats? Og er det en særlig type forskning og vidensproduktion, som professionshøjskolernes indsats skal bestræbe sig på?

I denne artikel spørger vi derfor overordnet, om professionshøjskolernes forskningsindsats *konceptuelt* er kendetegnet ved en andethed? Vi argumenterer for, at andetheds-karakteriseringen af professionshøjskolernes forskning er uproduktiv, idet den er uklar, tenderer til at totalisere forskelligartede forskningsprocesser og opstiller et forvrænget modsætningsforhold mellem universitær forskning og professionshøjskoleforskning med rod i skellet mellem grundforskning og anvendt forskning. I stedet fremskriver vi forskningsprocesser, med inspiration fra John Deweys begreb om 'inquiry', som almene erfaringsdannelsesprocesser,

der udspringer sig i et kontinuum fra hverdagslige erfaringsdannelse til højt specialiserede videnskabelige erkendelser. Vi diskuterer, hvordan forskningsprocesser varierer i forhold til forskningsfeltets karakter og de problemer, der studeres, og vi argumenterer for, at den type forskning, der bedrives på professionshøjskolerne, ikke er eller bør være essentielt anderledes end den type forskning, der foretages i andet institutionelt regi.

Denne korte artikel kan i sagens natur ikke give et empirisk underbygget argument for, at dette er tilfældet. Artiklen behandler derfor spørgsmålet om andetheden i professionshøjskoleforskningen konceptuelt og med inddragelse af illustrative eksempler. Med hjælp fra Deweys rekonstruktion af begrebet 'inquiry' ((ud)forskning) etablerer vi en ny forståelsesramme, der muliggør en mere

nuanceret diskussion og konceptualisering af professionshøjskolernes vidensproduktion og forskningsindsats. Vi peger på, at rekonstruktionen kalder på yderligere empirisk forskning, der kvalitativt undersøger forskningsaktiviteterne på professionshøjskolerne med henblik på at få afdækket den mangfoldighed af forskningspraksisser, som *specifikt* udspiller sig inden for professionernes fagområder.

#### Professionshøjskoleforskning

Professionsuddannelsernes institutionelle historie må forstås på baggrund af flere generelle samfundsmæssige tendenser. Én tendens vedrører den generelle akademisering, som uddannelsessystemet har gennemgået i det tyvende århundrede. Professionsuddannelserne (og erhvervsuddannelserne) har generelt gennemgået en udvikling, hvor det praktiske indhold i uddannelserne er blevet suppleret med – og i mange tilfælde substitueret af – et mere teoretisk indhold og metoder hentet fra videnskabelige discipliner (Tight 2015). I takt med videnskabelige og teknologiske nybrud har professionsuddannelserne haft en ambition om at forskningsbasere den professionsfaglige viden og ekspertise. Institutionelt kan denne tendens i en dansk kontekst spores gennem professionsuddannelsernes sammenknytning i Centre for Videregående Uddannelse (CVU), med forskningstilknudning til danske universiteter, og sidenhen ved etableringen af professionshøjskolesektoren med egen forskningsret og -pligt.

Men samtidig har en anden generel samfundsmæssig tendens modelleret – og udfordret – hvad man i det hele taget skal forstå ved *videnskabelighed*.

Igennem det tyvende århundrede har filosofi og viden(skabs)sociologi anfægtet forestillingen om en autonom, selvberørende videnskab, der alene baserer sig på rationalitet og universelle, eviggyldige metoder, og som objektivt og uhildet søger sandheden om sit genstandsfelt. I stedet har kritikerne peget på, at den forskning, der foregår i regi af videnskabelige praksisser, må forstås i relation til sin institutionelle, historiske og sociale forankring i en samfundsmæssig kontekst – på samme måde som videnssociologer har forsøgt at forstå andre former for vidensproduktion i samfundet (fx Felt et al. 2017). I denne forståelse er udviklingen af *videnskabelig* forskning ikke en afkoblet intellektuel sandhedssøgen, men langt mere grundlæggende en (praktisk) måde at anskue og bemestre natur, mennesker og samfund på gennem teknologier, diskurser, m.m.

Professionsuddannelserne er altså blevet akademiseret og videnskabeliggjorte, men forståelsen af akademiseringens og videnskabelighedens præmisser og forankring har samtidig forskudt sig. Et blik tilbage på tankerne bag lovgivernes overvejelser om professionshøjskolernes FoU-indsats minder os om kritikken af den traditionelle 'nedsivningsmodel', hvor CVU'erne og professionshøjskolerne havde 'forskningstilknudning' til universiteterne, og hvor viden tænkes at sive ned og blive dissemineret til de professionelle gennem uddannelse. I kontrast til denne kritiserede tænkning blev der fremskrevet en såkaldt 'videnkredsløbsmodel', der fandt sin inspiration fra ideen om Modus 2 forskning (Danmarks Evalueringsinstitut 2012; Johansen 2010). Modus 2 forestillingen om vidensproduktion, som den er formuleret hos

Michael Gibbons m.fl. (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001), tager sit afsæt i viden(skabs)sociologien og peger på, at vidensproduktionen i de udviklede industrielle videnssamfund generelt har forandret sig. Hvor den traditionelle Modus 1 vidensproduktion foregik i snævre akademiske, universitære kontekster præget af homogenitet og monodisciplinaritet, så har vidensproduktionen i dag udviklet sig til at være langt mere tværdisciplinær, heterogen og fokuseret på en anvendelseskontekst. Tilsvarende hævdes det, at valideringen af viden og ekspertise har forandret sig fra snævre interne akademiske peerreview-processer til at omfatte langt flere samfundsmæssige aktører og interessenter.

Det er diskutabelt, om Gibbons og hans medforfatteres beskrivelse af vidensproduktionens karakter og udvikling igennem det tyvende århundrede er historisk korrekt, ligesom det kan diskuteres, om forfatterens ambition er deskriptiv eller præskriptiv (Hessels & van Lente 2008). Men *receptionen* af Modus 2 litteraturen i en forskningspolitisk kontekst har ubestrideligt taget diagnosen til efterretning og brugt den som inspiration og legitimation for generelt at forskyde prioriteringen mellem grundforskning og anvendelsesorienteret forskning. Modus 2 tænkningen kan både mobiliseres af 'progressive' forskningspolitiske dagsordener, der ønsker en mere demokratisk og samfundsinvolverende forskning, og af 'neo-liberale' forskningspolitiske dagsordener, der ønsker at optimere processen fra 'forskning til faktura'. Uagtet hvilke politiske dagsordener der aktuelt har ligget bag, kan den generelle forskydning fra såkaldt grundforskning

Vi peger på, at rekonstruktionen kalder på yderligere **empirisk forskning, der kvalitativt undersøger forskningsaktiviteterne på professionshøjskolerne** med henblik på at få afdækket den mangfoldighed af forskningspraksisser, som specifikt udspiller sig inden for professionernes fagområder.



til anvendelsesorienteret forskning ses som en væsentlig baggrund for den institutionelle tildeling af forskningsret og -pligt til professionshøjskolerne.

Selvom den forskningspolitiske forskydning er generel, og således i vid udstrækning også gør sig gældende på universiteter, så danner den en væsentlig baggrund for en institutionel rollefordeling mellem universiteter og professionshøjskoler i Danmark. Universiteternes forskningsforpligtigelse vedrører både grundforskning og anvendelsesorienteret forskning, hvorimod professionshøjskolernes FoU-indsats ikke skal rette sig mod grundforskning, men alene anvendelsesorienteret forskning og udviklingsarbejde. Men er denne opdeling meningsfuld? Anfægter

viden(skabs)sociologien og Modus 2 tænkningen netop ikke dikotomien mellem grundforskning og anvendt forskning? Modus 2 tænkningens pointe er vel netop, at forskningen *generelt* er blevet langt mere kontekstuel, interdisciplinær og rettet mod konkrete problemer, samt at den videnskabelige kvalitetskontrol i stigende grad omfatter kontekstuelle og anvendelsesrelaterede faktorer – uagtet forskningens institutionelle forankring på universiteter, i private og offentlige virksomheder eller andre organisatoriske enheder.

Der hersker med andre ord en vis uklarhed om, hvilke forskningsmæssige idealer og standarder 'anvendt' forskning og 'praksisnærhed' dækker over. For at kunne diskutere dette spørgsmål er det

nødvendigt at eksplicite de underliggende forståelser af forskning og videnskabelighed, der er på spil.

#### Forsknings- og videnskabssyn

Op igennem det tyvende århundrede har der hersket forskellige opfattelser af videnskabens karakter, status og formål. Én af de afgørende distingverende dimensioner handler om, hvorvidt man ser videnskabelig forskning som en særlig og distinkt form for vidensfrembringelse, eller om man anskuer videnskabelig forskning som en erkendelsesform, der ligger i forlængelse af – og som er kontinuert med – hverdagslig ræsonnement og erfaringsdannelse (Schaffer 1997). Opfattelsen af, at videnskabelige forskningsprocesser er særlige, og at de bør tilskrives en privilegeret status,

# I en tøvende refleksion udsætter vi vores dom midlertidigt og overvejer / udforsker forskellige udfald af potentielle handlemønstre.



var udtalt blandt de såkaldte logiske positivister og blandt mange videnskabsfilosoffer i det tyvende århundrede – fx den østrigsk-engelske videnskabsfilosof Karl Popper. De logiske positivister og Popper forsøgte at formulere et såkaldt demarkationskriterium, der kan bruges til at identificere 'rigtig' videnskab fra pseudo-videnskab og identificere principperne bag forskningsprocesser – dén videnskabelige metode (fx Popper 1959). Der har været formuleret mange forskellige bud på, hvori forskellen mellem videnskab og ikke-videnskab ligger (meningsfuldhed, verificerbarhed, falsificerbarhed, m.m.), men i denne sammenhæng er det tilstrækkeligt at konstatere, at disse positioner hævder, at der findes en grundlæggende logisk og/eller epistemologisk diskontinuitet mellem common sense og videnskab:

"According to many twentieth-century advocates, the term 'scientific' was to be applied to the knowledge and practices of specialist experts. Other forms of knowing or acting were labeled vulgar, folk or

primitive. Scientific method picked out statements which were rational, testable and legitimate from those which lacked meaning and reason" (Schaffer 1997, p. 30).

Over for denne anskuelse af videnskabelig forskning står en anden opfattelse. Den hævder modsat, at der er kontinuitet og mange lighedstræk mellem hverdagslige common sense-ræsonnementer på den ene side og videnskabelig forskning på den anden side. Denne position indtages fx af forskere inden for den del af viden(skabs)sociologien, som er blevet kendt som Science & Technology Studies (fx Felt et al. 2017), og den kommer tydeligt til udtryk hos den amerikanske filosof John Dewey, der hævder, at "science is an elaboration of everyday operations", og at "the home, the school, the shop, the bedside and hospital present [scientific] problems as truly as does the laboratory" (1955, p. 31). Forskellen mellem videnskabelig forskning og hverdagslige erfaringer handler ikke om absolutte skel, men

om gradforskelle i forhold til, hvordan erfaringsdannelsen forløber og konstitueres i forskellige kontekster. Forskning kan således både være af videnskabelig karakter og af en hverdagslig karakter, hvor vi prøver os frem for at løse konkrete problemstillinger.

## Forskning som udforskning

Vi vil her kort og summarisk skitsere denne alternative opfattelse – her illustreret ved Deweys begreb om 'inquiry' (udforskning) som et grundlæggende træk ved erfaringsdannelsen som den udspiller sig både i videnskabelig forskning og hverdagslige sammenhænge (Dewey 2008; Brown 2012). Det, der grundlæggende kendetegner erfaringsdannelse, mener Dewey, er, at vaner bliver brudt, og at vi må afbryde vores aktivitet og tage bestik af en usikker, tvivlsom og problematisk situation, der er indtruffet. En sådan situation vil altid være både kognitivt og emotionelt perpleks og problematisk. I en sådan usikker og ubestemt situation standser vi op, fordi vores gængse handlemønstre ikke

længere er tilstrækkelige. Vi står over for et problem, som gamle handlemønstre ikke kan løse. For at komme videre og få etableret nye handlemønstre må vi *udforske* den problematiske situation. Det er her, at Deweys begreb om 'inquiry' kommer i spil. Vi kan enten blot springe ud i det og prøve os frem (trial-and-error), eller vi kan tøve og reflektere over, hvordan vi får etableret et nyt og mere lovende handlemønster. I en tøvende refleksion udsætter vi vores dom midlertidigt og overvejer / udforsker forskellige udfald af potentielle handlemønstre. På baggrund af refleksionen fælder vi så vores dom og fortsætter vores aktivitet – nu informeret af et nyt handlemønster, der forhåbentlig sætter os i stand til at fortsætte vores forehavender. Når dommen er fældet, og vi kan fortsætte aktiviteten – nu på en ny måde – oplever vi, at situationen er præget af sikkerhed og betryggelse. Problemet er nu løst.

Denne simple, men grundlæggende, strukturering af handlemønstre gør sig gældende, hævder Dewey, for både hverdagslige og videnskabelige aktiviteter. Dér, hvor forskellen mellem det hverdagslige og det videnskabelige handlemønster skal findes, er ikke i *principielle* karakter og struktur, men i grader af hvor villig den udforskende er til at reflektere over den usikre situation og udsætte sin dom, inden man kaster sig ud i et nyt handlemønster. Den simpleste måde at komme videre i forhold til et brudt handlemønster er blot – ureflekteret – at prøve noget nyt (trial-and-error).

Den videnskabelige problemløsning er derimod kendetegnet ved, at der gives plads til (omfattende) refleksion og

analyse af den usikre situation, inden der fældes en dom. I stedet for blot at springe til det første handlemønster, man kommer i tanke om, så kendetegnes den videnskabelige metode ved, at der foretages systematiske observationer af den problematiske situation, at problemet, der forsøges løst, formuleres så præcist som muligt, at de antagelser, man gør sig om problemets karakter, ekspliciteres (i hypoteser og teorier), at man forsøger at ekspliciteres og dokumentere de ræsonnementer og metoder, man anvender for at analysere problemet (induktive, deduktive, abduktive), og at man forsøger at opsamle og dokumentere mulige problemløsningsstrategier – altså at man foretager kontrollerede forsøg og eksperimenter (det kan handle om både fysiske eksperimenter, tankeeksperimenter eller en kombination af disse), og at man udsætter sine problemløsningsstrategier og antagelser for kritik (den videnskabelige peerreview-proces). Den videnskabelige udforskende tilgang er altså præget af en (omfattende) tøven, systematisk refleksion og afprøvning, inden der træffes dom om, hvordan et nyt handlemønster kan etableres for at komme videre i forhold til den problematiske situation. Tilgangen er også præget af en metodisk strenghed og disciplin (rigor), der foreskriver brugen af forskellige procedurer, inden der træffes dom om, hvordan man kan komme ud over den problematiske situation. Deweys udforskningsteori kan skematisk opsamles i nedenstående model, hvor den lodrette akse illustrerer udforsknings tidlige dimension, mens den vandrette akse illustrerer de (ikke tidlige) funktionelle og refleksive faser i udforskningen.

Det, der kendetegner både hverdagslig og videnskabelig erfaringsdannelse,

hævder Dewey, er altså udforskning af problematiske situationer. Om udforskningen er mere hverdagslig eller mere videnskabelig, afhænger med andre ord af karakteren og omfanget af den refleksion, der indtræffer imellem afbrydelsen af et handlemønster i den usikre situation og etableringen af et nyt handlemønster. Men der er ingen absolutte eller kategoriske skel mellem hverdagslig og videnskabelig udforskning. Der er alene tale om gradforskelle i relation til strengheden af de praksisser, som den problematiske situation underkastes. Om en udforskningsproces er mere hverdagslig eller mere videnskabelig, vil afhænge af flere forskellige dyder. Blandt andet i hvor høj grad udforskeren:

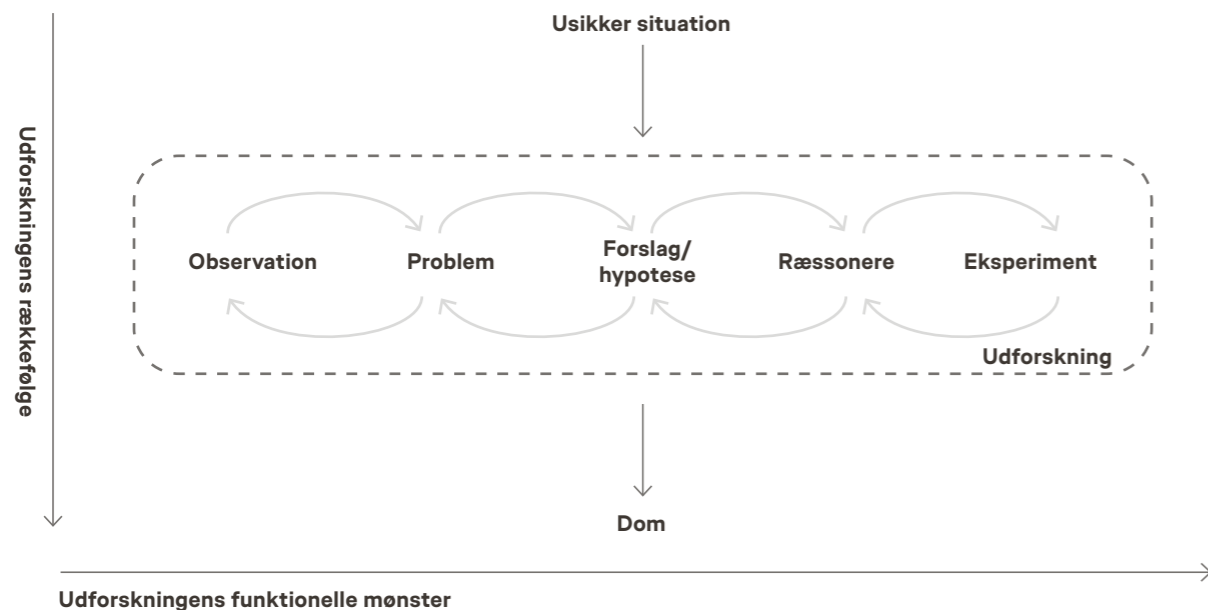
- klart definerer det problem, der skal løses
- besidder metodisk formalisme og strenghed
- eksponerer antagelser og løsningsforsøg for systematisk refleksion og kritik
- ekspliciterer antagelser – (hjælpe) hypoteser, modeller og teorier
- benytter sig af kontrollerede og systematiske eksperimenter
- er villig til at tøve, inden der fælles dom (tålmodighed, udholdenhed og omhyggelighed)

Om en udforskningsproces kan betegnes som mere eller mindre streng og systematisk – og dermed mere eller mindre hverdagslig eller videnskabelig – afhænger dermed af, hvilke dyder der lægges til grund for vurderingen.

## Forskellige udforskningspraksisser

Udstyret med Deweys forståelse af udforskning som et grundlæggende karakteristikum ved både hverdagslig og videnskabelig erfaringsdannelse





Figur 1: Deweys teori om udforskning (inquiry). Modellen er tilpasset fra Brown 2012, 280

kan vi nu vende tilbage til, hvordan udforskningsprocesser foretages på professionshøjskolerne. Som Uddannelses- og Forskningsministeriets evalueringsrapport (2020) angiver, så bærer FoU-aktiviteterne i høj grad præg af at være mangesidige og heterogene. Alene spændvidden i de faglige felter – fra sundhedsfaglig, ingeniørvidenskabelig, socialvidenskabelig til pædagogisk forskning, for blot at nævne nogle helt overordnede forskningsfelter – vidner om stor diversitet. Mange forskningsaktiviteter foretages i samarbejder med universiteterne, andre forskningsinstitutioner og virksomheder, og de forskningstemaer, der forfølges, spænder meget vidt. Pladsen tillader ikke en systematisk og empirisk udfoldet diskussion af professionshøjskolerne's forskningsindsats. Vi må derfor nøjes med at eksemplificere vores generelle pointe.

Hvis vi zoomer ind på sygeplejefeltet som et illustrativt eksempel, viser en caseanalyse fra evalueringsrapporten (2020, s. 57-63), at den anbefalede litteratur på sygeplejerskeuddannelsen på professionshøjskolen UCN rummer forskningspublikationer produceret på professionshøjskolerne, universiteterne og universitetshospitaler. Publikationerne spænder over en lang række faglige emner – fra klinisk sygepleje, biokemi, mikrobiologi og ernæring til sociologi, filosofi og videnskabsteori (2020, s. 59). I et sådant disciplinært bredt spænd optræder der naturligvis mange og forskelligartede teoretiske traditioner og metodiske præferencer i forskningen – fra randomiserede kontrollerede forsøg (RCT-studier) over feasibility studier, statistiske analyser, observationsstudier, etnografiske studier, kvalitative interviewundersøgel-

ser til etiske og filosofiske refleksioner over sygepleje. I dette spænd vil nogen forskningspraksisser helt tydeligt være kendetegnet ved en høj grad af videnskabelig strengthed og systematik. Traditionelle RCT-studier er et kroneksempel. Her designes det eksperimentelle setup i forhold til minutøst udarbejdede forsøgsprotokoller, der muliggør, at forsøgene kan efterprøves og valideres af andre forskere, og eksperimenterne foretages med kontrolgrupper, der er designet til at eliminere bias. Andre typer af forskningspraksisser i sygeplejeforskningen vægter ikke den traditionelle eksperimentelle reproducerbarhed så højt som RCT-forskningen. Fx forsøger etnografiske studier af sygepleje derimod at beskrive og forstå, hvordan komplekse situerede sygeplejerskes praksisser udspiller sig i konkrete sammenhænge – fx for studerende undervejs i syge-

plejerskeuddannelsen eller for nyuddannede sygeplejersker i den kliniske praksis (se fx Noer 2016 og Lygum Voldbjerg 2016). Her er der ikke tale om kontrollerede eksperimentelle rammer, men til gengæld foretages der dybdegående kontekstsensitive observationer, interviews, m.m., der bidrager til forståelsen af casens karakter, de konkrete dynamikker og forhold, der er på spil, osv. Det er velbeskrevet i den kvalitative metodelitteratur, hvordan validitet og pålidelighed kan tilstræbes i etnografiske studier. I et etnografisk studium kommer den metodiske formalisme og strengthed altså til udtryk på en anden måde end i RCT-studiet, men dette rækker ikke ved studierne's videnskabelighed.

Som med den sundhedsfaglige forskning spænder den pædagogiske, social- og ingeniørvidenskabelige forskning også bredt over forskellige faglige felter og emner. Udforskningen af disse felter gør tilsvarende brug af mangfoldige teoretiske og metodiske traditioner og involverer ligeledes systematisk analyse og refleksion med krav om metodisk formalisme og strengthed.

I Deweys optik er videnskabelig strengthed ikke forbeholdt traditionelle naturvidenskabelige, kvantitative forskningspraksisser, som de fx kommer til udtryk i RCT-studier. Den videnskabelige strengthed kan lige så vel komme til udtryk i kvalitative, etnografiske forskningspraksisser. Det afgørende er, om udforskningen benytter sig af systematiske, reflekterende og kritiske metoder i erfaringsdannelsen, og om den formår at udsætte de endelige domme, til de studerede problematikker er undersøgt systematisk.

Professionshøjskoleforskningen efterstræber altså videnskabelig systematik og strengthed – ligesom den forskning, der udføres på universiteterne. Men betyder den videnskabelige strengthed og systematik så omvendt, at vidensproduktionen bliver mindre praksisnær?

#### Videnskabelig strengthed og/eller praktisk relevans

RCT-studierne's videnskabelige systematik og strengthed har en pris: De fortæller utvetydigt om resultater og effekter, der blev efterprøvet, og som virkede, i en velbeskrevet og kontrolleret eksperimentel kontekst, men resultaterne og effekternes utvetydighed er kun klare, hvis alt andet – altså alle omstændigheder i det eksperimentelle setup – er lige (den såkaldte ceteris paribus-betingelse, se fx Cartwright & Hardie 2012). Hvis alt andet ikke er lige, så kan man ikke forvente, at de samme resultater og effekter indtræffer i nye og fremtidige situationer. Den videnskabelige strengthed indskrænker altså udforskningens udsagnskraft voldsomt. Ofte så meget at det er problematisk, om de efterprøvede resultater og effekter utvetydigt kan spores uden for den kontrollerede eksperimentelle kontekst – hvor alt andet som bekendt ikke er lige (og ceteris paribus-betingelsen ikke er opfyldt). Tilsvarende giver situerede kvalitative etnografiske studier et udførligt og nuanceret indblik i specifikke kontekster, deres dynamikker, historie, m.m. – men erfaringerne, der kan drages fra sådanne studier, kan ikke uden videre overføres til andre og nye situationer. Erfaringer fra et etnografisk studium af tvang på et psykiatrisk sengeafsnit på et hospital i USA lader sig fx ikke umiddelbart overføre til et psykiatrisk

sengeafsnit på et dansk hospital. Også her spiller konteksten en afgørende rolle. Den videnskabelige systematik og strengthed – ambitionen om at efterleve de videnskabelige dyder, som vi beskrev ovenfor – skærper og begrænser altså erfaringsdannelsen på én og samme tid. Systematikken og strengtheden tilbyder præcis og transparent viden, men det er langt fra givet, at denne viden er relevant og kan bruges af andre, i andre og nye situationer. Videnskabeliggjorte erfaringsprocesser lader sig ikke uden videre omsætte til handlingsorienteret hverdagslig erfaring. Dette problem diskuteres i litteraturen som kontrasten mellem videnskabelig strengthed (rigor) og relevans (se fx Vo et al. 2012). Men Deweys rekonstruktion af erfaringsbegrebet som udforskning af problematiske situationer tillader imidlertid ikke, at skellet mellem videnskabelig strengthed og praktisk relevans absoluteres som i en dikotomi. (Relevant) hverdagslig erfaringsdannelse og (streng) videnskabelig erfaringsdannelse danner, som beskrevet ovenfor, et kontinuum. Brugbarheden af erfaringsdannelsen – både den videnskabelige og den hverdagslige – er det afgørende, og erfarings brugbarhed afhænger af, hvilke problemer der ønskes løst. Nogle problemer lader sig fint løse på baggrund af vores hverdagslige erfaringer. Andre er mere komplicerede, kræver mere systematisk observation, eksperimenter og refleksion. For Dewey er den videnskabelige metode et (effektivt) middel til erfaringsdannelse i forhold til komplekse problemer, men ikke et mål i sig selv. Målet er at løse de problemer, som vi møder i vores liv – hjemme, i skolen, i vores erhverv, ved hospitalssengen og i laboratoriet.

**Konklusion**

Vores fremskrivning af Deweys rekonstruktion af erfaringsdannelse som udforskning nedbryder skellet mellem hverdagslig erfaring og videnskabelig erfaringsdannelse og ser problemløsning og brugbarhed i forhold til erfaringsdannelsens mål. Pragmatismen og Dewey har været kritiseret (uberettiget i vores øjne) for på vulgær vis at gøre nytte og brugbarhed til det absolutte mål for erkendelse og erfaringsdannelse. Men det er her vigtigt *ikke* at sætte lighedstegn mellem brugbarhed og den neo-liberale 'fra forskning til faktura'-dagsorden. Brugbarhed må ikke slås i hartkorn med (og det gør Dewey heller ikke) et kortsigtet nytteperspektiv. Problemer stiller sig forskelligt i relation til udforskningens mål, og udforskningens mål kan antage mange former. For Dewey var de overordnede mål demokrati, lindring af lidelse og helt overordnet evnen til at kunne håndtere livets udfordringer, vækste og blomstre (Pekarsky 1990). Udforskningens mål bestemmes altid ud fra relevanskriterier, og udforskningens middel er, hvor problemets kompleksitet nødvendiggør det, videnskabelig strenghed og systematik.

Praktisk relevans og videnskabelig strenghed er derfor ikke modsætninger, der skal balanceres i en videnskabelig 'trade-off-process'. Deweys rekonstruktion tillader ikke dikotomier. Dikotomien mellem den akademiske modus 1 kontekst og den anvendelsesorienterede

modus 2 kontekst er en overfladisk modstilling, der ikke tager højde for, hvilke problemer der konkret forsøges løst i forskningen og hvorfor. Dikotomien reproducerer implicit en anden og ældre dikotomi, nemlig den gamle dikotomi mellem grundforskning og anvendelsesorienteret forskning, der stammer fra den platoniske dualisme mellem praktisk og teoretisk viden (Fink 2019). Dikotomien lever stadig i den såkaldte Frascati-manual, og den lægges i sine nye modus 1 og modus 2 klæder beklageligvis til grund for den institutionelle opsplitning mellem universitetsforskning og professionshøjskoleforskning.

I det perspektiv, vi har fremskrevet med Deweys begreb om 'inquiry', er al udforskning både teoretisk og praktisk, og videnskabelig udforskning er ikke principielt forskellig fra hverdagslig udforskning. Forskelligheden mellem den hverdagslige erfaring og den videnskabelige erfaring ligger alene i graden af metodisk systematik og strenghed. Universitetsforskning og professionshøjskoleforskning er derfor heller ikke principielt forskellig. Der findes givetvis forskellige forskningspraksisser og -traditioner på forskellige forskningsområder, både på universiteterne og i professionshøjskolerne. Videnskabs-sociologien har igennem de sidste 50 år studeret mange forskningspraksisser på universiteter og forskningslaboratorier og afdækket forskellige forskningsdagsordener, akademiske karrieremønstre,

erkendelsesinteresser, m.m. I Danmark mangler vi imidlertid videnskabs-sociologisk forskning, der undersøger, hvordan professionshøjskoleforskningen udvikler sig i det institutionelle regi, som blev tilvejebragt med lovgivning om professionshøjskolernes selvstændige forskningspligt i 2013 – ikke fordi forskningen på professionshøjskolerne konceptuelt repræsenterer en andethed, men fordi den netop indgår som en del af den samlede danske forskningsaktivitet.

Foreløbig må vi derfor, med Deweys rekonstruktion af forskningsprocessers karakter, konkludere, at professionshøjskolernes forskningsindsats *konceptuelt ikke* er kendetegnet ved en andethed vis-a-vis den øvrige forskningssektor. Demarkeringen mellem grundforskning og anvendt forskning hviler på et positivistisk forsknings- og videnskabs-syn, der er kritisabelt, og det kan derfor ikke tjene som en demarkation mellem den type forskning, der foretages på professionshøjskolerne vis-a-vis andre forskningsinstitutioner. Men det må stå åbent for fremtidig empirisk viden(skabs) sociologisk forskning at undersøge, hvordan de institutionelle rammer, som professionshøjskolerne (og andre forskningsinstitutioner) giver forskerne, påvirker forskningen: Hvor i kontinuummet mellem hverdagslig erfaringsdannelse og videnskabelig strenghed placerer forskningen på professionshøjskolerne og andre forskningsinstitutioner sig?

## REFERANSER

- Bloor, D. (1976/1991). *Knowledge and Social Imagery*, 2nd ed. Chicago: Chicago University Press.
- Brown, M.J. (2012). John Dewey's Logic of Science. *The Journal of the International Society for the History and Philosophy of Science*, 2(2), 258-306.
- Cartwright, N. & Hardie, J. (2012). *Evidence-based policy: a practical guide to doing it better*. New York: Oxford University Press.
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2012). *Strategier for viden. Første rapport fra projektet om professionshøjskolers og erhvervsakademiernes videngrundlag og vidensomsætning*. <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/strategier-viden-foerste-delrapport-om-videngrundlag-vidensomsaetning>.
- Dewey, J. (1955). Unity of Science as a Social Problem. I: Otto Neurath et al. (eds.), *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: Chicago University Press.
- Dewey, J. (2008). *Logic. The Theory of Inquiry*. The Later Works, vol. 12, edited by Ann Boydston. Carbondale: South Illinois University Press.
- Felt, U., Forche, R., Miller, C. & Smith-Doerr, L. (eds.) (2017). *Handbook of Science and Technology Studies*, 4th edition. Boston: MIT Press.
- Fink, H. (2019). Om teori og praksis, nærhed og fjernhed. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15, 6-13.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE Publications.
- Hessels, L. & van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37(4), 740-760.
- Johansen, M.B. (2010). Forskning og forskningstyper. *Gjallerhorn*, 11, 14-20.

Lygum Voldbjerg, S. (2016). *Newly Graduated Nurses' use of Knowledge Sources in Clinical Decision Making: A qualitative study*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.med.00081>.

Noer, V. (2016). 'Rigtige sygeplejersker'. *Uddannelsesetnografiske studier af sygeplejerskestuderendes studieliv og dannelsesprocesser*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an age of Uncertainty*. London: Polity.

Pekarsky, D. (1990). Dewey's Conception of Growth Reconsidered. *Educational Theory*, 40(3), 283-294.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Harper Torchbooks.

Schaffer, S. (1997). What is Science? I: J. Krige & D. Pestre (eds.) *Science in the Twentieth Century*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 27-41.

Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 84-99.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Evaluering af forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskoler og erhvervsakademier*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer/2020/forsknings-og-udviklingsaktiviteter-pa-professionshojskoler-og-erhvervsakademier>.

Vo, L., Mounoud, E. & Rose, J. (2012). Dealing with the opposition of rigor and relevance from Dewey's pragmatist perspective, *M@n@gement*, 15(4), 367-390.

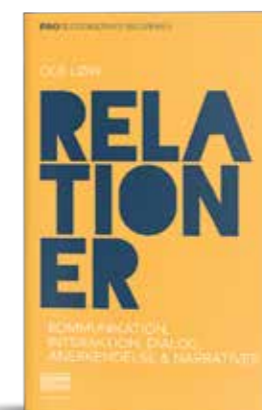
## NOTER

- <sup>1</sup> Alle fire forfattere til denne artikel er ansatte i Forskningscenter for Uddannelseskvalitet, Professionspolicy og Praxis ved VIA University College. Forskningscentret forsker bl.a. i professionshøjskolesektorens egne forskningspraksisser. Det er et relativt nyt fænomen, at man i sektoren forholder sig reflektivt til sine egne forskningspraksisser. Denne reflektive bestræbelse kan ses som et element i den akademiseringsproces, der præger sektoren, jf. denne artikels afsnit om professionshøjskoleforskning.
- <sup>2</sup> Denne viden(skabs)sociologiske approach bygger på det såkaldte symmetriprincip – nemlig at de samme typer af forklaringer bør anvendes til at forklare både sand og falsk viden, rationelt og irrationelt frembragt viden, succesfuld og ikke succesfuld viden, osv. Se i denne sammenhæng Bloor (1976/1991).
- <sup>3</sup> Det springende punkt i Gibbons et al.'s analyse er imidlertid, om der historisk nogensinde har eksisteret en ren Modus 1 forskning, eller om Modus 1 og Modus 2 forskning snarere betegner idealtypiske forskningstyper. Flere bidrag til litteraturen har kritiseret denne uklarhed hos Gibbons og hans medforfattere (se fx Hessels & van Lente 2008 for en oversigt).
- <sup>4</sup> Den samme spændvidde i faglige forskningsfelter kan i øvrigt findes parallelt i universitetssektoren.
- <sup>5</sup> Forskningsprojektet Videnspraksisser på professionshøjskolerne (<https://www.ucviden.dk/da/projects/videnspraksisser-pa-professionshojskolerne>) undersøger forskningspraksisser i professionshøjskoleregi med henblik på at forstå, hvordan videnproduktion og -omsætning konkret udfolder sig her. Der findes desværre endnu ikke kvalitativ empirisk viden(skabs)sociologisk forskning, der systematisk beskriver og diskuterer forskning udført i professionshøjskoleregi vis-a-vis forskning foretaget i andre institutionelle rammer.

# PROFESSIONERNE BEGREBER



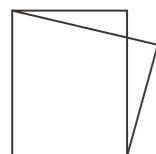
Udkommer  
februar '21



Bøgerne i serien henvender sig til kommende og erfarne pædagoger, lærere, socialrådgivere eller sundhedsprofessionelle.

Samfunds  
litteratur

# Sociale teknologier i tværgående samarbejde



Erik Laursen,  
professor emeritus,  
mag.scient.soc.,  
Institut for Kultur  
og Læring, Aalborg  
Universitet

Artiklens emne er anvendelsen af sociale teknologier i kommunale forvaltninger med det formål at styrke det tværgående samarbejde. Artiklen er baseret på en undersøgelse af, hvordan berørte faggrupper i en stor dansk kommune responderer på implementeringen af to sociale teknologier i det tværgående samarbejde omkring udsatte børn og unge. Der konkluderes, at teknologiernes implementering afhænger af medarbejdernes vurdering af en række forskellige aspekter. Blandt disse teknologiernes effektivitet og relevans som redskaber til at udføre arbejdsopgaver, men også hvilke værdier og viden teknologierne indeholder, samt hvordan deres anvendelse positionerer faggrupperne indbyrdes.

Opsporinger, vurderinger og beslutninger i forbindelse med børn og unge i en udsat situation er opgaver, der kræver faglig viden og erfaring hos de medarbejdere, der udfører dem. Da arbejdet er opdelt på flere faggrupper og flere specialiserede enheder, kræver opgavernes løsning samtidig et velfungerende samarbejde på tværs af disse afdelinger og faggrupper. Med det dobbelte formål dels at give støtte til løsningen af faglige opgaver og dels at støtte det tværgående samarbejde mellem de involverede faggrupper anvender de berørte forvaltninger en række teknologier med status af organisationsopskrifter.

Med det dobbelte formål dels at give støtte til løsningen af faglige opgaver og dels at støtte det tværgående samarbejde mellem de involverede faggrupper anvender de berørte forvaltninger en række teknologier med status af organisationsopskrifter.



**Spredningen af organisationsopskrifter**  
Spredningen og anvendelsen af *sociale teknologier*, i betydningen pakker af faglig viden og fremgangsmåder, udgør et væsentligt aspekt af det moderne samfund. Organisationer bliver i voksende omfang indrettet på måder, der efterligner andre organisationer. Spredningshastigheden for nye organisationskoncepter synes samtidig at vokse (Sahlin-Andersson & Engwall 2002; Røvik 1998, 2009). Som konsekvens er der en tendens til, at organisationer med sammenlignelige opgaver i voksende omfang ligner hinanden (DiMaggio & Powell 1983, 1991). Tendensen fik forskere, med en neo-institutionel tilgang til studiet af organisationer, til at fokusere på *opskrif-*

*ter* (DiMaggio & Powell 1983, 1991; Scott & Meyer 1994). Med opskrifter menes standarder, der angiver, "hvordan man bør udforme udsnit af eller elementer i en organisation" (Røvik 1998, s. 13). Den neo-institutionelle forskning har været optaget af, hvorfor opskrifter spredes og anvendes. Udviklingen af begrebet "opskrifter" var inspireret af sociologerne Berger og Luckmanns opfattelse af, at institutionaliserede fælles vaner udgør organisationers vigtigste grundlag (Berger & Luckmann 1967). Videre er begrebet *legitimitet* centralt. Det refererer i denne forbindelse til begrundelserne for, at opskrifter accepteres af den enkelte organisation. Begrebet blev udviklet af Weber (Weber 1964), som

skelnede mellem flere forskellige typer legitimitet. Eksempelvis kan en opskrift legitimeres gennem en lovgivning, der gør dens anvendelse obligatorisk og genstand for både kontrol og sanktioner.

#### Sociale teknologier

Den franske filosof Michel Foucaults analyser af magt og institutioner udgør et andet vigtigt afsæt for studiet af organisationers anvendelse af sociale teknologier. Også Foucault betragtede viden som noget, der materialiserer sig i organisationer, relationer og praksis. Foucault gav endvidere begrebet "*teknologier*" et bredere indhold end mekanisk udstyr som værktøj og maskiner (Foucault 1988; Rose 1999). Han lod også

begrebet omfatte immaterielle former for viden som pædagogikker og terapier. Oftest med et indlejret moralsk rationale, der begrundet teknologiens praksis som den rigtige at anvende. Dette brede teknologibegreb indeholder bl.a. den vigtige forestilling, at teknologierne strukturerer *relationerne* i det sociale rum, hvor de anvendes (Jöhncke et al. 2004; Foucault 1988; Krejsler 2014). Det brede teknologibegreb er siden anvendt bl.a. af *Yheskel Hasenfeld*, der inden for kategorien *transformationsteknologi* skelnede mellem fem delteknologier (Hasenfeld 2003). En tilgang bl.a. Matilde Høybye-Mortensen benyttede (Høybye-Mortensen 2013), når hun i sine analyser skelnede mellem *”udredningsteknologier”*, der vedrører, hvilke borgere der falder inden for organisationens målgruppe, og *”koordineringsteknologier”*, der refererer til, hvordan organisationen organiserer sine ydelser (op.cit., s. 50-51). Det væsentlige i den Foucault-inspirede tilgang er for det første en sammenkædning af viden og redskaber, hvor viden betragtes som produktiv, når den omsættes i redskaber, og for det andet en påpejning af, at teknologier skaber en struktureret af organisationers sociale rum, der positionerer de sociale aktører i indbyrdes relationer. I forlængelse af disse to tilgange vil jeg i artiklen betragte *sociale teknologier* som en konfiguration af kundskaber med tre elementer: (1) En *metode-* eller *redskabsdel*. (2) En *software-* del, der indeholder dens videns- og værdigrundlag, og som begrundet redskabsdelen. Samt (3) Teknologiens *strukturering af det sociale rum*, den anvendes inden for. Jeg har endvidere valgt at afgrænse begrebet *organisationsopskrift* til sociale teknologier, hvor anvendelsen er obligatorisk inden for organisationen.

**Organisationsopskrifter og professioner**  
Undersøgelsen er baseret på en antagelse om, at medarbejdernes faglighed udgør en vigtig faktor, når organisationer implementerer teknologier. En professions faglighed vedrører dens kompetence til at udføre givne opgaver på bestemte måder. Besiddelsen af disse kompetencer giver samtidig professionen legitimitet til at udføre de givne opgaver. En legitimitet, der ofte er udformet som et praksismonopol (Parsons 1954; Abbott 1988; Nordengraaf 2007; Evetts 2009). Denne baggrund gør mange organisationsopskrifter til en potentiel trussel for den enkelte faggruppe. For det første fordi opskriften indskrænker professionernes traditionelle råderum til at bestemme, hvordan opgaverne skal udføres. For det andet fordi formålet med mange teknologier er, at de kan deles *på tværs* af faggrupperne, og dermed kan medføre brud på den enkelte faggruppes praksismonopol. For det tredje giver en implementering af obligatoriske teknologier ledelsen nye og udvidede muligheder for at udøve faglig kontrol og viden ledelse af professionernes faglige arbejde (Voxted 2007; Christensen 2009). Endelig for det fjerde vil de sociale teknologier ofte påvirke relationerne mellem faggrupperne, dels fordi en fælles teknologi anvendt i det tværfaglige samarbejde typisk vil være fagligt tonet af de deltagende faggrupper, og dels fordi teknologien ofte strukturerer samarbejdsrelationerne mellem faggrupperne med en ulige fordeling af fordele og ulemper.

#### Den undersøgte case

Artiklen er baseret på en undersøgelse af det tværgående samarbejde mellem forskellige medarbejdergrupper og administrative enheder inden for

området udsatte børn og unge i en stor dansk kommune (Laursen 2020; Theilmann 2020)<sup>1</sup>. Samarbejdet omfatter dels en skoleforvaltning med 50 folkeskoler, 5 specialskoler, en enhed for pædagogisk og psykologisk rådgivning og en ungdomsrådgivning. Dels en familie- og beskæftigelsesforvaltning med privat og offentlig dagpleje, børnehaver, skoletandlæger, sundhedspleje.

Det tværgående samarbejde på området er primært rettet mod *den tidlige opsporing af udsathed* blandt børn og unge. En anden vigtig opgave er at *yde støtte* til, at *udsatte børn og unge kan forblive i almenområdet* (KL 2015; Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Undersøgelsen fulgte implementeringen af en ny udviklingsstrategi for børn og unge-området i de to forvaltningsenheder. Udviklingsstrategien blev vedtaget i kommunens byråd i 2016 (Aalborg Kommune 2016a) og indeholder en videreførelse af kommunens indsatser på området. Den lægger sig samtidig tæt op ad en række bredere, landsdækkende initiativer. Bl.a. regeringens sociale 2020-mål for udsatte børn og unge (Regeringen 2013), *’6-by-samarbejdet’* til opfølgning af de nationale mål, samt lovændringen af 2012 om øget inklusion i Folkeskolen (Lov om ændring af folkeskolen 2012). Afgørende for strategiens udformning var et politisk udspil, *”De udsatte børn – fremtiden er deres”* (KL 2015), som Kommunernes Landsforening udsendte i 2015. Her varslede KL et allerede igangværende paradigmeskifte inden for området og pegede på *Indsatstrappen* som en samlende model for indsatserne på området. Dette blev gentaget i forbindelse med udviklingsstrategien, hvor teknologien blev omtalt som strategiens *”overligger”* (Aalborg Kommune 2016b).

## 49 % af medarbejderne anvendte ikke Indsatstrappen i deres arbejde. Af disse var der 14 %, der ikke fandt den relevant, mens 35 % havde vanskeligt ved at omsætte den til praksis.



Strategiens hovedsigte var at omlægge de specialiserede indsatser, så de bedst muligt kan støtte de udsatte børn og unges forbliven i almenområdet.

#### Metode og datagrundlag

Undersøgelsen (Theilmann 2020; Laursen 2020) fulgte implementeringen af udviklingsstrategien over to år og var afgrænset til det tværprofessionelle samarbejde mellem de fire faggrupper, der udgør de centrale aktører i det tværgående samarbejde på området, dvs. folkeskolelærerne, pædagogerne inden for dagtilbudsområdet, sundhedsplejere samt socialrådgiverne. Undersøgelsen indeholdt en spørgeskemaundersøgelse over to runder samt en serie interviews med medarbejdere og ledere. De to spørgeskemarunder blev foretaget med et års mellemrum. Skemaerne blev udsendt til 50 % af medarbejderne og 100 % af lederne inden for området. Svarprocenten var ved 1. runde 52 % (1601 besvarelser) og 53 % ved 2. runde (1851 besva-

relser). Interviewdelen indeholdt både individuelle og gruppeinterviews med medarbejdere fra de fire nævnte professionsgrupper. I alt blev 72 medarbejdere i de to forvaltninger interviewet. Fordelt på 13 individuelle interviews, med 3 lærere, 3 socialrådgivere, 3 pædagoger samt 4 sundhedsmedarbejdere. De 11 gruppeinterviews dækkede de samme fire faggrupper. Interviewene var semi-strukturerede med udvalgte temaer, herunder det tværgående samarbejde samt anvendelsen af Indsatstrappen og andre relevante teknologier. Interviewene blev udskrevet og analyseret med anvendelse af NVivo, med anvendelse af to kodningsniveauer. Dels en bred tematisk kodning, der fulgte udviklingsstrategiens nøglebegreber. Dels en mere fokuseret kodning baseret på begreber, dels udledt af den anvendte teoriramme, og dels af interviewenes indhold (Layder 1998). Begreberne blev anvendt som analytiske kategorier, der samler sekvenser fra interviewene med sigte på at udlede

eventuelle mønstre i materialet. I præsentationen af analysen blev anvendt *”power quotes”* (Pratt 2008), dvs. citater fra interviewene, der formulerer pointer fra analysen, men ikke i sig selv beviser analysen.

#### Det tværgående samarbejdes kompleksitet

Det undersøgte område spænder over tre forskellige lovgivninger: folkeskoleloven, serviceloven og dagtilbudsloven. Mens dagtilbud og dermed børn op til 7 år hører under familieforvaltningen, hører skoleområdet (0.-10. klasse) med børn og unge op til 18 år under skoleforvaltningen. Begge hører ind under almenområdet, som alle børn og unge forventes at være inkluderet i. Både skole- og dagtilbudsområdet har hvert deres hjælpesystem, der yder støtte til børnenes læring, udvikling og trivsel. Et tredje hjælpesystem er tilknyttet familieforvaltningen og udfører indsatser og foranstaltninger i henhold til service-

Man går helst ikke op ad den trappe, man går helst ned, og alle dem, vi kender – der burde man gå op. (...) Jeg tænker, at **risikoen er, at man er meget fokuseret på at gå nedad.** Man kunne også fokusere på at gå opad i indsats, men det er jo ikke det, der bliver italesat” (lærer).



loven. Når et barn er truet i servicelovens forstand, har medarbejdere i almenområdet *underretningspligt*. Som en del af denne forpligtelse skal medarbejderen først undersøge, hvorvidt bekymringen er berettiget. Eksempelvis kan en skolelærer have en bekymring, der vedrører en elev. Læreren er nu forpligtet til at formidle bekymringen i en underretning til en familiegruppe. Forinden skal læreren dog undersøge, hvorvidt der er hold i bekymringen. Dette gælder også i de tilfælde, hvor årsagen til bekymringen ligger uden for skolen, f.eks. i barnets familie. Både undersøgelsen og underretningen skal endvidere foretages på grundlag af en teknologi, der foreskrives af kommunen. Altså en organisationsopskrift. I teknologien vil der endvidere

indgå begreber og faglige forståelser, som typisk ikke udgør en del af lærernes og pædagogernes *kernefaglighed*.

Almenområdet, dagtilbud og skoler, udgør i en vis forstand et *varslings-system*, hvor medarbejdernes bekymringer vedrørende børn og unge registreres, undersøges og formidles til familiegrupperne. Bekymringernes *behandlingsrute* indeholder faser som registrering, validering og diagnosticering samt visitering og iværksættelse af indsatserne. Bekymringerne formidles som *underretninger*, med en dokumenteret redegørelse for barnets situation, samt en diagnosticering, der bestemmer udsathedens årsag og dens alvor. Diagnosticeringen gentages undertiden

flere gange på ruten med det formål at uddybe, validere og kvalificere den eller de forudgående undersøgelser.

I forbindelse med beskrivelserne af egen indsats og af det tværgående samarbejde refererede de interviewede medarbejdere til i alt 14 *teknologier*. Der kan således udmærket have været et større antal teknologier i anvendelse inden for området, men interviewene indikerer dog en mangfoldighed af anvendte teknologier. Teknologierne faldt i to kategorier: *udredningsteknologier*, knyttet til klassifikation, undersøgelse og analyse af opståede bekymringer (Høybye-Mortensen 2013), og *koordineringsteknologier*, der sammenkobler forskellige typer af udsathed med de forskellige tilbud og

indsatsmuligheder, kommunen disponerer over. Endvidere har fire af teknologierne if. kommunens egne informationer status af at være organisationsopskrifter. Vi finder her to udredningsteknologier, *Integrated Children System* (ICS samt ICS-trekanten) og *Signs of Safety* (SOS) samt to koordineringsteknologier, *Børnelinealen* og *Indsatstrappen*. Jeg vil i det følgende se nærmere på to af disse: *Indsatstrappen* og *Integrated Children System*.

#### Indsatstrappen

##### – en teknologi, der ikke fængede

Fra kommunens side var der med udviklingsstrategien lagt op til, at indsatstrappen skulle være en central teknologi inden for det undersøgte område. Hvordan gik det så med teknologiens implementering? I spørgeskemaundersøgelserne gav 31 % blandt medarbejderne i de to forvaltninger halvandet år inde i strategiperioden udtryk for, at de kendte elementerne i Indsatstrappen enten ”særlig godt” (9 %) eller ”godt” (22 %). Omvendt gav samlet 40 % af medarbejderne udtryk for, at de kun ”i mindre grad” (24 %) eller ”slet ikke” (16 %) kendte elementerne i modellen (Laursen 2020, s. 78).

Ud over kendskab blev medarbejderne også spurgt om, hvorvidt de faktisk anvendte Indsatstrappen i forbindelse med deres arbejde. Her svarede 18 %, at metoden var ”central” for deres arbejde, mens 33 % nok anvendte den, men samtidig fandt at der var flere aspekter af deres arbejde, hvor de ikke fandt det relevant at inddrage den. 49 % af medarbejderne anvendte ikke Indsatstrappen i deres arbejde. Af disse var der 14 %, der ikke fandt den relevant, mens 35 % havde vanskeligt ved at omsætte den til prak-

sis. Der var samtidig betydelig forskel på svarmønstrene i de to forvaltninger. Mens 24 % af medarbejderne i familie- og beskæftigelsesforvaltningen oplyste, at det var en ”central metode”, var andelen kun på 7 % i skoleforvaltningen. Og mens 48 % i skoleforvaltningen ikke kunne omsætte modellen til deres område, var det tilsvarende tal for familie- og beskæftigelsesforvaltningen 28 %. Der er således en stor andel af medarbejderne, der enten ikke kendte teknologien eller kun havde et begrænset kendskab til den. Godt halvdelen af medarbejderne anvendte ikke Indsatstrappen i deres arbejde. Der var også en betydelig andel af medarbejdere med et vist kendskab til teknologien, som alligevel fravalgte at bruge den, fordi de ikke fandt den ”relevant”. Endelig var der markant forskel mellem de to forvaltninger, både hvad angår kendskab til og anvendelse af teknologien. For at forstå teknologiens begrænsede succes vil jeg i det følgende kort sammenligne den med Børnelinealen, en anden koordineringsteknologi, kommunen anvender på området.

#### De to koordineringsteknologiers historie og form

På trods af at de to teknologier bredt betragtet har samme formål, er de udformet ret forskelligt. Et forhold, der påvirker deres praktiske anvendelighed. *Børnelinealen* kobler på en ret specifik måde kategorier af udsathed hos børn, rangordnet efter belastningernes tyngde, sammen med de hertil svarende indsatser. Den angiver videre, hvilke aktører der skal udføre dem (2009, s. 28-9; 2017, s. 23). Teknologien tilbyder derfor et umiddelbart anvendeligt redskab, set i forhold til konkrete arbejdsopgaver. Til sammenligning præsenterer *Indsatstrappen* fem ’trappetrin’, der

hver symboliserer en indsatstype, med varierende grader af indgriben i et spænd fra anbringelse til forebyggelse. Denne grafiske model er kombineret med syv bredt formulerede instrukser som f.eks.: vælg ”så begrænsede indsatser som muligt”. Instrukserne er ikke udformet som procedurer. De formulerer i stedet værdimæssige og normative orienteringspunkter. Begge teknologier har status af organisationsopskrifter. Men hvor Børnelinealen opsummerer den lovgivning og de forvaltningsmæssige procedurer, der gælder for området, er indsatstrappens obligatoriske element indeholdt i syv instrukser, der formulerer hovedbudskabet og præmissen i kommunens udviklingsstrategi for området. Mens Børnelinealen overvejende er lokalt udviklet, er indsatstrappen en teknologi, der har ’rejst i tid og rum’, før den bliver implementeret i en lokalt tilpasset version i denne kommune (se bl.a. Engen et al. 2017; Møller 2011; Theilmann 2018). I denne undersøgelse repræsenterer indsatstrappen en lokal tilpasning af den såkaldte ”Sveriges-model”, der i Danmark først blev implementeret i Herning (Engen et al. 2017; Theilmann 2018). Men hvor den i Herning primært blev begrundet som en økonomisk besparelse (Møller & Schmidt et al. 2015), blev det i forbindelse med den politiske vedtagelse af udviklingsstrategien i Aalborg understreget, at strategien (og dermed indsatstrappen) skulle være omkostningsneutral (Aalborg Kommune 2016c). Med reference til de sociale teknologiers tre elementer har Børnelinealen således en væsentlig redskabsdel, mens det for Indsatstrappens vedkommende er de værdimæssige og normative aspekter, der har tyngde.

I næste afsnit beskrives medarbejdernes vurderinger af Indsatstrappen, som de kom frem i undersøgelsens interviews.

#### Medarbejdernes syn på Indsatstrappen

I forlængelse af svarmønstrene fra survey-undersøgelsen kan vi for det første konstatere, at flere gav udtryk for usikkerhed omkring, hvad teknologien konkret skulle anvendes til.

”Jamen nu skal vi arbejde ud fra Indsatstrappen, og nu skal vi skrotte alt det andet, vi ellers har brugt. Men så vil jeg stadigvæk sige, at det vil være virksomt for mig at vide, at det var strategien i kommunen. Det var, at vi alle sammen arbejdede med det her. Og så kunne vi putte alle mulige andre modeller, resourcer og bekymringsmodeller væk. Hvis vi fik at vide, det er det, vi skal, så ville jeg gøre det, og så ville jeg putte alle andre modeller, jeg arbejdede med, dem ville jeg putte væk” (pædagog).

Samtidig vejer Indsatstrappens normative-værdimæssige element (’gå ned ad trappen’) tungt i medarbejdernes vurderinger.

”Mange længere ude i frontlinjen tænker, at nu gælder det bare om at få alle ned i almenområdet, og så skal vi lave noget mere ... Man går helst ikke op ad den trappe, man går helst ned, og alle dem, vi kender – der burde man gå op. (...) Jeg tænker, at risikoen er, at man er meget fokuseret på at gå nedad. Man kunne også fokusere på at gå opad i indsats, men det er jo ikke det, der bliver italesat” (lærer).

”Vi bruger ikke trappen direkte, men den grundlæggende forståelse af den – vi prøver at løse problemet på lavest mulige niveau” (lærer).

Medarbejdernes accept og anvendelse af denne teknologi afhænger derfor i vidt omfang af, hvorvidt man er enig i dette grundlag.

”Vi skal jo også nedad, men der tænker jeg, ja vi skal nedad, når det giver mening. (...) Det er ikke for alt i verden, vi skal ned, men giver det mening, så giver det mening. Nogle gange kommer man bare ikke udenom, at vi skal opad, fordi det skaber den trivsel til, at de også kan integrere sig den anden vej også. Så jeg er lidt ambivalent med den (Indsatstrappen), fordi jeg også godt kan tænke den som en økonomisk reference” (socialrådgiver).

Et tredje forhold, der har indflydelse på Indsatstrappens anvendelse, er dens oplevede *relevans* i forhold til medarbejderens arbejdsopgaver. Som antydnet er indsatsstrappens redskabsdel relativt svag. Dertil kommer spørgsmålet om, hvilken *målgruppe* den retter sig mod.

”Vi ligger nede i bunden af den. Så vi kigger egentlig ikke på den (...). Det ville jo mest være et redskab, vi skulle bruge, hvis vi skulle se på, hvordan vi skulle have barnet ned ad trappen, og der ligger vi jo allerede” (pædagog).

”Vi er slet ikke ude på trappen med de børn, vi har” (lærer).

”Vi skal hellere være forebyggende end indgribende. Sådan er det bare. Ikke noget med nogen trappe eller noget” (lærer).

Teknologiens oplevede relevans afhænger tilsyneladende af, hvordan målgruppen for de opstillede indsats bestemmes. Medarbejderne i almenområdet har til opgave både at forebygge i forhold

til de potentielt truede og at formidle indgreb i forhold til de allerede truede, måske skadede børn. Medarbejderne er derfor kritiske, når de oplever, at de potentielt truede børn, der behøver en forebyggende indsats, ikke er inkluderet i teknologien, der i stedet fokuserer på de allerede truede og skadede børn. Altså de børn, som udgør familiegruppernes højst prioriterede målgruppe. Vi er dermed inde på det fjerde tema, der omfatter *ejerskabet til teknologien*. Her oplever de tre øvrige faggrupper, at Indsatstrappen er socialrådgivernes teknologi. ”Der hvor den (Indsatstrappen) kan komme til at fylde, er der, hvor vi sidder i møder, hvor en rådgiver forsøger at gå ned ad trappen, og vi kun har medarbejdere, der på en eller anden måde gerne vil op” (lærer).

”At den (EL: Indsatstrappen) er blevet præsenteret for os mange gange som en metode, som familiegruppen arbejder ud fra. At det er sådan, jeg tænker Indsatstrappen, og familiegruppen hører sammen. At der er sådan en eskalering i deres indsats, og at de gerne vil starte længst nede, inden de tyer til større indsats” (sundhedsplejer).

Denne sammenhæng blev, mere positivt, gentaget af en socialrådgiver. ”Noget af det, vi lærer på studiet (socialrådgiverstudiet), er, at man altid skal vælge den mindste indgriben. Så bliver Indsatstrappen meget selvfølgelig. Det er da kun logisk, men jeg er også blevet undervist i det” (socialrådgiver).

#### ICS – en stærkt formaliseret udredningsteknologi

Som nævnt har medarbejdere i almenområdet en lovbaseret pligt til at underrette de sociale myndigheder, når de i

Jeg ville ønske, at man i nogle af de skemaer inviterede nogle lærere ind til debat om, at det kunne udføres anderledes, enklere (end i ICS) og måske lidt mere i lærersprog. Første gang sad jeg og kløede mig lidt i hovedet og tænkte: **Hvad er de ude efter?**” (Lærer).



forbindelse med deres arbejde oplever væsentlige bekymringer vedrørende børns velfærd. Kommunen pålægger dem samtidig at undersøge holdbarheden af de observationer og tolkninger, der skaber bekymring. Både ved undersøgelsens gennemførelse og formidlingen af dens resultater til familiegruppen har kommunen pålagt medarbejderne at anvende en teknologi, baseret på Integrated Children System (ICS). Der er tale om en organisationsopskrift, der af kommunen præsenteres som grundlaget for ”det tværfaglige samarbejde mellem myndighedsrådgiver og skole, daginstitution, DUS eller sundhedspersonale” (Aalborg Kommune 2017a, s. 19). ICS er især vigtig i forbindelse med udarbejdelse af de *statusudtalelser*, som formidler frontmedarbejdernes viden om de udsatte børns situation til myndighedsrådgiverne (Aalborg Kommune 2017b). Anvendelsen af ICS er således obligatorisk ved for-

midling af information mellem almen- og myndighedsområdet.

#### Medarbejdernes syn på ICS

Medarbejdere inden for alle fire medarbejdergrupper udtrykte en *kritisk* holdning til ICS. Kritikken rettede sig eksplicit mod teknologiens redskabsdel, der blev vurderet som for *omfattende* og dermed for *tidskrævende* og *tung* at arbejde med. Samtidig oplevede man, at den ikke indfangede en række problemer, man som medarbejder ofte mødte i arbejdet.

”Det er jo et redskab (ICS), der er givet. Det er en måde, vi kan organisere viden på, så vi kan gøre det synligt, hvordan vi organiserer viden (...) også for skolerne. Det bliver jo synligt i de der skemaer. Men de bliver bare også så omfangsrige og fragmenterede, så indtil videre har jeg mest oplevet det som et irritationsmoment” (socialrådgiver).

Det samme kritikpunkt finder vi også formuleret hos lærerne.

”Jeg synes, at nogle af de punkter, der er i de der kæmpe skoleudtalelser hos ICS, så tænker jeg, ’– jamen vi er jo lærere’. – De er meget omfattende og tidskrævende, hvis man skal gøre det godt. Jeg ved, de skriver i vejledningen, at man kun skal medtage punkter, der er relevante, men inden du forholder dig til, hvad der er relevant, er du nødt til at forholde dig til hele punktet. Jeg bruger i hvert fald tid til at sidde og tænke, ’er det relevant eller ej?’ Det kan man godt komme i tvivl om fra lærersynsvinklen” (lærer).

Teknologiens *positionering af faggrupperne* blev ikke i samme omfang gjort til genstand for eksplicit kritik i interviewene, men der var gentagne kritiske referencer til et bagvedliggende *faghierarki*, der forstærkes gennem anvendelse af teknologien.

”Når vi her i afdelingen eller i hele kommunen har (...) indført ICS som vores metode, det tager jo lang tid at få (den) ud i leddene. Ud i daginstitutionerne og skolerne, og at de bliver fortrolige med at bruge metoden og arbejde ud fra den” (socialrådgiver).

Når socialrådgiveren i ovenstående citat fortalte, at det tager lang tid at få teknologien ”ud i leddene”, er den rumlige center-periferi-metafor knyttet til en hierarkisk ’bestiller-udfører’-relation mellem frontpersonalet i almenområdet og familiegruppernes myndighedsrådgivere. En opfattelse, der skal ses i lyset af, at en stor del af den tværgående informationsudveksling tager sigte på den tidlige opsporing, hvor familiegrupperne er den rekvirerende part, der også påser, at teknologien anvendes korrekt.

”(...) de (EL: lærerne) er jo vant til – det oplever jeg stadig, selvom det er nogle år siden, vi indførte det – men at man beder om en udtalelse fra skolen, og så sender de sådan et papir, hvor de lige har kradset lidt ned, og hvor de slet ikke har udfyldt det her skema (DUBU, ICS), og hvor man må ud og snakke med dem, og vi vil altså gerne have, at I udfylder skemaet” (socialrådgiver).

Omvendt formulerede medarbejdere fra almenområdet ønsker om at få *medindflydelse* på teknologiens udformning. Et ønske, der skal ses på baggrund af, at kommunen selv kan beslutte, hvordan underretningen konkret skal udformes.

”Øhm, jeg ville ønske, at man i nogle af de skemaer inviterede nogle lærere ind til debat om, at det kunne udføres anderledes, enklere (end i ICS) og måske lidt mere i lærersprog. Første gang sad jeg

og kløede mig lidt i hovedet og tænkte: Hvad er de ude efter?” (Lærer). ”Jeg synes, at nogle af de her punkter i de her kæmpeudtalelser og ICS (...) er meget tidskrævende, hvis man skal gøre det godt. Selvom de skriver man kun skal forholde sig til de relevante punkter, bruger jeg jo tid på at overveje om det er relevant. Jeg kunne ønske mig et samarbejde, hvor lærerne blev inviteret ind i at udforme det anderledes – noget enklere” (lærer).

Når ønsker om indflydelse ikke imødekommes, synes det for de øvrige faggrupper at forstærke indtrykket af en asymmetrisk relation, indlejret i teknologien.

**Teknologierne og de fagprofessionelles fagligheder – fælles og private**  
Ved både indsatsstrappen og ICS har relationerne mellem hhv. medarbejdernes faglighed og den faglighed, der er indlejret i teknologien betydelig indflydelse på, hvordan medarbejderne generelt vurderer teknologien. Ud fra egen faglighed udleder de en opfattelse af, hvad der er rigtigt at gøre i den konkrete situation. Dette billede holdes kritisk op mod teknologiernes mere generelle forskrifter.

”Nu har jeg været uddannet i mange år. Jeg tænker stadig, at vi skal se på, hvad der er bedst for familien. Og så må man argumentere for det. Og selvfølgelig, normalt vil det mindst indgribende være det bedste for familien, men det er også vigtigt, at vi ikke mister vores faglighed i det der med at se på det mindst indgribende. At vi ikke bliver fanget af den (Indsatsstrappen) i hvert fald” (socialrådgiver).

En bred instruks om at ’gå ned ad trappen’ kan således modsiges af medarbejderens erfaringer, der fortæller, at et liv inden for almenområdets rammer ikke altid skaber grundlag for en god barndom. Medarbejders faglighed på området har bredt betragtet to kilder. Den praksis-erfaring, der henvises til i citatet, og den faguddannelse, der udgør professionens kernefaglighed. Når medarbejderne i almenområdet eksempelvis pålægges at foretage en teknologi-baseret validering af de observationer, de har gjort sig vedrørende børns udsathed (Aalborg Kommune 2017a), og de nødvendige kompetencer ikke indgår i deres kernefaglighed, så sker det undertiden, at medarbejderens praksis-erfaringer i stedet knyttes sammen med et sæt mere *private, individuelle metoder*, stykket sammen og udviklet over tid, der i disse tilfælde bliver alternativet til at anvende organisationsopskriften.

”Jeg tror, den enkelte lærer her på stedet, der har vi ikke som sådan fælles sprog eller en fælles skabelon. Og vi gør det sikkert på vidt forskellige måder. Og så har jeg efterhånden udviklet mine egne metoder. Jeg tænker meget på helheden” (lærer).

”Altså: Hvad har vi med i rygsækken, som et eller andet der har gjort, at vi spotter noget (...) Det handler, tror jeg, egentlig mere om, hvem man er som person” (lærer).

Når medarbejdere anvender private metoder i situationer, hvor organisationen foreskriver en given organisationsopskrift, skyldes det tilsyneladende, at de med forskellige begrundelser sætter spørgsmålstegn ved opskriftens legitimitet. En relevant forklaring på dette kunne være, at den faglighed, der er indlejret

Det karakteristiske ved Indsatsstrappen er imidlertid, at den er et forsøg på at implementere en policy i form af en obligatorisk teknologi, hvor policy-elementet, ”**vælg om muligt altid den mindst indgribende løsning**”, er uløseligt knyttet til anvendelsen af teknologiens redskabsselement.



i teknologien, ikke indgår i medarbejderens faguddannelse. Konsekvensen bliver, at organisationsopskriften (f.eks. ICS) nok anvendes til at formidle information, men ikke til at producere den. Samtidig kan der udvikles en diskrepans mellem de måder, hvorpå arbejdet reelt bliver udført, og den fremstilling, medarbejderne selv giver af deres praksis (Weick 1976; Argyris 1992; Brunsson 2003). ”Nu skal vi lave en underretning. Æhm. Så har jeg sådan mine egne modeller. Så nogle gange bliver vi også bedt om en skoleudtalelse (...), og det skal være det der – ICS” (lærer).

Argyris og Brunsson mente ikke, at medarbejderens private fremgangsmåder nødvendigvis skaber ringe informationer. Om dette sker, kan da heller ikke vurde-

res på baggrund af den aktuelle undersøgelse. Deres pointe var derimod, at en manglende åbenhed omkring, hvordan arbejdet reelt bliver udført, udgør en væsentlig barriere for organisationens muligheder for at lære af egen praksis. I forbindelse med Indsatsstrappen indikerer survey-undersøgelserne, at en kritisk holdning til en organisationsopskrifts legitimitet kan resultere i, at teknologien ikke anvendes. I forbindelse med anvendelsen af ICS-baseret udredningsteknologi i almenområdet indikerer interviewene, at der også her findes en udbredt kritisk holdning til teknologiens legitimitet. Undersøgelsen viser omvendt ikke, hvor udbredt anvendelsen af private modeller er for denne gruppe af medarbejdere.

**Opsamling**  
Medarbejdernes vurdering af de to centrale organisationsopskrifter på området udsatte børn og unge kan opsummeres i nogle hovedpunkter. For *Indsatsstrappens* vedkommende var der usikkerhed omkring formålet med teknologien. Videre var både vurdering og anvendelse af teknologien især påvirket af, hvordan man ser på teknologiens værdigrundlag. Medarbejderne var også kritisk indstillet over for teknologiens relevans og praktiske anvendelighed. Endelig var det opfattelsen hos alle fire faggrupper, at teknologien primært formulerer myndighedsrådgivernes perspektiv på området. Indsatsstrappens profil er speciel, fordi dens software-del er så tungtvejende sammenlignet med dens redskabsdel. Den kunne derfor i lige så høj grad



betragtes som en policy-formulering, som et forsøg på at implementere en ny teknologi. Det karakteristiske ved Indsatsstrappen er imidlertid, at den er et *forsøg på at implementere en policy i form af en obligatorisk teknologi*, hvor policy-elementet, "vælg om muligt altid den mindst indgribende løsning", er uløseligt knyttet til anvendelsen af teknologiens redskabsselement. Når teknologien ikke implementeres på området, bl.a. fordi medarbejderne ikke oplever dens redskabsdel som operationel i forhold til de konkrete arbejdsopgaver, får det samtidig negative konsekvenser for implementeringen af udviklingsstrategien. Også i forhold til medarbejdere, der måske er positive over for strategiens indhold. Hvad angår *Integrated Children System* havde alle fire faggrupper den opfattelse, at teknologiens redskabsdel er for tungt og upraktisk at anvende. Videre var der en oplevelse af, at teknologiens relationsdel indlejrer hierarkiske og asymmetriske samarbejdsrelationer mellem sektioner og faggrupper. De ICS-baserede teknologier indgår først og fremmest i formidlingen af observationer fra frontmedarbejdere i almenområdet til familiegruppernes sagsbehandlere. Et andet formål med teknologien er, at den anvendes af medarbejderne til at validere deres observationer, tolkninger og vurderinger. Det er relativt enkelt at kontrollere, om teknologien faktisk anvendes til at formidle observationer. Derimod er der en gruppe af de interviewede medarbejdere, der gav udtryk for, at observationerne foretages og valideres på anden vis.

For begge teknologier gælder det således, at de med sandsynlighed styrker den tværgående formidling af relevante informationer og dermed det

tværgående samarbejde. Netop fordi de har status af organisationsopskrifter. Omvendt kan deres faktiske anvendelse begrænses af medarbejdernes skepsis over for teknologiernes praktiske anvendelighed ved løsningen af konkrete arbejdsopgaver. Det samme kan en oplevet uenighed, når det gælder de værtdier og den viden, der er indlejret i teknologien. Desuden understregede undersøgelsen, at organisationsopskrifter kan få konsekvenser, der ikke er tilstræbte. Det sker bl.a., når de anvendes på områder, hvor medarbejderen får pålagt arbejdsopgaver, der stiller krav, som ligger uden for deres faglige kernekompetencer. Hvis medarbejderne i denne situation ikke oplever de påbudte teknologier som legitime, kan alternativet være, at man i stedet anvender individuelle, private modeller.

#### Teknologier og det tværgående samarbejde

Det undersøgte tværgående samarbejde mellem forskellige faggrupper med anvendelse af ICS og Indsatsstrappen kan karakteriseres som en *"monosamarbejdende flerfaglighed"*, hvor "en profession (i samarbejdet) tiltager eller tildeles en overordnet, præmisgivende position" (Lauvås & Lauvås 2006, s. 47). Her med socialrådgiverne i den præmisgivende position. Hovedkritikken fra de tre øvrige faggrupper var dog ikke rettet mod teknologiens monofaglige karakter, men derimod dens konkrete udformning. Samt mod det forhold, at man ikke havde indflydelse på dens tilpasning. Når det gælder Indsatsstrappen, var der blandt alle fire faggrupper kritik af teknologiens værdiindhold ('gå ned ad trappen'). Når kritikken samtidig var mest udtalt blandt lærerne og pædagogerne, kan årsagen være, at især disse to medarbejdergrup-

per har ansvaret for hhv. skolernes og dagtilbuddenes inklusionsdagsorden. Det er derfor især dem, der oplever konsekvenserne af at gå 'ned ad trappen' og lade det udsatte barn forblive i almenområdet. Både i udspillet fra Kommunernes Landsforening og i kommunens udviklingsstrategi er en styrkelse af det tværgående samarbejde den vigtigste begrundelse for implementeringen af organisationsopskrifter. Det sker, uden det samtidig præciseres, hvilke aspekter af samarbejdet der bør styrkes (Aalborg Kommune 2016a; KL 2015; se endvidere Tofteng & Blandt 2017). I begge strategiske afsæt efterlyses eksempelvis et "fælles sprog". Denne undersøgelse bekræfter da også, at en effektiv tværgående formidling af relevant information er afgørende for samarbejdets oplevede kvalitet. Resultaterne sandsynliggør, at dette også kan ske med et monofagligt udgangspunkt. Forudsat det valgte fællessprog kan optage andre faglighedens indsigter og opfattelser. Undersøgelsen indikerer imidlertid også, at teknologier indeholder flere aspekter og er rettet mod flere opgaver og derfor vurderes på forskellige kriterier. Eksempelvis indeholder koordineringsteknologierne bl.a. vigtige præmisser omkring målgruppens afgrænsning, opdeling og sammenkædning med bestemte indsatser. Medarbejderne vurderede dem derfor ikke kun på, hvor effektivt de formidler information på tværs af faggrupperne.

Denne undersøgelse bekræfter da også, at en effektiv tværgående formidling af relevant information er **afgørende for samarbejdets oplevede kvalitet.**



## REFERENCER

Abbott, A.D. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.

Berger, P. & Luckmann, T. (1972). *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt & Ringhof.

Brunsson, N. (2003). Organized Hypocrisy. In: B. Czarniawska & G. Sevón (eds.), *The Northern Lights: Organization Theory in Scandinavia*. Frederiksberg: Copenhagen Business Press.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Regler om inklusion*. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk) > folkeskolen > læring-og-læringsmiljøe.

Christensen, P.H. (2009). Videnledelse. In: M. Elting & S. Hammer (eds.), *Ledelse og organisation. – Forandringer og udfordringer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Collins, H. (2010). *Tacit & Explicit Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

DiMaggio, P.J. & Powell, W. (1983). The iron cage re-visited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: W. Powell & P. DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.

DiMaggio, P.J. & Powell, W. (1991). Introduction. In: P.J. DiMaggio & W. Powell (eds.), *The New Institutionalism and Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Engen, M., Petersen, S.K., Nørup, I. & Bjerre, L.S. (2017). Sverigesmodellen – så løb de alle den vej! En kritisk diskussion af en models udrulning på det danske anbringelsesområde. *Social Kritik*, 152.

Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management. Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8: 247-266.

Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In: L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.

Høybye-Mortensen, M. (2013). *I velfærdsstatens frontlinje. Administration, metoder og beslutningstagning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jantsch, E. (1972). Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In: *Interdisciplinarity, Problems of teaching and research in universities*. Paris: CERI, OECD.

Jöhncke, S., Svendsen, M.N. & Whyte, S.R. (2004). Sociale teknologier som antropologisk arbejdsfelt. In: K. Hastrup (red.), *Viden om Verden – en grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag.

KL (Kommunernes Landsforening) (2015). *De udsatte børn – fremtiden er deres*. København: Kommunernes Landsforening.

Krejsler, J.B. (2014). Når nye teknologier sætter kursen. In: J.B. Krejsler & L. Moos (red.), *Klasseledelsens dilemmaer: fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Laursen, E. (2020). *Sociale teknologier og samarbejde om udsatte børn og unge*. Aalborg: Aalborg Universitet.

Lauvås, K. & Lauvås, P. (2006). *Tværfagligt samarbejde. Perspektiv og strategi*. Århus: Klim.

Layder, D. (1998). *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*. Sage Publications Ltd.

Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) (2012).

<https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201112L00103>.

Møller, S.Ø., Schmidt, F., Kloppenborg, H.S. & Pedersen, H.S. (2015). *Sverigesmodellen i praksis. Erfaringer fra Herning Kommune efter to år*. Aarhus: Kora & Metodecentret.

Noordengraaf, M. (2007). From "pure" to "hybrid" Professionalism. *Administration & Society*, 39(6): 661-785.

Parsons, T. (1954). *Essays in sociological theory*. New York: Free Press.

Pratt, M.G. (2008). Fitting oval Pegs into round Holes. *Organizational Research Methods*, 11(3): 481-509.

Regeringen (2013). *Alle skal med. Målsætninger for de mest udsatte frem mod 2020*. <https://www.regeringen.dk/tidligere-publikationer/alle-skal-med-maalsætninger-for-de-mest-udsatte-frem-mod-2020/>.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Røvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbogatlaget.

Røvik, K.A. (2009). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sahlin-Andersson, K. & Engwall, L. (2002). *The expansion of Management Knowledge: Carriers, Flows and Sources*. Stanford: Stanford University Press.

Schack, K. (1978). Indledning. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 26(2): 50-52.

## NOTER

<sup>1</sup> Undersøgelsen blev gennemført 2016-19 af Erik Laursen, Birgitte Theilmann og Iben Nørup, Aalborg Universitet, Institut for Kultur og Læring & Institut for Sociologi og Socialt Arbejde. Projektet modtog støtte fra Obel Fonden.

Scott, W.R. (1995). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Theilmann, B. (2018). Sverigesmodellens organisatoriske rejse fra Sverige til Danmark. *Social Kritik*, 156.

Theilmann, B. (2020). Interdisciplinary cooperation in the field of measure, means and methods: A challenge to welfare professionals. *Nordic Social Work Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2020.1724188>.

Tofteng, D. & Bladt, M. (2017). Det tværprofessionelle samarbejde – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25): 14-23.

Voxted, S. (2007). *Den nye mellemlider*. København: Hans Reitzels Forlag.

Weber, M. (1964). The Basis of Legitimacy. In: M. Weber, *The theory of social and economic organization* (s. 324-341). New York: The Free Press

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21: 1-19.

Aalborg Kommune (2009). *På tværs. Håndbog for medarbejdere i arbejdet for udsatte børn og unge på 0-18 års området* (1. ver.). Aalborg: Aalborg Kommune.

Aalborg Kommune (2016a). *Udviklingsstrategi for børn, unge og familier i Aalborg Kommune 2016-2020*. Aalborg: Aalborg Kommune.

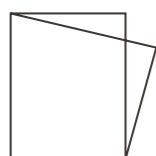
Aalborg Kommune (2016b). *Udviklingsstrategi for børn, unge og familier i Aalborg Kommune 2016-2020. Hvad siger den? Hvordan får vi den omsat?* (Diasserie) Aalborg: Aalborg Kommune.

Aalborg Kommune (2016c). *Referat af godkendelse af Udviklingsstrategi for børn, unge og familier med særlige behov*. Aalborg: Aalborg Kommune.

Aalborg Kommune (2017a) *På tværs. Håndbog for medarbejdere i arbejdet med børn og unge i Aalborg Kommune* (4. ver.). Aalborg: Aalborg Kommune.

Aalborg Kommune (2017b). *Status ved opfølgning på børn og unge*. Aalborg: Aalborg Kommune.

# Provinsens oversete uddannelsesopgave



Eva Gulløv,  
professor (mso),  
ph.d., DPU, Aarhus  
Universitet & John  
Gulløv, seniorforsker,  
ph.d., Københavns  
Professionshøjskole

Artiklen bygger på et etnografisk feltarbejde i Tønder Kommune og belyser, hvad det betyder at vokse op langt fra de store uddannelsescentre, men underlagt udtalte forventninger om at tage en uddannelse. Det massive fokus på uddannelse påvirker den enkeltes oplevelse af muligheder og begrænsninger det lokale sted, men også de livsformer og den sammenhængskraft, som små provinssamfund bygger på. Artiklen retter opmærksomheden mod nogle uhenigtsmæssige implikationer ved det stærke 'uddannelsesimperativ' og peger på, at en stedsensitiv pædagogisk målsætning i skolerne vil kunne afhjælpe nogle af provinsens udfordringer.

## Uddannelse for alle?

*"Vi arbejder ud fra et kommissorium, som har fokus på den her 95 % målsætning – altså at 95 % skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Der har vi selvfølgelig udfordringer i at nå de 95 %. Lidt ligesom mange andre kommuner, som ligger sådan perifert i landet, men vi klarer os faktisk ganske godt. I hvert fald siger ministeriets profiltal, at vi ligger omkring 94 %. Det er faktisk ret godt"* (citat fra interview med en leder i Tønder Kommune).

Denne artikel fokuserer på uddannelse i provinsen og på de muligheder, men også udfordringer, som 95 % målsætningen skaber for dem, som vokser op langt fra de store uddannelsesbyer, men er underlagt dominerende forventninger om nødvendigheden af uddannelse.

En del af vores informanter udtrykker stærk tilknytning til **sociale og kulturelle fællesskaber**, og nogle oplever, at det stærke fokus på uddannelse forstærker geografiske, sociale og kulturelle modsætninger, der svækker grundlaget for det lokalsamfund, de er del af.



Artiklen er baseret på et etnografisk feltarbejde på Tønderegnet, hvor vi har undersøgt, hvordan hhv. forvaltning, skoler, forældre, børn og unge ser på de nationale uddannelsesdagsordner og de lokale fremtidsmuligheder. Generelt viser materialet, at der er bred opbakning til uddannelse; det er vigtigt for den enkelte såvel som for befolkningen som sådan. Samtidig synes spørgsmålet om uddannelse også at give anledning til tvivl. En del af vores informanter udtrykker stærk tilknytning til sociale og kulturelle fællesskaber, og nogle oplever, at det stærke fokus på uddannelse forstærker geografiske, sociale og kulturelle modsætninger, der svækker grundlaget for det lokalsamfund, de er del af. De føler sig splittede mellem ønsket om at være del af det lokale miljø og forventningerne om at uddanne sig og være mobil.

Vi ser også, at mens de yngste informanter udtrykker en klar tilknytning til lokalområdet, så erkender en stor del af de unge, at de kommer til at rejse væk. Som andre også har peget på, spiller forældrene en vigtig rolle i dette perspektivskift (Abbot-Chapman et al. 2014), men det gør de mange professionelle pædagoger, lærere og rådgivere også. Vægten på uddannelse og mobilitet afspejler dels målsætningen om, at flest muligt får en ungdomsuddannelse (jf. citatet ovenfor om 95 % satsningen), dels en række større strukturelle forandringer, der de sidste 50 år har ændret grundlaget for provinsens livsformer (Højrup 1983; se også diskussion i Gulløv & Gulløv 2020) og muligheder på måder, der gør, at fremtiden opleves som usikker.

På den baggrund fremstår uddannelse som en sikker og overskuelig strategi, der kan give adgang til arbejdsmarkedet, men altså samtidig forbindes med tvivl, fordi den indebærer fraflytning.

Her ønsker vi at pege på nogle dilemmaer, som uddannelsessystemets udbredelse og autoritative status rejser for unge i provinsen. Med eksempler fra vores empiri vil vi belyse presset for at tage en uddannelse og dermed at rejse væk, men også de følelser af tvivl og modstand, som den foreskrevne bane kan vække. Afrundingsvis vil vi pege på, at de pædagogiske institutioner ikke så entydigt behøver at bidrage til den underminering af lokalsamfundenes sociale ressourcer, men aktivt kan bidrage til den lokale udvikling.

**Uddannelsesimperativet**

Som det indledende citat viser, er der en kommunal ambition om, at flest muligt får en ungdomsuddannelse. Denne ambition er hentet fra den nationale uddannelsesstrategi, hvori også indgår standardisering og centralisering af uddannelsessystemet (se Danmarks Statistik 2015). Uden at gå i detaljer med diverse politiske tiltag kan man sige, at ungdomsuddannelse efter endt skolegang er blevet den nye normal, og at uddannelseshierarkiet i stigende grad koncentrerer i de store uddannelsesbyer og økonomiske vækstcentre. Målsætningen om, at 95 % af de unge mindst skal have en ungdomsuddannelse, begrundes politisk med, at alle unge skal have lige muligheder, at uddannelse kan øge den sociale mobilitet, og at et højt uddannelsesniveau i befolkningen skal sikre Danmarks globale konkurrenceevne. Disse ambitioner er vigtige for den moderne velfærdstænkning. De indebærer imidlertid en sådan grad af forpligtelse af den enkelte til at uddanne sig på bestemte måder, at andre måder at skaffe sig kompetencer og færdigheder på er gledet ud af det almindelige opvækstforløb. Både vejledere, lærere, forældre og unge orienterer sig næsten alle ift. de etablerede uddannelsesforløb. Ikke at have en kompetencegivende uddannelse er i dag blevet en stigmatiseret position. Man kan således tale om et uddannelsesimperativ; at tage uddannelse er de facto den eneste legitime vej til voksenlivet, og jo længere, jo bedre. Denne forståelse er ikke bare et politisk anliggende, men et gennemgribende dogme, som præger de voksnes forventninger til børn og unges opvækst, attituder, indsatser, læringsudbytte og valg såvel inden for som uden for de pædagogiske institutioner.

**Udfordringen for provinsen**

Vores undersøgelse rettede sig mod at forstå, hvad uddannelsesimperativet konkret betyder for familier, børn og unge i provinsen herunder for familier, som traditionelt ikke er orienteret mod uddannelse. Resultaterne af vores undersøgelse foreligger i bogen *Opvækst i provinsen. Om dem, der bliver, og dem, der rejser* (Gulløv & Gulløv 2020). Bogen bygger på et fire måneder langt etnografisk feltarbejde gennemført i 2016 i Tønder Kommune suppleret med opfølgende interviews frem til 2018. Materialet omfatter observationer, interviews og samtaler med forældre, rådgivere, forvaltningsansatte, pædagoger, lærere og især med børn og unge i tre forskellige aldersgrupper. Ved at bosætte os i Tønder by og deltage i hverdagen i og omkring pædagogiske institutioner rundt om i kommunen fik vi mulighed for at komme tæt på lokale børn, unge og voksnes syn på muligheder og fremtidsscenarier og indblik i deres forskellige værdisystemer og livsformer.

I vores interview understreger forældre til såvel de yngste børn som til unge igen og igen betydningen af uddannelse. Det fremgår f.eks., når Sara, der har en kort uddannelse, siger: *"Det er rigtig vigtigt, at man får en uddannelse. De skal jo kunne klare sig – altså klare sig selv"*. Simone, der ligeledes har en kort uddannelse, som hun pendlede til Åbenrå for at tage, er også ret afklaret med det: *"Sådan er det jo, når man har valgt at bosætte sig hernede. Man skal jo have en uddannelse"*. Selvom hun reelt aldrig har brugt sin uddannelse, og både hun og hendes mand arbejder som ufaglærte ved siden af deres lille landbrug, ser hun ikke det som et forbillede: *"Altså det vigtigste er jo, at de kommer til at gøre*

*noget, de holder af. Men man kommer nok ikke uden om uddannelse. Men jeg håber selvfølgelig, at de bliver hernede ad"*. Også Jimmy, der selv er ufaglært, men i dag har et godt job i en butik, siger: *"Ja, de skal jo have uddannelse, ja, og så må de jo rejse. Det er jo bare sådan hernede ... og så er landet jo ikke større"*. På tværs af interviewene er der opbakning til uddannelse, uanset hvad forældrene selv har af uddannelsesbaggrund og job erfaringer. I en del tilfælde forstår vi, at deres egen vej til beskæftigelse er gået gennem lokale netværk, og at arbejdsgiverens kendskab til deres personlige kvalifikationer har været udslagsgivende for ansættelsen. Her har uddannelsespapirer spillet en mindre rolle end person- og lokalkendskab, men det er alligevel ikke den slags viden, forældrene nævner, når de snakker om deres egne kvalifikationer, eller hvad der kan være med til at sikre deres børns fremtid. I stedet ser de uddannelse som garant for en sikker fremtid. De erkender, at børnene formentlig kommer til at flytte væk, og selvom de personligt kan være kede af den fysiske afstand og oplever, at fraflytning svækker lokalmiljøet, ser de uddannelse som uomgængelig, hvis børnene skal *'kunne klare sig'*.

**Bevægelsen væk fra lokalområdet**

Denne forståelse afspejler udviklingen over de sidste 50 år, hvor uddannelsessystemet med stigende intensitet er blevet den primære vej til en sikker voksentilværelse, og hvor konkurrence på arbejdsmarkedet i almindelighed forudsætter certificerede kvalifikationer. For at sikre at så stor en del af en ungdomsårgang som muligt reelt har forudsætningerne for at tage en uddannelse, er skolegangen forlænget i både daglige timer og år, og de sidste

# I vores interview understreger forældre til såvel de yngste børn som til unge igen og igen **betydningen af uddannelse.**



10 år er der desuden lagt stigende pres på børnehaverne for at sikre, at alle børn bliver gjort 'skoleparate', ligesom der er sat ind med massiv vejledning for at sikre, at alle unge mennesker går videre i ungdomsuddannelser.

I den proces er uddannelsessystemet blevet adskilt fra det liv og de livsformer, der omgiver det. I børnehaver, skole såvel som på ungdomsuddannelser retter pejlemærker og målsætninger sig systematisk mod næste led i uddannelseskæden, og institutionsprogression er blevet et succeskriterium i sig selv. Det præger selvfølgelig børnenes orienteringer og værdisætninger, hvilket vi ser i alle aldersgrupper, men med stigende tydelighed jo ældre børnene bliver. Af vores observationer i to børnehaver fremgår det, at selvom børnene tydeligt udtrykker tilknytning til den lokale verden, dvs. børnehaven, deres hjem og de steder, de kommer, så er skolen også et referencepunkt, som nogle af børnene forbinder med en anerkendelse og status, de gerne

vil forbindes med. Det fremgår f.eks. af følgende eksempel:

*Marie sidder og tegner sammen med Amalie og Frida.*

*Marie: Frida, skal du i skole nu?*

*Frida: Nej.*

*Amalie: Nej, hun er jo ikke en af de store.*

*Det er derfor, hun ikke kan skrive sit navn.*

*Marie: Vi kan lege, at du er vores lille-søster, som stadig gik i børnehaver.*

*Frida nikker.*

Hvor der er forskelle mellem børnene i børnehaven ift., hvor meget de er optaget af deres videre færd i skolen, så er ingen af de udskolingsbørn, vi interviewer, i tvivl om, at de ikke bare forventes at gå i skole nu, men også må fortsætte, når dette forløb slutter. Det fremgår f.eks., når Annemette på 14 forklarer, at hun skal i gymnasiet og bagefter til Århus: *"Mennesker har større mulighed for at blive til noget i Århus, fordi de har så mange forskellige universiteter og*

*sådan noget og kollegier"*. Eller når Mikkel på 13 på spørgsmålet om, hvad der skal ske efter skole, svarer:

*"Så tænker jeg, jeg vil gå på gymnasiet herovre, og så vil jeg tage til – ja, over på Sjælland i hvert fald – til København for at læse til øhm ... enten tænker jeg, jeg skal være togfører, ellers så vil jeg være ... øh, hvad var det – ja, jeg har ikke helt besluttet mig, faktisk"*.

Også Michael, der ligeledes er 13, svarer: *"Altså, jeg synes, det er fint at bo her, men altså selvfølgelig skal jeg også til København, når det er, jeg bliver voksen, og det er, at jeg også skal uddanne mig på universitetet"*. *"At blive til noget"*, som Annemette formulerer det, er tydeligvis ensbetydende med at tage en uddannelse, og det indebærer uundgåeligt at rejse væk fra Tønder.

Den erkendelse synes udbredt, men det rejser nogle dilemmaer for de børn og unge, der gerne vil blive på egnen. Det

gælder f.eks. Trine, der går i 1. HF. Hun ved, at hun skal tage en uddannelse, men samtidig har hun ikke lyst til at flytte væk: *”Jeg vil gerne bo ikke alt for langt væk fra min familie”*. Samtidig erkender hun, at der er sket store ændringer i den landsby, hun ellers har været glad for at vokse op i:

*”Det er ikke ligesom, da man var små. Da var der nogle andre børn, man legede med. Nu er det sådan – så sidder man derhjemme foran sin computer i stedet for, og nogle af dem er allerede flyttet fra byen – så det bliver mere sådan stille. Der sker ikke rigtig noget”*.

Fraflytningen er begyndt, og det skaber en psykologisk – og social – splittelse mellem dem, der finder det indiskutabelt og rigtigt at rejse, og dem, der dels gerne vil blive, dels er kede af, at de ved at følge uddannelsesimperativet bidrager til at underminere det lokalsamfund, som de holder af og gerne vil værne om (se også Farrugias (2016) diskussion af mobilitetsimperativet). Og med til det hører den udfordring, som Trine her peger på, at selvom man måske selv overvejer at blive, er der ikke så meget at lave, når størstedelen af de andre unge mennesker flytter væk. Den systematiske indsats for at få alle børn og unge til at anerkende skole og uddannelse som en integreret del af opvæksten er lykkedes. Størstedelen af især pigerne er indstillet på at flytte væk, og den øvrige del står over for valget mellem at følge den etablerede – og værdige – vej eller at indstille sig på at blive, selvom mange andre unge flytter væk. Interviewene viser, at alle de større børn/unge mennesker erkender dette dilemma, og nogle af dem er trykket af de sociale konsekvenser, det har, både for dem selv og lokalsamfundet.

#### Den tvivlende mellemgruppe

Uanset om det er børn på små friskoler, privatskoler eller overbygningsskoler, så er de bevidste om, at der er et hierarki mellem dem, som klarer sig godt i skolen, og dem, der ikke gør, og at det at klare sig godt giver muligheder for mere uddannelse og eksaminer, som de lærer er afgørende for succes i voksenlivet. Succes i skolen betyder, at eleverne bliver tilbøjelige til at rette deres forventninger mod uddannelse og karriere og mere indstillet på at rejse for at få det (Corbett 2007). Denne værdisætning er ikke bare resultatet af den systematiske betoning af vigtigheden af uddannelse gennem alle skoleårene, men også af den markering, der sker ift. *”dem, der ikke kan klare skolen”* og *”dem, der falder ud”*. Det gælder f.eks. de elever, som ikke kan indpasses i det ordinære skoleforløb og derfor overflyttes til en plads på ungdomsskolen. Selvom det gennem ungdomsskolelærernes samarbejde med lokale erhvervsdrivende ofte lykkes at oplære og finde arbejde til en del af disse børn, så rummer afvigelsen fra den etablerede skoleprogression en stigmatisering. Uden at det er hensigt, etableres der symbolske sammenhænge mellem lav skolestatus og lokalforankring. En markering, der får betydning ikke bare for de få, der henvises til ungdomsskolen, men også bliver et mere generelt budskab om, hvad der har værdi, hvad der igen betyder, at unge med skolesucces bliver mindre tilbøjelige til at orientere sig mod de lokale livsformer.

Med andre ord fremmer skolen – i overensstemmelse med sin målsætning – aspirationen til at søge status gennem uddannelse og geografisk mobilitet, men kommer upåagtet til at devaluere værdien af lokale fremtidsplaner. I stedet

for at give børn færdigheder og kompetencer til at etablere sig lokalt betyder det, at skolen uddanner til opbrud eller det, uddannelsesforsker Michael Corbett (2007) kalder 'learning to leave' (se også Skifter Andersen (2017)). Det sker dels ved, at skolen ikke præsenterer børn for lokal relevant viden, men netop satser på steduaafhængige og konverterbare videnformer. Dels ved indirekte at devaluere værdien af lokal etablering, hvad der betyder, at færre af de børn, som helst vil blive, tør satse på det. Konsekvensen af dette bliver særligt tydelig i den tvivlende mellemgruppe som føler sig tilskyndet til symbolsk at markere villighed til at rejse væk frem for at risikere et stigma som skoletaber ved at indrømme, at de helst vil blive. Som Annemette, der går i 7. klasse, konstaterer: *”Jeg kender ikke rigtig nogle, der vil blive i Tønder. Ikke sådan som jeg lige kan komme i tanke om, nej”*.

#### Gymnasiekulturens distance til det lokale

Denne dynamik bliver yderligere tydelig, når man følger de unge i gymnasiet. For selvom nogle vælger gymnasiet uden en særlig klar plan og egentlig bare vil udsætte erhvervsvalget og samtidig sikre sig selv flest mulig muligheder, så udvikler der sig i løbet af årene på gymnasiet et udtalt pres for at rejse væk. Det sker som følge af den generelle uddannelsesansporing, men også som en konsekvens af de værdiorienteringer, der udvikler sig i samspillet mellem eleverne. Det ser vi f.eks., når Astrid, der går i 2. g, prompte svarer: *”Jeg skal væk”*, på spørgsmålet om, hvad der skal ske, når hun bliver student. Da John beder hende uddybe, svarer hun om Tønder: *”Fordi, øh, den er for lille. Altså, så er jeg lidt mere til sådan noget som Berlin”*. Lidt efter

## Størstedelen af især pigerne er indstillet på at flytte væk, og den øvrige del står over for valget mellem at følge den etablerede – og værdige – vej eller at indstille sig på at blive, selvom mange andre unge flytter væk.



siger hun: *”Jeg kan også rigtig godt lide Hamborg (...) og Hamborg, det er sådan en vildt flot by, synes jeg. Jeg kan også godt lide Århus”*. Vi aner, hvordan steder indgår i et hierarkisk værdisystem, hvor Berlin, Hamborg og til dels Århus har en højere status end Tønder; en status, der smitter af på dem, der tager dertil.

Vi møder mange af den slags markeringer, der fortæller os, at det blandt eleverne er mere prestigefyldt at vise vilje og mod til at rejse og lægge distance til lokale steder og til dem, der ”bare vil blive”. Der er en læsning af geografi fra det helt nære til de fjerneste steder i verden, som korrelerer med social prestige. Disse hierarkier kommer til udtryk på forskellige måder i elevernes karakteristikker af hinanden, som her, hvor en dreng fra 2. g fortæller om sine tidligere skolekammerater i landsbyskolen:

Aghdi: *”Det var kun 3 ud af 28 fra min klasse, der tog direkte på en*

*uddannelse. Resten tog 10. klasse og gik ud og arbejdede. I den gamle klasse, jeg gik i, tror jeg, 50 % bliver hernede. Alle sammen ved, de skal være tømrere eller landbrugs-noget”*.

Det skinner på mange måder igennem, at Aghdi ikke har meget til overs for sine tidligere skolekammeraters valg om at blive i Tønder, og vi fornemmer, at distancen allerede lå der, da de gik i skole sammen. Lidt større respekt viser han i forhold til dem, som vil studere i Odense, Århus eller København, selvom han også her udtrykker en vis distance:

Aghdi: *”Jeg tror, det bærer præg af, at det er Udkantsdanmark på en eller anden måde. Jeg tror, folk her tager for let på det. Der er mange af forældrene, der ikke har uddannelse, som også er ufaglærte. Der er ikke mange, der går her, hvis forældre har taget længerevarende uddannelse. Det smitter af på børnene. Hvis deres*

*forældre ikke har, hvorfor skulle de så selv have?”*

Og lidt senere i interviewet:

Aghdi: *”... Det er for stort et spring [for dem] at tænke, at de skal til udlandet og studere. Jeg tror bare, de tænker på, at de skal være her på gymnasiet og så evt. flytte til Århus eller København – den der standard-fremtidsplan, som mange tager. Så tror jeg også, der bare er mange, som slet ikke har nogen planer – bare færdiggøre gymnasiet og tage den derfra. ... Jeg kan i hvert fald ikke se mig selv bo her om to år. Når jeg er færdig, bor jeg i København eller i en europæisk storby”*.

Ud over at illustrere, hvordan forskellige steder er rangordnet, viser eksemplet også, hvordan uddannelsesambitioner, vilje til geografisk mobilitet og social status kædes sammen. Aghdi kobler 'usikre planer', 'lav uddannelsesbaggrund'

# Sammenkoblingerne mellem uddannelse, mobilitet, sikkerhed og værdighed får uundgåeligt konsekvenser for synet på lokalsamfundet og dets livsformer.



og 'beskedne og pragmatiske ambitioner' med en "standard-fremtidsplan" – som han forbinder med det provinsielle "Udkantsdanmark", og som kun strækker til at "flytte til Århus". Også blandt gymnasielærerne fornemmer vi denne værdisætning af uddannelse, udsyn og mobilitet, men også et blik for, at der er værdighed på spil blandt eleverne. Det kommer f.eks. til udtryk i følgende uddrag fra et interview med en af lærerne, der både underviser i det almene gymnasium og på HF-linjen:

*Leif: Hvis vi tager dem, som vælger at blive i Tønder, så er de meget tavse omkring det – en måde, de resignerer på. Fordi nu tager de f.eks. HF-uddannelsen, og man skal jo ligesom videre i 3-trins-raketten, og det er helt klart, at de bærer på et nederlag over, at de måske ikke kan mobilisere kræfterne til at komme af sted og komme væk.*

*John: Er det stigmatiserende, hvis man ikke har planer for at komme videre?*

*Leif: Ja, det vil jeg mene, det er. Det er ikke sagt sådan eksplicit, men det er typisk, det er jo en dejlig lille by, så jeg møder jo ofte mine tidligere elever, og mange af dem slår blikket ned, altså når de ser mig, fordi de ved, at mit første spørgsmål vil være: "Ja, hvad så?". Jeg skriver til dem på Facebook, om de har fundet på noget, og de har alle mulige rationaliseringer om, hvorfor de ikke har. De har alle mulige grunde, som gør, at de ikke kan tage en uddannelse og udskyder det hele tiden. Men at sige: "Nej, jeg bliver her i Tønder – jeg kan simpelthen ikke forestille mig at leve nogen andre steder", det vil være svært for dem at sige. Jeg kan se, nogle af dem får jobs i Kvickly i delikatessen – jeg kan også se, at de søger jobs i detailhandel og sådan noget".*

Ikke blot har børnene gennem deres bevægelse gennem skole og ungdomsuddannelse lært, at den sikre vej til et værdigt voksent liv er forbundet med uddannelse; de har også forstået, at det indebærer at flytte væk og orientere sig ud i verden, og at det lokale dermed er et mindre værdigt sted at være – måske endda udtryk for snæversyn og provinsialisme. Uddannelsesorientering står således i kontrast til orienteringen mod det lokale, hvad der uundgåeligt får betydning for den enkeltes vilje til at investere i lokalsamfundet. Samtidig finder vi, at nogle af de unge, der ved, de gerne vil blive, udtrykker distance til uddannelse og til de værdihierarkier, der de facto underkender de livsformer, de respekterer.

## Konsekvenser for lokalsamfund

Sammenkoblingerne mellem uddannelse, mobilitet, sikkerhed og værdighed får uundgåeligt konsekvenser for synet

på lokalsamfundet og dets livsformer. I Tønder Kommune rejser mere end to tredjedele af en ungdomsårgang væk, i det mindste for en periode (Region Syd-danmark 2016), hvilket har betydning for befolkningssammensætning, jobmuligheder, infrastruktur, fritidsliv osv., hvilket igen påvirker oplevelsen af manglende tilbud og muligheder, som igen forstærker fraflytningstendensen. Denne spiral er velkendt, men det, der især står frem i vores materiale, er for det første, hvor stor en rolle uddannelsesinstitutionerne spiller i denne proces, for det andet hvor meget det handler om værdighed. Den systematiske betoning af uddannelse som den etablerede, sikre og værdige måde at overgå til voksenlivet på, har betydet en strukturel, økonomisk og kulturel underminering af den demografiske og erhvervsmæssige reproduktion i de mindre byer og landdistrikter. Det har betydning for den enkeltes syn på sig selv og sine egne muligheder såvel som for lokalsamfundet sociale og økonomiske bæredygtighed. I takt med at lokale uddannelses tilbud er reduceret, fordi flere uddannelser nu er samlet i de større byer, er det overladt til den enkelte selv at etablere sig, hvis man gerne vil blive. Udfordringen for de fleste er imidlertid, at de har få forestillinger om, hvordan det kan lade sig gøre, og ikke møder nogen form for vejledning i arbejdsmarkeds-kontakt eller virksomheds-etablering. I praksis medfører det, at det især er unge med lav uddannelseskapital, som er mest parate til at satse lokalt.

Et vigtigt aspekt i denne sammenhæng er, at det ikke bare handler om den systematiske vejledning af børn og unge i at se det fornuftige og anerkendelsesværdige i at søge uddannelse andre steder. Den afstand til lokale livsformer,

som vi ser i undersøgelsen, handler også om, at mange gradvist kommer til at stå i periferien af de lokale sammenhænge, fordi de i praksis afsondres mere og mere fra tværgenerationelle aktiviteter og arbejdsfællesskaber. Den proces er et resultat af den megen tid, de tilbringer i forskellige institutioner, som dels medfører en stærk integration i jævnaldersfællesskaber defineret og rammesat af institutionelle normer, videnformer og værdier; dels at de i nogen grad udelukkes fra andre sociale berøringsflader og aldersoverskridende fællesskaber; og dels at de kun i mindre grad har adgang til den videns- og erfaringsoverførsel, der finder sted uden for uddannelsesinstitutionerne. Dermed begrænses også mulighederne for at tilegne sig alternative former for netværk og viden, som kunne styrke deres tiltro til og forudsætninger for at etablere sig lokalt.

Samlet ser vi således, at de unges fraflytning er resultat af en proces, som virker gennem en kombination af pull- og push-faktorer, der især bliver tydelig på gymnasieuddannelserne, men som er udtryk for kræfter, som både virker i og uden for uddannelsesinstitutionerne. Effekten af disse samvirkende påvirkninger er, at mange unge mister troen på en lokal fremtid både socialt og erhvervsmæssigt, samtidig med at symbolerne på et succesfuldt ungdomsliv, som især er udbredte blandt gymnasieeleverne, forstærker oplevelsen af afstand til de lokale, som er mere uddannelsesfremmede.

Analysen sigter ikke på at romantisere lokale livsformer eller reproduktionen af dem, men på at pege på det oversete problem, at organiseringen af uddannelsessystemet gør det svært for nogle

unge at finde støtte til at blive og oplever det at blive som mindre legitimt ift. den rådende dagsorden i uddannelsesfeltet, som underkender lokaltilknytningen. Dette er et problem både på et personligt plan og for alle lokalsamfund i provinsen, som lider af affolkning og af en skævvridning af befolkningens uddannelsesprofil, som skyldes fraflytning af uddannede unge.

## Afrundende bemærkninger

### om en stedsensitiv pædagogik

På baggrund af undersøgelsen mener vi, at der er behov for tiltag, der kan gavne lokalt orienterede unge, skabe bedre samspil mellem uddannelsessystemet og lokalsamfund og bidrage til en bedre social-geografisk balance mellem landdistrikter og storbyer. Vi vil derfor afslutningsvis argumentere for, at skoler og uddannelser i provinsen udvikler en stedsensitiv uddannelsesestækning.

Her gælder det for det første om at fundere de lokale uddannelses tilbud i en mere rummelig ressourcetænkning, end man gør i dag. Det fordrer, at man tager afsæt i den virkelighed, børnene vokser op med, og anerkender, at der findes forskellige former for viden og værdighed, som der kan arbejdes med snarere end kompenseres for. Som det er nu, vurderes elevernes forudsætninger og færdigheder alene i forhold til skolens målsætning, mens andre sider af deres erfaringsgrundlag ikke indgår eller anerkendes som ressourcer. For det andet mener vi, at man skal diskutere, hvordan skole og ungdomsuddannelser ikke kun skal have institutionsprogression som målsætning, men i højere grad kan tage hensyn til børns forskellige mål, ambitioner og værdier, uanset om de ønsker at rejse eller blive. Med andre

Som det er nu, vurderes elevernes forudsætninger og færdigheder alene i forhold til **skolens målsætning**, mens andre sider af deres erfaringsgrundlag ikke indgår eller anerkendes som ressourcer.



ord, at skole og ungdomsuddannelser må påtage sig at udvikle og tilbyde undervisning, som ud fra en bredere forståelse af lokale livsformer og de erhvervs- og økonomisystemer, som opretholder dem, kan understøtte de unges lokale værdier og etableringsmuligheder. Det kan ske ved at inddrage lokale erfaringer fra det lokale arbejdsmarked, f.eks. med håndværk, innovation, netværksopbygning og -udveksling, mikroøkonomi o.lign. For det tredje finder vi det vigtigt, at der både undervises i de centralt aner-

kendte videnformer, der er nødvendige for videreuddannelse, og i mere sted-relevante kompetencer som en modvægt til den værditilskrivning, der aktuelt bidrager til at underkende lokale videns- og livsformer. Det vil bidrage til at modvirke den polarisering, vi har fundet i undersøgelsen, mellem de mobilt orienterede unge med uddannelsessucces og lokalt orienterede unge, der har afskrevet uddannelse. En polarisering, som synes at understøtte mange fagligt stærke elevers distancering til det lokale

og deres beslutning om at flytte for at undgå prestigetab.

Disse anbefalinger støder imod de nationalt fastsatte målsætninger og gældende faglige kvalitetsindikatorer. Spørgsmålet er imidlertid, om det er klogt at fastholde de centralistiske uddannelsesmålsætninger ikke mindst i lyset af de stigende modsætninger, man ser udvikle sig mellem land og by i en del samfund i disse år og mellem uddannede og uuddannede befolkningsgrupper.

## REFERENCER

- Abbot-Chapman, J., Johnston, R. & Jetson, T. (2014). Rural belonging, place attachment and youth educational mobility: Rural parents view. *Rural society* 23 (3), 296-310.
- Corbett, M. J. (2007). *Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Nova Scotia: Fernwood Pub.
- Danmarks Statistik (2015). *Færre på landet – flere i de større byer: Byopgørelsen 1. januar 2015*. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=10304>.
- Farrugia, D. (2016). The mobility imperative for rural youth: the structural, symbolic and non-representational dimensions of rural youth mobilities. *Journal of Youth Studies*, 19 (6), 836-851.

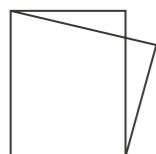
Gulløv, E. & J. Gulløv (2020). *Opvækst i provinsen: Om dem, der bliver, og dem, der rejser*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Højrup, T. (1983) *Det glemte folk: Livsformer og centralisering*. København: Museum Tusulanum.

Region Syddanmark (2016). *Relationer til Sønderjylland: Tilbageflyttere, fraflyttere, bosætningspotentiale*. Regional vækst og udviklingsstrategi.

Skifter Andersen, H. (2017). *Udviklingen i unges fraflytning fra yderområder og den geografiske centralisering af uddannelserne*. Forskning i det byggede miljø, Statens Byggeforskningsinstitut 2017:09.

# En overset professionsteoretiker: Annemarie Mol



Inge Kryger Pedersen,  
lektor, ph.d., Sociologisk  
Institut, Københavns  
Universitet

Annemarie Mol er professor i antropologi om kroppen ved University of Amsterdam. Mest kendt er hendes bog *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice* fra 2002 med kritik af en perspektivisme, hvor patienter, læger, sygeplejersker m.v. antages at have særskilte perspektiver på den samme sygdom. Hendes fokus er ikke, hvordan man kan tænke eller forstå en bestemt sygdom forskelligt, men hvordan den samme sygdom er "multi-ontologisk", dvs. altid mere end én bestemt ting på samme tid. Mol selv ville sandsynligvis undre sig over at indgå i portrætter af 'oversete professionsteoretikere'. Jeg har gladeligt taget imod invitationen til alligevel at præsentere indblik i hendes arbejde – uden at hun kan tage til genmæle – ud fra etiketten professionsteoretisk og med det ærinde også som overset. Udfordringen har jeg set som et frugtbart benspænd, der giver lejlighed til at få sat nogle ord

på, hvordan hendes arbejde kan bidrage til professionsforskningen.

I denne korte tekst vil jeg først præsentere og eksemplificere dele af Mols åbne, praktiografiske værktøjskasse, der bevæger sig rundt i professionelles arbejdsgange på et hospital. Jeg vil gerne give inspiration til, hvordan Mols praktiografi kan bidrage til professionsstudier og måske fremover i mere udbredt grad optræde i sådanne. Selvom jeg især har Mols bog om *The Body Multiple* i hånd og krop, når jeg bevæger mig lidt rundt i hendes forfatterskab, vil andre af hendes bøger og øvrige tekster også indgå og samlet danne afsæt for mit konkluderende bud på, om Mol er en overset professionsteoretiker.

#### Praktiografisk værktøjskasse

Et af Mols vigtigste forskningsbidrag, som jeg her vil tage afsæt i, er centreret

Hvis vi retter fokus på de professionelle, hun følger i bogen, så er arteriosklerose i den almen praktiserende læges konsultation **smarter ved gang over en vis distance.**



om det multiple objekt. I bogen om den multiple krop (Mol 2002) finder læseren nederst på bogsiderne en eksplicitering af de argumenter og pointer, som de etnografiske beskrivelser øverst på siderne leverer stof til. Eller snarere er der nok tale om en udveksling af beskrivelse og metarefleksion og ikke en tekst, der kommer 'før' den anden. De to teksttyper optræder ikke 1:1 på hver side, men ved fortløbende læsning af begge typer tekst får man ikke kun demonstreret praktiografien, men også begrundet den. Tilegnelser (eller i Mol-sprog: *enactments*) af kilder og dokumentation demonstrerer og føder argumentet, at objektet ikke er givet og en afgrænset entitet, men er i materialiteter, lokationer og praksisser, herunder forskerens. Således udvikler 'virkeligheder' sig i og med praksisser og ændrer sig situationelt og processuelt.

Som såkaldt post-aktørnetværksteoretiker foreslår Mol en "praktiografi" i form af en teori om, at et objekt ikke er noget, der er, men udøves i forskellige situationer (*enactment-in-practice*). Objektet i bogen er sygdommen arteriosklerose (åreforkalkning), og hun demonstrerer en mangfoldighed af sygdommen, alt efter om den udøves gennem et mikroskop, i en patientoplevelse eller en lægeundersøgelse. Hvordan arteriosklerose alligevel gøres til én sygdom, skildrer Mol i hospitalsregi ved at redegøre for et sindrigt koordineringsarbejde. Hvis vi retter fokus på de professionelle, hun følger i bogen, så er arteriosklerose i den almen praktiserende læges konsultation smarter ved gang over en vis distance. Hos radiologen er arteriosklerose lysændringer på røntgenbilleder af benets blodårer. Afhængigt af brugen af teknologi, fx *duplex Doppler scan*, er arteriosklerose nedsat blodhastighed. I kar-

kirurgens beskrivelse er arteriosklerose nedsat blodcirkulation forårsaget af årefortykkelse (stenose), der kan fjernes ved operation. For medicinerne er arteriosklerose en åreforkalkningsproces, der delvist kan forebygges. Blandt patologerne er arteriosklerose dissektioner af vævsprøver. I hematologi-laboratoriet er arteriosklerose for biologerne, biokemikerne og teknikerne klumper i blodet. Alt sammen koordineres ved skemaer, formularer, billeder, konsultationer, konferencer og samles i objektet arteriosklerose.

Med sin praktiografi argumenterer Mol for, at det, der studeres, aldrig er adskilt fra den materialitet, det agerer igennem. Således er det, der i Lægehåndbogen optræder som én sygdom, hos Mol beskrevet som mange 'ting'. Når arteriosklerose er et multipelt objekt ved at være noget andet i et mikroskop, sam-



menlignet med pinefuld gang, som sygdommen også er, ligesom den er nedsat blodhastighed, vil praksiografen også trække på et arsenal af værktøjer forbundet med materialiteter og processer, tid og sted. Værktøjskassen står altid åben. Alle værktøjer kan bruges, nye kan opstå og virke med. Ingen er tilsyneladende per definition, men måske nok i en situation, bedre end andre. Ud over selv at bruge især observationsværktøjer studerer Mol de professionelle arbejds gange og omgang med deres værktøjer. Herved beskrives, hvordan professionsværktøjer omgås med multiple virkeligheder.

Mol rangordner ikke de forskellige professionelle og ej heller deres værktøjer, men viser snarere, hvordan de alle indgår med hver deres faglighed og materialitet i det multiple objekt i kraft af fagspecifikke vurderinger, observationer og målinger. Praksiografen involveres i det multiple objekt med sin færden på gulvniveau i hospitalets laboratorier m.v. og ikke med et udefrakommende fugleperspektiv. Mol stiller sig i sin etnografiske beskrivelse (som hun søger ikke at gøre prescriptive) ikke over eller under det, hun studerer. Der optræder (helst) ikke noget metablik i den analyse, læseren finder på den øverste del af hver side i bogen. Værktøjerne – både udforskerens og de professionelle – er specificeringsmetoder, og læseren følger dem og sygdommen rundt på hospitalet.

Mange professionsforskere vil nok ikke lade sig nøje med de mange praksis- og situationsbeskrivelser øverst på siderne. Hvor er teoriene? Hvor er de professionelle organisationer eller uddannelsesinstitutioner? Hvad med magt- og autoritetsanalyser og politiske kræfter? Vi ser ingen hierarkier eller beskrivelser af

leders rolle. Da Mol ikke er en gængs professionsteoretiker, beskæftiger hun sig ikke direkte med den slags og slet ikke begreber som professioner eller professionelle grupper. Magttematikker får Mol i spil, når hun fx viser, hvordan forskellige professionelle med deres redskaber og vokabularier byder ind med hver deres faglige definitioner og beskrivelser. Andrew Abbott har som gammel kending inden for professionssociologien, især med sin bog *The System of Professions* (1988), beskæftiget sig med professioners definitions kampe. Hvor han på 'meso-sociologisk' vis analyserer professioner og jurisdiktioner med relationer til legalitet og politik, anlægger Mol snarere et Foucault-inspireret blik (jf. fx Foucaults *Klinikkens fødsel*, da. 2000) på magt, men mere mikroorienteret. Trods inspireret forholder hun sig yderst kritisk til Foucault, når hun i gulv- og kropshøjde beskriver mikromagt- og vidensprocesser på et hospital. Med praksiografiens fokus på 'modes of ordering', på processer i stedet for på 'order' som en definerende helhed, argumenterer hun (se fx 2002, s. 66-70) for at undersøge det, der gøres, og ikke lade praksisser være forklaret ud fra en given orden.

#### Hvordan kan praksiografien bidrage til professionsstudier?

Mols multiontologiske bidrag har særlige metodologiske implikationer. Hendes arbejde er betinget af forskning 'på gulvet', hvilket i professionel viden og praksis demonstrerer kompleksitet (som et særligt narrativt tema eller organiserende princip, jf. hendes tekster, inkl. opdelingen af dem i Mol 2002; om "Complexities", se også Mol & Law 2002). Med sin artikel "Kompleksitet og systematik i professionsforskning", i et nyligt nummer

af *Tidsskrift for Professionsstudier* (nr. 30, 2020), tager Marie Østergaard Møller afsæt i et generelt manglende engagement i professionsforskningen, hvad angår systematisk at trække på professionernes egen viden og deres egne data om det professionelle arbejde. At følge Møllers opfordring til at fremme "kompleksitet og systematik" i et fokus på professioners viden og egne data kan vi som professionsforskere naturligvis gøre ved brug og udvikling af mange forskellige metoder og teorier. Møller nævner andre metoder og tilgange end Mols, og måske betydningen af "kompleksitet" også er en anden. Jeg vil dog mene, at Mols argument om multiple ontologier motiverer og foranlediger forskning, som Møller efterlyser.

Læseren af *The Body Multiple* (Mol 2002, se også fx Heuts & Mol 2013) konfronteres med professionel viden og praksis, som ifølge Møller forsvinder ud af syne i udbredte professionsstudier, der med struktur og orden forklarer professionel forandring i stedet for at undersøge *tilblivelser* af struktur og orden (se fx Blok et al. 2019a for et bud på sidstnævnte ved at vise, hvordan forskellige professionelle grænsearbejdsformer er i spil i professionelle forandringer). Uden at Mol særligt undersøger professioner, fremgår det alligevel i hendes demonstration, ofte med professionelle 'egne data', af arteriosklerose som et multipelt objekt, hvor forskelligartede de respektive professioners arbejdsområder, materialiteter, vokabularier og praksis er.

Velfærdsstat og -politik kan være med til at forklare aspekter af professionelt arbejde og forandringer (jf. Kristensen 2020) på eksempelvis hospitalerne, men de professionelle viden og praksis virker

# Mol rangordner ikke de forskellige professionelle og ej heller deres værktøjer, men viser snarere, hvordan de alle indgår med hver deres faglighed og materialitet i det multiple objekt i kraft af fagspecifikke vurderinger, observationer og målinger.



også tilbage på velfærdsstat og -politik (se fx Blok et al. 2019a og 2019b). De professionelle skal udføre arbejdet og har også uddannelsen, opøver eksperitisen i og har kapaciteten til ofte dagligt at finde løsninger på problemer. Vanskeligheder, fx på et hospital, som Mol udforsker, kan imidlertid opstå, hvis der ikke også konstant er et velfungerende koordineringsarbejde i gang, herunder på tværs af professioner. Sådanne koordineringer beskrives af Mol ikke ved lovtermer, velfærdstatsordninger og new public management-tendenser, men fx ved diagnosticeringer, hvor prøveresultater, billeder, journaler og meget andet indgår. Dagligt koordinerer personalets morgenkonferencer de forestående aktiviteter. Med lidt større mellemrum koordinerer større, faglige, måske internationale, konferencer vigtig viden til videre samling og anvendelse.

Med den nuancering er det muligt – om end ikke hendes fokus, så derfor heller ikke denne teksts bidrag – at forestille sig, hvorledes Mols praksiografiske arbejde med professionelle viden, evalueringer og koordineringer vedrørende arteriosklerose (og sundhed, se Mol 2008, og tomater, se Heuts & Mol 2013) i videre forskning mere systematisk kunne vise et samspil med uddannelses-, markeds- og politiske arenaer, nationalt og globalt.

#### Er Mol en oversat professionsteoretiker?

Hvis man følger Møllers opfordring ovenfor og hendes argument for, hvad der er centralt for aktuelle professionsstudier, nemlig at "bygge bro mellem professionsviden og videnskabelig metode uden at gå på kompromis med hverken vidensgrundlaget eller den videnskabe-

lige systematik" (2020, s. 23) vil jeg konkludere, at Annemarie Mols praksiografi vil kunne hjælpe og er blevet oversat. Jeg har ikke her så eksplicit forholdt mig til hendes epistemologikritik, virkelighedsbegreb eller (mod)argumentationer omkring "the realm of meaning" (Mol 2002, s. 8-12) – eller, kort sagt, til den post-ANT-tilgang, hun har været med til at frembringe, især i samarbejde med John Law. Jeg har sat fokus på at videregive blik ind i Mols arbejde som bidrag og inspiration til professionsforskning i den forstand, Møller (2020) efterlyser den, og her slået flere anbefalingstoner an.

Om Mol er en oversat professionsteoretiker, afhænger naturligvis af, hvordan man forstår og arbejder med teori. En vigtig bestanddel af Mols arbejde er oplystninger, snarere end at sammenfatte i begreber og færdigudviklede teorier.

For en tydelig demonstration af dette kan jeg anbefale Heuts & Mols "What is a good tomato" (2013) med artiklens bud på forskellige registers for vurderinger af, hvad en god tomat er for dem, der på forskellig vis arbejder med tomater – om det er kokke eller avlere, sælgere eller frøudviklere. Frem for at udvikle relationer mellem veldefinerede begreber og generalisere oplister Mol (sm. m. Heuts o.a.) observationer, helst så mange og i et så bredt og uafgrænset, men også uafgrænset, spektrum som muligt. Observationer, der udvikler sig med det, de rækker ind i og bevæger sig med. Hendes bidrag, såvel metodologisk som teoretisk, er ikke baseret på og søger heller ikke former for orden og struktur, men involverer sig på kaleidoskopisk vis i ordningsprocesser. Således har hun sandsynligvis også skullet slå knude på sig selv ved at indskrænke sig til to forskellige tekstformer på (stort set) hver side i sin bog om den multiple krop. Hendes praktiske bidrag er i konstant bevægelse, ikke kun igennem hospitalsgangene, men også teoretisk. Med denne tekst har jeg ved at fokusere på eksempler i hendes praktiske arbejde forhåbentlig vist, hvordan hendes metodologiske bidrag i form af praktisk forskning er uadskilleligt fra innovativ teoretisering af det multiple objekt.

Især Mols bog om *The Body Multiple* er ikke bare velkendt i STS-litteraturen; den vandrer videre i fagdiscipliner og historien, uden tvivl langt ind i fremtiden. Men er den kendt i professionsstudier? Måske i nogle få, men den er sjældent brugt. Selv er jeg blevet dybt inspireret af at læse den og andet af Mols arbejde, uden dog direkte at anvende det i min forskning – endnu. Særligt er jeg inspireret af hendes praktiske værktøjskasse og af hendes teoretiseringer omkring multiple ontologier. Hos Mol sættes der med 'virkelighed' aldrig to streger under et facit. Arteriosklerose ændrer sig i og med en ny arbejdsgang eller teknologi på hospitalet. Således har vi set, hvordan en praktisk beskrivelse også tilbyder andre beskrivelser af arteriosklerose end den, man vil finde i Lægehåndbogen. Og da professionsforskere sjældent er læger, men andre professionelle, der følger mange forskellige professionelles arbejdsgange, fagligheder og organisationer, er det tankevækkende, hvor overset Mols arbejde er i professionsforskningen. En hurtig søgning i centrale, samfundsvidenskabelige professions-tidsskrifter som *Professions & Professionalism* og *Journal of Professions and Organization* resulterer i et fund på i alt én artikel, der refererer til ét af Mols værker (Mol 2002). *Tidsskrift for Professionsstudier* følger godt med ved at

kunne levere én artikel med reference til Mol.

Relevansen af Mols arbejde for professionsstudier demonstreres, når sygdom (eller tomater) er et objekt, der ikke er givet af biomedicinen (eller gastronomien), men er mere end det. Ikke ved at tilføje biomedicinen (eller gastronomien) et antropologisk perspektiv, men ved at vise, at en sygdom (eller en god tomat) er mere end én 'ting'. Herved knyttes sygdomsobjektet heller ikke sammen med en profession eller få professioner, men Mol får vist paletten af professionelle involveret i arteriosklerose. Med bogen om den multiple krop bidrager hun med et arbejdspladsstudie, som er sjældent set i professionsforskningens landskab, hvor mono-professionelle organisationsstudier er udbredte. Vi føres med praktisk forskning i afsøgningen og skabelsen af arteriosklerose som multipelt objekt igennem praksis og viden blandt mange forskellige professioner på et hospital. Så ja, ved at problematisere, at en given virkelighed, eksempelvis en hierarkisk professionsorden, går forud for professionel praksis, og i stedet demonstrere, at virkelighed konstant og aktivt indgår og formes i og med omgangen med den, er Annemarie Mol en oversat professionsteoretiker.

## REFERENCER

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

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/>.

Foucault, M. (2000 [1963]). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reitzels Forlag.

Heuts, F. & Mol, A. (2013). What is a good tomato? A case of valuing in practice. *Valuation Studies*, 1(2), 135-146.

Kristensen, J.E. (2020). Samtidsdiagnostik og tendensanalyse i professionsforskningen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 30, 6-15.

Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.

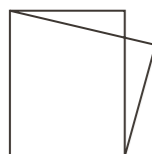
Mol, A. (2008). *The Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice*. London: Routledge.

Mol, A. & Law, J. (2002). Complexities. An introduction. I: J. Law & A. Mol (red.), *Complexities: Social Studies of Knowledge Practices* (s. 1-23). Durham, N.C.: Duke University Press.

Møller, M.Ø. (2002). Komplexitet og systematik i professionsforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 30, 16-25.

# En klassiker genlæst

Howard Gardner:  
Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences



Gerd Christensen,  
lektor, ph.d., Institut  
for Kommunikation,  
Københavns Universitet

Da Howard Gardner udgav *Frames of Mind* i 1983, var den vestlige verdens intelligensbegreb segmenteret i form af IQ: en generel evnefaktor, der kunne testes, kvantificeres og scores i forhold til den måde, man antager, at intelligens fordeler sig i befolkningen generelt, hvilket vil sige en normalfordeling, hvor IQ 100 udgør mediantallet i befolkningen. I Danmark blev IQ anvendt, dels hvor det blev fostret, nemlig i skolesystemets test af elever og af værnepligtige, dels i erhvervslivets testning i forbindelse med ansættelser af nye medarbejdere. Men ikke kun det: intelligensbegrebet i den form, det havde fået med IQ, indgik i den daglige forståelse af egen og andres generelle mentale beskaffenhed og i de måder, hvorpå man kategoriserede sig selv og andre som henholdsvis 'intelligente' og 'mindre intelligente'. Intelligens

som IQ var med andre ord blevet en markør for henholdsvis 'klog' og 'dum'.

Dertil kom, at der relativt hurtigt knyttede sig en forståelse af et individs IQ som en medfødt faktor og derfor noget, som det er vanskeligt at gøre noget ved; en form for skæbne. Dette til trods for, at IQ-tests generelt kun tester for to kompetencer, nemlig de logiske-matematiske og de sproglige kompetencer. Som sådan var IQ-tests fra deres oprindelse med Binet-Simon-testen fra starten af 1900-tallet beregnet til testning og udskillelse af de børn, der ville have vanskeligt ved at klare sig i det ordinære skolesystem, og som derfor burde tilbydes hjælp i form af værne- (dvs. special-) klasser eller -skoler (Christensen & Bendixen 2015).

De, der besøgte en lærer- eller pædagoguddannelse i disse år, kunne ikke undgå at bemærke, hvordan **væggene var prydet af illustrationer af Gardners multiple intelligenser**, ligesom Gardners teori var fast pensum på uddannelserne.



*Frames of Mind* blev fra Gardners side præsenteret som et opgør med forståelsen af intelligens som en generel evnefaktor og den forudsigelse af uddannelsesmæssig succes, der lå heri (Gardner 1983). I stedet foreslog Gardner, at man må forstå intelligens som et mere mangfoldigt begreb i form af multiple intelligenser (MI-teorien): at mennesker er i besiddelse af en individuel kombination af 7-9 forskellige identificerbare og afgrænselige intelligenser: sproglig, matematisk-logisk, musisk, kropslig, rumlig, intrapersonel, interpersonel samt naturalistisk og eksistentiel intelligens, der kom til efterfølgende. I forlængelse heraf hævder Gardner, at intelligens ikke skal betragtes som en generel evnefaktor, men må forstås i en kulturel sammenhæng (Gardner 1997, s. 228).

Som udgangspunkt må Gardners tilgang betragtes som et forsøg på at åbne intelligensbegrebet og bidrage med en forståelse af, at der er mange måder at være intelligent på, dvs. at alle mennesker har noget, de er gode til, også selv om de ikke ville score højt i en traditionel IQ-test. I Danmark skulle Gardners MI-teori få overordentlig stor betydning på det pædagogiske område i årene omkring årtusindskiftet. De, der besøgte en lærer- eller pædagoguddannelse i disse år, kunne ikke undgå at bemærke, hvordan væggene var prydet af illustrationer af Gardners multiple intelligenser, ligesom Gardners teori var fast pensum på uddannelserne. Begejstringen var ikke forbeholdt uddannelserne, med fik også betydning på det administrative niveau. I midten af 2000'erne var det således langt de fleste af landets kommuner,

der på deres hjemmesider erklærede Gardners principper som udgangspunkt for deres skole- og institutionspolitik (Christensen 2008). Dette var særligt markant i Gentofte Kommune nord for København, hvor et omfattende skoleudviklingsprojekt (SKUB-projektet) blev afviklet fra 1998-2008. Projektet bestod i ny- og ombygning af kommunens skoler, sådan at de muliggjorde fleksibilitet, kreativitet og individualitet i undervisnings- og arbejdsformer. Inden for skoleområdet knyttede MI-teorien dels an til den tiltagende individualisering af undervisningen, dels til elevens 'ansvar for egen læring' (Bjørn 1994). Her bidrog teorien særligt med den forståelse, at børn af natur er forskellige, lærer på forskellig måde og derfor bør undervises forskelligt.

Hos Gardner fremgår der ikke umiddelbart en sammenhæng imellem MI-teorien og didaktik. Arbejdet med at omsætte MI-teorien til pædagogisk praksis blev primært foretaget af Gardners samarbejdspartner Thomas Armstrong. Ifølge Armstrong kunne MI-teorien anvendes som fundament for lærernes selvudvikling, udvikling af undervisningsplaner, som led i undervisningsstrategier, som ledelsesværktøj i klasseværelset og med henblik på forbedring af klassemiljøet samt i specialundervisningen. Teorien burde endvidere fungere anvisende for undervisere i både årsplaner, ugeplaner og lektionsplaner (Armstrong 1994). Hensigten er, at alle intelligenser bør tilgodeses i undervisningen i ethvert fag både i hver lektion og igennem skoleåret.

Når det kom til konkret undervisning, sammentænkte man oftest MI-teorien med Rita og Kenn Dunns multiple læringsteori, der var mere fokuseret på en variation i de fysiske rammer for undervisning og læring (Dunn 2003). Af samme årsag kom der særligt fokus på at erstatte de traditionelle skolerum med borde på række med fleksible læringsmiljøer, hvor det var muligt at arbejde individuelt eller i gruppe samt at ligge, stå eller bevæge sig i løbet af undervisningen. Som sådan fik Gardners tilgang i kombination med Dunn og Dunn konkret betydning for dansk skolearkitektur og indretning.

Om end denne begejstring her i 2020 har lagt sig noget, synes Gardners MI-tilgang stadig at have betydning for de måder, hvorpå man forholder sig til såvel intelligens som pædagogik i Danmark. At teorierne stadig har succes

på skoleområdet skal formentlig ses i lyset af, at den giver lærerne nogle praktiske måder at forvalte det krav om undervisningsdifferentiering, der siden 1993 har været indskrevet i folkeskoleloven. I en skoleklasse med 28 elever vil kravet om undervisningsdifferentiering bedst kunne opretholdes igennem en variation i såvel indhold som form, sådan at alle elever (-s intelligensprofiler) kan tilgodeses. Variation i undervisningen er ydermere skrevet i den seneste folkeskolereform (2014), der har medført et krav om en ikke bare længere, men også en mere varieret skoledag med mere fokus på bevægelse i undervisningen. At få bevægelse ind i undervisningen er noget, mange lærere oplever som vanskeligt (Jørgensen & Troelsen 2017, s. 102). Imidlertid giver Armstrongs bearbejdning af MI-teorien flere konkrete anvisninger på, hvordan undervisning igennem diversitet og variation dels kan knytte an til forskellige intelligenser, dels kan tilgodeses de enkelte elevers individuelle intelligensprofiler, sådan at undervisningen er tilpasset den enkelte. Flere af Armstrongs eksempler viser endvidere, hvordan krop og bevægelse kan benyttes til undervisning i mere teoretiske discipliner som fx matematik (Bøgebjerg 2006; Christensen 2008).

På skoleområdet har MI-tilgangen endvidere fået betydning for den måde, hvorpå man arbejder med individuelle elevplaner, som ikke bare lærerens evaluering af eleven, men også elevens selvevaluering inden for klart definerede vidensområder. Og endelig udgør fleksible læringsmiljøer stadig et vigtigt element i skolearkitektur og -indretning. Også på andre pædagogiske områder kan Gardners betydning fra omkring

årtusindskiftet stadig aflæses. Således hentede den reform af det almene gymnasium (STX), der blev implementeret i 2005 (senest revideret i 2017), inspiration i Gardners tilgang til et øget fokus på tværfaglighed. Forud for reformen var det almene gymnasium det eneste sted i undervisningssektoren, hvor der i meget ringe grad blev arbejdet tværfagligt. Endelig blev MI-tilgangen indskrevet i de seks læringsmål, der fremgik af den lov om læreplaner i daginstitutioner, der blev iværksat i 2004 (Socialministeriet 2004), og som stadig indgår i den seneste revision på småbørns-området, *Den styrkede pædagogiske læreplan*. Her er læreplanstemaerne defineret som alsidig personlig udvikling; social udvikling; kommunikation og sprog; krop, sanser og bevægelse; natur, udeliv og science; kultur, æstetik og fællesskab (Børne- og Undervisningsministeriet 2020). Som det ses, er der tydelige referencer til Gardners 7-9 intelligenser.

På daginstitutionsområdet har læreplanstemaerne den betydning, at der, ligesom på folkeskoleområdet, er klart definerede mål for pædagogernes arbejde, her dog med børn på 0-5 år. På den ene side stiller det større krav til pædagogerne om organisering og dokumentation af deres daglige arbejde med børnene; på den anden side giver det måske mere legitimitet til en profession, der tidligere blev defineret i relation til en omsorgsrolle (Bayer & Kristensen 2015). Endelig giver det måske forældrene mere indsigt i børnenes dagligdag i institutionen.

Afslutningsvis kan man hævde, at Gardner med sin MI-teori gjorde intelligensbegrebet til et mangfoldigt og

inkluderende begreb frem for den selektive og ekskluderende betydning, det havde fået med IQ, der uvilkårligt favoriserer 'de kloge' og udpeger 'de dumme'. Det er ikke usandsynligt, at dette har været medvirkende til, at 'intelligens' igen er blevet legitimt at diskutere i relation til pædagogik, nu i form af diskussionen af de særlige – og til tider besværlige – vilkår, der gør sig gældende for 'højt begavede elever'. Uanset at disse elever identificeres igennem en traditionel IQ-test og ikke en Gardner-baseret test, er

der i dag opmærksomhed på, at en høj score i en sådan test kan give sig udslag i mistrivsel i et skolesystem, der skal kunne rumme alle (Mehlbye m.fl. 2015). Ligesom der igennem en årrække har været tradition for at tilbyde de elever, der havde vanskeligheder i undervisningen, særlige tiltag i form af specialundervisning og -skoler, anbefales det i dag, at elever med en IQ på over 130 skal have særlige undervisningstilbud enten i form af de privatskoler for højtbegavede børn, der er oprettet forskellige steder i

Danmark, eller blot sammen med ligesindede nogle timer i løbet af ugen. Uanset de kritikpunkter, man kan rejse over for Gardners teoriudvikling (hvilket har været gjort andetsteds, se fx Christensen 2008; Christensen & Bendixen 2014; Schaler (ed.) 2006), så er det ikke usandsynligt, at Gardners MI-begreb har været medvirkende til denne rehabilitering og legitimering af intelligens som noget, der ikke kun er en fordel.

## REFERENCER

Armstrong, T. (1994). *Mange intelligenser i klasseværelset*. Humlebæk: Adlandia.

Bayer, S. & Kristensen, J.E. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet, bd. 2: Kald og kundskab*. København: U Press.

Bjørgen, I.A. (1994). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.

Bøgebjerg, B. (2006). 'Læringsstile og undervisningsdifferentiering'. I: *Kvan, 26 (75): Undervisningsdifferentiering, s. 54-62*.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Den styrkede pædagogiske læreplan*. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/7044%20SPL%20Den\\_styrkede\\_paedagogiske\\_laereplan\\_21\\_WEB.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB.pdf). Hentet 03.11.2020.

Christensen, G. (2008). *Individ og disciplinering. Det pædagogiske subjekts historie*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Christensen, G. & Bendixen, C. (2015) 'Intelligenstest i folkeskolen og betydningen for, hvad det vil sige at være 'et barn''. I: *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Andreasen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 167-187.

Dunn, R. (2003). *Artikelsamling om læringsstile*. København: Dafolo.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1997). *De mange intelligensers pædagogik*. Laursen, P.F. (red.). København: Gyldendal.

Jørgensen, H. & Troelsen, J. (2017). 'Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv'. I: *Studier i læreruddannelse og -profession, 2 (2)*, side 84-105.

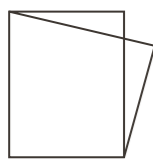
Mehlbye, J., Flarup, L. & Iversen, K. (2015). *Indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel*. KORA.

Schaler, J.A. & Gardner, H. (2006). *Howard Gardner under fire: the rebel psychologist faces his critics*. Chicago: Open Court.

Socialministeriet (2004). *Lov om social Service*.

## Ditte Jacobsen: Tværprofessionelle studiegrupper – en håndbog

Samfundslitteratur, 2020, 251 sider



Anmeldt af Jens H. Lund, lektor, ph.d., Læreruddannelsen i Aarhus & Program for professionsdidaktik, VIA University College

Ditte Jacobsen har gennem en årrække undervist i tværprofessionelle uddannelsesforløb på Københavns Professionshøjskole. Det er primært hendes egne og studerendes erfaringer fra disse forløb, der danner afsæt for bogen. Bogens indhold er struktureret ud fra de udfordringer, som tværprofessionelle studiegrupper erfaringsmæssigt typisk møder fra start til slut i kortere eller længere uddannelsesforløb. Ud over en samlet litteraturoversigt er der bagerst i bogen en række oversigter: case, opgave- og værktøjsoversigt samt en oversigt over udbud af professionsbacheloruddannelser på professionshøjskolerne. Endvidere en ordliste og et indeks.

Hvert kapitel har en teori- og erfaringsbaseret introduktion. Derudover veksler kapitlerne mellem at tilbyde opgaver og cases, analyser heraf samt værktøjer. Hvert kapitel afsluttes med en opsummering.

Der er således tale om en håndbog forstået som en indholdsmæssigt fokuseret

(tværprofessionelle studiegrupper (udfordringer) publikation med en særlig gruppe studerende som målgruppe – professionsbachelorstuderende, hvilket også afspejler sig sprogligt med anvendelse af direkte henvendelse ("du", "I") til læseren. Håndbogsgenren rammes endvidere ved, at de enkelte kapitler kan læses uafhængigt af hinanden, samt ved angivelsen af diverse oversigter.

Indholdet i bogens 12 kapitler omhandler følgende: Kapitel 1 introducerer til tværprofessionel uddannelse. Dette uddannelseselement begrundes kort, og en række kendetegn ved dét at være studerende i en tværprofessionel ad hoc-studiegruppe ridses op, fx "at samarbejde om en case, der ikke nødvendigvis er direkte relateret til egen grunduddannelse" (s. 25). Relationer fremhæves i kapitel 2 som en udfordring, "der kommer først" (s. 39) – noget, der skal arbejdes på fra starten. Relationer slås tillige an som forudsætning for en lang række andre elementer i tværprofessionelle studiegrupper. Videre som led

i den indledende del af gruppearbejdet anbefales det i kapitel 3 at forholde sig undersøgende til egen og andres kernefaglighed. Via cases m.m. ledes læseren ind på mulige fremgangsmåder i forhold til, dels at blive og være tydelig omkring egne faglige perspektiver, dels at være nysgerrig og integrerende i forhold til andre professionsstuderendes perspektiver. Det sidste og fjerde element i den indledende "honeymoon-fase" (s. 91) drejer sig om indgåelse af samarbejdsaftale (kapitel 4). I kapitel 5 er temaet barrierer. Der introduceres til flere typer af barrierer, som de fremstår "mellem studerende" (s. 102) og i professionspraksis. Værktøjerne retter sig mod kulturanalyser. Herefter fortsætter kapitel 6 med at tematisere tre funktioner i gruppearbejdet: facilitator-, referent- og feedbackgiver-funktionen. I kapitel 7 belyses rollebegrebet indledningsvist teoretisk. Gennem de teoretiske afsæt – herunder Belbins skematik for teamroller – trækkes delaspæker såsom kernefaglighed, magt og hierarkier frem. Konflikt håndtering er temaet i kapitel 8. Analyse og håndtering af konflikter belyses teoretisk. Kapitel 9 handler om samarbejdsbegrebet og forskellige samarbejdsformer kan organiseres. En række teoretisk forskellige bud på kategorisering af samarbejdsformer beskrives suppleret med bl.a. værktøj til analyse af samarbejde i studiegruppen. Kapitel 10 tilbyder en spejling af det tværprofessionelle gruppearbejde i forhold til begreber om projektledelse, problemløsning og innovationsprocesser. Potentialet i vejledning og sparring belyses i kapitel 11, herunder inddragelse af borger eller ekspert fra professionspraksis. Kapitel 12 giver bud på, hvordan et tværprofessionelt studiegrupperforløb kan afsluttes

under anvendelse af forskellige produktformer.

### Vurdering

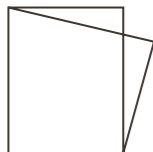
Bogens styrke ligger i bestræbelsen på at adressere studiemæssige udfordringer, sådan som de optræder for studerende på et afgrænset felt: tværprofessionelle studiegrupper. Som sådan rammer bogens valg af temaer, opgaver, værktøjer og illustrerende cases givetvis mange studerendes umiddelbare ønsker. Anlægges der undervisningsmæssige og professionsdidaktiske kriterier kan man fx forholde sig til bogens videngrundlag. Der lægges ikke skjul på, at det empiriske grundlag i høj grad er forfatterens egne erfaringer: "Jeg havde en gang en gruppe ..." (s. 103), "Noget, jeg ofte hører, er ..." (s. 108). Bogens teoretiske dele er karakteriseret ved, at der i meget kondenseret form belyses særdeles mange perspektiver. Teoretikere sammenstilles sjældent og er overvejende formidlet uden kritiske bemærkninger eller diskussioner. Måske fordi forfatteren har vurderet, at denne form for teoretiske bearbejdnings ikke hører hjemme i en håndbog eller "guide" (bagside)? Den valgte form (fokus på anvisninger) inden for håndbogsgenren kunne måske have stået mere skarp, hvis de teoretiske bidrag (derfor) blot var fremstillet som inspiration fx ved hyppigere brug af tekstbokse med litteraturhenvisninger? Til gengæld kunne der så måske have været anvendt lidt mere plads på at begrunde de af og til ganske håndfaste anvisninger/påbud(?) til de studerende fra forfatterens side. Ordet 'skal' anvendes ganske ofte, og hvorfor er det fx netop facilitator-, referent- og feedbackgiver-funktionen, der er særlig vigtig i et tværprofessionelt studiegrupperarbejde? Anlægger man en faglig optik på sproget, studser man

endvidere indimellem over anvendelse af slogans såsom "god kemi" (s. 44), "Kanterne skal slibes af" (s. 47), og "Energier giver engagement, som giver motivation" (s. 78). Bogens indlejrede positionering af brugeren/den studerende kan man selvfølgelig også forholde sig til som underviser.

Bogen bygger eksplicit på en præmis om tæt forbindelse eller overensstemmelse mellem tværprofessionelle studiegrupper og tværprofessionelle grupper i professionspraksis. "Præmissen for samarbejde på tværs er lidt forskellig, alt efter om du er studerende eller fagprofessionel" (s. 101). Det nævnes herefter kort, at der er nogle forskelle mellem det at være studerende og det at være ansat under ledelse m.m. Personligt ville jeg have foretrukket, at denne præmis havde fået sit eget kapitel, hvor præmissen blev diskuteret, og hvor de studerende blev inviteret med ind i kritisk undersøgelse og belysning heraf. Endvidere er det værd at holde sig for øje, hvor de studerende så at sige bliver ledt hen via forslagene til analyser og handlinger. Studiegruppen og dens medlemmer og deres praksis i studiegrupper fremstår her som centralt studieobjekt. Invitationer til, at de studerende analyserer de uddannelsesmæssige og didaktiske betingelser, som omgiver disse gruppeprocesser samt empiriske studier af tværprofessionelle grupper virke i professionspraksis (ud over cases i bogen), vil formodentlig yderligere bidrage til de studerendes udvikling af tværprofessionelle studie- og professionskompetencer. Men det er jo alt sammen suppleret, man som underviser kan vælge at dække på anden vis.

## Paolo Giordano: I smittens tid – vidnesbyrd fra pandemiens frontlinje

Klim, 2020, 88 sider



Anmeldt af Jesper Garsdal, docent, ph.d., Læreruddannelsen i Aarhus & Forskningscenter for innovation og entreprenørskab, VIA University College

Lad det være sagt med det samme, den italienske forfatter og partikelfysiker Paolo Giordanos lille bog *I smittens tid* med undertitlen *Vidnesbyrd fra pandemiens frontlinje*, som Klim har fået oversat til dansk, er en velskrevet, tankevækkende og meget anbefalelsesværdig bog; man føler sig i godt selskab med et levende og tænkende menneske, der ikke er bange for at vise sin tvivl og usikkerhed i forhold til et meget komplekst emne. Bogen, der er fint oversat af Thomas Harder, fremstår som et interessant bidrag til samtalen om forholdet imellem en universelt, men også abstrakt, fornuftig tilgang og så en mere eksistentielt orienteret tilgang til den misere, som COVID-19 i skrivende stund har bragt os alle i. Bogen består ud over et forord skrevet af Carsten Rahbek, der forsker i biodiversitet på Københavns Universitet, af 27 små tekster i form af Giordanos dagbogsnotater, skrevet i slutningen af februar og begyndelsen af marts 2020, da Italien blev ramt meget hårdt af COVID-19.

Giordano er generelt optaget af spændingen imellem fornuft, eksistens og forestillingsevne, særligt forholdet imellem, hvad man kunne kalde "den matematiske fornuft" (som jo er en fremtrædende form for fornuft i fysikken og partikelfysikken) og så det forgængelige og sårbare menneskeliv. Allerede i Giordanos første bog, *Primtallenes ensomhed*, skrevet i 2006, der i 2008 vandt Italiens største bogpris, beskrev han metaforisk ved hjælp af det matematiske begreb "primtalstvillinger" et forhold mellem to socialt utilpassede og unikke unges opvækst og tilværelse som voksne. Primal er som bekendt tal, der kun er delelige med 1 og sig selv og derfor så at sige er unikke; primtalstvillinger er to primtal, der ligger så tæt på hinanden som muligt, det vil sige, at de kun er adskilt af et lige tal, eksempelvis er 11 og 13 primtalstvillinger. Forholdet imellem de hovedpersoner i *Primtallenes ensomhed* er på den ene side præget af en gensidig tiltrækning, samtidig med at de to hovedpersoner ikke formår at

overskride deres egne grænser; de når derfor som primtalstvillingerne aldrig at "røre" hinanden, og deres liv bliver derfor karakteriseret af en grundlæggende ensomhed. I *I smittens tid* er det igen spændingen imellem matematisk fornuft og eksistentielle spørgsmål, der udfoldes, men nu med modsat fortegn i forhold til primtallenes ensomhed. Den matematiske fornuft viser sig nu i smittens tid at pege på den absolutte isolations umulighed, vi hænger alle sammen fundamentalt sammen ikke bare regionalt og nationalt, men også globalt, og planetarisk – hvilket på paradoksalt vis, som vi skal se, kan føre til en anden type af isolation.

Giordano beskriver levende, hvorledes hans eget liv har været præget af denne kobling imellem matematisk fornuft og eksistens, og hvorledes han i sin egen tilværelse har brugt matematikken som en måde at berolige sig selv på. For eksempel når han som teenager fandt ro i at bruge hele eftermiddage på at arbejde med matematiske symboler, eller når han nogle dage, med det samme han om morgenen slår øjnene op, begynder at improvisere talfølger og matematiske beregninger; ifølge ham selv sker dette som regel, når der er noget galt i hans tilværelse i øvrigt.

Imidlertid er der for Giordano ikke blot tale om individuel psykologi; det er ikke helt tilfældigt, at matematikken kan fungere som meningsgiver i eksistentielt utrygge situationer. Dette forhold, der måske kan være lidt overraskende for mere livs-filosofisk inklinerede gemytter, hænger for Giordano sammen med, at matematikken ikke (som man måske skulle tro) primært er en videnskab om tal, men en videnskab om relationer.

Matematikken "beskriver forbindelserne og udvekslingerne imellem forskellige størrelser, idet den bestræber sig på at glemme, hvad disse størrelser består af og gøre dem til abstraktioner". Matematikken bliver for Giordano en måde at kunne forholde sig til den lidelse, der er i verden, på, på mindst to forskellige måder. For det første hjælper den igennem at abstrahere os fra at blive overvældet af indholdet i den lidelse, vi erfarer i verden (*in casu* i forbindelse med COVID-19), og for det andet giver den mulighed for kognitivt at forholde sig den infektion i vores system af relationer, som smitten er udtryk for. Han går endda så langt som til at sige, at epidemier i endnu højere grad er matematiske nødsituationer, end de er medicinske nødsituationer.

Dette synspunkt giver kun mening, for så vidt som matematikkens abstrakte begreber faktisk siger noget om de virkelige relationer i verden. Hvis vi går ind på denne matematiske begrebsrealisme, bliver det imidlertid pludselig meget tydeligt, hvorledes matematikkens kølige, universelle og tilsyneladende uforgængelige love, som mere specifikt i forhold til COVID-19 søges udtrykt i diverse, matematisk-epidemiologiske modeller, ikke alene kan være hjælpsomme i forhold til abstrakt at forstå epidemien. De kan også fungere som, hvad jeg her vil kalde, et (eksistentielt) lægemiddel i forhold til at kunne forholde sig til den eksistentielle angst, som Giordano ærligt vedkender sig at have.

Det er i lyset af denne dobbelthed, man skal se hans fascination af den matematisk-epidemiologiske model, SIR-modellen, som han ser som "enhver epidemis gennemsigtige skelet". Der

opereres i denne model med tre slags væsener i verden: de modtagelige, de inficerede og dem, der er fjernet, dvs. er blevet immune eller er døde (SIR står for Susceptible, Infected, Removed). Giordano forklarer med det begreb, der i SIR kaldes R-nul (som vi alle i løbet af 2020 har lært at kende som smittetryk) som eksempel, hvorledes virus arbejder eksponentielt og ikke lineært. Virussens opførsel passer dermed ifølge Giordano ikke med vores tendens til at tænke lineært om forandringer (for eksempel ved at forvente, at en stigning i antallet af smittede fra i dag til i morgen vil være den samme, som den var fra i går til i dag). Den fører i stedet til "overraskende" stigninger, der imidlertid faktisk ikke er særlig overraskende ud fra den matematiske fornuft. Det er således en pointe, at virussen er skræmmende ikke blot (men selvfølgelig også!) på grund af den sygdom og de dødsfald, der følger i dens kølvand, men også fordi den ikke følger den lineære logik, som vores dagligdagstænkning arbejder inden for. Giordano peger endvidere på, at virussen indirekte viser hen til en dybere udfordring: Naturen er i det hele taget ikke lineært struktureret; vi lever, i modsætning til hvad vores dagligdagstænkning leder os til at tro, i en "vild, ikke-lineær, svimlende verden", der, uanset at den faktisk er kaotisk, kan beskrives via mere eller mindre komplekse lineære, logaritmiske eller i sidste ende kaosteoretiske matematiske modeller.

Ud over det (for Giordano) beroligende i, at det, der sker, faktisk er matematisk forståeligt, hvilket (måske ifølge denne anmelder) også kan være et værn imod clickbait-mediernes sensationisme og diverse konspirationsteorier, så har denne indsigt også den konsekvens, at

vi bliver opmærksomme på, at vi er langt mere forbundne med hinanden, end vi til dagligt forestiller os. Som de fleste efterhånden vil vide, så kan adfærdsændringer, som for eksempel at holde afstand, mødes med færre mennesker etc., hjælpe med til, at R-nul (smittetrykket) falder til under den magiske grænse på 1. Men omvendt viser det desværre også, at de samfundsmæssige ofre, der ydes, netop fordi vi er sociale væsener, fører til en anden slags isolation og dermed en anden type ensomhed end primtallenes ensomhed. Med COVID-19 tales der om, at vi af hensyn til det store fællesskab ikke mere må komme tæt på dem, vi holder af; vi skal holde afstand og isolere os. Giordano beskriver med fine eksempler dette dilemma, som han tydeligvis også selv er anfægtet af. Han ender med af forskellige grunde trods alt at gå ind for det, som han i anden sammenhæng kalder en forsigtighedens matematik. Problemet, som han ser det, er, at vi ikke alene er forbundne med dem, vi holder af, men at vi er nødt til at erkende, at vi er uløseligt forbundet med *alle* andre mennesker, og at vores valg ikke blot gælder os selv og vores kære. I det COVID-19 og den matematiske fornuft viser os, at det "holistiske perspektiv" ikke er et luftigt fatamorgana, men konkret realitet, rejser der sig en derfor både dramatisk og samtidig konkret udfordring for vores forestillingsevne: Manglen på solidaritet er først og fremmest udtryk for en indbygget mangel i den menneskelige forestillingsevne!

Herefter udvider Giordano perspektivet (og kravene til vores forestillingsevne) ved at vise, at de udfordringer, COVID-19 stiller os over for, er tæt forbundne med det, man med den tyske dannelses-tænker Klafki kunne kalde epokale

nøgleproblemer. SARS-COV-2-virusen, som fører til sygdommen COVID-19, er således ikke den første ej heller nødvendigtvis den (for den enkelte) farligste virus, der springer på tværs af arter (Giordano nævner selv ebola som et andet eksempel på zoonose). Det, der imidlertid karakteriserer SARS-COV-2 fremfor alt er den hurtighed og lethed, hvormed den har spredt sig efter at være sprunget fra en anden art til mennesket (formodentlig fra et marked i den kinesiske storby Wuhan). Vi kender selv til problemstillingen fra den efterhånden noget mudrede diskussion om mink i Danmark, men Giordano gør mere generelt opmærksom på, dette med al sandsynlighed ikke vedbliver med at være en enkeltstående begivenhed. Menneskets i stigende grad problematiske forhold til naturen vedrører ikke blot klimaforandringer, men også (og i samspil med klimaforandringer) ændringer i biodiversitet og forholdet til andre arter. Vores manglende forståelse af forskellige former for mikrobe-universer, samspillet imellem forskellige arter, udpining af jorden, reducere af biodiversitet og intensivt husdyrhold er alle faktorer, der i stigende grad udgør en trussel imod jordens fundamentale biologiske systemer. Giordano ser i den forbindelse virus, sammen med svampe, mikrober etc., som en slags flygtninge, der flygter fra miljøødelæggelse. M.a.o. så er det altså ikke så meget dem, der opsøger os, men os mennesker, der jager dem frem!

Bogen ender med en betragtning over det, Giordano måske lidt ironisk kalder kærlighedstrekanten imellem eksperter, institutioner og eksperter, en trekant, der tilsyneladende ret hurtigt i Italien gik i baglås på grund af en ond cirkel af gensidig mistillid, et forhold, der måske

også kunne kræve en nærmere analyse ikke blot i Italien, men også i Danmark. Han bemærker i forlængelse heraf, at det var den græske gud Pan, der opfandt eller opdagede den "cirkelformede opfindelse" panik. Panik hører til Pan i den dobbelte forstand, at panik stammer fra skrig, som guden udstødte; skrig, der imidlertid var så høje og skræmmende, at guden selv blev skræmt fra vid og sans (pointen bliver ikke mindre elegant, når man tænker på, at Pan faktisk var forbundet med naturen). Giordano slutter i det sidste kapitel af med at vedkende sig sin uvidenhed om, hvad der vil ske "efter" det dødvande, vi og vores civilisation befinder os i. Han præciserer ikke, om han her tænker på COVID-19 eller de epokale nøgleproblemer, som COVID-19 er forbundet med, men han skriver, at det er for komplekst et spørgsmål til, at han kan tænke det.

I bogens sidste afsnit refererer Giordano til et vers fra salmernes bog, som han i stigende grad er begyndt at tænke over. "Lær os at holde tal på vore dage, så vi får visdom i hjertet" (Salme 90, vers 12). Vi tæller ganske vist i øjeblikket meget, vi tæller døde, mistede skoledage, mistede milliarder, timer, der går, inden man får svar på test, men Giordano peger på, at verset kan forstås som en opfordring til at tælle på en anden måde, som i stedet søger, hvad man kunne kalde hjertes visdom. Ifølge Giordano bør vi i stedet tælle vores dage for at give dem værdi og bruge bruddet på normaliteten til at overveje, hvordan vi er nået hertil, og hvordan vi ønsker at fortsætte. De sidste ord i bogen er således en opfordring: "Hold tal på dagene. Få visdom i hjertet. Ikke tillade, at al den lidelse har været forgæves".

Måske slutter Giordano således af med at antyde, at de mange væsentlige spørgsmål, som han rejser, måske ikke alle kan gribes af det lægemiddel, som den matematiske fornuft udgør (som allerede Platon gjorde opmærksom på, kan alle lægemidler ved umådeholden brug slå over i deres modsætning og blive til gift). Denne anmelder sidder for eksempel lidt med en fornemmelse af, at der er mere at sige om den rolle, den matematiske fornuft kan og bør spille (og også ikke bør spille) i forhold til den måde, demokratiske samtaler kan foregå på. Der findes også andre former for fornuft – og måske kunne man her også i forlængelse af Giordanos slutord overveje ikke alene, hvorledes hjertets visdom kunne spille en større rolle, men i det hele taget rejse spørgsmålet om, *hvordan* en sådan visdom kan etableres? Dette spørgsmål hænger formodentlig sammen med den største udfordring, som Giordano rejser, som kan destilleres

ud i to påstande om 1) at interessen for vores kære sker på bekostning af solidariteten med "alle", og 2) at dette sker, hænger sammen med en fejl eller mangel i menneskets forestillingsevne. Er dette rigtigt – og hvis ja er det så muligt overhovedet at ændre menneskets forestillingsevne? I en uddannelses- og dannelsessammenhæng bliver spørgsmålet, om dette overhovedet er muligt at gøre og samtidig at tage hensyn til menneskets dannelse ikke blot i, men også til frihed?

Her kunne den interesserede læser søge inspiration i en anden lille bog, der blev udgivet for over 200 år siden, som også består af 27 små tekster, dog ikke som dagbogsnotater, men som breve, nemlig poeten og dramatiker Schillers dannelsesklassiker, *Menneskets æstetiske opdragelse*, ofte blot omtalt som de *Æstetiske breve* fra 1795. Her argumenterer Schiller kort sagt for, at forholdet

imellem fornuft og eksistens bør medieres igennem legen og kunstens transformerende forestillingsevne hos den enkelte på en måde, så det bliver muligt at erfare og arbejde for både den individuelle frihed, den mellem menneskelige anerkendelse og den samfundsmæssige, frie solidaritet. Det kunne måske være frugtbart for fremtidige dannelses teorier at lade de spørgsmål, som Giordano rejser i sine dagbogsnotater, blive belyst ved hjælp af Schillers breve, og vice versa. I begge tilfælde er der tale om udfordringer, der kræver ændringer ikke blot af tænkemåder, men også af de måder, hvorved forestillinger dannes og verden ind-billedes på. Derfor en dobbelt opfordring: først og fremmest læs Giordanos lille perle af en bog; dernæst læs Schillers æstetiske breve som en første inspiration til at begynde at besvare nogle af de spørgsmål, som Giordano rejser.

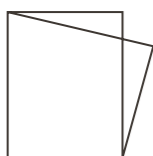
## REFERENCER

Giordano, P. (2010). *Primtallenes ensomhed*. København: Bazar.

Schiller, F. (1970). *Menneskets æstetiske opdragelse i en række breve*. København: Gyldendal.

## Bent Olsen: Trøst – bidrag til en jordnær, kropsnær og omtænksom pædagogik

Akademisk Forlag, 2020, 308 sider



Anmeldt af Kim  
Løwenstein, lektor,  
Pædagoguddannelsen,  
Københavns  
Professionshøjskole

Af være til rådighed, når der brug for det/dig! Bogen *Trøst* tager et emne op, som vi alle kender, men som ikke normalt bliver taget op som et fænomen, der har sit eget liv og sin egen mening på et professionelt niveau ...

### SLÅET AF INDSIGT!

Vi har her at gøre med en bog, der er lige så vigtig og banebrydende som Erik Siggaards bøger om skældud. Som forældre og som omsorgsperson er et af vores vigtigste opmærksomhedspunkter at kunne aflæse, hvad der er på spil i manegen/rummet, for at træde til når vi vurderer, at der er brug for vores tilstedeværelse. I bogen italesættes et begreb som 100% *trøstegaranti*, som stiller skarpt på, om vi aflæser vores forhold til den, der skal trøstes. Hvad har jeg med

i min habitus til at kunne udføre denne aflæsning og forløsning af den aktuelle situation. Hvordan bevarer jeg min neutralitet i situationen, således at trøsten ikke kun er en aktiv handling, men også sørge for at den person, der bliver udsat for min gøren, også kommer styrket ud af den aktuelle situation og bliver klar til at gå videre ud i livet.

Jeg er lektor i pædagogik og har undervist på pædagoguddannelsen siden 1984 og aldrig før tænkt dette fænomen, *trøst*, med en så stor kraft som nu, hvor jeg har læst denne vigtige bog – jeg oplever, at jeg er blevet slået af en indsigt, jeg burde have stillet skarpere på langt tidligere. Denne bog sørger for, at trøsten ikke kun er en bisætning, men kan blive til en hovedsætning i samværet med den

anden. Bogen gør, at jeg nu fremover mener, at dette begreb har fået nyt liv, og bogen sørger for at sætte ord på via teoretikere som Bourdieu, Callewaert, Durkheim, Foucault, Goffman, Kemp, Ziehe med flere. Bogen går helt tilbage til Aristoteles, og gennem Durkheim tolker den på trøstens hemmelighed. Lige fra videnskabelige studier af trøst (episteme) til den skabende trøstpraksis (techne) til kunsten at kunne trøste (phronesis) – det, som Durkheim kalder en virtuos egenart. Det vil sige, at den pædagogiske praksis bør kunne udøve den *kunst* at kunne trøste den anden uden at overtage "smerten" – men fx kognitivt at kunne italesætte den tilstand, den anden er i. Så trøsten kom til lang tid tidligere end opdragelsesvidenskaben – et urgammelt fænomen, som vi har forfinet i den pædagogiske praksis.

Bogen taler om en objektiv kulturel kapital som det at kunne trøste, et interessant perspektiv at blive gjort opmærksom, og som udfoldes fint i bogen. Også et begreb som at lære at blive trøstet skal foregå i et socialt samspil, i en interaktion. At handle spontant hensigtsmæssigt er vigtigt, for at interaktionen kan udvikle begge partner. At kunne trøste og kunne blive trøstet. Trøst er noget, vi giver hinanden, og vi følger pædagogen Trine i hendes pædagogiske praksis, hvor hun udfører trøstens metier. Det at kunne trylle al smerte og ulykke ud af Bjørns krop og sind på legepladsen. At kunne "lindre", "mildne" og "opmuntre". Som Trine udtrykker det, trøst er ikke bare trøst. I trøsten bliver jeg del af noget mere og større på en eller anden måde. Trøst er test. Det er i trøsten, vi viser, hvad det er at være menneske. Det siger noget om ordentlighed, hvor ordentligt vi er smedet sammen med

hinanden på tværs af generationer. Et emne som trøst, magt og køn bliver også belyst som et interessant emne og ikke uinteressant i den kønnede debat, vi har i dag om sammensætningen af personalegrupperne i den pædagogiske praksis.

Der bliver i bogen også sat fokus på fem måder at anskue trøstpraksisser på. Jeg bliver gennem denne beskrivelse opmærksom på, at dette emne godt kunne være en del af hele den faglige politiske diskussion om normeringer i vuggestuer og børnehaverne. Trøst er nærvær, og det kræver, at der er voksne, der er nærværende og til stede i børnenes liv. Forældrenes kultur og klasse bliver også beskrevet, og der bliver set på social klasse og tilgængelighed af betydende ressourcer i opdragelsesøjemed, beskrevet som "kulturel velvilje".

Bent Olsen skrev i fagbladet *Vera*, nr. 0, en artikel "Med LeoNora på arbejde" om teori over for praksis, gensidig afhængighed. Hvor Leo har alle sine teorier, og Nora kan sit kram som pædagog. Jeg oplever, at denne bog om trøst er en god forlængelse af den artikel, som blev skrevet for over 20 år siden. I kapitlet om "pædagogikkens kæntrede vision" ser Bent Olsen igen på denne skelnen mellem teori og praksis. Med en metafor om at være stående stille og rolig oppe på en bro, der krydser en flod, hvorfra man beskuer en kano med to voksne og nogle børn, der bevæger sig i hastig fart ned ad den rivende stærke strøm, og modsat det at være nede i kanoen, hvor pædagogen forrest og pædagogen bagerst skal sørge for, at kanoen kommer sikkert frem med de børn, der befinder sig i kanoen. Pædagogerne skal hele tiden kommunikere for at holde kanoen på ret kurs og samtidig bevare

roen og navigerer uden om de værste farer for ikke at havne ude i strømmen og blive hevet hen til vandfaldet og derved kæntre. Forskellen på at se det i helikopterperspektiv og modsat være i situationen og være i handlingen. Kunsten at navigere i kaos. Som pædagoger er vi hele tiden i skudlinje og har for lidt tid til at bearbejde, reflektere, få mere viden og videreuddannelse.

Derfor har det været dejligt at læse en bog, der bearbejder fænomenet trøst, modsat et andet emne, jeg længe har været optaget af: ondskab i pædagogikken. Trøsten er skelsættende ved at minde om eksistensen af umenneskelig brutalitet og ondskab som en antitese til dette trøstescenarie. Bent Olsen gør også det geniale i bogen, at han også har et afsnit om kilder, kritik og egne noter. En spændende indsigt i forfatterens eget arbejdsværksted. Under punkt 6 filosoferer han over, om trøst bør være pensum på pædagoguddannelsen, men han mener ikke, at det er ham, der skal spørge om, men jeg vil gerne bakke op om, det bliver et mere synligt emne, som bør tages seriøst. Denne bog gør det nemmere at have argumenterne i orden i en sådan diskussion.

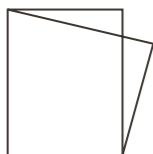
I bogen møder vi flere gange Trine, og hun har svært ved at finde ud af, hvilket karrierevalg hun skal tage, men i hendes arbejde i børnehaven finder hun en symbolsk kapital, der nærmest suger hende til sig – på en måde søger feltet også hende.

Jeg føler mig i den grad færdigtrøstet ved læsningen af denne bog – tak for en generøs bog.



## Dion Sommer: Leg – En ny forståelse

Samfundslitteratur, 2020, 150 sider



Anmeldt af Lærke Borup, adjunkt, Pædagoguddannelsen i Randers, VIA University College

*Leg – En ny forståelse* af professor i udviklingspsykologi Dion Sommer tager læseren med på en tour de force gennem legens historie, legens rolle og legens berettigelse nu og i fremtiden. Bogen udkommer i udgivelsesserien *Professionernes begreber*, der kaster lys over de begreber, der knytter sig til forskellige professioner. Seriens udgivelser henvender sig derfor også til et bredt publikum af studerende, undervisere og fagfolk.

Bogen er i sin fremstilling klar og logisk opbygget, og Sommer gør det tydeligt for sin læser, at han har to kerneambitioner, som han ønsker at italesætte. Den første kerneambition består i at påvise legens vigtige rolle for barnet og dermed den menneskelige udvikling gennem tiden samt legens futurologi i fremtiden og for menneskets udvikling. Den anden kerneambition består i at introducere to nye legeforståelser, hvor den første tager sit udgangspunkt i evolutionens indflydelse på legens udvikling – en

løbende proces, der kan forklares ud fra epigenetik, hvor Sommer præsenterer et nyt legesyn. Den anden tager sit udgangspunkt i epigenetik og danner grundlag for et nyt professionsbegreb, som Sommer kalder for 'intergenerational pædagogik'.

*Leg – En ny forståelse* består af syv kapitler, ud over redaktørernes forord til selve serien, forfatterens eget forord til den pågældende bog samt en introduktion til bogen. Første kapitel omhandler en nødvendig frisættelse af legen fra det, Sommer kalder 'den politiserede pædagogik', hvor legen er styret af læring og skoleparathed. For at understøtte sin pointe om en nødvendig frisættelse af legen følger andet kapitel med en indføring i to forskellige legesyn: et puristisk legesyn og et didaktisk legesyn. Frem for at se de to legesyn som hinandens modsætninger taler Sommer for at se de to legesyn som hinandens supplement, da de i sammenspil med hinanden kan

styrke legens udviklende potentiale. I det tredje kapitel introduceres en forståelse af leg generelt og børns brug af legetøj. I dette kapitel rettes optikken særligt imod det, Sommer kalder for 'børnevejledt leg' – det er barnet, der har styringen i legen, der foregår på barnets præmisser. Her bør den voksne gå ind i barnets zone for nærmeste udvikling, for derigennem at støtte barnet i dets udvikling, uden på noget tidspunkt at tage styringen. Kapitel fire tager sit udgangspunkt i menneskets evolution og epigenetik, hvor Sommer introducerer et nyt legesyn. Derudover introducerer han også et nyt professionsbegreb, der knytter sig til den epigenetiske udvikling, som han kalder for 'intergenerational pædagogik': Legepædagogik og miljøstimulerende pædagogik nedarves hos børn og gives videre ved næste generation. Herefter præsenteres læseren i værkets femte kapitel for leg og forskellige legerum gennem tiden, helt tilbage til den pleistocæne periode. Hermed tydeliggør Sommer legens vigtige rolle i menneskets evolutionære udvikling, hvor han knytter an til filolog og kulturhistoriker Johan Huizingas betegnelse: Homo ludens. Legen er interessant, fordi legen er universel, og dette gælder både for dyr og mennesker. Derfor må vi heller ikke undertrykke legen. Værkets næstsidste kapitel omhandler evidensen for legende læring, men ikke læring set ud fra et voksenstyret perspektiv eller som målet med legen. Derimod ses legende læring ud fra den præmis, at der i børns leg altid vil finde læring sted, da legen for barnet bliver det rum, hvor det har mulighed for at undersøge, teste og reflektere over forskellige processer i dets hverdag. Læringen vil herved fremstå som en glædelig bieffekt af legen. Bogens sidste kapitel tager sit afsæt i legens futurologi.

Med afsæt i bogens forudgående kapitler bliver det her tydeligt, hvilken rolle og funktion legen har i barnets udvikling af kompetencer i en tid, hvor teknologien gør sit hastige indtag. Hermed bliver der bundet en sløjfe tilbage til Sommers første kapitel, der omhandler frisættelse af legen og 'den politiserede pædagogik'. Det enkelte barn må i en fremtid, der er præget af diverse teknologier, hjælpes og støttes i udviklingen af sin selvforståelse, selvkontrol, fantasi og kreativitet, ved hjælp af gode legefællesskaber og legesyge voksne.

Sommer er meget bevidst om fremstillingsformen, fx hvilke emner der har måttet vige grundet seriens format, og ambitiøs på sine læseseres vegne, hvilket tydeligt ses ved fyldestgørende henvisninger til egne og andre forskeres tidligere udgivelser, både nationalt og internationalt. Bogens format er meget brugerorienteret med forholdsvis korte kapitler. Komplexiteten i Sommers værk udfoldes i tekstbokse undervejs, der understøtter læserens overblik og bidrager konstruktivt til Sommers udsigelse af væsentlige pointer, der nemt kan findes igen og slås op i. Boksene spænder over en bred vifte af tanker, refleksioner, cases og definitioner.

At legen er en kompleks størrelse, bliver tydelig for læseren under Sommers begrebsdefinition af legen. Forskellige legeteorier og undersøgelser gennem tiden bærer også præg af, at legen lader sig forme og konstruere, alt efter hvilke begrebsbriller der ses med – en udfordring, som Sommer fremhæver ved at citere legeforsker Brian Sutton-Smiths udtalelser fra 1970'erne: "Man er ikke enige om noget som helst, og stridspunkterne står i kø". Trods sit forholdsvis

korte format bidrager bogen med væsentlige nye tanker og perspektiver på legen og dens funktion. Særligt også i en tid, hvor legen kan være udfordret af pressede normeringer i daginstitutionerne. For at legen bliver udviklende for barnet, må legen foregå inden for rammer, som er gunstige for legen. Rammer, hvor børn har mulighed for at danne sunde relationer til jævnaldrende og udvikle kammeratskaber i mindre legefællesskaber, og hvor børnene også har adgang til legesyge voksne. Hvis der ikke er adgang til voksne, og børnegrupperne er for store, så opstår der konflikter, som ikke er gavnlige for børnenes udvikling og læring gennem legen. Derfor bifalder Sommer også det øgede fokus, der gennem den seneste tid har været på normeringerne i landets daginstitutioner, om end det kunne have været ønskeligt, at normeringerne ville blive hævet tidligere, samt de positive effekter, der har været af coronatidens krav om små legefællesskaber. Hvor Sommer har rettet sin optik mod bedre normeringer og legesyge voksne, der understøtter barnets udvikling af fantasi og kreativitet, kunne Sommer med fordel også have italesat legens æstetiske perspektiv og fordobling. For det er blandt andet i barnets æstetiske virksomhed, at barnet får mulighed for at reflektere over sin egen væren, men også over andres væren samt de relationer, som barnet indgår i. Barnet vil her få muligheden for at blive enten bekræftet eller afkræftet i sin forståelse af andre mennesker og den verden, det er en del af.

Sommer er tydelig i sin udsigelse af legens gavnlige virkning på barnets udvikling, sociale formåen og læringen som bieffekt. Dog kunne denne læser være bekymret for, om skyggesiderne

ved legen bliver trukket tilstrækkeligt frem i lyset. Sommer taler for, at der kan opstå konflikter i alt for store legefællesskaber, men hvad med de små legefællesskaber, er de fri for konflikter? Ikke nødvendigvis. Udskillelsen kan stadig finde sted, og ikke desto mindre kan den måske komme til at føles endnu mere voldsom for det enkelte barn, fordi barnet ikke har mulighed for at søge væk eller finde andre legefællesskaber. Det er også tydeligt i bogens tredje kapitel, hvor Sommer opridser forskellige legetyper, at farlig leg og asocial leg ikke italesæt-

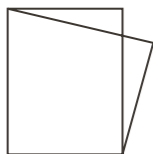
tes. Hvad gør disse former for leg ved det enkelte barn? Ligeledes må det pædagogiske personale have øje for, om konstellationen i legefællesskaberne har de ønskede udviklingsperspektiver for alle børn, så det ikke kun er nogle enkelte børn, der udvikler sig.

Det bliver tydeligt for læseren gennem de syv meget forskellige kapitler, at legens væsen har en særlig rolle for barnets udvikling og for menneskeheden på sigt. Sommer fremhæver i den forbindelse syv evolutionspointer, som han

mener professionen bør rette sin optik imod, og som professionelle pædagoger bør tage med sig i deres hverdag i mødet med børn. Den måde, vi møder børnene på og leger med børnene på, har nemlig en indvirkning på det enkelte barns epigenetiske udvikling – vi bør altså rette fokus mod den 'intergenerationelle pædagogik'. Med sin brugerorientering og nye sider af forskning inden for leg er *Leg – En ny forståelse* et frisk pust inden for legeforskning, der sætter fine refleksioner i gang hos sine læsere og bidrager til gode muligheder for videre læsning.

## Fredrik deBoer: The Cult of Smart. How our broken education system perpetuates social injustice

All Points Books, 2020, 276 sider



Anmeldt af Lene Mosegaard Søjberg, forskningschef, ph.d., UC SYD

De fleste har som barn fået at vide af deres forældre, at de skal høre efter i skolen, fordi uddannelse er vejen til et godt liv. Fra et samfundsperspektiv hører vi, at uddannelse er vigtigt, og at fri og lige adgang til uddannelse er med til at skabe lighed og velstand i samfund. Disse gammelkendte sandheder bliver modsagt i bogen *The Cult of Smart*, hvor tidligere high school-lærer, nuværende universitetslektor Fredrik deBoer argumenter for, at USA (og den vestlige verden) har en usund dyrkelse af intelligens og tro på, at meritokratiet er den bedste måde til at skabe større lighed i samfundet. DeBoers udgangspunkt er, hvad han selv kalder, en ukomfortabel sandhed; nogle af os er klogere end andre. Nogle er ganske enkelt født med bedre (akademiske) gener end andre, og det er vi nødt

til at anerkende. Meritokratiets kerne er, at man skal belønnes efter fortjeneste, og børn får at vide, at hvis de arbejder hårdt, kan de få den uddannelse og det liv, de ønsker. Problemet er, at dette ikke er sandt. Selvom uddannelse bliver omtalt som et middel til lighed og glæde for alle, er det store fokus på uddannelse netop med til at skabe ulighed.

### Meritokratiets indbyggede ulighed

*The Cult of Smart* er deBoers gave til de mindre begavede, der lider under samfundets fokus på uddannelse og intelligens. Det grundlæggende argument er, at der er en usund kult(ur) omkring det at være klog. En besættelse med intelligens som den værdi, der definerer mennesker og deres værd. Det ligger i den amerikanske drøm, der lever i bedste velgående.

Børn får at vide, at de kan gå fra at være skopudsere til millionærer, hvis bare de vil det nok, arbejder hårdt i skolen og får en god eksamen. Men dette er et bedrag. Vi fortæller børnene en løgn, der får dem til at drømme og stile højt. Det betyder, at de falder så meget hårdere, når de opdager, at det ikke passer. Alle børn kan ikke blive præcist det, de gerne vil, fordi de er født forskellige, og fordi medfødte gener giver nogle børn bedre forudsætninger for at klare sig godt i det uddannelsessystem, vi har bygget til at understøtte, at de klogeste klarer sig bedst; meritokratiet.

Et grundlæggende problem er, at vi forventer for meget af uddannelsessystemet. På den ene side skal elever og studerende bedømmes og have karakterer. Dette bygger på en antagelse om, at der skal differentieres mellem individer, og den enkeltes evner bliver synlige gennem de karakterer, vedkommende får. På den anden side er der en forventning om, at uddannelsessystemet gør alle lige, fordi de har lige adgang til uddannelse. Der er en modsætning i, at der i vurderingen af studerende forventes at være forskel (ulighed), samtidig med at hele indretningen af uddannelsessystemet forventes at skabe øget lighed. Dette paradoks ser meritokratiets fortalere ikke, og dermed kan de ikke gennemskue, at det eksisterende uddannelsessystem forstærker i stedet for at mindske ulighed.

I bogen anvender deBoer flittigt klassiske sociologiske teoretikere og begreber. Bourdieus kapitaler, Rawls uvidenhedslør, negativ og positiv frihed og Deweys uddannelsesfilosofi præsenteres og forklares i et uddannelsesperspektiv sammen med liberale tænkere som Locke og

John Stuart Mill. Gennemgående viser deBoer sin store akademiske viden og dermed sin placering i den øvre middelklasse, som de største fortalere for både lighed og meritokrati tilhører – og som han mener fejler i ambitionen om at skabe et mere lige samfund gennem uddannelse.

Bogen stiller gode og relevante spørgsmål. Er målet med uddannelse, at de unge lærer relativt mere i forhold til andre (enten nationalt eller internationalt), eller er det målet, at den enkelte lærer så meget som muligt? DeBoers kernespørgsmål er imidlertid, at når udgangspunktet er, at nogle er klogere end andre, hvad gør vi så med de stakler, som ikke har en chance for at klare sig i meritokratiet?

### Metoder til mere lighed

DeBoer erklærer på bogens side 1, at han er marxist, og hans forslag til løsninger er efter eget udsagn ikke småjusteringer af det eksisterende system, men en revolution. En revolution af vores hjerter og hjerner. Bogen opstiller en række konkrete forslag til, hvordan revolutionen skal gennemføres.

Den bagvedliggende hensigt er at se uddannelse som et mål i sig selv og ikke som et middel til noget andet. Derfor er et primært fokus at sikre gode trygge vilkår for alle børn. Dette indebærer, at dag- og fritidstilbud bør være tilgængelige for alle børn, så alle har et trygt og godt sted at opholde sig med relevant og imødekommende voksne. For det andet skal ingen tvinges til at gå i skole, efter de er fyldt 12 år. Tvang hjælper ingen, og det har kontraproduktiv effekt at trække uintelligente børn og unge gennem et uddannelsessystem, der ikke belønner

deres kompetencer. Der skal mindre fokus på diplomer og mere fokus på øvrige kvalifikationer, som samfundet også har brug for. Et tredje forslag er at afskaffe standardiserede tests. Nationale tests viser ikke elevers og studerendes reelle kompetencer, og de gør ikke nogen klogere. Til gengæld tager de tid og ressourcer fra lærere og undervisere, der underviser efter det, der testes, og ikke det, der er behov for. Gratis universelle sundhedsydelser til alle er endnu et forslag sammen med gratis adgang til videregående uddannelser og eftergivelse af studielån. Vedtagelse af en universel minimumsløn og jobgaranti er i en lidt mere vidtgående retning, mens det mest abstrakte forslag omhandler, at der skal gøres op med en lineær tænkning om, at mere uddannelse er bedre end mindre uddannelse. Det er ikke længden på uddannelsen, der bestemmer, om et individ får et godt liv eller har en betydningsfuld plads i samfundet. Hvor de første forslag er tæt forbundet med politiske beslutninger, er det sidste i høj grad et spørgsmål om holdning, og netop her er det tydeligt, at revolutionen ikke kun handler om politikeres prioritering. Forældre skal opmuntre deres børn til andet og mere end akademiske dyder, og derfor skal revolutionen skabes i vores hjerter. DeBoer stræber efter et ægte socialistisk samfund kendetegnet ved "social, følelsesmæssig og personlig overflod".

### Glorificering af velfærdsstaten

Når man bor i velfærdsstaten Danmark, forekommer forslag om universelle sundhedsydelser, dagtilbud og fritidsaktiviteter efter skole til alle børn og minimumsløn ikke som revolutionære anbefalinger. Betyder det, at Danmark ikke har ulighed i uddannelsessystemet,

eller at vi ikke har en kultur, hvor intelligens og lange uddannelser regnes for bedre end kortere (eller ingen) uddannelse? Sammenlignet med USA har vi en mere ligelig fordeling af samfundets goder, og der er (på papiret) lige adgang til alle uddannelser. Økonomisk, kulturel og ikke mindst social kapital spiller dog stadig en rolle i både valg og gennemførelse af uddannelser i Danmark.

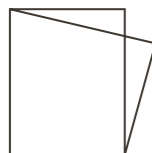
De socialistiske dyder, som deBoer fremhæver som essentielle for at skabe den ønskede ændring i uddannelses-systemet, ser ikke ud til at være nok til at skabe lighed.

*The Cult of Smart* er velskrevet og generelt velargumenteret. Den stiller gode spørgsmål til uddannelsessystemets betydning for indretningen af vores

samfund, men svarene leverer ikke løsningerne på, hvordan uddannelses-systemet kan skabe et mere lige samfund. Hertil er den for amerikansk, idet den udspringer af et samfund med en markant højere ulighed end Danmark, og den er for politisk fokuseret på socialisme som løsningen på alle dårligheder. Bogen skal læses for sine spørgsmål, og især de spørgsmål, som den får læseren til at stille sig selv.

## Karen Risager & Lone K. Svarstad: Verdensborgeren og den interkulturelle læring – inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag

Samfundslitteratur, 2020, 222 sider



Anmeldt af  
Lise Majgaard,  
adjunkt, ph.d.,  
Læreruddannelsen  
i Aarhus,  
VIA University  
College

Er du sproglærer i 2020, er (en af) din(e) vigtigste opgave(r) at forberede dine elever på et liv i et globalt samfund. Du skal skabe undervisning, der udvikler deres sproglige og interkulturelle kompetencer, så de kan kommunikere i internationale sammenhænge som oplyste verdensborgere (Engelsk Faghæfte 2019). "No pressure", siger jeg bare. Elevernes sproglige og kommunikative kompetencer er én ting. De kan stilladseres og observeres, endda måles. Men de interkulturelle kompetencer er nogle u håndgribelige størrelser. Og de pædagogiske dimensioner i det interkulturelle kan virke uoverskuelige i en almindelig dansk skolehverdag.

Det anerkender forfatterne Lone K. Svarstad og Karen Risager, som i deres seneste bog, *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*, formidler mange års forskning ned i en praksisnær

pakke målrettet alle, der arbejder med at udvikle interkulturel læring til unge verdensborgere: folkeskole- og gymnasielærere, undervisere på alle uddannelsesniveauer, fagudviklere, lærebogs- og fagportalredaktører. Det er mange fluer at ville slå med ét smæk. Svarstad og Risager har reduceret kompleksiteten i den interkulturelle teori og taler direkte ind i sprogfagene, særligt gennem eksempler på semantiske og didaktiske læremidler til engelsk, tysk og fransk – så det er ganske givet sprogfolk, der har mest at hente. Men, som forfatterne pointerer, er alle fag også sprogfag (s. 34), så der kan være gulf for andre faggrupper.

For en læreruddanner som jeg er dette en længe ventet udgivelse, som på håndgribeligste vis udfylder et hul i den professionsdidaktiske litteratur. *Verdensborgeren* har til formål – og lykkes med

– at præsentere et fælles metasprog om kulturpædagogik og levere en anvendelig teoretisk-didaktisk ramme – en grundbog, om man vil – til udvikling og analyse af undervisning og læremidler. Bogens udvalgte eksempler viser, at der netop er brug for en sådan fælles forståelsesramme for den interkulturelle læring. I disse tider, hvor fakta er relative, og identiteter er flydende, nytter det ikke, at lærere eller forlag ukritisk reproducerer billeder, tekster eller kulturelle stereotyper uden at bede publikum forholde sig kritisk til hensigten bag måden, de er repræsenteret på. Svarstad og Risager opfordrer os til at forholde os kritisk til vores materialer og altid spørge: Hvor er vi henne i verden? Hvem møder vi, hvem er vi? Hvilke billeder møder vi? Hvilke problemer tager vi op? Og hvem har skrevet dette og hvorfor? Disse spørgsmål indkapsler bogens seks analysekapitler, der hver repræsenterer en konkret vinkel, man kan tage i sin undervisning: et nationalt vs. transnationalt fokus, visuel literacy, kulturstudier, medborgerskabsstudier og kritisk medieliteracy.

Bogen indledes med fire bredt orienterende kapitler, der stiller skarpt på kulturpædagogikken (del I) og den globale og historiske kontekst, der omgiver vores interkulturelle læring i Danmark (del II). Alle kapitler er grundigt krydret med didaktiske redskaber: fagbegreber på dansk og engelsk, refleksionsspørgsmål, didaktiske spørgsmål, analysespørgsmål og afsluttende større opgaver direkte henvendt til eleverne/de studerende.

Bogen er en *light*-version af Risagers værk fra 2018, *Representations of the World in Language Textbooks*, og den placerer sig i formidlingsfeltet mellem akademisk teori og læremiddel – på både

godt og ondt. Netop fordi den er tænkt som et bredt anvendeligt værktøj, styrer Svarstad og Risager bevidst uden om store teoretiske og begrebslige nuanceringer. Det medfører et par hurtige slutninger, hvor det kan være nødvendigt at differentiere opad, f.eks. til studerende på læreruddannelsen, og supplere med litteratur, der tager teorien til næste niveau. Men det er også i begrebsafklaringer, at udgivelsens største bidrag ligger. Lad os bare tage fat i bogens titel: Hvad er en verdensborger? Én, der rejser vores globaliserede verden tynd? Én, der konsumerer globale produkter og medier? Både og, og meget mere. Med henvisning til Michael Byrams begreb "critical cultural awareness" foreslår Svarstad og Risager, at vi taler mere fleksibelt om at uddanne til verdensmedborgere – netop fordi "et vigtigt mål for den interkulturelle læring er dannelse: samfundsengagement og orientering mod politisk handlen" (s. 193). Verdensmedborgeren er i denne optik vidende og engageret, perspektivbevidst, forholder sig kritisk reflekterende til identiteter og kulturer og udviser en generel nysgerrighed over for andre måder at leve og tænke på (s. 21-22). Dette verdensmedborger-ideal er normativt og på linje med Europarådets værdier omkring menneskerettigheder, demokrati og retssikkerhed (s. 16) – og det synes svært opnåeligt. Men netop den udfordring forsøger forfatterne at imødegå med et simpelt planlægningsværktøj, som jeg beskriver nedenfor.

Det interkulturelle defineres herefter, med afsæt i et dynamisk kultur- og identitetssyn, som "en relation mellem personer eller grupper, der på en eller anden måde [...] opfattes som kulturelt forskellige – af den ene part eller dem

begge" (s. 23). Og i et glimrende afsluttende, diskuterende kapitel (der dog med fordel, for overblikkets skyld, kunne have dannet del af introduktionen) forholder forfatterne sig yderligere til den omfattende litteratur på området og konkluderer, at det ikke giver mening at indkapsle, hvad interkulturel kompetence egentlig er. Men i stedet, og med udgangspunkt i vores danske kontekst, fremlægges tre bud på, hvad interkulturel kompetence bør omfatte: 1) Viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden, 2) Færdigheder i analyse og produktion af tekster og billeder, og 3) Færdigheder i undersøgelse, interaktion og handling. Disse fokusområder er opstillet i en cyklusmodel: I centrum står fokusområde 1 omgivet af fire cirkler med undervisningens fire faser – først skal eleven bemærke, dernæst sammenligne, så reflektere og til sidst interagere. Det er et tilsyneladende simpelt men umådeligt effektivt styringsværktøj til planlægning af interkulturel undervisning.

Til den eksisterende teori om interkulturel kompetence bidrager Svarstad og Risager med et nyt, nødvendigt fokus på receptive og produktive multimodale kompetencer, på kritisk læsning og med eksempler ikke bare på konkrete arbejdsmetoder, men også illustrative faldgruber i kulturarbejdet. Og selvom de, til forskel fra Byram og i lighed med ministerielle beskrivelser af sprogfagene, fremhæver det globale aspekt i sprogundervisningen, fremsætter de også et *call to action* om ikke at glemme *Landeskunde* – viden om de enkelte målsprogslande og mangfoldigheden i nationalkulturer. Det er et budskab om fordybelse, der kan berolige underviseren midt i en hidsig globaliseringsringtid.

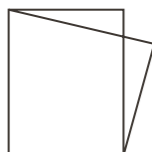
"Okay, så vores opgave er at sørge for, at vores elever bliver mega woke". Sådan opsummerede en af mine studerende bogens kapitel 8: "Hvem møder vi, hvem er vi?" med henvisning til et af tidens hypede identitetspolitiske begreber,

udledt af ordet "awake": bevidsthed om social (u)retfærdighed. At være woke er en verdensmedborger-kompetence. Og hvor er det dog skønt med en grundbog, der skriver sig ind i de unges forståelse med levende eksempler og en upræten-

tiøs og dog ambitiøs tilgang til sit stof samt værktøjer, som læreren kan gribe om for at imødekomme uddannelsernes komplekse krav til den interkulturelle undervisning.

# Ny ph.d.-afhandling: Inklusion og eksklusion på voksenhandicap-området. En undersøgelse af handicap-politiske dokumenter og fortællinger fra voksne med udviklingshæmning og socialpædagoger

(Ph.d.-forsvar: september 2020)



Anthon Sand Jørgensen, lektor, ph.d., Pædagoguddannelsen i Viborg og Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund, VIA University College

Inklusion har været et fremherskende tema i en årrække både politisk og pædagogisk, og med vedtagelsen af Handicapkonventionen i 2006 er der kommet fokus på retten til inklusion også for borgere med handicaps (Kornerup 2009). Inklusion er endvidere skrevet ind i serviceloven som et mål om, at voksne med fysisk og psykisk funktionsnedsættelse skal inkluderes i samfundet. På trods af et socialpolitisk og socialpædagogisk fokus på inklusion (Madsen 2005) peger eksisterende viden ikke desto mindre på, at voksne borgere med udviklingshæmning stadig lever ekskluderet (Jensen 2012; Amilon et al. 2017). Der er således stor afstand mellem de politiske visioner om inklusion, og hvordan hverdagslivet udspiller sig for voksne borgere med udviklingshæmning (Sørensen 2013).

Ph.d.-projektets formål har været at undersøge, hvordan inklusion skrives frem i aktuelle policy-dokumenter, og

hvordan borgere med udviklingshæmning og socialpædagoger på voksenhandicapområdet fortæller om oplevelser med in- og eksklusion. Ambitionen har således været at identificere forskellige in- og eksklusionsforståelser, og hvilke konsekvenser sådanne forståelser kan få for voksenhandicapområdet.

Jeg har i ph.d.-afhandlingen inddraget 4 forskellige aktuelle dokumenter omhandlende handicap- og socialpolitik både på nationalt og kommunalt niveau. Alle dokumenterne har inklusion som en grundlæggende målsætning og kan forstås som rammesættende for de ydelser, som mange borgere med udviklingshæmning modtager, samt for de socialpædagoger, der skal yde støtte på voksenhandicapområdet. Jeg har endvidere inddraget 4 fortællinger fra borgere med udviklingshæmning og 4 socialpædagogiske fortællinger. Alle informanterne enten bor eller arbejder på

bo-miljøer for borgere med udviklingshæmning, og fortællingerne er indsamlet i forbindelse med interviews med i alt 17 informanter.

## Diskursive forhold kan få sociale konsekvenser

I afhandlingen benytter jeg en diskursanalytisk tilgang og refererer primært til Laclau og Mouffe (2001; 2013). Diskursteorien har fokus på, hvordan vi gennem sproget tillægger betydning til bl.a. sociale forhold. Betydningsdannelsen opstår ved, at noget ekskluderes og andet inkluderes i diskursen, hvorved in- og eksklusion kan forstås som hinandens forudsætninger og dermed bidrager til at identificere, hvad der kendetegner eksempelvis fællesskabers sociale identitet. Med andre ord et fællesskab forudsætter etableringen af en kollektiv identitet – og et *vi* giver kun mening i forhold til *de*, der er udenfor (Mouffe 2013). Denne diskursive praksis skal imidlertid ikke kun forstås som et udtryk for mentale forhold, men kan samtidig få sociale konsekvenser (Laclau & Mouffe 2001). Jeg har ligeledes benyttet Beckers (2005) og Goffmans (2009) afvigersociologiske studier, der kan bidrage til at fokusere på eksklusionsprocesser i modsætning til et fokus på individets afvigende karakter. Eksklusionsprocesser kan få betydning for, hvordan grupperes identitet skabes, og kan risikere at stigmatisere eller stemple eksempelvis folk som handicappede og/eller med en forkert adfærd.

Jeg vil nedenfor beskrive og eksemplificere nogle af ph.d.-afhandlingens resultater omhandlende in- og eksklusionsoplevelser og forståelser samt pege på mulige konsekvenser, der kan danne baggrund for refleksioner over

socialpædagogikken og voksenhandicapområdet.

## En åben og uklar handicappolitik muliggør både in- og eksklusion

Policy-dokumenterne, der er inddraget i afhandlingen, skriver inklusion frem som en målsætning om deltagelse på arbejdsmarkedet, uddannelse og civilsamfundet. Inklusion refererer i nogle dokumenter til Danmarks ratificering af Handicapkonventionen som begrundelsen for et politisk arbejde med inklusion. Der peges ligeledes på en række politiske og samfundsmæssige udfordringer, som ønskes løst via inklusion. Disse udfordringer handler om barrierer for deltagelse i samfundslivet, hvilket skal løses ved, at borgere med handicaps ansvarliggøres og bidrager til samfundet.

I et af de handicappolitiske dokumenter skrives inklusion frem som en rettighed for alle borgere med handicaps men forudsat, at borgerne tager ansvar for at udvikle selvstændighed, selvhjulpethed og mestring. Diskursteorien beskriver, hvordan subjektets position må ses i forhold til, hvordan subjektet bliver repræsenteret i diskursen (Laclau & Mouffe 2001). På den måde kan den nationale handicappolitik forstås som en politik, der beskriver borgere med handicaps som nogen, der p.t. ikke (eller i mindre grad) udvikler sig og tager ansvar for eget liv, hvilket er forudsætningen for at blive inkluderet. Omvendt peges der på, at inklusion er en ret for alle borgere, som samfundet er forpligtet på. Dermed fremstår politikken flertydig og uklar, for hvordan kan inklusion både være en rettighed for alle borgere med handicaps, samtidig med at det kun er for borgere, der kan tage ansvar for at udvikle sig og indgå i eksempelvis fællesskaber på

arbejdsmarkedet? På den ene side kan handicappolitikken forstås som en 'noget for noget'-politik, der risikerer, at nogle borgere med udviklingshæmning ikke får hjælp til inklusion, hvis de ikke kan tage ansvar på den rette måde. Omvendt kan det også skabe et mulighedsrum for socialpædagogers støtte til inklusion, idet alle som nævnt har ret til inklusion uafhængig af funktionsevne.

## Eksklusionsoplevelser kan føre til ønsket om inklusion i handicapfællesskaber

Inklusion forstået som deltagelse kan ligeledes genfindes i afhandlingens fortællinger fra borgere med udviklingshæmning. Derudover peger fortællingerne også på, at inklusion kan forstås som det at høre til i et fællesskab og det at have en rolle eksempelvis på arbejdsmarkedet eller i fællesskaber med en bestemt social identitet. Mouffe (2013) beskriver, at selvom samfundet er blevet mere individualistisk, er der stadigvæk behov for kollektiv identifikation, idet den har afgørende betydning for menneskelig eksistens. Fortællingerne beskriver på samme vis, hvordan tilhørsforhold til sociale fællesskaber er afgørende for borgere med udviklingshæmning.

Fortællingerne peger imidlertid også på oplevelser med det at være ekskluderet. Eksempelvis beskriver en fortælling, hvordan en borger med udviklingshæmning som barn oplevede sig udenfor i folkeskolen, selvom han var deltagende. Denne eksklusionsoplevelse beskrives at have betydning i voksenlivet og for borgerens syn på sig selv, hvilket til stadighed giver vanskeligheder med at indgå i og høre til i fællesskaber. Fortællingen kan på den måde forstås som eksklusionsoplevelser, der kan

stigmatisere og skabe en outsideridentitet, som risikerer at skabe selvhad eller mindreværdsfølelse (Goffman 2009). Informanten søger i stedet mod alternative fællesskaber og ønsker et job sammen med mennesker, der har samme udviklingsforstyrrelse som ham selv, med det formål at opleve at høre til. Som Becker (2005) peger på, kan stemplingen ikke kun betyde oplevelsen af eksklusion, men også føre til bestræbelser med at søge deltagelse i subkulturer – eksempelvis forsøge at blive inkluderet i handicapfællesskaber i stedet. Fortællingen kan således stå i modsætning til de politiske ambitioner om, at borgere med handicaps skal tage ansvar på bestemte måder bl.a. i form af deltagelse i uddannelse og job på arbejdsmarkedet. Omvendt kan fortællingen også forstås som et forsøg på at tage ansvar og søge en social identitet i handicapfællesskaber, som en måde at modvirke barndommens eksklusionsoplevelser ved at være inkluderet i folkeskolen.

**Socialpædagogens indsats kan både inkludere og ekskludere**  
 Afhandlingens socialpædagogiske fortællinger kan forstås som beskrivelser

af, hvordan socialpædagoger oplever det som deres opgave at fremme inklusion og modvirke eksklusion. Der er fokus på at understøtte deltagelse bl.a. på arbejdsmarkedet og i det lokale fritidsliv, men også at borgere med udviklingshæmning kan opleve tilhørsforhold til forskellige fællesskaber. Socialpædagogerne fortæller, hvordan de gerne vil understøtte borgernes inklusion, fordi det kan være svært at blive inkluderet uden hjælp. Mouffe (2013) beskriver, hvordan et fællesskab deler en kollektiv identitet, og at dette forudsætter, at andre er i opposition hertil. Fortællingerne kan på den måde beskrive en kollektiv identitet som os socialpædagoger, der hjælper de udviklingshæmmede, der ikke kan klare sig selv. Eksempelvis beskriver en af socialpædagogernes fortællinger, at borgere med udviklingshæmning kan opleve sig unormale, fordi de kan have svært ved at begå sig i forskellige fællesskaber, mens andre oplever sig som normale, fordi de har et job på arbejdsmarkedet. Fortællingerne kan dermed forstås som beskrivelser af, hvordan inklusion ikke kun handler om deltagelse. Socialpædagogerne beskriver inklusion som havende afgørende

betydning for de udviklingshæmmedes sociale identitet og oplevelsen af at være henholdsvis normal eller unormal. Fortællingerne kan dermed også ses som eksempler på, hvordan der både blandt socialpædagoger og alment i samfundet kan identificeres forskel på *dem* og *os*. Oplevelser, som socialpædagogerne fortæller, kan få betydning for trivslen blandt borgere med udviklingshæmning.

#### In- og eksklusionens flertydighed

At handicappolitikken fremstår uklar og flertydig, kan både skabe muligheder og begrænsninger for borgere med udviklingshæmning. Eksempelvis beskriver afhandlingen, at borgere med udviklingshæmning både kan opleve sig in- og ekskluderet, og hvordan de kan opleve sig inkluderet i ekskluderede miljøer samt ekskluderet i inkluderede miljøer. Dette kan udfordre den socialpædagogiske indsats, da inklusion nogle gange fører til eksklusion og omvendt, at eksklusion fører til inklusion. På den måde kan fortællingerne udfordre forestillingen om, at inklusion altid er godt. Eller at inklusion både kan omhandle deltagelse og social identitet samt ses i forhold til mange forskellige typer fællesskaber.

## REFERENCER

- Amilon et al. (2017). *Personer med handicap: Hverdagsliv og levevilkår 2016*. VIVE – Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. (Hentet 28.2.2020). <https://www.vive.dk/media/pure/6831/1021212>.
- Becker, H.S. (2005). *Outsidere: Studier i afvigelsessociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, N.R. (2012). Viden om voksne mennesker med handicap. (Hentet 17.10.19). <https://viden.sl.dk/artikler/voksne/handicap-samfundsdeltagelse/viden-om-voksnemennesker-med-handicap/>.
- Kornerup, I. (2009). Inklusion som begreb og styringsredskab. I: C. Pedersen (red.), *Inklusionens pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. London, New York: Verso.

Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

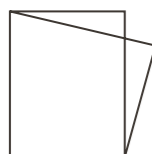
Mouffe, C. (2013). Chantal Mouffe: Tekstuddrag. I: Jensen, C. (red.). *Chantal Mouffe*. Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.

Sørensen, D. (2013). Mennesker med funktionsnedsættelse – inklusion og deltagelse. I: Erlandsen, T., Rosendal Jensen, N., Langager, S. & Petersen, K.E. (red.). *Socialpædagogik – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag



## Ny ph.d.-afhandling: Forstyrret og forstyrrende. Analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med

(Ph.d.-forsvar: juni 2019)



Marianne Brodersen,  
lektor, ph.d., Center  
for Pædagogik,  
Professionshøjskolen  
Absalon

Elever, der betragtes som forstyrrende eller udfordrende i klasserummet, er et fænomen, der til stadighed har præget debatter om skolen og især læreres kompetencer. 'Forstyrrede og forstyrrende' elever udgør imidlertid et bredere område for professionel ekspertise, der omfatter såvel skolens ledere, lærere og pædagoger som personale fra pædagogisk-psykologisk rådgivning og børne- og ungdomspsykiatrien.

Afhandlingen er en undersøgelse af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med: *den forstyrrende elev*. Begrebet velfærdsarbejde henviser til en sociologisk grundet antagelse om, at arbejde med mennesker trækker på tværs af faglige og institutionelle grænser (Brodersen 2009). Velfærdsarbejdets viden undersøges i afhandlingen som praktikker og logikker, der har det til fælles, at de er rettede imod at få styr på *den forstyrrende elev*.

Analyserne tager afsæt i to forsknings-spørgsmål: Hvordan etableres velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* i tilknytning til den danske folkeskole? Hvilke logikker kendetegner denne viden, og hvordan udspiller de sig som praktikker i et socialt felt?

Afhandlingens vidensbegreb og metodologi er funderet i Pierre Bourdieus feltteori og praksisteori (1977, 1997), som jeg genlæser med inspirationer fra Science and Technology Studies, Actor-Network-Theory og nymaterialisme (Camic, Gross & Lamont 2011; Latour 2005; Coole & Frost 2010). Ud fra disse inspirationer har jeg arbejdet med et blik for, hvordan viden kan undersøges som processer, der involverer samspil mellem materialitet og andre typer af aktører. Samtidig har jeg haft fokus på at indkredse logikker, der virker orienterende på arbejdet med elever, som skolen har vanskeligheder med. Som sådan forsøger jeg at operationalisere viden som noget, der løbende udfolder sig og bliver til i

tilknytning til skolen og klasserummet, og som noget, der samtidig dynamiseres af nogle grundlæggende forestillinger i arbejdet med *den forstyrrende elev*.

Afhandlingen er bygget op som to feltskitser, der baserer sig på forskellige typer af empiri. Første del tager afsæt i et feltarbejde på to folkeskoler, hvor jeg hvert sted har fulgt en 3.-klasse og interviewet deres lærere, pædagoger, inklusionspersonale samt afdelingsledere. Derudover har jeg interviewet fagpersoner, der er knyttet til henholdsvis pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR) og børne- og ungdomspsykiatrien; psykologer, psykiatere og sygeplejerske. Afhandlingens anden feltskitse bygger på et empirisk materiale bestående af 102 tekster fra fagtidsskrifter fra perioden 1960-1970, hvor spørgsmål om 'forstyrrede og forstyrrende' elever har været tematiseret.

### Elever, der popper op

I afhandlingens første del tager analysen sin indgang via klasserumsobservationerne og stiller skarpt på, hvordan læreres og pædagogers bestræbelser på at få en gruppe børn til at agere som *klasse* kan betragtes som en specifik *handlingsviden*. Jeg viser, hvordan denne særlige handlingsviden kan iagttages som en sociomaterial praksis, der bliver til via opdelinger og sammenkoblinger af elementer som rum, ting, tid, aktiviteter og kroppe – som når elever er placerede på rækker med ansigterne vendt mod tavleområdet, hvor læreren står og håndterer redskaber som projektor, læringsmålsark og lineal, mens pædagogen befinder sig stående tæt på eleverne, hvorfra han rykker ud ved lyde eller bevægelser hos børnene. Viden om *den forstyrrende elev* er på denne måde indbygget i læreres og

pædagogers praksis som en viden om, hvordan man former en "velfungerende" klasse med elever, der agerer som en samlet krop. Praksis i klasserummene er kendetegnede ved at være rettet imod at etablere en orden, der dog fremstår som skrøbelig; *den forstyrrende elev* er altid i fare for at *poppe op*.

I næste moment undersøger jeg processer, hvor elever bliver til som forstyrrende i skolen, og hvor sådanne forstyrrelser dels søges imødegået, dels søges stabiliseret i en årsag. Jeg peger på, hvordan visse typer af elevdeltagelse kalder på særlig opmærksomhed fra læreres og pædagogers side, nemlig deltagelse, der betragtes som enten *for meget*, eller deltagelse, der opleves som uengageret eller tilbagetrukket – *for lidt*. I den første kategori befinder sig elever, der af lærere hyppigt omtales som nogle, der *popper op*, eksempelvis fordi de ses optaget af egne aktiviteter. Som når Victoria tager sin madpakke frem i dansktimen, eller Ahmet flere gange i løbet af en time spørger om lov til at gå på toiletet. Når sådanne elevs deltagelse også påkalder sig observatørens opmærksomhed, er det, fordi der udfolder sig særlige praksisser, hvor deres deltagelse søges kalibreret. *De for meget-deltagende* elever bliver 'dækket af'; en opgave, der ofte tilfalder pædagogerne. Det ses, når pædagogen Sanne meget af tiden opholder sig tæt på eleven Victoria, som hun lægger armen omkring eller tager med ud på gangen. *De for lidt-deltagende* elever gøres der også indsatser over for, oftere i form af opmuntringer. Lærere og pædagoger har en konstant opmærksomhed rettet mod elevs deltagelsesmåder, og der justeres løbende på den samlede elevkrop.

Den viden, der er på spil, når lærere og pædagoger agerer i forhold til de *for lidt-* og *de for meget-deltagende* elever, betegner jeg *iagttagelsesviden*. At kunne få øje på ikke adækvate deltagelsesmåder blandt eleverne udgør en forudsætning for, at klassen som funktionel enhed kan etableres, idet læreres og pædagogers løbende kalibreringsarbejde orienteres ud fra disse iagttagelser. Iagttagelsesviden, der udspiller sig som en kropsligt performeret viden, formidles i diskursive former i situationer, hvor bestemte elevs deltagelse diskuteres i personalegruppen. Her er lærere og pædagoger optagede af at komme med forklaringer på, hvorfor eleven ikke 'falder ind' i klassen, og hvordan det skal håndteres. Sådanne praktikker, hvor aktørerne er optagede af at få stabiliseret forstyrrelsen i en årsag, betegner jeg *forklaringsviden*.

På baggrund af feltarbejdet på skolerne samt interview med psykologer, psykiatere og sygeplejerske fra PPR og børne- og ungdomspsykiatrien zoomer jeg ind på denne forklaringsviden. Jeg viser, hvordan en række *grundforståelser* fungerer som mentale kategorier, der deles af aktørerne og på varierede måder indgår i fortolkninger og håndteringer af elever. Grundforståelserne forsyner forklaringsviden med et substantielt indhold, hvorved uforståelig og irrationel adfærd bliver genkendelig og meningsfuld. Med grundforståelserne kan dynamikken bag *den forstyrrende elev* placeres i et udspring og det ustyrlige midlertidigt stabiliseres i et årsagsforhold.

I analysen peger jeg på, hvordan forklaringsviden er sammenvævet med lokale fortællinger om skoledistrikternes

forældre og børn, hvor nogle elever i udgangspunktet forventes at være mere udfordrende end andre. Endvidere vises det, hvordan grundforståelser, på tværs af medarbejdere fra skolerne, PPR og børne- og ungdomspsykiatrien, tilskrives varierende betydning, afhængigt af hvilket institutionelt udsigtspunkt man iagttager problemet fra. Grundforståelser mobiliseres her som indsatser i et spil om, hvem der har ansvaret for *den forstyrrende elev*, idet ressourcer og status søges beskyttet.

#### Ordninger af det sociale

I afhandlingens anden del undersøger jeg, hvordan feltlogikker og ordenssøgende processer udspiller sig betragtet gennem tekster fra fagtidskrifter fra perioden 1960-1970. Denne periode er valgt, idet ny skolelovgivning og vedtagelsen af en ny ordensbekendtgørelse forventes at betyde, at divergerende forståelser af eleven og skolen kommer til udtryk. Gennem analyserne af i alt 102 tekster indkredsnes feltlogikker i form af *figurer*, der ligesom grundforståelser i det nutidige studie ses at fungere som fælles orienteringspunkter for aktørerne. I et parallelt analytisk spor arbejder jeg med processuelle aspekter af de måder, hvorpå aktører søger at etablere noget som viden om *den forstyrrende elev*. Her kan analysen vise, hvordan viden er rettet imod at få styr på *den forstyrrende elev* gennem et omfattende beskrivel-

sesarbejde. Karakteristisk for dette arbejde er bestræbelserne på at iagttage tegn på afvigelser, at samle sådanne tegn i grupper og at forbinde dem med en årsag. Det er en praksis, der søger at etablere orden ved at koble adfærdstegn i typer, *typologisering*, hvilket samtidig producerer flertydigheder og rod. Jeg diskuterer det omfattende beskrivelsesarbejde som *purifikation*, det vil sige som udtryk for en moderne bestræbelse på at ordne det sociale (Latour 1993).

Igennem afhandlingen oparbejder jeg analytisk en række figurer, der kan iagttages at have betydning i feltets forklaringsviden på tværs af de to nedslag i tid. I både 1960'ernes tidskrifter og det nutidige studie ses *den forstyrrende elev* placeret i en række forskellige årsagssammenhænge: forældrene og opdragelsen, sociale forhold og samfundsudviklingen, psykologiske forhold i barnet og familien, kroppens anlæg og funktioner samt tilrettelæggelsen af klassemiljøet i skolen. Analysen viser en relativt stabil tilstedeværelse af sådanne figurer, hvilket peger på en vis historisk træghed i velfærdsarbejdets viden. Samtidig kan analysen også påvise forandringer i konfigurationen af feltets betydende figurer: I 1960'erne opkomsten af en socialpsykologisk forståelse af forstyrrelser, og i det nutidige studie fraværet af psykodynamisk tænkning samt tilstedeværelsen af kultur som

forklaring, der kobles til familier med migrantbaggrund. Analyserne kan samtidig vise, at flere af feltets figurer trækker på et tankegods, der fungerer som en implicit viden: forestillinger om *moderen* og *hjemmet*. Disse underliggende forståelser udgør en social og kulturel viden, der forsyner flere af feltets figurer med mening og indhold. Analytisk fungerer *moderen* og *hjemmet* som en prisme, der gør det muligt at iagttage, hvordan problematiske opdragelsesformer og hjem kobles med et fravær af middelklassefornuft.

Afhandlingens analyser etablerer et billede af velfærdsarbejdets viden som et komplekst, sammensat og igangværende ordensarbejde, der på tværs af forskellige praktikker kommer i stand ved at adskille og forbinde elementer. Med analyserne viser jeg, at dette ordensprojekt hviler på nogle relativt stabile felt-figurer, der forsyner *den forstyrrende elev* med et meningsindhold og sætter en retning for håndteringen af eleven. Samlet set belyser afhandlingen velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* som et mangesidigt ordensarbejde med differentierende og totaliserende træk. Et arbejde, der betragtes som handlingsviden, iagttagelsesviden og forklaringsviden, hele tiden er i proces og tilblivelse, og som dynamiseres af en række gennemgående forståelser og fortællinger, der i sig selv må forstås som sociale.

## REFERENCER

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1997). Nogle egenskaber ved de sociale felter. I: P. Bourdieu, *Men hvem skabte skaberne? Interviews og forelæsninger*. København: Akademisk Forlag.

Brodersen, M. (2009). Fra professioner til felt for velfærdsarbejde. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11 (3), 32-48.

Camic, C., N. Gross & M. Lamont (eds.) (2011). *Social knowledge in the making*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

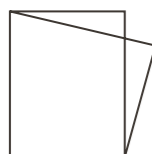
Coole, D. & S. Frost (eds.) (2010). *New materialisms, ontology, agency, and politics*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social – an introduction to actor-network-theory*. Oxford, New York: Oxford University Press.

# Ny ph.d.-afhandling: Dannelsesperspektiver om skolemad og måltider: En undersøgelse af læreres tilgange til og forståelser af skolemadsordninger i København

(Ph.d.-forsvar: maj 2020)



Mikkel Jacobsen,  
projektleder, ph.d.,  
Center for Socialt  
Arbejde og Forvaltning,  
Professionshøjskolen  
Absalon

Dannelse er et ofte anvendt begreb i forbindelse med den danske folkeskole og andre af samfundets institutioner. Det er formentlig også lige så ofte et begreb, der skaber en vis forvirring og forklaringsvanskeligheder. For hvad er dannelse helt konkret, og kan dannelse overhovedet konkretiseres og ikke mindst praktiseres? Men gennem hvad, hvem og hvordan undersøger man dette?

En konklusion af min forskning er, at dannelse opstår i sociale rum, omkring noget fælles, der binder individer sammen. Det er altså ikke som med grammatik eller ligninger noget, man kan gå hjem og terpe, men noget der foregår i en overskridelse i det sociale. Er dannelse noget, vi skal praktisere, skal vi skabe rum herfor. Og vel at mærke rum, der fordrer socialitet. For at beskrive dette søges mod medievidenskaben og en forståelse af medie og tekst. Fx er biografen mediet, og de film, vi ser der, er teksten. På samme måde forholder det sig med skolens rum. Tavlen er mediet, og det,

der formidles der, er teksten. Teksten kan så være mere eller mindre identificerbar for den enkelte elev, og det samme kan siges om selve mediet. Ikke alle elever lærer fx lige godt foran tavlen. Så hvor er de fælles rum i folkeskolen? De rum, hvor vi er mere lige end fx foran tavlen, i gymnastiksalen og i skolegården.

Med inspiration fra den tyske sociolog Georg Simmel bliver mad som tekst og måltidet i spisepausen som medie den dannelsesramme, denne afhandling tager udgangspunkt i:  
*"Af alt det, der er fælles for mennesker, er følgende det, de er allermost fælles om: de må spise og drikke"* (Simmel 1998).

Pointen er, at mødet omkring maden i måltidet er et møde med et fælles udgangspunkt og en fælles motivation – et driftsfællesskab (Jacobsen 2020): Nydelse og sult, udveksling af mad og oplevelser hen over bordet udløser en særlig socialiserende kraft, der foregår

via taktfølelsen (Larsen 2006), hvor kroppene spiser i samme rytme, med samme fokus og formål og under samme vilkår og normer. Taktfølelsen har stor betydning i vores samfund og er med til at muliggøre det sociale, da taktfølelsen vejleder individet i det personlige forhold til andre (Simmel 2019). Menneskets forhold til mad eksisterer i en vekselvirkning mellem det individuelle og det sociale. Måltidet har i den forbindelse en væsentlig funktion, idet individet kan transcenderes selv og overgå fra individualitet til fællesskab: en dialektik i måltidet som i livet (Simmel 1968).

## Mad og dannelse

Lærere er centrale facilitatorer af skolens rum, og derfor er fokus på læreres praksis omkring og teoretiske forståelse af dannelse – med et afsæt i mad og måltider i skolen. Mad og måltider som en socialiserende begivenhed og et dannelsesrum og altså ikke med et fokus på ernæring og sundhed, som der ellers synes at være en overvægt af opmærksomhed på i og uden for skolen blandt fx eksperter, forældre, politikere og lærere. På baggrund af afhandlingens teoretiske review kan forståelsen af mad og måltider i folkeskolen overordnet inddeles i tre kategorier:

- *Kost og læring*: fokus på ernæring og herunder på at finde en sammenhæng mellem skolemad og elevernes faglige udvikling.
- *Socialitet og måltider*: et fokus på den sociale praksis omkring mad, hvor måltidet opfattes som en social arena.
- *Maddannelse*: et specifikt fokus på, hvorledes der opbygges kompetencer og viden via fx arbejdet i et skolekøkken, omkring skolemåltidet eller anden læring, oplysning og dannelse i forbindelse med mad og måltider (Jacobsen

2020).

Inden for madsociologien fremstår særligt to forståelser interessante. Den ene udfoldet af føromtalt Simmel, der fokuserer på betydningen af selskabeligheden i måltidet, de sociale koder, der knytter sig til at spise sammen, og en følelse af *at være i takt med andre*. Den anden udfoldet af den franske sociolog Claude Fischler, der fremhæver betydningen af at spise den *fælles mad* – fordi vi gennem smag, historie og kultur i den enkelte ret eller fødevarer finder fælles grund – det, han kalder commensality (Fischler 2011). Der er interessante forskelle i de to forståelser, for er det selve retten, der binder os sammen, eller er det fællesskabet i og omkring måltidet? Et fællesskab, der lige siden de første cirkler om de første bål har bragt mennesker sammen, med det fælles måltid som et socialt medie og et sted, hvor langt mere end mad udveksles. Såvel som et fysiologisk behov for at spise og drikke har mennesket også en kulturel og social drift. Derfor fungerer måltider også som driftsfællesskaber, hvor vi netop i en overskridelse i det sociale spejler os i hinanden og mødes om den egalitære præmis, det er, at skulle spise og drikke, men også en social præmis, der handler om, at vi netop dannes i det sociale.

## En definition af maddannelse

For at forstå dette dannelsespotentiale i mad og måltider belyser afhandlingen forskellige relevante dannelsesidealer historisk set og frem til i dag. Fx et centralt begreb som maddannelse. Begrebet disseskeres, da mad og dannelse hver for sig er komplekse begreber, hvilket undersøgelsen påviser gennem forskellige teoretiske nuancer og interviews med lærere, der giver forskellige definitioner

af disse begreber. Afhandlingen binder lærernes forståelser af mad og dannelse sammen med historiske og mere kontemporære, teoretiske forståelser af samme dannelsesidealer – adskilt i teori og i praksis, undersøgt gennem litteraturstudier, interview med lærere og feltarbejde omkring praksis i folkeskolen.

- En definition på maddannelse ud fra ovenstående bliver således:
- En dannelse, der foregår omkring taktfølelse og selskabelighed i måltidet (både som socialitet og som kode og bordskik) med maden som mellemmenneskelig fællesnævner og mediator.
- En dannelse, der skabes af en fælles fysiologisk og social drift omkring maden, i måltidet.
- Og endelig en dannelse, der bidrager til at udvikle handlekompetence gennem dialog, kritisk stillingtagen, inddragelse og refleksion (Jacobsen 2020).

Handlekompetence som begreb og som dannelsesideal skrives ind, da konteksten for undersøgelsen er folkeskolen, professionen er lærerfaget, og netop dette ideal fremstår centralt i det forhold.

## Professionsdannelse

Relevant for en undersøgelse af læreres tilgange og forståelser er beskrivelser af professionsdannelse over for almindelig dannelse. En professionsdannelse, der rækker ud mod og skriver sig ind i lærerfaget ud fra en forståelse af, at dannelse i skolen mangler specifikke definitioner, rettet mod professionen. Hvor almindelig dannelse mere overordnet omhandler livsduelighed, alsidig udvikling, demokrati, sammenhængskraft, medborgerskab, interkulturel forståelse, personlig

myndighed, livsoplysning, folkeånd, humanitet, moral og etik, det fælles menneskelige samt det at forholde sig ansvarligt og reflekterende til omverdenen, beskriver Hammershøj (2013) en professionsdannelse, der retter sig mere specifikt mod arbejdsduelighed, interesse, virksomhedsforståelse, holdning, værdier, dømmekraft, arbejdspladssocialisering, selvstændighed, forskningsetik, handlekompetence, faglige, sociale og personlige kompetencer, lyst til at lære, kritisk sans, kreativitet og innovation. I denne afhandling anvendes begrebet handlekompetence som brobygning mellem et alment dannelsesideal og maddannelse og som en kobling til de dele af maddannelsen, der omhandler kritisk stillingtagen og demokratisk dannelse (Dahl et al. 2011).

#### Lærernes forståelser og tilgange

Der viste sig overordnede forskelle i både tilgang og forståelse af skolemad og måltider<sup>1</sup>. De forskellige opfattelser omhandler primært, hvorvidt mad og måltider bidrager til dannelse, hvad maddannelse er, eller om mad og måltider tager tid fra det "at danne" og undervise. En årsag er, at lærerne ikke oplever, at de har et fælles fagligt fundament at

forholde sig til. Nogle lærere efterlyser, at der fra central side formuleres mål med mad og måltider i skolen<sup>2</sup>. Det kan dog diskuteres, om det er fælles mål, der egentlig efterspørges, eller om det i lige så høj grad handler om at sætte rammen for mad og måltider: en fælles dannelsesramme.

Ifølge flere informanter er mad i lærergeneringen primært noget, der sorteres under faget Madkundskab, og i de få sammenhænge, hvor mad og måltider beskrives i mere almene, pædagogiske sammenhænge, er det oftest i forbindelse med ernæring og sundhed og kun sjældent som en social eller kulturel værdi. Nogle informanter beskriver således skolemad som et middel til læring og som "benzin" i højere grad end et middel til dannelse af mere almen karakter og fx udvikling af sociokulturel identitet. Dette kan relateres til udvikling af handlekompetence, der som dannelsesideal blandt andet handler om det, som kan beskrives som udvikling af kritisk bevidsthed og deltagelse i demokratiske processer og således som en forståelse for og respekten for andre og for fx klima og miljø. Her kunne en ellers abstrakt, generel samfundsmæssig

dagsorden om bæredygtighed også have mulighed for at blive en del af en konkret hverdagspraksis i folkeskolen. Altså en forståelse af, at bæredygtige måltider rækker ud over et rent klimafokus, omkring fx madspild, men også anskuer bæredygtighed som sociale forhold. Jeg ser i undersøgelsen en manglende kobling mellem skolens *kerneydelse* og mad og måltider, illustreret ved fraværet af særlige initiativer for mad og måltider i skolen. Den *bevægelige* og *motionerende krop* er indtænkt som en del af et sundhedsideal, men ikke *den spisende krop*. Både forstået ift. mad og socialitet.

Der er som sådan ikke noget nyt og revolutionerende i at opfatte mad som dannelse og som noget andet og mere end kost og ernæring. Heller ikke i forhold til, at opfattelser af mad og måltiders betydning kan være forskelligartede mennesker imellem. Der er dog potentielle og grundlæggende fælles temaer omkring mad og måltider, der viste sig i denne undersøgelse, som kan bidrage til en fælles forståelse af mad og måltider som en central mellem-menneskelig fællesnævner, der i de rette rammer bringer mennesker sammen i et dannende driftsfællesskab.

## REFERENCER

Dahl, K.K.B., Læssøe, J. & Simovska, V. (red.) (2011). *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Fischler, C. (2011). Commensality, Society, and Culture. *Social Science Information*, 50 (3-4), 528-548.

Hammershøj, L.G. (2013). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Tilgængelig på: [https://www.dlf.org/media/949499/pjece\\_2013\\_dannelsenetudgave.pdf](https://www.dlf.org/media/949499/pjece_2013_dannelsenetudgave.pdf).

Jacobsen, M. (2020). *Dannelsesperspektiver om skolemad og måltider – en undersøgelse af læreres tilgange til og forståelser af skolemadsordninger i København*. Aarhus Universitet.

Larsen, C.S. (2006). Simmels sociologi. Hvordan er individet muligt. I: *Dansk Sociologi*, 11 (2), 91-97.

Simmel, G. (1968). *The conflict in modern culture and other essays*. (G. Simmel, ed.). New York: Teachers College Press.

Simmel, G. (1998 [1910]). *Hvordan er samfundet muligt*. Gyldendal.

Simmel, G. (2019 [1911]). Sociabilitetens Sociologi. I: S. Christensen, N.G. Hansen, S. Langkjær, M.H.-L. Laugesen & J.S. Wiewiura (red.), *Simmel – Sociologiens eventyrer* (s. 177-189). Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

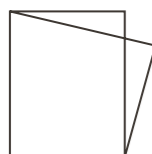
## NOTER

<sup>1</sup> Undersøgelsen er foretaget gennem feltarbejde på seks skoler i København og kvalitative interviews med 27 informanter.

<sup>2</sup> Et område, der, særligt i lyset af skolereformen, kunne tænkes ind allerede i læreruddannelsen.

## Ny ph.d.-afhandling: Dialog i diætbehandling. En aktionsforskningsundersøgelse af kommunikative kvaliteter i diætbehandlingssamtaler med kræftramte

(Ph.d.-forsvar: oktober 2020)



Nanna Ruengkratok  
Lang, lektor,  
ph.d., Ernæring og  
Sundhedsuddannelsen  
og Program for  
Professionsdidaktik,  
VIA University College

*Jeg begynder at have det dårligt, hver gang jeg bare hører ordet sondemad. Hver gang de, de sidste tre uger. Hver gang jeg har mødt én i en kittel eller én i noget hvidt tøj eller noget blå tøj. Så er det vægt, og så er det sondemad, og skal vi ikke snart til at gøre noget ved det sondemad, skal vi ikke snart. Altså, lige siden jeg fik den [sonden] installeret, så øh, starter det med: nu skal vi også snart, og nu skal vi, nu skal vi, nu skal vi [slår samtidigt med hånden i luften med knyttet næve]. Vi skal en hel masse. Men, så kan det godt gå hen og blive en lille, øh en [...] lille belastning, når det lige pludselig bare, hver gang man møder en person, så skal vi snakke om sondemad, altså.*

Ordene her kommer fra Anders, der er kræftramt og patient på det hospital, hvor denne ph.d.-afhandling tager sit afsæt (Lang 2020a). Anders har i

forbindelse med sin kræftsygdom tabt sig meget og har vanskeligt ved at spise. Set fra et sundhedsprofessionelt perspektiv er det kritisk, da vægttab og underernæring kan have afgørende indflydelse på kræftforløbet, både hvad angår behandlingsudbytte, livskvalitet og ikke mindst overlevelse. Derfor har Anders også fået anlagt en sonde. Og derfor er der fra sundhedspersonalet et stort fokus på Anders' ernærings- og vægtstatus. Spørgsmålet er dog, om Anders har samme oplevelse af, hvad der er vigtigt og kritisk, og om denne indsats overhovedet opleves som hjælpsom. Anders' udsagn falder i en diætbehandlingssamtale, hvor det er meningen, de skal tale om netop hans sondemad. Diætisten gør dog ikke som de andre 'i en kittel'. Hun taler ikke bare sondemad med ham. Hun lytter til ham og anerkender hans frustration. Og de taler *sammen* om det, der frustrerer.

Diætbehandling har til hensigt at oprettholde eller genoprette en tilstrækkelig ernæringstilstand. Men som eksemplet her illustrerer, så er diætbehandling ikke nødvendigvis kun et spørgsmål om, hvad eller hvor meget man bør spise for at opnå 'en tilstrækkelig ernæringstilstand' (indhold og kvantitet). Diætbehandling er mere end blot behandling. Det er også et spørgsmål om livskvalitet – og således også et spørgsmål om samtale og kontakt (proces og kvalitet). Det har været omdrejningspunktet for denne afhandling.

### Diætbehandling er også et spørgsmål om kommunikation

Afhandlingen stiller forskningsspørgsmålet: *Hvad kendetegner kommunikative kvaliteter i diætbehandlingssamtaler med kræftramte, og hvordan kan der udvikles en dialogisk og personcentreret tilgang, der understøtter både diætist og kræftramte i samtalen?*

Denne vinkling adskiller sig fra en stor del af den øvrige forskning, der foreligger inden for diætbehandling ved kræft, hvor fokus typisk er på det diætetiske og indsatsens effekt. Den diætetiske indsats i et kræftforløb kan være kritisk afgørende. Men til trods for diætbehandling er der alligevel mange kræftramte, der taber sig og bliver underernærede (se f.eks. Hofto et al. 2018). Det kan til dels forklares ved kræftens malignitet eller gener som kvalme, appetitløshed eller smagsforandringer. Men en del af forklaringen kan også ligge i, hvordan diætbehandling er blevet udført, hvordan der er blevet (sam)talt.

Det er afhandlingens hypotese, at *samtale* og *motivation* har afgørende betydning for, om den kræftramte finder diæt-

behandlingen meningsfuld og derved også, hvad den kræftramte tager med sig derfra. Heri ligger en forståelse af, at det er betydningsfuldt, hvordan diætisten møder den kræftramte (relation) og taler med den kræftramte (kommunikation). Denne tænkning udspringer af et personcentreret og dialogisk udgangspunkt. Afhandlingen trækker teoretisk på en humanistisk psykologisk tradition fundet i Carl Rogers' personcentrerede tilgang (Rogers 1957) og en dialogisk kommunikationsteoretisk tilgang til hjælpesamtaler (Alrø 2018; Alrø & Kristiansen 2006). Det personcentrerede afsæt indebærer en grundforståelse af, at den enkelte selv rummer potentiale og beslutningskompetence, og det er derfor centralt at få indblik i den andens perspektiv og ønsker. Dialog forstås som en samtale med særlige kvaliteter, der både kommer til udtryk i en særlig måde at relatere sig på (med blandt andet bekræftelse og empati) og en særlig måde at kommunikere på (blandt andet lyttende og reflekterende).

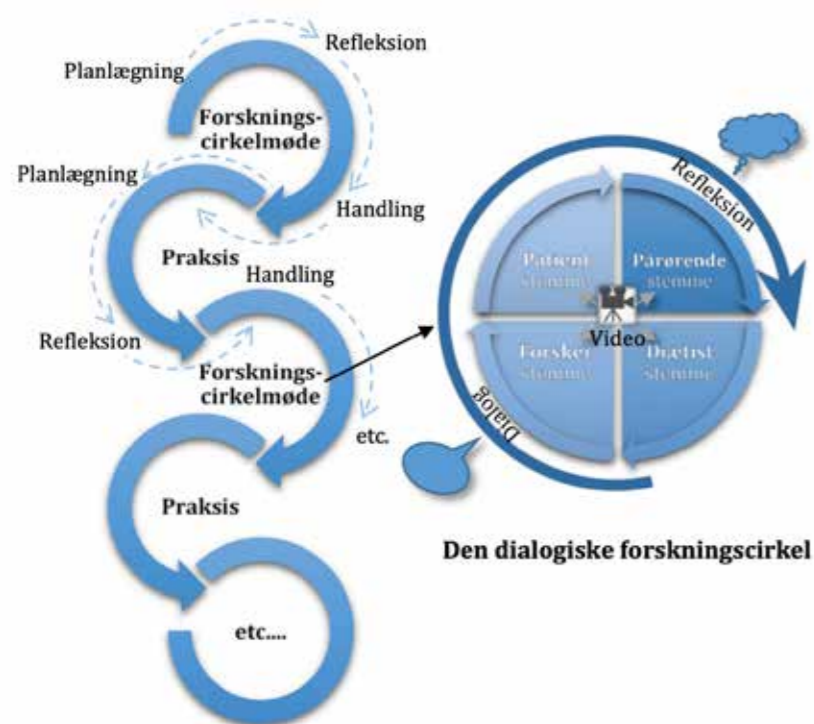
Denne grundtænkning afspejler sig i det kommunikative blik på diætbehandling såvel som i afhandlingens forskningsdesign og metodiske tilgang, der er forankret i aktionsforskning og kvalitativ metode.

### Den dialogiske forskningscirkel som aktionsforskningstilgang

I tråd med det personcentrerede og dialogiske afsæt har det været vigtigt at inddrage 'dem det handler om' i undersøgelsen af, hvad der kan kendetegne kommunikative kvaliteter i diætbehandling, samt hvordan denne samtalepraksis kan udvikles. Forskningsdesignet er derfor et aktionsforskningsdesign, hvor to diætister har indgået som medunder-

søgere. Aktionsforskning er praksisnær forskning, der sammentænker teori og praksis, og hvor handling, refleksion og participation står centralt (jf. Bradbury 2015). Afhandlingen trækker på en dialogisk aktionsforskningstradition (Alrø et al. 2017) og forskningscirkeltraditionen (Härnsten 1994), og det har i løbet af projektet ført til udviklingen af den dialogiske forskningscirkel som metode (Lang 2020a, 2020b). Den dialogiske forskningscirkel er især karakteriseret ved den dialogiske ånd. Det indebærer, at der i cirklen kommunikeres og relateres med afsæt i empati, respekt og lydhørhed, og hvor kontaktskabelse står centralt. Ligeledes indgår video i cirklen som et væsentligt afsæt for samrefleksion og udvikling og som en måde at give stemme til flere – i dette projekt de kræftramte og pårørende.

Som figur 1 (*næste side*) viser, er aktionsforskningsprocessen forløbet som en cyklisk proces med en vekselvirkning mellem møder i cirklen, prøvehandling i praksis og løbende refleksion. Samspillet mellem handling og refleksion har således sat retningen for det næste skridt i processen, hvilket er kendetegnende for aktionsforskning. De to diætister og jeg har mødtes i cirklen over en periode på halvandet år. I den periode er deres samtaler med 20 kræftramte og 9 pårørende blevet videooptaget, og jeg har ligeledes gennemført interview med dem alle. De kræftramte og pårørende udgør også 'dem det handler om', og på den måde har video og interviews haft to funktioner. Det har været en måde at give dem stemme, både ind i det konkrete forskningscirkelarbejde og senere ind i analysen. Video og interviews har således både fungeret som et lærings- og refleksionsgrundlag i den konkrete



Figur 1. Processen i det dialogiske forskningscirkelarbejde

aktionsproces og som datagrundlag for analysen.

#### Et samtaleanalytisk blik på diætbehandling

Analysen tager afsæt i DiaLoop-modellen, som er en samtaleanalytisk tilgang (Alrø et al. 2016), hvor omdrejningspunktet er at undersøge, 'hvad der foregår' i diætbehandlingssamtalerne. Fokus er på de sproglige ytringer (verbalt som non-verbalt), de samtalende (diætister, kræftramte og pårørende) samt den kontekst, samtalen finder sted i. Analysen kan inddeles i tre spor, hvor de første to relaterer sig til forskningsspørgsmålets første del

vedrørende kommunikative kvaliteter, og det sidste spor vedrører udviklingen af en dialogisk og personcentreret tilgang.

I udforskningen af diætbehandlingssamtalerne viser der sig i analysens første spor nogle kommunikative udfordringer, som især ses, når (sam)talen tager form af diætbehandling på diætistens præmisser. Det er, når diætisten agerer ud fra en *indre dagsorden*, som ikke deles med den kræftramte, og når samtalen bærer præg af at være en *kontroll samtale*, hvor den kræftramte bliver udspurgt ud fra en lang række kontrolpunkter men i øvrigt ellers ikke inddrages. Det er ligeledes, når

diætisten er rettet mod *funktionalitet* og *løsningsforslag*, men hvor den kræftramtes udgangspunkt og eventuelle ønsker ikke medtænkes. Afhandlingen peger på, at der er gode grunde til, at disse udfordringer forekommer. Det kan blandt andet relateres til sundhedsprofessionelles behandlingsansvar samt en (fortsat fremherskende) biomedicinsk kultur.

I andet analysespor identificerer afhandlingen følgende kommunikative kvaliteter, der kan udtrykkes i *klar tale*, hvor diætisten er tydelig og gennemsigtig både i forhold til indhold, sprog og proces, samt i en *relationel opmærksomhed*, hvor diætisten er orienteret mod at skabe kontakt og få indblik i den kræftramtes situation. Endelig defineres *personcentreret styring* også som en kommunikativ kvalitet. Det er, når diætisten nænsomt formår at være styrende, men med respekt for den enkeltes autonomi. Det styrende element kan måske synes at stå i opposition til det dialogiske og personcentrerede afsæt, men her er netop ikke tale om envejs diætiststyring men derimod *personcentreret styring*. Og det bliver derfor en kvalitet i samtalen i forhold til den behandlingskontekst, samtalen er forankret i, hvor det kan være kritisk afgørende for kræftforløbet, at den diætistiske indsats er målrettet, og hvor mange af de kræftramte selv udtrykker et ønske om styring – med inddragelse.

Analysens tredje spor giver indblik i udviklingen af en dialogisk og personcentreret samtaletilgang som greb og begreb. Med afsæt i de kommunikative kvaliteter har projektet udviklet en *dialogisk samtalestruktur*. Strukturen

skal ses som et indledende bud på et begreb for en samtalestruktur i diætbehandling, og samtidig giver strukturen også et dialogisk og personcentreret greb at samtale ud fra. På samme vis kan den *dialogiske forskningscirkel*, der har

taget form i projektet, ses som såvel et teoretisk bidrag til, hvad en aktionsforskningsproces kan bestå i (som begreb), som et praktisk bidrag til, hvordan der kan arbejdes med udvikling og kvalificering af samtalepraksis (som greb).

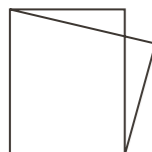
Afhandlingen peger på, at dialog i diætbehandling er muligt – og kan være med til at kvalificere indsatsen. For diætbehandling er mere end (blot) behandling. Det er også samtale og relation.

## REFERENCER

- Alrø, H. (2018). Forudsigelig uforudsigelighed – Klædt på som dialogisk procesfacilitator. I: H. Alrø, L. Billund & P.N. Dahl (red.), *Dialogisk procesfacilitering* (s. 83-100). Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H., Billund, L., Dahl, P.N. & Schumann, K. (2017). Praktikerens stemmer i dialogisk aktionsforskning. I: H. Alrø & F.T. Hansen (red.), *Dialogisk aktionsforskning* (s. 269-301). Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H., Dahl, P.N. & Schumann, K. (2016). *Samtaleanalyse – I hverdagen og videnskaben*. Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (2006). Et dialogisk perspektiv. I: M.S. Nielsen & G. Rom (red.), *Perspektiver på kommunikation i sundhedsfaglige professioner*. Munksgaard Danmark.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and define action research. I: H. Bradbury (red.), *The SAGE handbook of action research: Edited by Hilary Bradbury* (Third edition, s. 1-9). SAGE Publications.
- Hofto, S., Abbott, J., Jackson, J.E. & Isenring, E. (2018). Investigating adherence to Australian nutritional care guidelines in patients with head and neck cancer. *Cancers of the Head & Neck*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s41199-018-0033-9>.
- Härnsten, G. (1994). *The Research Circle – Building Knowledge on Equal Terms*. Swedish Trade Union Confederation.
- Lang, N.R. (2020a). *Dialog i diætbehandling. En aktionsforskningsundersøgelse af kommunikative kvaliteter i diætbehandlingssamtaler med kræftramte*. Aalborg Universitet.
- Lang, N.R. (2020b). Samskabelse i en dialogisk forskningscirkel – Udvikling af kommunikative kvaliteter i en sundhedsfaglig kontekst. I: S. Winther & D. Høgsgaard (red.), *Aktionsforskning i sundhedsvæsenet. Idéer til kommunikative og innovative forandringer i en sundhedsfaglig praksis*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting and clinical psychology*, 21(2), 95-103.

## Ny ph.d.-afhandling: Hur barn med adhd uppfattar och hanterar sina svårigheter

(Ph.d.-forsvar: september 2020)



Noam Ringer,  
psykolog, ph.d.,  
Specialpedagogiska  
Institutionen,  
Stockholms universitet

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (adhd) är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som innebär påtagliga svårigheter att behålla fokus, reglera kroppens aktivitetsnivå, samt kontrollera sina impulser (American Psychiatric Association, 2013).

Barn med adhd ställs inför en hel del vardagliga psykosociala utmaningar (American Psychiatric Association, 2013). Inom familjen har barnen oftare konflikter och negativa känslor mot såväl föräldrar (Chang & Gau 2017; Edwards et al. 2001) som syskon (Chang & Gau 2017; Mikami & Piffner 2008). I relation med jämnåriga hamnar barn med adhd oftare i konflikter med jämnåriga, känner sig oftare avvisade eller stigmatiserade av andra (Hoza 2007), och har svårigheter att utveckla kamratrelationer (Kok et al. 2016). I skolan presterar barnen generellt sämre akademiskt och har oftare disciplinära problem (Arnold et al. 2020).

Ett perspektiv på adhd som lyfts fram allt mer av forskare är behovet av att belysa barnens egna uppfattningar och strategier de använder för att hantera sina svårigheter (Emilsson et al. 2017; Wong et al. 2019; Wong et al. 2018). Forskarna pekar på tre argument för att understryka detta behov:

Barns rätt att uttrycka sina uppfattningar och få dessa beaktade i frågor som berör dem är en central del av FN:s barnkonvention (UN General Assembly, 1989), som nyligen blev svensk lag (SFS 2018: 1197). Barn har således rätt att få sina perspektiv beaktade i forskning (Asher Ben-Arieh 2005).

För att kunna förstå de psykosociala konsekvenserna av att leva med adhd behöver vi känna till hur barnen uppfattar och hanterar symptomen i vardagen (Wong et al. 2018).

Vissa forskare har lyft fram att vården ofta slentrianmässigt applicerar "one size fits all" i sina behandlingsinsatser. Kunskap om barns hantering av sina svårigheter kan användas för individualisering av behandlingsinsatser för adhd (Wong et al. 2019).

Min avhandling avsåg att bidra till kunskapen om hur barn med adhd uppfattar och hanterar symptomen i vardagen, samt utforska om det finns mönster mellan typer av uppfattningar och typer av hanteringsstrategier.

Avhandlingen bestod av tre kvalitativa studier. Den kvalitativa metodiken möjliggjorde en öppen och nyanserad utforskning av komplexiteten i individernas egna uppfattningar av att leva med adhd. Den första studien var en syntes av publicerade kvalitativa studier om barns egna uppfattningar av att leva med adhd (Ringer 2020b). De andra och tredje studierna baserades på analyser av egna intervjuer med 14 diagnostiserade barn (Ringer 2019, 2020a). Barnen, som rekryterades av skolpsykologer, varierade avseende ålder, kön, tid sedan diagnosseringen, och typ av behandling. Viss homogenitet avseende socioekonomi noterades dock då samtliga föräldrar till de intervjuade barnen hade universitetsutbildning och arbete.

Resultatet visade tydlig variation i hur barnen uppfattade sina symptom. Dessa grupperades enligt sex identifierade teman. Det första temat, 'symptomens identitet', innehöll uppfattningar relaterade till de upplevelser i kroppen som barnen uppfattar som adhd-symptom. Uppfattningarna, som fanns i varierande grad hos alla intervjuade barn, handlade

om irriterande och störande känslomässiga, tankemässiga och kroppsliga upplevelser. Hos några barn fanns dock även uppfattningar om symptomen som en superkraft och särskild kreativitet.

Det andra temat, 'symptomens orsak', beskriver uppfattningar om bakomliggande mekanismer som leder till symptomen. Tre typer av uppfattade orsaker identifierades: (1) symptomen orsakas av brist i min hjärna, en oförmåga inom mig; (2) symptomen orsakas av sociala eller fysiska faktorer i min omgivning; och (3) symptomen är ett uttryck för min personlighet, vem jag är.

Det tredje temat, 'konsekvenserna av adhd', innefattade barnens uppfattningar om hur symptomen kan påverka deras liv gällande exempelvis vänner, skolarbetet eller fritidsintressen. Även här återfanns stor variation i barnens uppfattningar. Vissa uppfattade att adhd har stora konsekvenser för flera områden i livet, medan andra uppfattade dessa konsekvenser som begränsade.

Det fjärde temat, 'kontroll', berör barnets uppfattningar om sin förmåga att uppnå kontroll över symptomen. Kontroll uppnås genom särskilda procedurer, som att anstränga sig hårt, att göra ändringar i sin omgivning, eller genom medicinering. Även inom detta tema fanns stor variation bland barnen. Vissa upplevde avsaknad av möjlighet att kontrollera sina symptom, medan andra kände att en sådan kontroll var möjlig, bara de får tillämpa en viss strategi. En grupp uppgav att kontroll över symptomen inte behövdes.

I det femte temat, 'symptomens tidsram', inkluderas barnens uppfattningar om hur länge deras symptomen kommer bestå. Variation var stor och medan en del uppfattade symptomen som kroniska, konstanta och livslånga ansåg andra att symptomen var tillfälliga, fluktuerande och kanske endast hörde till en viss period i livet.

Det sjätte temat, 'symptomens unikhet', beskriver uppfattningar om huruvida symptomen är unika endast för individer med adhd eller om de upplevs mer eller mindre av alla individer. Svaren varierade mellan att å ena sidan se adhd som ett kvantitativt spektrum, där symtomen upplevs till viss del hos alla individer, och att uppfatta symtomen som en dikotomi där man antingen har eller inte har symptomen. Om adhd ses som ett spektrum så är skillnaden mot andra barn kvantitativ, och manifesteras av att symptomen framträder mer intensivt eller oftare. Uppfattas adhd som en dikotomi är skillnaden mot andra barn istället kvalitativ, en unik upplevelse som kännetecknar endast individer med adhd.

Barnens hantering av symptomen varierade också, och tre strategier kan skönjas: (1) att kontrollera sig själv och inrikta sig på att reglera sina beteenden, känslor, tankar och uppmärksamhet; (2) att göra förändringar i miljön såsom att välja ett annat rum, förhandla andras krav eller att välja/välja bort umgänge med vissa personer; (3) att "följa symptomen" och tillfredsställa omedelbara behov.

Konsekvensen i uppfattningar och hanteringsstrategier varierade. Flera barn visade en tendens att alltid uppfatta och

hantera adhd på samma sätt oberoende av situationen. Andra var däremot inkonsekventa och kunde växla mellan såväl hanteringsstrategi som uppfattning om adhd i olika situationer.

Trots omfattande individuell variation kunde tre tydliga mönster mellan uppfattningar gällande symptomens orsaker och de tillämpade hanteringsstrategierna identifieras: (1) barn som uppfattade sina symtom som en följd av en inre brist tenderade att hantera symptomen via självkontroll; (2) barn som uppfattade symtomen som ett resultat av problematiska miljöfaktorer tenderade att oftare hantera dessa genom åstadkommande av förändringar i sin miljö; och (3) barn som såg symptomen som en del av sin personlighet tenderade att "följa" sina symptom.

Dessutom observerades ett mönster mellan den uppfattade unikheten av adhd och vald hanteringsstrategi: (1)

uppfattningar av symptomen som ett spektrum, en gemensam upplevelse för alla människor i viss grad, kunde kopplas till hantering av symptomen via självkontroll; och (2) uppfattningar av symptomen en dikotomi, en unik upplevelse endast för vissa individer, kunde kopplas till hantering av symptomen via förändringar i sin miljö.

I avhandlingen framkommer att hanteringen av adhd kan ses som en lärandeprocess, i vilken barn lär sig och skapar en personlig mening av vad diagnosen innebär för dem. En viss typ av uppfattningar om symptomen leder ofta till en korresponderade hanteringsstrategi. Strategin har dock vissa konsekvenser, som blir en återkoppling för giltigheten av dessa uppfattningar. Således utvärderas befintliga uppfattningar och nya uppfattningar kan skapas. Det är viktigt att poängtera att barn lär sig om adhd på olika sätt, via såväl information från bekanta och vården som från böcker och

Internet. Resultatet illustrerar emellertid det informella lärandet som sker via hanteringsprocessen.

Avhandlingens slutsatser har båda teoretiska och kliniska implikationer. På det teoretiska planet bidrar avhandlingen till vår förståelse av samspelet mellan hur individer uppfattar sin adhd och hur de gör för att hantera symptomen. På den kliniska arenan är flera slutsatser viktiga eftersom de belyser variationen bland barns uppfattningar av olika aspekter relaterade till deras symptom, samt vilka hanteringsstrategier de sannolikt tillämpar. Den individuella variationen bör beaktas i samband med utveckling av kliniska interventioner. Avhandlingen kan utgöra en grund för utvecklingen av ett instrument som på ett systematiskt sätt kan användas i det kliniska arbetet för att få kunskap om just det barnets perspektiv.

## REFERENCER

- American Psychiatric Association. DSM-5 Task Force (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. (5. Ed.) Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Arnold, L.E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M. & Kewley, G. (2020). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/1087054714566076>.
- Asher Ben-Arieh (2005). Where Are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being. *Social Indicators Research*, 3, 573. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>.
- Chang, J. P.-C. & Gau, S. S.-F. (2017). Mother-Child Relationship in Youths with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and their Siblings. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 871-882. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0218-9>.
- Edwards, G., Barkley, R.A., Laneri, M., Fletcher, K. & Metevia, L. (2001). Parent-adolescent conflict in teenagers with ADHD and ODD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 557-572.
- Emilsson, M., Gustafsson, P., Öhnström, G. & Marteinsdottir, I. (2017). Beliefs regarding medication and side effects influence treatment adherence in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(5), 559-571. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0919-1>.
- Hoza, B. (2007). Peer Functioning in Children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association*, 7(1 Suppl), 101-106. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.04.011>.
- Kok, F.M., Groen, Y., Fuermaier, A.B.M. & Tucha, O. (2016). Problematic Peer Functioning in Girls with ADHD: A Systematic Literature Review. *PLoS ONE*, 11(11), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165119>.
- Mikami, A.Y. & Pfiffner, L.J. (2008). Sibling relationships among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(4), 482-492. <https://doi.org/10.1177/1087054706295670>.

Ringer, N. (2019). Young people's perceptions of and coping with their ADHD symptoms: A qualitative study. *Cogent Psychology*, 6(1), 1608032. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1608032>.

Ringer, N. (2020a). Utilizing the Common-Sense model of illness representations to explore children's perceptions of, and coping with ADHD. *Journal of Mental Health*, 0(0), 1-8. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1714010>.

Ringer, N. (2020b). Living with ADHD: A Meta-Synthesis Review of Qualitative Research on Children's Experiences and Understanding of Their ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 208-224. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1596226>.

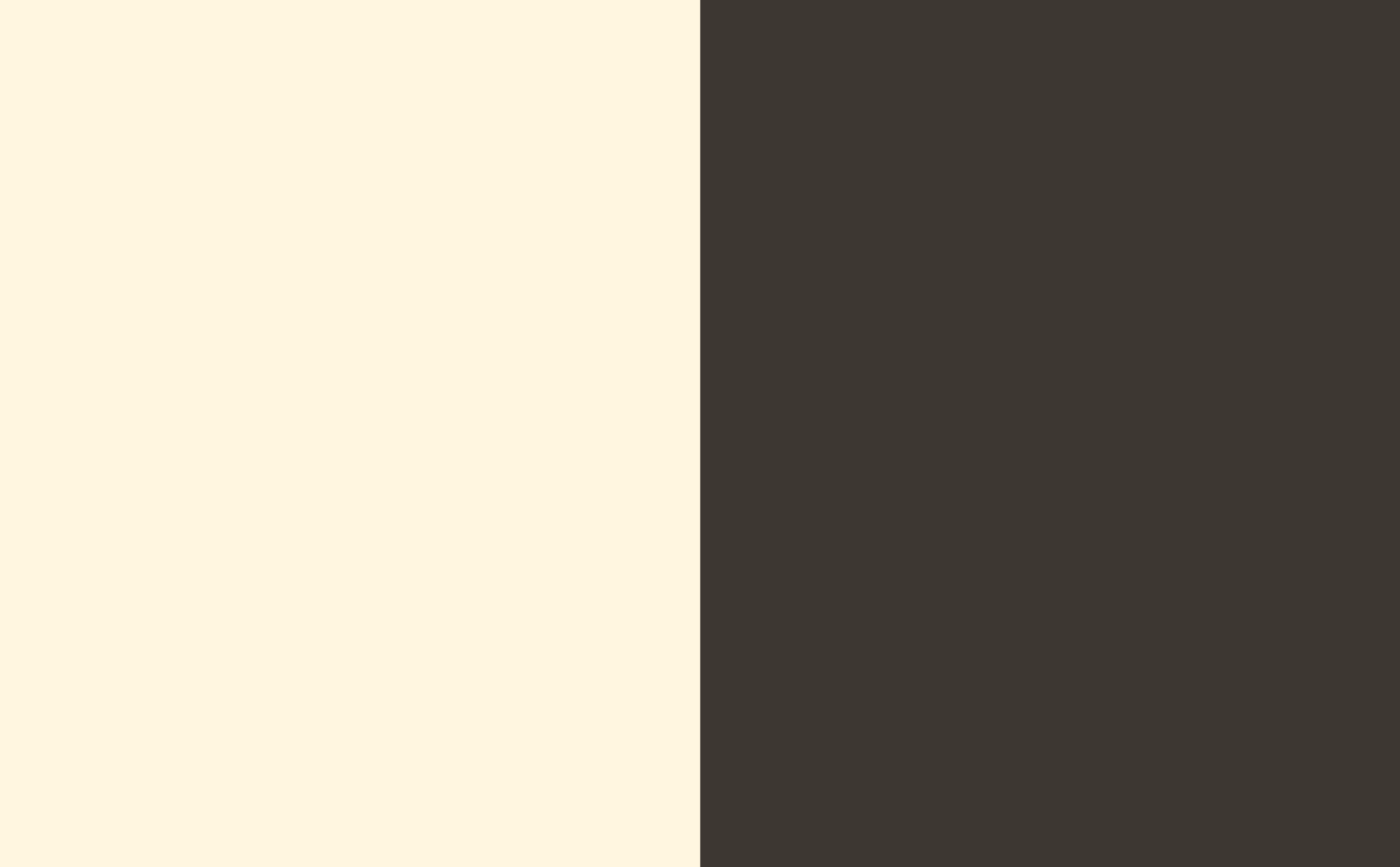
SFS 2018: 1197. Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

UN General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, available at: <http://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>*.

Wong, I.C.K., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Cortese, S., Döpfner, M., Simonoff, E. & Coghill, D. (2019). Emerging challenges in pharmacotherapy research on attention-deficit hyperactivity disorder—Outcome measures beyond symptom control and clinical trials. *The Lancet Psychiatry*, 6(6), 528-537. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30096-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30096-3).

Wong, I.Y.T., Hawes, D.J., Clarke, S., Kohn, M.R. & Dar-Nimrod, I. (2018). Perceptions of ADHD Among Diagnosed Children and Their Parents: A Systematic Review Using the Common-Sense Model of Illness Representations. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(1), 57-93. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0245-2>.





# Indhold

## MINITEMA 1: RACIALE VRAGRESTER I VELFÆRDSPROFESSIONELT ARBEJDE

|  |    |
|--|----|
| Raciale vragester i velfærdsprofessionelt arbejde .....                | 6  |
| Josefine Lee Stage og Trine Øland                                      |    |
| Progressivismens barncentrering, hvide børn og ikke-hvide voksne ..... | 20 |
| Trine Øland  |    |
| Racialisering og viljen til det gode i børnehavens sprogarbejde .....  | 28 |
| Josefine Lee Stage   |    |

## MINITEMA 2: SKOLE OG SKOLELEDELSE

|   |    |
|---|----|
| Skoleledelse gennem tiden - Fra praktisk håndværker til forskningsinformeret læringsleder ..... | 38 |
| Finn Wiedemann  |    |
| Folkeskolens første møde med folkeskolereformen .....   | 50 |
| Steen Juul Hansen   |    |
| Spiritualitet og skolepolitik .....   | 64 |
| Katrin Hjort  |    |

## MINITEMA 3: PROFESSIONER, UDDANNELSE OG FORSKNING

|  |     |
|--|-----|
| Det er ikke nødvendigvis den største takhøiden .....                   | 78  |
| Jens Erik Paulsen  |     |
| Forskning er forskning – også på professionshøjskolerne! .....         | 90  |
| Anders Buch, Johanne Grøndahl Glavind, Thomas Iskov og Vibeke Røn Noer |     |
| Sociale teknologier i tværgående samarbejde .....                      | 102 |
| Erik Laursen   |     |
| Provinsens oversete uddannelsesopgave .....                            | 116 |
| Eva Gulløv og John Gulløv  |     |

## EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Annemarie Mol .....  | 126 |
| Inge Kryger Pedersen |     |

## EN KLASSIKER GENLÆST

|   |     |
|---|-----|
| Howard Gardner: Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences..... | 132 |
| Gerd Christensen  |     |

## ANMELDELSER

|   |     |
|---|-----|
| Ditte Jacobsen: Tværprofessionelle studiegrupper – en håndbog .....                                   | 136 |
| Jens H. Lund  |     |
| Paolo Giordano: I smittens tid – vidnesbyrd fra pandemiens frontlinje .....                           | 138 |
| Jesper Garsdal  |     |
| Bent Olsen: Trøst – bidrag til en jordnær, kropsnær og omtænksom pædagogik .....                      | 142 |
| Kim Løwenstein  |     |
| Dion Sommer: Leg – En ny forståelse .....   | 144 |
| Lærke Borup   |     |
| Fredrik deBoer: The Cult of Smart. How our broken education system perpetuates social injustice ..... | 148 |
| Lene Mosegaard Søbjerg  |     |
| Karen Risager & Lone K. Svarstad: Verdensborgeren og den interkulturelle læring .....                 | 152 |
| Lise Majgaard   |     |

## PH.D.-PRÆSENTATIONER

|   |     |
|---|-----|
| Inklusion og eksklusion på voksenhandicapområdet. En undersøgelse af handicappolitiske dokumenter og fortællinger fra voksne med udviklingshæmning og socialpædagoger ..... | 156 |
| Anthon Sand Jørgensen   |     |
| Forstyrret og forstyrrende. Analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med .....  | 160 |
| Marianne Brodersen  |     |
| Dannelsesperspektiver om skolemad og måltider: En undersøgelse af læreres tilgange til og forståelser af skolemadsordninger i København .....                               | 164 |
| Mikkel Jacobsen   |     |
| Dialog i diætbehandling. En aktionsforskningsundersøgelse af kommunikative kvaliteter i diætbehandlingssamtaler med kræftramte .....  | 168 |
| Nanna Ruengkratok Lang  |     |
| Hur barn med adhd oppfattar och hanterar sina svårigheter .....   | 172 |
| Noam Ringer   |     |