

Nr. 34

Tidsskrift for Professionsstudier

Dannelse og professioner

tidsskrift.dk/tipro

INDHOLD

INTRODUKTION	5
ARTIKLER INDENFOR TEMA	
Om dannelse, uddannelse og profession	6
Hans Fink	
At forholde sig professionelt: Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case	14
Lars Geer Hammershøj & Morten Henriksen	
Dannelsens værdifylde	26
Merete Wiberg	
Dannelse og tværprofessionalitet i sundhedsuddannelse	34
Søren Engelsen, Sine Lehn, Cathrine Sand Nielsen, Karin Højbjerg, Elise Bromann Bukhave	
Dannelsesmarkører i håndværket	46
Tobias Kidde Skov	
Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner	56
Niels Tange	
Dannelse og ingeniørfaglighed	66
Steen Hyltdgaard Christensen & Anders Buch	
On Bildung and the role of teachers in fostering global citizens	76
Eirik Julius Risberg	
DOCENTTILTRÆDELSESFØRELÆSNING	
De gode viljers skygger – et dekoloniserende og normkritisk perspektiv på velfærdsarbejdet	86
Marta Padovan-Özdemir	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER	
Jean Baudrillard	96
Ulla Ambrosius Madsen	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Fredrik Barth	100
John Matthias Gulløv	
ANMELDELSER	
E. Jayne White: Introducing Dialogic Pedagogy – Provocations for the Early Years	104
Jamshid F. Gholamian	
Morten Overgård Nielsen: Didaktik i skriftlighed	108
Anne Bock	
Nina B. Dohn, Robb Mitchell og Rocio Chongtay: Computational Thinking	110
Lillian Buus	
Svend Brinkmann, Thomas Aastrup Rømer og Lene Tanggaard (red.): Sidste chance – nye perspektiver på dannelse....	114
Peter H. Frostholt	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevers faglige gruppesamtaler i danskfaget	118
Eva Dam-Christensen	
Ressourcepersonens hyperorientering – en empirisk undersøgelse af ressourcepersonens rolle og funktion i den danske folkeskole	122
Sanna Lassen	
Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ekstern regulering	126
Christian Aabro	
A sociological investigation of governance through a mandatory learning management system and practice in Danish primary and secondary schools	130
Ronni Laursen	
Sygeplejerskers udvikling af ældre borgeres tværsektorielle forløb igennem ekspansiv læring	134
Rikke Buus Bøje	
Arbejdslivets æstetiske tilblivelse. Deleuzianske sange fra anden sal: om småbørnsforældre, multiplicitet, krav, valg, lyst, potentialitet og manøvrering i det moderne arbejdsliv	138
Stine Jacobsen	

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 34, 2022

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. 34

Dette nummer af *Tidsskrift for Professionsstudier* tematiserer dannelse og professioner og forholdet mellem dem.

Selve dannelsesbegrebet har en lang, broget og kompleks historie, og det kan være et både fagligt, pædagogisk og politisk minefelt at begive sig ind i, fordi der findes en lang række forskellige og på mange måder modsatrettede definitioner, forståelser og holdninger.

Man kan tale om *dannelse som social norm*, der omhandler dannelsens ydre væsen og fremtrædelsesformer, sådan som den ifølge *Den store danske encyklopædi* kommer til udtryk gennem "en vis viden, smag, livsførelse og adfærd", og man kan tale om *dannelse som pædagogisk norm*, der dels

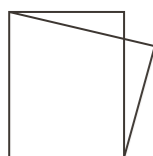
omhandler den proces, hvorigennem et menneske tilegner sig "viden, færdigheder og holdninger", og dels resultatet af denne proces.

Men hvad har dannelsesbegrebet egentlig med professioner at gøre? Det har vi forsøgt at undersøge i dette temanummer af *Tidsskrift for Professionsstudier*, som derfor belyser, analyserer og diskuterer de problemstillinger, der knytter sig til dannelse i et professionsorienteret perspektiv – fx hvad er dannelse, og hvilket forhold har begrebet til professioner og professionsstudier? Hvordan gøres dannelse på forskellige uddannelser, og hvilke forskellige dannelsesidealer kan identificeres? Er der særlige dannelsesopgaver og dannelsesforpligtelser knyttet til professionsuddannelser?

Tidsskrift for Professionsstudier nr. 34 indeholder i alt otte forskningsartikler, der alle relaterer sig til temaet om dannelse og professioner. Derudover en docenttiltrædelsesforelæsning. Endvidere indeholder nummeret seks præsentationer af aktuelle ph.d.-afhandlinger og fire anmeldelser af nyere bøger relateret til professioner og professionsuddannelser. Samtidig rummer temanummeret "En klassiker genlæst", der omhandler den norske socialantropolog Fredrik Barths *Ethnic Groups and Boundaries* og "En oversat professionsteoretiker", der omhandler den franske sociolog, kulturteoretiker og filosof Jean Baudrillard.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 34.

Om dannelse, uddannelse og profession



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

Ordet 'dannelse' forekommer ikke i de officielle formålsparagraffer for professionshøjskoler og universiteter; men ordet anvendes flittigt i uddannelseseoretiske og uddannelsespolitiske diskussioner også om de videregående uddannelser. Begrebet bruges om noget værdifuldt, som de studerende gerne skulle få ud af deres uddannelse ud over snævert faglige kvalifikationer, men som stramme rammebetingelser eller andre uheldige omstændigheder kan stille sig i vejen for opnåelsen af. Begrebet er svært at komme uden om, fordi vi ikke kan undvære mere almene mål for vores uddannelser, men det er også svært at komme til rette med, fordi det angår noget, som modsætter sig mere håndfaste fortolkninger og indbyder til ideologisk overbelastning i enten konservativ eller progressiv retning. Det kan bruges til at pege både på det

vigtige, som man ikke længere lærer, og på fortsat frigørelse fra undertrykkende normer. Jeg har ikke overblik over den enorme pædagogiske litteratur, der foreligger om emnet¹, men vil begynde med (1) at fremhæve nogle træk fra begrebshistorien for derefter (2) at sige noget om, hvordan jeg ser begrebets betydning i dag, hvor alle uddannelser bliver underlagt mere og mere fintmasketede eksterne krav, og hvor de akademiske uddannelser professionsrettes mere og mere, samtidigt med at professionsuddannelserne akademiseres mere og mere.

Dannelsesbegrebet

Ordet *dannelse* er substantivform af verbet *at danne*, som via middelalderligt plattysk *dan*, "gjort, dannet, beskaffen" (jf. *sådan*, *hvordan*, *ligedan*) går

Tolkninger af den klassisk græske tanke om paideia, "opdragelse til helt menneske" spillede en stor rolle.



tilbage til et vestgermansk verbum med betydningen "at gøre", som også er roden til engelsk *to do* og tysk *tun*. Ordet har en helt almen betydning af "frembringelse, tilblivelse". Det kan betegne både noget, der gøres aktivt og bevidst, og noget, der sker passivt og ubevidst, og vægten kan ligge enten på dannelse som proces eller på dannelse som resultat af en proces. Man kan således tale om dannelse i mange forskellige sammenhænge, f.eks. rustdannelse, drivedannelse, sårdannelse, vanedannelse, regeringsdannelse, formdannelse og begrebsdannelse. I en krydsogtværs kan "dannelse på to bogstaver" være 'ar', 'em', 'ir', 'is' og 'os', men når vi til daglig taler om dannelse i ubestemt form, ental, kan man gå ud fra, at der er tale om sådan noget som personlighedsdannelse og karakterdannelse, sådan som den foregår i ungdommen frem mod dannelse som

en velintegreret helhed af ønskværdige egenskaber. En sådan i bred forstand udviklingspsykologisk og pædagogisk anvendelse af ordet dukker først op i det danske sprog i forbindelse med, at *dannelse* i 1800-tallet begynder at blive brugt som oversættelse af det tyske *Bildung*, hvorved ordet forbindes med en blomstrende teoriudvikling i tysk idealisme og romantik. Svensk har direkte overført *bildning*, vi har klaret os ved at oplade *dannelse*. Engelsk og de romanske sprog kan bruge *Bildung* som et fremmedord i kursiv, men har ikke et ord eller begreb, der på samme måde forbinder menneskelige udviklingsprocesser med et åbent ideal for deres forløb, så når netop dannelsen kan anses for særligt truet på danske uddannelsesinstitutioner i dag, kan det have noget at gøre med den angelsaksiske dominans i den neoliberale tænkning som tidens

mange omstruktureringer i høj grad har været motiveret af. *Bildung* og *Education* er ikke helt det samme.

Bildung er substantivform af verbet *bilden*, "at forme, at gestalte". *Bildung* kan bruges i en helt almen betydning af frembringelse og tilblivelse, og vægten kan ligge enten på proces eller resultat. Frugter, krystaller, kemiske forbindelser, regeringer, ord og begreber kan have deres *Bildung*, men på tysk klinger *Bild*, "billede", altid med på en måde, det ikke umiddelbart gør i 'dannelse'. *Bild*, *bilden* og *Bildung* kommer (ligesom det danske *billede*) fra oldsaksisk *bilithi*, der formentlig først har betydet sådan noget som "tegn fra guderne, jærtegn, mirakel", men også er brugt om gudebilleder, og afledt derfra om billeder, afbildninger og forbilleder mere generelt. Ifølge *Historisches Wörterbuch der Philosophie* har

den moderne humanistisk-pædagogiske brug af *Bildung* en teologisk-filosofisk forhistorie, idet ordet allerede i middelalderen blev brugt som oversættelse af de latinske: *imago*. "billede", *imitatio*. "efterligning" og *formatio*. "formning" og derved forbundet med neoplatonistiske forestillinger om frembringelse som efterligning af evige og forbilledlige former. Gennem bibeloversættelsen forbindes ordet med den gammeltestamentlige forestilling om mennesket som dannet i Guds billede og med den paulinske forestilling om, at mennesket ved at åbne sig for Guds herlighed kan blive omdannet i hans billede. *Bildung* forener således en tanke om tilblivelse med en tanke om billedlighed og om et menneskes dannelse som en proces frem mod et forud givet ideelt og strengt taget uopnåeligt forbillede. I protestantisk mystik og i pietismen kom begrebet til at spille en central rolle i en kirke- og skolekritik, der på den *bildende Lebensgeistes*, "den dannende livsånds" vegne protesterede mod stivnede ritualer og skolastisk undervisning. Her tillægges dannelse en karakter af levende og personlig proces i markeret modsætning til mekanisk og anonym resultatfrembringelse.

Særligt i tiden omkring den franske revolution blev *Bildung* forbundet med en sekulær tanke om det enkelte menneske, der aktivt danner sig selv til sin helt personlige udgave af en ideel menneskelighed i en åben, fri og kreativ, men samtidigt disciplineret søgen efter, hvad dette ideal kan rumme. Tolkninger af den klassisk græske tanke om *paideia*, "opdragelse til helt menneske" spillede en stor rolle. Målet var at danne sig selv som et kunstværk, der levede op til et alment menneskeligt ideal om harmonisk

enhed i en unik og rigt facetteret helhed af egenskaber. Hvad *Bildung* som proces og resultat mere nøjagtigt indebar, var dog essentielt åbent og kunne udlægges på mange måder. Det kunne forbindes med en organismetækning, en forestilling om udfoldelsen af et kim, som ligger i hver enkelt og har naturlig vækst hen imod blomstring og frugtbarhed som mål, og hvor den enkeltes vækst frem mod det ideelle bidrager til nationens og til hele menneskeheds stadigt højere udvikling, forudsat at processen ikke hæmmes af undertrykkende og skævvridende sociale omstændigheder. Det kunne også forbindes med en særlig åndelig udviklingsproces i selvet, der netop ikke ses som en naturproces, men som en kultiveringsproces, hvor selvet trinvis oplæres og disciplineres i mødet med "ikke-jeg" – de andre, samfundet og naturen. Det gjaldt om at nå frem til at erhverve stor almenyldig viden og at være selvbestemmende snarere end fremmedbestemt, myndig, men dog uden vilkårlig selvhævdelse.

En *Bildungsroman* (det hedder det også på både engelsk og fransk, mens vi har "dannelsesroman") har en hovedperson, som regel en mand. Beskrivelsen af hans udvikling *hjemme – ude – hjem* belyser med mangfoldige variationer dannelsesforløb fra barndommens trykke hvilen i sig selv i en lilleverden, via ungdommens konfliktfyldte væren ude af sig selv i mødet med den større verdens krav og fristelser, frem mod afgørende genembrud, der åbner til manddommens helstøbte og ansvarlige selvudfoldelse i familieliv, erhvervsliv og politisk liv. Betraget som proces var *Bildung* således særligt karakteristisk for ungdomsårene snarere end for barndommen, og betraget som resultat i voksenlivet

blev *Bildung* set som den talentfulde og flittige mands personligt erhvervede "adelsmærke", hans udmærkelse frem for de åndeligt udelige og dovne, hvad enten de var adelige, borgerlige eller bønder. Kvinders *Bildung* var mere snævert knyttet til familielivet, og som Hegel siger det i en berygtet tilføjelse til § 166 i *Retsfilosofien*: "Kvinders dannelse finder sted, uden at man ved hvordan, som i en atmosfære af forestilling – mere i kraft af livet end takket være erhvervelsen af kundskaber; manden på sin side, når alene frem til sin position takket være tankens landvindinger og ved bestræbelser af teknisk karakter".

Både som proces, resultat og ideal har *Bildung* såvel en individuel som en social dimension. Det drejer sig både om den enkeltes og om folkets og i sidste ende hele menneskeheds bedste *Erziehung*, "opdragelse". Især det nationale stod i forgrunden. Et statsligt *Bildungswesen* skulle sikre alle borgere en for dem passende grad af *Bildung*, så folkets *Bildungsstufe*, "dannelsesniveau" kunne løftes; noget der er afgørende for, at folkemasserne og de forskellige stænder kan udgøre ét folk, én nation. De, der allerede har erhvervet sig *Bildung*, har selvfølgelig et særligt ansvar i den forbindelse. (Den, der ønsker at fremme andres dannelse, er altid én, der må mene at have sit på det tørre). Her blev der udviklet en afgørende sondring mellem *Bildung* forstået som *Allgemeinbildung*, "almendannelse" på den ene side og *Ausbildung*, "uddannelse" på den anden. Det første var i princippet muligt for alle og bestod i erhvervelsen af almen viden, den anden knyttede sig til de forskellige professioner med deres særlige kompetencer. Det første rummede et ideal om en alsidig udvikling af alle menneskelige

Både som proces, resultat og ideal har Bildung såvel en individuel som en social dimension.



færdigheder til en harmonisk helhed af hjerte, hånd og ånd, den anden var udviklingen af en specialiseret faglig dygtighed, som nødvendigvis måtte være ganske ensidig. Den første var et mål i sig selv og uafhængig af enhver nyttebetragtning, den anden havde netop sin begrundelse i samfundsnytten. Den første blev man på en måde aldrig færdig med, den anden kunne man blive ud-lært, ud-dannet og dermed færdigdannet i. Ideelt spillede de to imidlertid altid sammen, således at det gjaldt om, at det enkelte menneske fik nok af den første til, at den anden lod sig integrere i en harmonisk personlighed, der forenede de professionelle kvalifikationer med almene menneskelige kvaliteter. Den gode *Ausbildung* måtte være forbundet med *Bildung*, så privatliv, erhvervsliv og politisk liv ikke faldt fra hinanden.

Efter at humanistiske og liberale idealer satte sig igennem som følge af borgerlige og demokratiske landvindinger, kunne de undergå en transformation. Fra at være kampråb i samfundshelhedens navn og mod nedarvede privilegier kunne *Bildung* blive navn på et standsprivilegium for de få, der havde erhvervet

almen viden på et højere niveau og havde overskud til at interessere sig for kunst og kultur. *Bildung*, som havde stået for personligt tilegnet dømmekraft, kunne komme til at bestå i artig underkastelse under den gode smags tyranni eller direkte snobberi. Fra at være slagord i opgøret med stivnede og autoritære undervisningsformer kunne *Bildung* selv stivne til betegnelse for at have gennemgået en ret autoritær eksercits i en fast kanon af tekster. Som ofte særligt forbundet med humanistiske fag kunne *Bildung* blive skarpere modstillet *Ausbildung*, forstået som særligt forbundet med realfagene med deres tekniske og økonomiske nytte. Universiteterne, som fra begyndelsen i middelalderen havde været professionsuddannelser for præster, læger og jurister, identificerede sig nu mere med deres akademiske og grundvidenskabelige forskning sat i modsætning til den anvendte videnskab, der blev bedrevet på nyoprettede, særskilte højere læreanstalter for f.eks. ingeniør- og handelsuddannelse. *Bildung*, som havde været et ideal om sammenhæng i livet og i samfundet, kunne således også bruges til at opdele og rangdele.

Alle disse dobbeltheder og ideologiske momenter fik deres paralleller i den danske kulturelle udvikling i 1800-tallet og dermed også som momenter i vores nutidige forståelse af *dannelse*. Også hos os blev *dannelse* brugt særligt om personlighedsdannelsesprocesser i ungdommen og om de ønskværdige egenskaber, de gerne skulle føre med sig, set i lyset af et åbent ideal om "Det hele menneske" i harmonisk sammenhæng med sig selv og sin omverden, men ofte reduceret til et mere konventionelt ideal om klassisk-kulturel dannelse og polerede manerer. Også hos os blev begrebet brugt i politisk strid fanget mellem idealer for frihed, lighed og broderskab på den ene side og bedsteborgerlig selvtilfredshed på den anden. Den nationalliberale Orla Lehmann, som i 1840'erne gik forrest i opgøret med enevælden og adelens privilegier, kunne i en tale i Vejle i 1860 fastslå, "at Magten tilkommer de Begavede, de Dannede og de Formuende". Også hos os har dannelse kunnet ses som modstykke til uddannelse og profession, idet dannelse stiltiende er blevet sat lig med en almindelse, der ikke lader sig måle og veje, og idet visse fag stiltiende fik

status af særligt at være dannelsesfag, først græsk og latin, siden især dansk og historie. Gymnasieskolen havde fra 1850 almendannelse og studieforberedelse som officielt formål, idet betegnelsen 'almen' her snarere må udlægges som 'ikke-specialiseret' end som 'fælles for alle', da det kun var en ganske lille del af en årgang, der gik i gymnasieskolen. For Grundtvig var den imidlertid "Den sorte skole". For ham gjaldt det tidligt, at "Lærdom er Eet, og Dannelse og Duelighed for livet ... er et Andet".² Folkehøjskolerne kunne således hævde at repræsentere den sande (: eksamensfrie, folkelige og nationale) dannelse, og forskellige former for frigørende pædagogik har igen og igen gjort op med stive, mekaniske og elitære træk ved skolevæsnets. Det er dog altid sket ud fra egne dannelsesidealer, som kunne komme til at optræde i overfladiske og ideologiske former, hvilket så igen kunne fremkalde dels konservative krav om fastholdelse af værdier i den gamle dannelse og dels progressive krav om ægte demokratisk dannelse. Alle går ind for "sand" dannelse, man er bare uenige om, hvori den består, og ikke mindst om, hvordan den bedst fremmes.

Ingen uddannelsesinstitutioner, selv ikke folkehøjskoler og de frieste fri-skoler, kan dog i streng forstand siges at være dannelsesinstitutioner, fordi dannelsesprocesser netop unddrager sig enhver institutionalisering. Dannelse er noget, der i bedste fald sker ubevidst og passivt i forlængelse af bevidst og aktiv deltagelse i undervisning, og som vedrører den måde, hvorpå det, man har lært, indgår i ens personlighed og bidrager til ens fremtidige læremuligheder og livsmuligheder. Dannelse er ikke et entydigt ideal, men et ideal om enhed i en mangfoldighed af idealer

som integritet, ansvarlighed, åbenhed og selvstændighed – idealer, som aldrig er fuldt realiserede. Man kan ikke tage eksamen i dannelse, og eksamensfri undervisning er heller ingen garanti. Alle uddannelsesinstitutioner, selv de mest skolastiske og erhvervsrettede, kan dog omvendt og i en løsere forstand siges at være dannelsesinstitutioner, fordi de, hvad enten man gør sig det klart eller ej, må være forpligtet på idealer for elevernes udvikling, der rækker ud over uddannelsen selv. Det er et elementært og selvfølgelig krav til al undervisning. Allerede Seneca kunne udtale: *Non scholae, sed vitae*, "ikke for skolen, men for livet", og livet uden for og efter skolen kræver selvfølgelig andet og mere end faglige kundskaber og færdigheder. Dannelse har en længere tidshorisont og indgår i bredere sociale sammenhænge end livet på institutionerne. I forpligtelsen på dannelsesidealer ligger også, at lærerne og institutionerne har et ansvar i forhold til hver enkelt elevs videre liv og ikke bare i forhold til årgangen og til samfundets behov for uddannet arbejdskraft.

Dannelsesidealer i dag

De sidste 20-30 år har medført store ændringer i vilkårene i uddannelsesverdenen. Hurtigt skiftende og omfattende reformer på alle niveauer, samling af uddannelser på store institutioner, ensrettende strukturering af de vide-regående uddannelser med bachelor-, kandidat- og ph.d.-grader med tilhørende læringsmål, ny karakterskala og større vægt på karakterer, fremdriftsreformer, enstrengt og top-down-ledelsesstruktur, voldsom vækst i ekstern finansiering af forskning og økonomiske incitamenter på individ- og institutionsniveau – alt sammen er det forsøg på effektiviseringer og rationaliseringer og international

koordinering, der på forskellig vis sætter hensynet til dannelsesidealer og til det klassiske ideal om institutionernes forsknings- og undervisningsfrihed under pres på helt nye måder. Manglende ressourcer og politisk indgriben har selvfølgelig altid sat grænser for, hvad der kunne lade sig gøre i uddannelse og forskning, men institutionerne er nu blevet gjort til pseudo-erhvervsvirksomheder tvunget til at søge at optimere deres økonomi på måder, der ofte kan true med at trumfe videnskabelige og pædagogiske idealer. Udviklingen har da også givet anledning til megen kritik fra fagfolk, ofte formet som et forsvar for netop dannelse.

Jeg er også kritisk over for meget i denne udvikling.³ Det er dog godt at gøre sig klart, at dannelsesidealer altid har været truet ikke bare udefra, men også indefra af slendrian og dovenskab. I Danmark er uddannelsesvæsnets stort set statsligt. Det er en selvfølge, at det er regering og folketing, der fastsætter rammevilkårene for institutionerne. Det gør de i disse år ikke mindst med intentioner om at opruste landet i den skærpede internationale konkurrence, og idet de følger skiftende overordnede økonomiske og administrative tendenser. Alle reformer har imidlertid både ønskede og uønskede virkninger. Ingen er bevidst ude på at give dannelsesidealer dårligere vilkår på uddannelsesinstitutionerne, men det må være op til fagfolk professionelt beskæftiget med uddannelse at gøre opmærksom på det, når det viser sig at blive tilfældet, dels for at gøre hvad man kan for at mindske skaderne i det daglige, dels i håbet om justeringer eller fremtidige reformer, der kan bidrage til at undgå dem. Et perfekt uddannelsesvæsen i fuldkommen harmoni med omgivelserne, og hvor alle dybt

Som ofte **særligt forbundet med humanistiske fag** kunne Bildung blive skarpere modstillet Ausbildung, forstået som særligt forbundet med realfagene med deres tekniske og økonomiske nytte.



engageret og sandhedskærligt trækker på samme hammel indadtil, har vi dog endnu til gode at se, og sådan var det i hvert fald heller ikke i de såkaldt "gode, gamle dage". Det hører til enhver tid med til dannelse, at man i sit daglige virke gør, hvad man kan for at forsvare dannelsesidealer både for en selv og for andre. Man skal aldrig opgive dannelsesidealer, men se klart i øjnene, at de er svære at gøre operative, og det gælder i helt særlig grad, når de søges sammenfattet i et overordnet og uundgåeligt vagt ideal som dannelse eller almendannelse.

En måde at styrke dannelsen på kunne tænkes at være at tillægge bestemte uddannelsesmoduler en særlig rolle i den forbindelse. På universiteterne har almendannelse aldrig været det officielle formål, men frem til 1972 blev filosofikum dog tillagt en almendannende funktion som fælles indgang til alle studier. Efter at det var blevet afskaffet, har forskel-

lige ministre taget initiativer til en slags genindførelse. I Margrethe Vestagers ministertid blev *Fagets videnskabsteori* eller *Studium Generale*, som det hedder i Aarhus, oprettet som fast studieelement på alle bacheloruddannelser. Det findes stadigt, men ignoreres eller varetages ret forskelligt rundtomkring, så vidt jeg er orienteret. Søren Pind iværksatte som minister et udvalgsarbejde for et nyt filosofikum netop i dannelsen navn, men der er ikke blevet fulgt op på tanken efter hans afgang. I gymnasieskolen var undervisningsmodulet AT: *Almen studieforberedelse* i perioden fra 2004-17 en meget ambitiøst anlagt ordning, der skulle tilføje studieforberedelsen i det almene gymnasium et almendannende element af videnskabsteoretisk art, som tillige skulle give eleverne på de forskellige studieretninger et fælles mødepunkt. Denne ordning blev aldrig rigtig vellykket og er nu afskaffet igen. Strukturen var ret bureaukratisk, stillede store krav til

planlægning og var svær for lærere at tage ejerskab til. Udviklingen viser, at det nok i det hele taget er problematisk at sigte alt for direkte på at sikre dannelse⁴. Almendannelse står dog stadigt som officielt formål for hele gymnasieskolen, også det tekniske gymnasium og handels- og erhvervs gymnasierne med deres klare erhvervs sigte, men efter at man med god grund har modarbejdet, at bestemte humanistiske fag skulle have patent på at være dannelsesfag, er begrebet almendannelse blevet endnu mere luftigt, end det altid har været. Det knyttes nu ofte særligt til demokratisk dannelse eller til forestillinger om enhed i de enkelte uddannelser. Det sidste kan virke som en ren besværgelse.

Når det i det hele taget er så svært at sigte direkte på dannelse, skyldes det grundlæggende, at dannelse slet ikke lader sig planlægge, hverken af den enkelte selv eller af andre. For den

enkelte kan dannelse dårligt gøres til en egentlig målsætning, da det må være noget, der sker med en, ikke noget, man selv styrer. Man kan beklage sin mangel på dannelse, men det er aldeles udannet at tro, at man allerede har den eller er godt på vej. Man kan prøve at undgå vanedannelser, som man udmærket ved er uforenelige med dannelsesidealer; man kan prøve at opføre sig ordentligt, men dannet kan man aldrig være sikker på, at man er. Man kan prøve at opøve selvstændighed, og samtidigt prøve at undgå laster som selvoptagethed og skråsikkerhed, men balancen er altid hårfin, og man er ikke selv overdommer i, hvor den ligger. Man har ansvaret for det, man gør, og man kan prøve at lave om på sig selv, hvis der er noget, man er utilfreds med, men i sidste ende er man uvilkårligt dannet som den, man nu engang er, og det er man i høj grad blevet bag om ryggen på én selv. Om det beløber sig til sand dannelse, er et åbent spørgsmål, og under alle omstændigheder må man "tage den derfra".

Dannelse vedrører en udvikling, som kan siges at foregå i en urørlighedszone, hvor man ikke selv er suveræn, og som andre ikke skal befamle, men som alligevel hele tiden bliver afgørende påvirket af, hvordan man møder og bliver mødt af andre. Det gælder i alle livets forhold, men den formelle uddannelse har en særlig betydning i forhold til udviklingen af dannelsesidealer. Der er overvældende evidens for, at mødet med en bestemt lærer på godt og ondt har fået livslang indflydelse på en elevs forhold til et fag, til uddannelse og til sig selv og andre. Det er vigtigt for elever og studerende, at deres lærere eksemplificerer dannelsesidealer og forbinder en faglig kompetence med personlig integritet, ansvarlighed,

åbenhed og selvstændighed. Om læreren selv i det daglige lever op til sådanne dannelsesidealer, er aldrig ligegyldigt, og da slet ikke hvad angår lærere, der skal lære andre at være lærere. For at hjælpe andre til at udvikle myndighed skal en lærer gerne kunne hvile i sig selv med en naturlig faglig myndighed. Det er derfor problematisk, hvis vilkårene på institutionerne virker umyndiggørende på lærerne. Det kan ske ved tonedøv ledelse, vilkårlige eksterne krav til undervisningens indhold og form, fastlåsende digitale platforme, afhængighed af at få positive evalueringer fra de studerende og meget andet. Heller ikke her er der patentløsninger, men det hører med til dannelse at kunne stå op for sig selv og sin faglige viden, og det kan rammerne indbyde mere eller mindre til.

Man kan undervise andre i et stof, men man kan ikke undervise dem i dannelse. Dannelse består ikke i at lære noget bestemt, men i at have fordøjet det lærte ordentligt og i at lære at lære. Her er det dog afgørende at huske, at man kun kan lære at lære ved at lære *noget*, og at det er alt andet end ligegyldigt, hvad man lærer og i hvilken orden. At lære lidt om dit og lidt om dat er alt andet end befordrende for dannelsesidealer, og da slet ikke i en tid, hvor man kan tro, at internettet uden videre etablerer sammenhæng. Digital dannelse er ikke bare et spørgsmål om at kende sin computer, men i høj grad et spørgsmål om at have en grundlæggende viden om verdens indretning og om sin egen plads i den. Korte, enkeltstående, stærkt eksamensfokuserede uddannelsesmoduler; mammutforelæsninger uden opfølgende holdundervisning; mange skiftende lærere er alt sammen noget, som forekommer overalt, og som man udmærket ved kan

gøre en uddannelse ensidig, overfladisk og upersonlig og dermed undergravende for dannelsesidealer.

I de senere år er universiteterne blevet gjort økonomisk ansvarlige for, om deres kandidater kan få arbejde hurtigt efter eksamen. Det spiller nu en stor rolle ved omlægninger af uddannelserne med større og større vægt på former for praktik. Det betyder nødvendigvis, at mængden af teoretisk stof bliver reduceret. Samtidigt er alle professionsuddannelser, også de kunstneriske, blevet akademiseret med mere vægt på teori. I begge tilfælde har udviklingen ført til kritik af henholdsvis manglende akademisk substans og manglende professionel praktisk kompetence. Alle steder tumles der med problemerne med at finde den rette balance på det enkelte studium. Det er der igen ikke patentløsninger på, men jeg mener, at man må prøve at undgå at se dannelse som et mål for sig, der ligger uden for uddannelsen og professionsudøvelsen, men lade dannelsesidealer præge alle faser af faglig virksomhed. Teori og faglig praksis må i lige grad være båret af en vilje til saglighed, som forhindrer, at de spilles ud imod hinanden, men tværtimod ses i lyset af hinanden. Begrebet saglighed fanger en normativitet, som er indbygget i al videnskab og i al professionsudøvelse, og er dermed et ideal, som er mere jordnært og mindre ideologisk belastet end den almindelige forestilling om dannelse, samtidigt med at det appellerer til at modvirke fagenes indbyggede tendens til at lukke sig om sig selv og glemme de større sammenhænge, de indgår i.⁵ Og det må under alle omstændigheder høre med til sand dannelse.

I dannelsen af vores dannelsesbegreb har sammenhængen med det nationale spillet en stor rolle. Den udvikling, vi nu står midt i, gør det imidlertid stadig mere nødvendigt at se idealerne for den enkeltes liv også i større sammenhænge end de lokale og nationale. For at være

en god borger må man også være en god verdensborger, der så klogt som muligt tager hensyn til ikke at undergrave vores fælles livsbetingelser. Vores dannelsesbegreb må således videreudvikles til at omfatte nye dannelsesidealer, som kan komme til at præge uddannelserne og

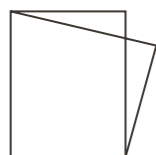
professionerne mere og mere. Et nyt slagord kunne være: Dannelse er udviklingen af en personlig væredygtighed, der med stor læredygtighed bidrager til global bæredygtighed.

NOTER

- ¹ Jeg har til denne artikel læst Haue, H. (2003). *Almen dannelse som ledestjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, og orienteret mig i Johansen, M.B. (red.). (2002). *Dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Eriksson, B. (2013). *Moderne dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Pahuus, M. (red.). (2013). *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Von Oettingen, A. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Brinkmann, S. et al. (red.). (2021). *Sidste chance. Nye perspektiver på dannelse*. Aarhus: Klim.
- ² Grundtvig, N.F.S. (1832). *Nordens Mytologi* (2. udg., s. 25). Her blot citeret fra ODS.
- ³ Fink, H. (2017). "Om dannelse på et forskningsuniversitet" i Larsen, S.N. og Raahauge, J. (red.), *Dannelse på universitetet – fordringer og udfordringer*. København: Sophia. Fink, H. (2019). "Classical Ideals in the Modern Research University" i *Danish Yearbook of Philosophy*, 52.

- ⁴ Jeg har været involveret i arbejdet med Fagets videnskabsteori både som formand for det ministerielle udvalg, der foreslog reformen, og som mangeårig formand for Studium Generale-udvalget på Aarhus Universitet. Det har jeg skrevet om i Fink, H. (2001). "Dannelse, filosofi og Studium Generale" i Bach-Nielsen, C. (red.), *Dannelse Uddannelse Universiteter. Festskrift til Henning Lehmann*. Jeg var også involveret i arbejdet med Almen studieforberedelse som eksternt medlem af læseplansudvalget. Jeg har forsvaret tankerne bag i Fink, H. (2007). "Fag og fagsamarbejde i gymnasiet" i Hansen, M. *Almen studieforberedelse*. København: Gyldendal. Og i Fink, H. (2008). "I større sammenhæng" i Bertelsen, J.T. et al. (red.), *Viljen til visdom. En debatbog om dannelse og uddannelse udgivet i anledning af Odense Katedralskoles 725-års jubilæum*. Aarhus: Slagmark. Jeg er sådan set ked af, at initiativet kuldsejlede.
- ⁵ Jeg har diskuteret forholdet mellem fag og sag, faglighed og saglighed mere indgående i Fink, H. (2003). "Universitetsfagenes etik" i Fink, H. et al. (red.), *Universitet og videnskab*. København: Hans Reitzels Forlag, og i interviews i *Asterisk*, 4, 2002 og *Asterisk*, 66, 2013.

At forholde sig professionelt: Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case



Lars Geer Hammershøj,
lektor, DPU, Aarhus
Universitet og Morten
Henriksen, lektor,
pædagoguddannelsen,
Københavns
Professionshøjskole

Formålet med artiklen er at præsentere begrebet professionsdannelse og anvende det til at belyse pædagogens faglighed. Antagelsen er, at dannelse bliver afgørende for at være en relevant arbejdskraft i fremtiden. Professionsdannelse er et begreb herfor og defineres som det at forholde sig professionelt i sit arbejde. På baggrund af redegørelse for begrebet analyseres bekendtgørelser om pædagogiske formål og diskussioner om pædagogens faglighed. Dernæst analyseres eksempler på det at forholde sig kreativt og innovativt som pædagog fra projekt LegeKunst, der handler om at fremme leg og dannelse gennem kunst og kultur.

I diskussionen argumenteres der for, at pædagogens faglighed er eksemplarisk for fremtidens professionsdannelse i den forstand, at pædagogen i sit arbejde forholder sig til åbne situationer og udøver dømmekraft. Analysen af LegeKunst peger endvidere på, at det at forholde sig kreativt og innovativt handler om, at pædagogen er parat til at lege med og ændre sin pædagogiske praksis. Til sidst perspektiveres der til lærerens professionsdannelse, der synes at adskille sig fra pædagogens ved i højere grad at have bestemte faglige opgaver og mål.

At forholde sig professionelt:
Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case

Anledningen til at skrive denne artikel er erfaringer, vi har gjort i projekt LegeKunst, der er et samskabelsesprojekt mellem pædagoger, kunstnere og forskere, der handler om **at fremme leg og dannelse gennem børns møde med kunst og kultur.**



Indledning

Dannelse bliver vigtigere på arbejdsmarkedet og for at være arbejdskraft, i takt med at forandring bliver et vilkår for arbejdet. Faglig viden og faglige kompetencer er ikke tilstrækkelige, hvis ikke blot arbejdsopgaverne, men også arbejdets relevans og værdi er under forandring. Dannelse derimod handler ikke om at vide eller være i stand til noget, men om hvordan man *forholder sig* til andre eller en sag. Professionsdannelse er begrebet for dannelse på arbejdsmarkedet og er defineret som det at *forholde sig professionelt i sit arbejde* (Hammershøj 2017). Professionsdannelse adskiller sig fra faglige færdigheder og kompetencer ved ikke at være orienteret efter

arbejdets mål, men derimod arbejdets formål: Hvorfor skal disse opgaver løses, og hvilken værdi skaber de for andre?

I denne artikel vil vi udfolde begrebet professionsdannelse ved at eksemplificere det i forhold til pædagog-professionen. Det er ikke tilfældigt. Tesen i denne artikel er derimod, at professionsdannelse udgør en større del af pædagog-professionen end andre sammenlignelige professioner, fordi pædagogen i højere grad skal handle i situationer, der er åbne. Til forskel fra lærer- og sygeplejerskeprofessionen er der kun i mindre grad knyttet specifikke opgaver, såsom undervisnings- og sygeplejeopgaver, til pædagog-professionen. Derimod har

det vist sig vanskeligere at bestemme pædagogers faglighed specifikt, og den formuleres i stedet mere generelt som det at udøve dømmekraft i situationen og følge barnet (Togsverd & Aabro 2020). Derfor er intentionen i denne artikel at begrebsføre pædagog-professionens faglighed ved at anvende begrebet professionsdannelse. Hensigten hermed er at tydeliggøre den professionsdannelse, der ser ud til at blive central for alle professioner i dag. I den henseende er pædagogens professionsdannelse altså eksemplarisk.

Anledningen til at skrive denne artikel er erfaringer, vi har gjort i projekt LegeKunst, der er et samskabelsespro-

jekt mellem pædagoger, kunstnere og forskere, der handler om at fremme leg og dannelse gennem børns møde med kunst og kultur. En vigtig pointe i projektet er, at alle leger med – også pædagoger og os forskere. Vores forskning har peget på, at det at lege kræver, at man forholder sig åbent til, hvad der sker i legesituationen og til andres og egne idéer (Henriksen & Wagner 2020; Hammershøj 2022). Det rejser spørgsmålet om, hvad forholdet er mellem legens specifikke og pædagogens generelle måde at forholde sig åbent i situationer på, og hvorvidt det at lege hører til pædagogens kernefaglighed. Det undersøger vi med begrebet professionsdannelse, der er udviklet af den ene af forfatterne, og som netop har fokus på at håndtere og skabe forandring i situationer, der er principielt åbne.

I artiklen vil vi først redegøre for begrebet professionsdannelse og argumentere for, hvorfor det er et centralt begreb for at forstå professioners faglighed i dag. Med dette begreb som analysebrille vil vi først analysere måden, hvorpå pædagogens faglighed generelt beskrives i litteraturen. Dernæst vil vi analysere specifikke cases fra projekt LegeKunst, der belyser, hvordan pædagogens professionsdannelse konkret kommer til udtryk. På baggrund af disse analyser vil vi komme med et bud på pædagogens professionsdannelse og til slut relatere det til lærerens professionsdannelse.

Begrebet professionsdannelse

Professionsdannelse er Hammershøjs (2017, 2019) begreb for, hvad det vil sige at være en relevant arbejdskraft i dag. Begrebet er udviklet på baggrund af en samtidsskole af, at samfundets og arbejdsmarkedets accelererende foran-

dringshastighed (Rosa 2013) fører til en grundlæggende ændring af arbejdets natur i den offentlige såvel som private sektor. Ikke blot ændres arbejdsopgaver hurtigere, men forandring i sig selv bliver også en central del af arbejdet. Tendensen er således, at man for at være en relevant arbejdskraft må kunne *håndtere og skabe forandring*.

Et af de første tegn på denne tendens er videnssamfundsdiskursen og opkomsten af begrebet kompetence i slutningen af 1990'erne. I modsætning til begreber som færdigheder og kvalifikationer, der handler om at udføre bestemte handlinger og løse bestemte opgaver, handler kompetence om at *håndtere udfordringer*, vi ikke kender på forhånd eller har stået over for før (Hermann 2003). At udøve kompetencer kræver, at man er parat og i stand til at anvende alt, man kan og er, inklusive ens holdninger og værdier, til at håndtere den udfordring, man står over for (DeSeCo 2005; Illeris 2012). Det afgørende er dermed ens menneskelige ressourcer forstået som alt det, man kan trække på for at håndtere udfordringen, men også forstået som måden, man formår at anvende dem på i situationen. I modsætning til færdigheder kommer kompetencer derfor altid kun til udtryk i situationen og i forbindelse med håndteringen af en specifik udfordring. Kompetencer kan derfor ikke testes og skrives på eksamensbeviset, men viser sig gennem de udfordringer, som man faktisk håndterer gennem sit liv og arbejdsliv, og fremgår derfor af ens CV.

Menneskelige ressourcer er imidlertid ikke kun afgørende, fordi forandringen og dens udfordringer skal håndteres, men også fordi menneskelige ressourcer i form af kreativitet og innovation er

afgørende for at skabe forandring. Et tegn herpå er digitaliseringsdiskursen og diskussionen om, hvilke arbejdsopgaver computere og robotter vil kunne overtage fra mennesker (Brynjolfsson & McAfee 2014). Paradoxet er tilsyneladende, at digitaliseringen muliggør forandring, men at computere og robotter ikke selv er i stand til at håndtere og skabe forandring. Kunstig intelligens og *machine learning* kan nemlig kun fungere, hvis der er data for, hvordan en opgave løses, eller hvis de regler, der regulerer opgavens udførelse, er kendt (Hammershøj 2019). Men når en praksis forandres, så ændres disse data og regler også. Af samme grund er man som innovator nødt til at bruge sin intuition og vilje (Schumpeter 1934).

Kun mennesker kan altså håndtere og skabe forandring og det alene i kraft af menneskelige kapaciteter, såsom dømmekraft, intuition, kreativitet, innovation og vilje. Dannelsesbegrebet er relevant i den forbindelse, fordi dannelse handler om at blive menneske og udvikle det menneskelige. I modsætning til kompetencebegrebet, der handler om, hvad man er i stand til, handler dannelse om, hvordan man *forholder sig* til sig selv, andre og verden (Hammershøj 2017). Derfor bruges betegnelsen *dannelsesforholdelsesmåde* også med andre ord, såsom karakter, indstilling, stil, etos og *mindset*. Dannelsesprocesser handler så om at ændre sin forholdelsesmåde, og det kan kun ske ved, at man selv vil det. Man ændrer sig gennem en selvoverskridelsesproces, hvor man oplever at blive del af en større verden og gør erfaringer med at kunne forholde sig anderledes (Hegel 1807; Gadamer 1960). Imidlertid handler dannelse ikke kun om at ændre sig, men om at ændre sig til det bedre,

hvilket kræver, at man danner smag for, hvilket menneske man skal være. Dannelse er af samme grund altid orienteret efter idealer herfor og forbilleder, der er eksemplariske udtryk for idealet (Kant 1800; Klafki 2002). Denne grundlæggende figur, at dannelse handler om at ændre sig ved at blive del af noget større, blev oprindeligt formuleret af de tyske nyhumanister og udgør kernen af det dannelsesbegreb, som også professionsdannelsesbegrebet er udviklet over.

Appliceres dannelsesbegrebet således på arbejdet, skifter fokus fra at blive menneske generelt til at blive arbejdskraft specifikt. Professionsdannelse defineres derfor som det at *forholde sig professionelt til sit arbejde* (Hammershøj 2017). At forholde sig professionelt vil sige, at man i sit arbejde er orienteret efter *formålet* med arbejdet og dermed den *værdi*, som arbejdet skaber eller skal skabe for andre, frem for et ideal. I den offentlige sektor vil der ofte være tale om social værdi, fx i form af behandling og uddannelse (Mulgan 2019). Er forandring vilkåret for arbejdet, får professionsdannelsen karakter af en konstant dannelsesproces, hvor arbejdet primært er orienteret efter formålet. Da er professionsdannelse i mindre grad bundet til målene for arbejdet og kan, så at sige, se ud over 'det der er' og orientere sig mod 'det der kunne være' og dermed, hvordan arbejdet kunne give bedre mening og skabe mere værdi.

Der er tre aspekter af professionsdannelse, der er udtryk for forskellige måder at forholde sig professionelt til forandring på (Hammershøj 2017). For det første *professionel dømmekraft*, der angår det at forholde sig professionelt i nye situationer. Det handler om at kunne

håndtere forandring ved at handle i en situation, man ikke har stået i før, med henblik på at håndtere den på en måde, der er orienteret efter formålet med arbejdet. For det andet *kreativitet og innovation*, der angår det at forholde sig på måder, der åbner for at tænke nyt og handle anderledes. Ligesom innovation skaber en ny praksis, skaber kreativitet en ny kombination mellem elementer, der sædvanligvis eksisterer adskilt. Man må derfor forholde sig åbent og lade sig lede af følelser som interesse og irritation og stemninger af begejstring og foruro-ligelse for at være kreativ (Dyer et al. 2011; Hammershøj 2012). For det tredje *vilje til arbejde*, der angår det at forholde sig til arbejdet af interesse. Professionsdannelse forudsætter ganske enkelt, at man som menneske relaterer til sit arbejde, enten ved at man finder formålet med det meningsfuldt, eller ved at den værdi, arbejdet skaber, føles vigtigt.

Analyse af pædagogens faglighed

Vi vil som nævnt eksemplificere professionsdannelse ved at bruge begrebet til at analysere pædagogprofessionen. I dette afsnit analyserer vi den generelle diskussion om, hvad der er kernen i pædagogens arbejde, og hvad der kendetegner den gode og professionelle pædagog. Pædagoguddannelsen blev senest reformeret i 2014. Reformen havde karakter af en kompetencebeskrivelse af uddannelse, der indførte generelle kompetencemål over de specifikke videns- og færdighedsmål. Formålsbeskrivelsen i bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog lyder (UFM 2017):

§ 1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og

færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv.

Uddannelsen skal således give den studerende de færdigheder og kompetencer, der er nødvendige for at løse de opgaver, som en pædagog skal løse. Disse opgaver er defineret generelt som udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver, og som der opstilles generelle og specifikke mål for i bilaget til bekendtgørelsen. Formålet med uddannelsen og med at være pædagog er dermed alene beskrevet som evner, opgaver og mål. Der står intet om, hvad *hensigten* med at løse disse opgaver er, eller om hvad det vil sige at *virke* som pædagog. Der står med andre ord ikke noget om, hvilken værdi det pædagogiske arbejde skaber, eller hvilken indstilling eller forholdelsesmåde, der kendetegner den gode pædagog. Hensigten med at løse de pædagogiske opgaver formuleres til gengæld i de bekendtgørelserne, der regulerer de pædagogiske institutioners arbejde. For eksempel i dagtilbudsloven, hvor formålet med dagtilbuddet defineres på følgende måde (UVM 2021a):

§ 7. Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv.

Denne beskrivelse af hensigten med at løse de pædagogiske opgaver i dagtilbuddet er samtidig en beskrivelse af den værdi, som det pædagogiske arbejde skal skabe, nemlig at børn trives, lærer, udvikler sig og dannes som mennesker. Imidlertid er det hverken i bekendtgørel-

De deltagende pædagoger i projektet fortæller under refleksionsmøderne efter interventionerne, at de har ændret deres pædagogiske praksis og **forholder sig anderledes til børnene efter gennemførte legekunst-forløb.**



sen for pædagoguddannelsen eller for dagtilbud beskrevet, hvad det sige *at virke som pædagog*. Der står med andre ord intet om, hvordan man forholder sig professionelt som pædagog, eller hvilken indstilling til det pædagogiske arbejde der kendetegner den gode pædagog. I den for den pædagogiske forskning er der ellers tradition for at diskutere det at virke som pædagog som det *at ville noget med nogen* (Schmidt 1999). Dette bud på kernen af pædagogens professionsdannelse adskiller sig endvidere fra vedkommendes professionsidentitet ved, at professionsidentitet angår pædagogens opfattelse af og fortælling om sig selv som udøver af den pædagogiske profession (Togsverd & Rothuizen 2020), hvorimod professionsdannelse angår måden, hvorpå man faktisk forholder sig på i pædagogiske situationer.

For nærmere at afklare pædagogens virke og professionelle forholdelsesmåde vil vi vende os mod den akademiske og professionsfaglige diskussion om, hvad pædagogens faglighed er. I vores analyse heraf trækker vi især på Togsverd og Aabros (2020) *Pædagogens faglighed – en vidensopsamling*, der undersøger 26 forskningsartikler om emnet. En gennemgående pointe i forskningen er, at forandringer i samfundet og nye styringsformer og rationaler inden for uddannelse, såsom New Public Management og kompetencebeskrivelse, slår igennem i pædagogernes arbejde som nye udefrakommende krav om evidensbaseret og dokumentation af praksis og om fokus på læring og målstyring (Ahrenkiel et al. 2011; Krøyer et al. 2017; Schmidt 2018). Det skaber imidlertid en spænding mellem disse nye krav og så den dominerende forståelse blandt

pædagoger og forskere af, at kernen i pædagogisk faglighed "bliver til gennem en troværdig og praktisk handling, rettet mod de mennesker, pædagogen står overfor" (Togsverd & Aabro 2020: 49). En gennemgående kritik er derfor, at de nye krav fører til instrumentalisering, teknificering og akademisering af den pædagogiske faglighed og truer med at udgrænse det, der er centralt i denne faglighed: "De vidensformer, som ikke kan beskrives som systematiske, teoretiske og evidensbaserede, nemlig de sanselige, fornemmende vidensformer, synes at blive udgrænsede som ikke-faglige, selvom de faktisk er helt afgørende dimensioner af pædagogens faglighed" (Togsverd & Aabro 2020: 50).

De vidensformer, der er centrale for pædagogens faglighed, er de vidensformer, der hjælper pædagogen med at

orientere sig i den pædagogiske situation med barnet. Det er en situation, der er *åben* i den forstand, at den som et forhold og samspil mellem mennesker altid kan falde anderledes ud. Den ene kunne have handlet anderledes, og det havde påvirket, hvordan den anden havde handlet osv. Derfor er det vigtigt at kunne sansen og fornemme situationen ved at støtte sig til æstetisk og erfaringsbaseret viden (Nørgaard 2018; Klitnæs 2015). På den anden side er det centralt for pædagogens faglighed, at pædagogen er i stand til at *handle* i situationen på en måde, der er hensigtsmæssig og sammenhængende. Pædagogens handling skal således være orienteret efter pædagogiske intentioner, værdier og formål (Nielsen 2017). Det handler med andre ord om at kunne *udøve dømmekraft*: "Forskningen giver indblik i pædagogens faglighed som en arena for skøn og dømmekraft [...] med støtte i det, man samlet set kunne kalde værdimæssige orienteringer" (Togsverd & Aabro 2020: 51). I forskningen refereres der flere steder til begrebet *phronésis* (fx Pettersvold et al. 2017), der er Aristoteles' (2019) begreb om dømmekraft forstået som praktisk viden. Det er en praktisk viden, fordi det handler om situationer, der altid kunne være anderledes, og som afhænger af de tilstedeværende aktører, deres relationer og stemningen mellem dem.

At kunne sansen og fornemme, trække på erfaringer og udøve dømmekraft i situationen er grundlæggende menneskelige kapaciteter. Pædagogens faglighed indbefatter derfor en uomgængelig *personlig* dimension, idet pædagogen bruger sin menneskelighed professionelt i sit arbejde. Denne personlige dimension omfatter for det første at "kunne indgå i relationer til andre mennesker på en

nærværende og engagereret måde" (Togsverd & Aabro 2020: 51). Det handler om at ville noget med de mennesker, man arbejder med, og at kunne indgå i et samspil med dem. For det andet omfatter det at "kunne forholde sig åbent og undersøgende til eget og andres perspektiv og være åben for at videreudvikle samspillet" (Togsverd & Aabro 2020: 51). Det handler med andre ord om at kunne lytte til dem, man er sammen med, og kunne handle i situationen på en måde, der er relevant og giver mening for alle involverede såvel som i forhold til pædagogiske intentioner, værdier og formål.

Pædagogens forholdelsesmåde i LegeKunst

Ovenstående analyse viser, at der i diskussionen af pædagogens faglighed er fokus på forandring og åbenhed som vilkår for det pædagogiske arbejde og på de vidensformer, der skal hjælpe til at orientere det pædagogiske arbejde, herunder ikke mindst dømmekraft. Derimod er der kun i mindre grad fokus på kreativitet og innovation som elementer i pædagogens faglighed. For at give et bud på dette aspekt af professionsdannelse, der handler om at forholde sig kreativt og innovativt, vil vi inddrage vores forskning i det igangværende projekt LegeKunst.

LegeKunst er et landsdækkende projekt, der handler om at fremme leg og dans gennem børns møde med kunst og kultur i dagtilbud (LegeKunst 2022). I den forbindelse har vi som forskere deltaget i samskabende processer med børn i alderen 2-4 år, pædagoger og kunstnere. Samskabende skal her forstås på den måde, at alle deltager, reflekterer og leger med på lige fod med henblik på at skabe og forankre en ny praksis i institutionen.

Vores tidligere artikler ud fra denne forskning peger på, at det er afgørende for at virke som pædagog at kunne lege med i børns lege og ændre sin pædagogiske praksis (Henriksen & Wagner 2020; Hammershøj 2022). I det følgende vil vi udfolde tesen om, at det at forholde sig kreativt og innovativt som pædagog handler om at være åben for at lege med og ændre sin praksis.

De deltagende pædagoger i projektet fortæller under refleksionsmøderne efter interventionerne, at de har ændret deres pædagogiske praksis og forholder sig anderledes til børnene efter gennemførte legekunst-forløb. En pædagog beskriver, hvordan hun er blevet åben for børns pludselige indfald, og hvordan forløbet har lært hende "den der med at gå med børnene" og være mere fleksibel med at bryde tidsplaner og regler (Feltnoter fra refleksionsmøde). En anden pædagog forklarer:

Det her projekt for mig, det har også handlet lidt om at træde ud af den her tryghedsskal, fordi jeg er mig der har det rigtig godt med mine rammer og mine kasser, og hvis jeg skulle ha noget ud af det her, så var jeg nødt til at give lidt slip på mig selv i det her og være lidt som de andre på min egen måde. Stadigvæk "såå spring ud i det og tag lidt den der nej-hat af der", fordi det åbner altså lige pludselig nogle nye sider som man kan bruge til noget bagefter i hverdagen, ... det kan jeg i hvert fald mærke ... (Feltnoter fra refleksionsmøde).

Dette kan forstås som faglig innovation i den forstand, at der er tale om en ændring af forholdelsesmåde og en ændring af pædagogernes pædagogiske

praksis. Pædagogen i citatet beskriver en selvoverskridelsesproces, hvor hun "giver slip", går væk fra sin faste rammer og "springer ud i det" og åbner nye sider af sin praksis.

At der er tale om en ændring af deres praksis viser sig også, da de to pædagoger på et tidspunkt diskuterer oplevelsen af kontroltab, når de leger med og ikke skal bestemme så meget. Det giver dem en oplevelse af at skulle acceptere en vis grad af kaos. Det fører til diskussion af deres autoritet, når de indimellem er pjattende og legende pædagoger:

Vi har også snakket meget om ... vi tabte vores autoritet ved at være i den her leg, og vi har faktisk bare fået mere autoritet, altså den måde som børnene lytter til en på ... (Feltnoter fra refleksionsmøde).

Også her får man indsigt i, at de har udfordret deres professionelle forholdelsesmåder, og ved at indgå i nye og åbne samspil med børnene oplever de at sætte deres autoritet på spil og indgå i pædagogiske relationer på nye måder. De har innoveret deres praksis i den forstand, at de skaber værdi i form af bedre relationer til børnene. Gennem projektet er det blevet en central del af deres pædagogiske praksis at lege med, hvilket kan forstås som en måde at forholde sig kreativt som pædagog. Tidligere har pædagogerne ofte haft rollen som dem, der stiller legetøj frem eller kommer med forslag til leg. I forløbene deltager de nu i højere grad i et legende samspil, hvor de prøver at "gå forrest" ved at sætte noget i gang og invitere til deltagelse, men herefter "følger børnenes" impulser og idéer, uden at insistere på at kontrollere eller styre børnene og legen.

Leg kan forstås som en form for kreativitet, hvor man skaber nye kombinationer af elementer, der sædvanligvis er adskilt (Hammershøj 2021). I forløbene, hvor pædagogerne legede med, kom denne kreativitet til udtryk ved, at pædagogerne kæmpede med tørklæder som ildmagi og lavakugler, og når de var med til at omdanne en institutionsstue til et frådende hav med pirater og hajer. Kreativiteten har her form af improviserede samspil, som kræver pædagogens lydhørhed og sensitivitet over for barnets inputs, og hvor idéer udveksles og udvikles i fællesskaber. Her bliver det afgørende, at pædagogen åbent kan indleve sig i barnets idéer og intentioner og bidrage med egne indspil. Ud over indlevelse kræver legen altså også en form for gehør, som giver den legende en indsigt i, hvor der er plads og mulighed for indspil og sammenspil. Gehøret er en form for dømmekraft, som kan vise, hvor pædagogen kan deltage aktivt, men på barnets og legens præmisser, og som føres over i en improvisation, hvor pædagogen kan bidrage med noget nyt, der er relevant for børnene og for legen: noget, som alle parter finder sjovt.

Ud over at pædagogernes deltagelse i legen styrker pædagogernes relationer og autoritet, og dermed kan understøtte en god hverdag for børn og pædagoger, antyder projektet, at deltagelsen i legen i sig selv repræsenterer det pædagogiske arbejdes formål, nemlig at skabe fællesskaber hvor børn trives, lærer, udvikler sig og dannes som mennesker. Pædagogerne beskriver således, hvordan deltagelsen i legende fællesskaber er en vigtig arena for børnene, som ikke altid er nem at blive en del af. Pædagogerne har i projektet været særligt optagede af eksempler på børn, som har været

udfordrede på at finde mod, indsigt og åbenhed i relationerne til andre børn, og hvor pædagogens deltagelse i legen har kunne understøtte dem. Samtidig beskriver de det som succesoplevelser, når alle børn i en gruppe kan finde plads i et meningsfuldt fællesskab.

Diskussion af pædagogens professionsdannelse

Vi har forsøgt at analysere pædagogens faglighed med begrebet om professionsdannelse. Analysen viser, at formålsbeskrivelsen i pædagoguddannelsen hverken beskriver formålet med pædagogens arbejde, eller hvordan man virker som pædagog. Formålet med det pædagogiske arbejde er derimod beskrevet i de bekendtgørelser, der regulerer pædagogiske institutioners arbejde, fx dagtilbud. Det vil sige, at formålet med pædagogens arbejde er at fremme pædagogiske institutioners formål. Imidlertid står det intetsteds beskrevet, hvordan man virker som pædagog, altså hvordan man forholder sig professionelt i sit arbejde med at fremme disse formål. Det ville være oplagt at *tydeliggøre* det i formålsbeskrivelsen i forbindelse med den kommende revision af pædagoguddannelsen.

Professionsdannelse handler som nævnt om at kunne håndtere og skabe forandring, hvilket bliver vigtigere i takt med, at forandring bliver et vilkår for arbejdet (Hammershøj 2017). Analysen viser på den ene side, at forandringer i samfundet slår igennem i pædagogers arbejde som nye og flere udefrakommende krav. På den anden side har forandring altid været et vilkår for det pædagogiske arbejde i den forstand, at det handler om at kunne orientere sig og handle i situationer, der er åbne og altid

Det interessante er, at kreativitet også forudsætter, at **pædagogen forholder sig åbent og udøver dømmekraft**, men på en anden måde end vi tidligere har beskrevet dømmekraft og åbenhed i det pædagogiske arbejde.



kunne være anderledes. Der er derfor en lang tradition for at forstå det pædagogiske arbejde som et spørgsmål om at udøve dømmekraft i åbne og nye situationer (Togsverd & Aabo 2020). Det svarer til det tidligere nævnte første aspekt af professionsdannelse. I den forstand er arbejdet som pædagog eksemplarisk for fremtidens professioner og peger på behovet for at udvikle et *sprog* for, hvad det specifikt vil sige at udøve professionel dømmekraft. Et sådan fælles sprog er også vigtig set fra et etisk perspektiv, da det muliggør, at man sammen kan tale om og reflektere over det, der ellers er en tavs og individuel pædagogisk praksis i situationen.

Derimod er der i akademiske diskussioner om pædagogens faglighed kun i mindre grad fokus på det aspekt af professionsdannelsen, der handler om at forholde sig kreativt og innovativt i

arbejdet. Med inspiration fra LegeKunstprojektet har vi argumenteret for, at kreativitet i pædagogisk arbejde kan forstås som det at lege med, og at innovation kan forstås som det at ændre sin pædagogiske praksis. Hvad innovation angår, så peger analyserne fra LegeKunst på, at innovative processer, der handler om at ændre sin praksis, så man er mere legende og åben for, hvad der skal ske i situation, skaber en særlig form for social værdi, nemlig at relationen mellem pædagoger og børn og mellem børnene ændrer sig. Det peger på, at disse samskabende processer mellem pædagoger, kunstnere og børn med henblik på at fremme leg hos børn skaber værdi ved at fremme dannelsesprocesser, der angår *relationer* mellem børn og mellem børn og voksne (Henriksen & Wagner 2021; Hammershøj 2022). Det mere end antyder, at der kunne ligge et stort menneskeligt *dannelsespotential* i at

forholde sig kreativt og innovativt i den forstand, at det fremmer relationerne mellem dem, der skaber sammen.

Det interessante er, at kreativitet også forudsætter, at pædagogen forholder sig åbent og udøver dømmekraft, men på en anden måde end vi tidligere har beskrevet dømmekraft og åbenhed i det pædagogiske arbejde gælder det, at pædagogen skal forholde sig åbent til den situation, de måtte stå over for, og udøve dømmekraft orienteret af en bred vifte af normative orienteringer, hvorimod det at forholde sig kreativt kræver, at pædagogen forholder sig åbent til, hvad der sker i legesituationen og udøver dømmekraft orienteret af, hvad der er sjovest at lege. I praksis vil en situation, hvor man leger med børn, ofte kræver begge typer af åbenhed og dømmekraft. Det vil sige, man skal både være åben for

barnets idéer og impulser og håndtere, hvis barnet bryder legens præmisser og for eksempel løber væk eller slår. En legekunstner formulerede denne *dobbelte dømmekraft* sådan, at det handler om at være åben over for, hvad barnet kommer med, men at ”grænsen går ved fællesskabet” (Feltnoter), dvs. når barnet ikke længere deltager i legeaktiviteten på en legitim måde.

Endelig er det tredje aspekt af professionsdannelsen vilje til arbejde. I den faglige diskussion nævnes for eksempel, at det er den del af den personlige dimension, at pædagoger skal kunne indgå i relationer ”på en nærværende og engageret måde” (Togsverd & Aabro 2020: 51). Men det er hverken i den faglige diskussion eller i bekendtgørelsen til pædagoguddannelsen formuleret sådan, at det at forholde sig professionelt som pædagog kræver, at man har vilje, passion og interesse i at virke som pædagog. Som nævnt er det end ikke beskrevet, hvad det vil sige at virke som pædagog. Et bud ville være, at vilje til arbejdet som pædagog handler om at *ville noget med nogen*. Det omfatter at interessere sig for og engagere sig i de mennesker, man har med at gøre, og at ville rykke dem, og at ville åbne nye verdener for dem. Begge dele kræver, at man bruger sin menneskelighed professionelt, dvs. med henblik på det, der er formålet med den pædagogiske institution, fx formålet med dagtilbud.

Konklusion

Intentionen i denne artikel har været at udfolde begrebet professionsdannelse ved at anvende begrebet til at analysere pædagogprofessionen. Analysen bekræfter tesen om, at professionsdannelse er

central for pædagogprofessionen, idet det at være pædagog drejer sig om at kunne handle i situationer, der er åbne, og som altid kunne være anderledes. I de faglige diskussioner diskuteres det som et spørgsmål om at kunne udøve dømmekraft vejledt af normative orienteringer. Det svarer til det første aspekt i professionsdannelsesbegrebet, hvorimod der er mindre fokus på vilje til arbejde og at forholde sig kreativt og innovativt i de faglige diskussioner. Som analysen af LegeKunst-forløbene viser, kan det at lege med i børnenes lege og være parat til at ændre sin pædagogiske praksis være bud på måder at forholde sig kreativt og innovativt på som pædagog. Der er flere tegn på, at der er tendens til et større fokus på legen i det pædagogiske arbejde, for eksempel i *Den styrkede pædagogiske læreplan* (UVM 2018), hvor legen beskrives som grundlæggende for og gennemgående i dagtilbuddets aktiviteter.

Perspektivering til lærerprofessionen

Grunden til, at professionsdannelsen på denne måde er særlig tydelig i pædagogprofessionen, hænger som tidligere nævnt sammen med, at formålet med de pædagogiske institutioner fylder mere end målene for de specifikke pædagogiske aktiviteter. Disse er i dagtilbuddet for eksempel formuleret som de seks læreplanstemaer, der er formuleret bredt med stort rum for fortolkning, hvorfor de i princippet skal vejledes af dagtilbuddets formål (UVM 2018). I den forstand er pædagogprofessionen eksemplarisk for fremtidens professioner, hvor professionsdannelsen er central, og hvor de pædagogiske aktiviteter er styret efter institutionens formål, frem for aktiviteternes mål (Hammershøj 2020).

Det kunne som antydnet være interessant at sammenligne pædagogens og lærerens professionsdannelse, fordi der både er åbenlyse ligheder og forskelle mellem de to professioner. Det forudsætter en begrebsliggørelse af lærerens professionsdannelse, hvilket ligger ud over dette skrifs rammer, men i denne perspektivering vil vi forsøge at trække nogle diskussionspunkter op for en sådan sammenligning.

Forskellen mellem lærer- og pædagogprofessionen er overordnet betragtet, at de pædagogiske aktiviteter i skolen er mere formaliserede end i dagtilbud. Aktiviteterne i skolen er typisk bestemt ved en række fag med et bestemt indhold og bestemte mål og får herved karakter af undervisning. Imidlertid er også undervisningssituationen åben i den forstand, at den også er et forhold og samspil mellem lærer og elever, der altid kan falde anderledes ud. Det kræver også pædagogisk dømmekraft at agere professionelt i den åbne undervisningssituation, men til forskel fra pædagogen er det i højere grad et spørgsmål om, hvordan man *underviser* i situation. Af samme grund har denne dømmekraft blandt andet også været diskuteret som et spørgsmål om lærerens metodefrihed (Krogh-Jespersen 2009).

Hvorvidt undervisningssituationen opfattes som åben synes at afhænge af, om undervisningen er styret af fagenes mål eller skolens formål. Allerede for 100 år siden pegede Dewey (1916) på, at der er en tendens til, at skolens undervisning forstås snævert som det at lære eleverne at læse, regne og skrive, frem for at danne eleverne ved at videregive menneskelige erfaringer. Denne skolastiske

At forholde sig professionelt:
Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case

tendens har altså fokus på fagenes mål, frem for skolens formål, som er at forberede og danne eleverne til at leve og klare sig i samfundet. Samme problematik diskuteres i dag af for eksempel Biesta (2020) som forskellen mellem evidensbaseret og værdibaseret uddannelse. Ifølge Biesta kommer spørgsmål om effektiviteten af pædagogiske aktiviteter altid efter spørgsmålet om formålet hermed: ”It is only when we have provided an answer to what we hope to achieve that we can begin to ask questions about the ways in which we might be able to achieve such outcomes” (Biesta 2020: 60). Det kræver endvidere dømmekraft i situationen at vurdere, om og hvordan viden om, hvad der generelt virker i undervisningen, skal anvendes i den konkrete undervisningssituation.

Herhjemme kan de seneste års diskussioner om skolen ses som en kamp om fokus på fagenes mål eller skolens formål og et skift i fokus fra normativ pædagogik til evidensbaseret uddannelsesforskning (Kristensen 2022). Historisk set har pædagogik og metodefrihed fyldt

meget i den danske læreruddannelse, og som modreaktion herpå begyndte man i 2004 at definere og indføre tydelige mål for, hvad eleven skulle lære (Skolens Rejsehold 2010). Det kulminerer med skolereformen i 2013, hvor det samlede antal faglige mål, som elever skal nå i løbet af deres skolegang, runder 3.170 mål (UVM 2021b: 74). Samtidig udvikles der metoder for målstyret undervisning, der skal sikre, at hver undervisningstime bidrager effektivt til opfyldelse af fagenes mål (Rasmussen & Rasch-Christensen 2015). Metoderne skal med andre ord sikre, at læreren bliver ekspert i undervisning ved at minimere åbenheden i undervisningssituationen.

Imidlertid har der været en modreaktion mod dette ensidige fokus på læringsmål, støttet af evalueringen af skolereformen, der viser, at den ikke har nået et eneste af sine mål, end ikke at hæve elevernes faglige præstationer (UVM 2021b). For eksempel er de 3.170 mål blevet gjort vejledende. Endvidere er der større fokus på formål og dannelse i diskussionen om den nye læreruddannelse. I Danske

Professionshøjskoler (2021) anbefalinger til en ny læreruddannelse anbefaler man for eksempel, at der skal være ”øget fokus på dannelse i læreruddannelsen, så den studerende formes til at varetage helheden af opgaver som lærer i folkeskolen”, og at ”dannelse fremhæves i en ny og udvidet formålsbeskrivelse, og at dannelse skal indgå i hele uddannelsens indhold” (s. 8).

Det peger i retning af en læreruddannelse, hvor lærerens professionsdannelse fylder mere. Hvordan det nærmere skal forstås, hvordan man professionsdanner ’virker som lærer’, og hvad undervisningsmæssig dømmekraft, vilje til undervisning, kreativitet og innovation er, forekommer at være spørgsmål at afklare i den nye læreruddannelse.

Acknowledgements

Det skal nævnes, at projekt LegeKunst, som begge forfattere deltager i, og som casen er hentet fra, er støttet af Nordeafonden.

REFERENCER

Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2011). Faglighed og interessevaretagelse i velfærdsarbejde – med daginstitutioner som eksempel. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13 (1), 31-46.

Aristoteles (2019). *Etikken* [Den Nikomacheiske Etik]. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Biesta, G. (2020). *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury.

Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*. New York: W.W. Norton & Company.

Danske Professionshøjskoler (2021). Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/11/Udviklingsgruppens-notater-final.pdf>

DeSeCo (2005). The Definition and Selection of key Competencies. Executive Summery. OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Dewey, J. (1916). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.

Dyer, J., Gregersen, H. & Christensen, C.M. (2011). *The Innovator's DNA*. Harvard Business Review Press.

Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.

Hammershøj, L.G. (2012). *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L.G. (2019). The new division of labor between human and machine and its educational implications. *Technology in Society*, 59, 191142, november 2019.

Hammershøj, L.G. (2020). Åben skole som formålstyret pædagogik: inspiration til dannelse og kreativitet. I L.E.D. Knudsen et al. (red.), *Åben skole*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Hammershøj, L.G. (2021). Creativity in children as play and humour: Indicators of affective processes of play. *Thinking Skills and Creativity* 39, marts 2021, 100784.

Hammershøj, L.G. (2022). Play attitude and moods of play: A design-based inquiry into the affective nature and importance of play. *The International Journal of Play* (in print).

Hegel, G.W.F. (1807). *Åndens fænomenologi*. København: Gyldendal, 2010.

Henriksen, M. & Wagner, M.M. (2020). Dannelse i leg – og om pædagogens rolle i barnets dannelse og leg. I Mortensen et al. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring*. København: Learning Lab Denmark.

Illeris, K. (2012). "Kompetencetænkning i vidensøkonomien". I Andersen & Jacobsen (red.), *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden*. København: Samfundslitteratur.

Kant, I. (1800). *Schriften zur Metaphysik und Logik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1958.

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.

Klitnæs, H. (2015). Når skønhed sker og skabes. *Barn*, 3-4, s. 79-92.

Kristensen, J.E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42 (1), 30-49.

Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft – lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn – Tidsskrift for professionsuddannelserne*, 9.

Krøyer, J., Nielsen, S.B. & Mogensen, K. (2017). Generations-specifikke forskelle mellem pædagogers faglighed. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19 (4), 74-88.

Legekunst (2022). *LegeKunst – Kunst og kultur i de yngstes hverdag*. Kulturprinsen: <https://legekunst.nu/>

Mulgan, G. (2019). *Social Innovation. How Societies Find the Power to Change*. Bristol: Policy Press.

Nielsen, C.F. (2017). Det almene myndighedsbegreb. *Forskning i Pædagogernes Profession og Uddannelse*, 1 (2), 5-21.

Nørgaard, B. (2018). Min pædagog og mig. *Forskning i Pædagogernes Profession og Uddannelse*, 2 (1), 49-66.

Pettersvold M., & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), 70-81, <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i1.26561>

Rasmussen, J. & Rasch-Christensen, A. (2015) Målstyring: Nye Fælles Mål. I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.), *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.

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

Schmidt, C.H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17 (1), 1-14.

Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis III*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Schumpeter, J.A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Oxford University Press.

Skolens Rejsehold (2010). *Baggrundsrapport til fremtidens folkeskole – én af verdens bedste*. København: Skolestyrelsen.

Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* København: Danske Professionshøjskoler.

Togsverd, L. & Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. BUPL: <https://bupl.dk/forskning-udvikling/forskningspulje/filer-0619-togsverd-og-aabro-2020-20/>

UFM (2015). *Bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>

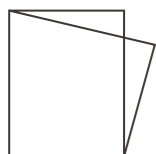
UFM (2017). *Bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som pædagog*. Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>

UVM (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet: https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf

UVM (2021a). *Dagtilbudsloven*. Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1912>

UVM (2021b). *Vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014-2018*. Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/publikationer/2021/210531-en-vidensopsamling-om-folkeskolereformens-foelgeforskning-program-2014-2018>

Dannelsens værdifylde



Merete Wiberg,
lektor, ph.d.,
Danmarks institut
for Pædagogik og
Uddannelse, Aarhus
Universitet

Artiklen diskuterer, hvordan dannelses-teorier kan bidrage til de pædagogiske professioner. Indgangen til diskussionen er at se på dannelse som et begreb, der har et indhold af værdier, og som af den grund bidrager til diskussioner om norm- og værdiorientering i pædagogikken. Artiklen introducerer, inspireret af filosofen Nicolai Hartmann, værdifylde som et pædagogisk analytisk begreb, der bidrager til at understøtte en systematisk undersøgelse af værdiindhold i pædagogisk teori og praksis. Som eksempel foretages der en kortfattet systematisk analyse af dannelsesretikeren Dietrich Benners begreb om det ikke-affirmative. Dannelses teorier skal ikke operationaliseres og anvendes i pædagogisk praksis, men de udgør et med- og modspil til denne. Derimod bidrager dannelses teorier til at udkaste

modeller for pædagogiske helhedssyn. Således udkaster, begrundes og diskuteres dannelses teorier værdier og dannelsesidealer for fremtidens pædagogik med henblik på at skabe refleksion og diskussion i offentligheden og i den pædagogiske profession.

Indledning

Et diskussionsemne i forbindelse med forberedelsen til revision af læreruddannelsen er, hvordan dannelse skal integreres i uddannelsen. I den forbindelse blev der nedsat en udviklingsgruppe for læreruddannelsen. I notatet fra udviklingsgruppen (baseret på slides) fremgår det, at en ambition er at "øge fokus på dannelse i læreruddannelsen, så de studerende formes til at varetage helheden af opgaver som lærer i folkeskolen" (Uddannelses- og Forskningsministe-

Som pædagogisk begreb kan værdifylde bruges til at indfange og karakterisere det særlige genstandsfelt, som værdier udgør i pædagogisk teori og praksis.



riet, 2021, slide 5). Men hvorfor har vi overhovedet brug for at tale om dannelse i forbindelse med læreruddannelsen? Ét muligt svar herpå er, at pædagogikken har brug for norm- og værdiorienteringer, og at dannelses tænkningen kan tilbyde denne. Som den tyske uddannelsesforsker Wolfgang Brezinka skriver, så kan den empiriske uddannelsesvidenskab ikke tilbyde norm- og værdiorienteringer, og han peger derfor på den pædagogiske filosofi til at varetage denne opgave. (Brezinka, 1978, s. 203).

Dannelse er et centralt begreb i den kontinentale pædagogiske filosofi, og det rummer uomtvisteligt en norm- og værdiorientering, i og med at der i de enkelte dannelses teorier er udkast til dannelsesidealer. Som de pædagogiske forskere Hans Vejleskov og Thyge

Winther-Jensen skriver, så har vi brug for klassiske pædagogiske teorier til at sammenligne og diskutere pædagogiske helhedssyn:

Nogle vil måske indvende, at hvis man inddrager "klassiske teorier", bliver der tale om normative pædagogiske teorier, som vi ellers var på vej væk fra? Jo, men ikke nødvendigvis normative i den betydning, at de direkte skulle være foreskrivende for praksis. De fungerer i dag snarere som modeller for pædagogisk tænkning, der gør det muligt for os at sammenligne pædagogiske helhedssyn og se på deres virkninger og konsekvenser for forståelsen af fundamentale pædagogiske begreber (Vejleskov & Winther-Jensen, 2017, s. 32).

Det samme kan man sige om dannel-

ses teorier, som er en delmængde af 'klassiske teorier'. Vi har brug for dannelses teorier til at udkaste og diskutere pædagogiske helhedssyn og på denne måde bidrage til en oplyst diskussion blandt pædagogisk professionelle og i den offentlige debat.

I denne artikel vil jeg diskutere, hvad dannelsesbegrebet kan bidrage med til de pædagogiske professioner, når det kommer til norm- og værdiorienteringer. Indgangen til diskussionen er at se på dannelse som et begreb, der har værdifylde, og som af den grund bidrager til diskussionen om norm- og værdiorientering i pædagogikken.

Artiklens opbygning er følgende. I det første afsnit vil der blive redegjort for værdifylde som pædagogisk og analytisk

begreb. I det andet afsnit er der fokus på dannelseseteoriers værdifylde, og der vil med udgangspunkt i begrebet værdifylde blive foretaget en kortfattet analyse af dannelseseteorikerens Dietrich Benners begreb om det ikke-affirmative. Dernæst vil der i tredje afsnit blive argumenteret for, at dannelses teori er et med- og modspil til den pædagogiske profession. Endelig vil der være en sammenfatning af artiklens konklusioner.

Værdifylde som pædagogisk begreb

Værdifylde er, inspireret af den tyske filosof Nicolai Hartmann, udviklet som pædagogisk begreb i bogen *Teoretisk pædagogik – et laboratorium for forventninger og håb: Om værdifylde i pædagogikken* (Wiberg, 2022 under udgivelse) med henblik på at indkredse og karakterisere det værdimæssige indhold i henholdsvis pædagogisk teori og praksis. I bogen bliver begrebet defineret således:

Værdifylde er et analytisk begreb (inspireret af Nicolai Hartmann), som betegner, indkredser og karakteriserer det værdimæssige indhold i pædagogisk teori og praksis. I den teoretiske pædagogik betegner værdifylde en teoris indhold af værdier og den måde, hvorpå de i teorien er vægtet, diskuteret og indgår i relation med hinanden. I den praktiske pædagogik betegner værdifylde den måde, som værdier gennem menneskelige handlinger manifesterer sig på og indgår i relation til hinanden. Værdifylde erfares af det enkelte menneske, men vil altid på forskellig vis være forud for og overskride dette i og med den historicitet, der er indlejret i menneskers erfaring og forståelse (Wiberg, 2022, under udgivelse, kap. 4).

Værdifylde er, som det fremgår af definitionen, inspireret af den tysk-lettiske filosof Nicolai Hartmann. Hartmann bruger begrebet værdifylde ('Wertfülle') til at beskrive den værdierfaring, som mennesker kan have i forskellig grad, og som det 'etiske menneske', ifølge Hartmann, har i særlig grad. I følgende citat fremhæver Hartmann 'værdifylde' som noget, det etiske menneske i særlig grad har adgang til:

"Det etiske menneske er på alle måder i modsætning til det forjagede, men sløv-sindede. Han er den, der kan se værdier, sapiens i den oprindelige betydning af ordet: den "smagende". Han er den, der har organet for livets værdifylde [Wertfülle], dette moralske organ". (Hartmann, 1949, s.17)

I ovenstående citat henviser Hartmann til, at sapiens kan forstås i betydningen den smagende. Hartmann forklarer det ikke yderligere, men må henvise til, at Homo sapiens betyder det tænkende menneske, og 'sapere' betyder at vide, at forstå og at smage. Filosofen Hans-Georg Gadamer gør opmærksom på, at begrebet smag er blevet indsnævret, og at vi har glemt, at smag oprindeligt var mere moralsk end æstetisk: "Dette begrebs lange forhistorie, før Kant gjorde det til grundlag for sin *Kritik der Urteilkraft*, belærer os om, at begrebet smag oprindeligt er mere *moralisk* end *æstetisk*" (Gadamer, 2004, s. 38).

Hartmanns filosofiske tilgang til værdier betegnes som material værdietik. Han er her inspireret af den tyske filosof Max Scheler (Scheler, 2007). Den materiale værditeori er et opgør med Kants etiske formalisme og regeletik, herunder især

teorien om det kategoriske imperativ. Heroverfor anfægter Hartmann, at forud for en bevidsthed om regler har mennesket en oprindelig værdifølelse (Hartmann, 1949, s. 118).

Når Hartmann skriver, at mennesket har organet for livets værdifylde, så handler det om, at mennesker ikke bare intellektuelt forstår og taler om værdier, men at de faktisk erfarer, føler, 'smager' og sanser dem. Hvis det er rigtigt, så er det en vigtig information til den pædagogiske profession og alle andre, der opdrager og danner. De værdier, som sætter sig igennem i kulturen i en pædagogisk institution, bliver faktisk erfaret og følt af nogen, nemlig børn, unge, studerende og også de ansatte selv. Og her taler vi ikke kun om, hvad der står i et værdigrundlag, men den faktiske kultur. Afsløringen af kulturen på Herlufsholm er et godt eksempel på, hvordan fysisk og psykisk vold kan gemme sig under en tilsyneladende pæn overflade. De tidligere elevs udtalelser om praktiseret vold siger en del om, hvordan de værdier, som de efter eget udsagn har erfaret og mærket, har haft betydning for de udsatte personers liv og selvforståelse (TV2, 2022, Herlufsholms hemmeligheder).

Ud over denne opmærksomhed på menneskers sansende og tænkende omgang med værdier, så har Hartmann fokus på at opkvalificere vores forståelse af værdier, herunder ikke mindst værdierne relationer med hinanden. Værdier skal ifølge Hartmann altid forstås relationelt. Forstår man en værdi isoleret, så bliver den ifølge Hartmann meget abstrakt (Hartmann, 1949, s. 271). Værdifylde som pædagogisk begreb sammenfatter således inspireret af Hartmann to

perspektiver: 1.) at mennesker har en sansende, smagende og tænkende tilgang til værdier, og 2.) at værdier altid skal forstås relationelt.

Som pædagogisk begreb kan værdifylde bruges til at indfange og karakterisere det særlige genstandsfelt, som værdier udgør i pædagogisk teori og praksis. Mennesker vil altid træde ind i en verden fyldt med værdier i forskellige konstellationer. I pædagogisk praksis kan begrebet om værdifylde understøtte pædagoger og lærere i at være opmærksomme på, hvordan de værdier, som de formidler gennem deres handlinger og iscenesættelse af situationer, bliver erfaret af nogen, nemlig børnene og eleverne. Eksempelvis kan en elev sidde med en oplevelse af at være blevet behandlet uretfærdigt af læreren. Eleven kan således både opleve uretfærdighed og mangel på anerkendelse. Måske var det ikke tilsigtet af læreren, men erfaret af eleven.

I denne sammenhæng vil værdifylde blive anvendt til at forstå dannelsens værdifylde. Dannelse er som nævnt et flertydigt og dynamisk begreb, og værdifylde kan derfor vise sig på forskellig vis, afhængigt af hvilken dannelses teori man henviser til.

Dannelseseteoriers værdifylde

Dannelses teorier har det særlige kendetegn, at de altid på en eller anden måde vil have et normativt indhold, i og med at der vil være påstande og diskussioner om bestemte dannelsesidealer såsom det 'ikke-affirmative' i Dietrich Benners dannelses tænkning (Benner, 2005); idealet om demokrati, som er indlejret i den pædagogiske tænkning hos John

Dewey (Dewey, 2005); selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som dannelsesidealer i Wolfgang Klafkis dannelses teori (Klafki, 2014, s. 122) og Peter Kemps dannelsesideal om verdensborgeren (Kemp, 2013). Dannelsesbegrebet "rummer fortællinger om menneskers håb, muligheder, moralske fordringer og ikke mindst selvforståelse af at være et særligt betydningsfuldt væsen, der konstant er i en tilblivelsesproces gennem et verdensforhold." (Wiberg, 2016, s. 81).

Dannelsesidealer kan også være mere eller mindre eksplicit indeholdt i filosofiske teorier, som eksempelvis Hannah Arendts begreb om pluralitet, der henviser til såvel en tilstand som et ideal for mennesket (Arendt, 1998, s. 175).

Jeg udfolder begrebet værdifylde i den tidligere nævnte bog (Wiberg, 2022, kap. 4), så der vil her være tale om nedslag, som nedenfor er opsamlet i et skema med tilhørende forklaringer. Værdifylde er her udmøntet i opmærksomhedspunkter, der skal bidrage til en systematisk analytisk tilgang til værdier i teori og praksis. Værdifylde er som nævnt et analytisk begreb, der skal bruges til

at nuancere forståelsen af de værdier, som er indeholdt i pædagogisk teori og i pædagogisk praksis. Værdifyldebegrebet stiller sig således mellem pædagogisk teori og praksis, idet pædagogisk teori udgør et med- og modspil til praksis. Det analytiske udgangspunkt i denne artikel er dannelses teorier, og hvordan disse bidrager til den pædagogiske profession.

Nedenstående skema beskriver en række af de opmærksomhedspunkter, som kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af en given dannelses teoris værdifylde. Der er tale om et værktøj til at gå på opdagelse på kryds og tværs i en dannelses teori, hvor den analytiske enhed både er enkeltværdier, disses relationer til hinanden og det overordnede udkast til et pædagogisk helhedssyn.

I det følgende vil jeg i en kortfattet gennemgang eksemplificere brugen af ovenstående ved at se på Dietrich Benners ikke-affirmative dannelses teori (Benner, 2005, s. 22). Fokus vil være på begrebet om det ikke-affirmative, som er omdrejningspunktet for Benners dannelses tænkning. Dannelse handler for Benner helt overordnet om at bidrage

Værdikategori	Hvilken slags værdier. Er der f.eks. tale om en pædagogisk, moralsk/etisk eller politisk værdi?
Værdibegrundelser	Hvordan begrundes værdierne?
Relationer og hierarkier	Hvordan står de enkelte værdier i relation til hinanden? Hvilke eksempler er der på antiværdier? Er der et hierarki af værdier?
Historicitet	Værdierne historie og virkning gennem historien.
Håb og idealer	Hvilke håb og idealer, herunder dannelsesidealer, viser sig?
Værdierne tyranni	Dette begreb er hentet fra Nicolai Hartmann (Hartman, 1949, s. 576) og henviser til, at en eller flere værdier kan dominere så meget, at de tyranniserer andre værdier.
Manifestationer	Hvordan manifesterer værdierne sig i pædagogisk praksis?

til elevernes refleksion, tænkning og selvvirksomhed. Begrebet om det ikke-affirmative er for Benner nøglen hertil. Det ikke-affirmative er et pædagogisk begreb, som har et tydeligt normativt og værdimæssigt indhold. Jeg henviser derfor i nedenstående til det ikke-affirmative som en værdi.

Hvilken værdikategori tilhører det ikke-affirmative? Svaret herpå må være, at der er tale om både en pædagogisk, politisk og en etisk værdi. Pædagogisk, fordi begrebet om det ikke-affirmative henviser til et dannelsesideal, hvor evnen til kritik og refleksion er i højsædet, og politisk og etisk, fordi det henviser til et demokratisk ideal, hvor kritisk dialog med andre mennesker er et vigtigt omdrejningspunkt. Når det kommer til begrundelser, så henviser Benner løbende til idealet om demokrati med henblik på at opdrage og danne til medborgere, der kan indgå i et demokratisk samfund (Benner, 2005, s. 30). Derudover henviser Benner til 'selvvirksomhed' som dannelsesideal, hvor selvvirksomhed i et historisk perspektiv er et ideal, som står centralt i Wilhelm von Humboldts neohumanistiske dannelsesestænkning (Humboldt, 2021). Hos Humboldt er dannelse udspændt mellem modtagelighed og selvvirksomhed: "Hvad mennesket altså nødvendigvis behøver, er blot en genstand, som muliggør en vekselvirkning mellem menneskets modtagelighed og dets selvvirksomhed" (Humboldt, 2021, s. 67). Idealet om selvvirksomhed bliver hos Benner understøttet af den ikke-affirmative tilgang, idet denne tvinger barnet og den unge til at tænke selv og ikke bare underkaste sig andres normer. Benner eksemplificerer dette med et casestudie om eleven Heini, som "ikke var i stand til at ønske, efter at

han havde lært altid at ønske det, som han antog, at andre ville have ham til at ønske" (Benner, 2005, s. 23). Et vigtigt argument, som Benner fremfører, er, at uden selvvirksomhed er læring faktisk ikke mulig, i og med at "menneskelig læring beror på en selvvirksom tilegnelse af noget umiddelbart ukendt, som aldrig ganske enkelt kan bekræftes af det lærende subjekt." (Benner, 2005, s. 24). Dette argument er ganske interessant og slående i lyset af den diskussion og kritik, der løbende har været af læringsmålsstyring i Danmark.

Med hensyn til relationer mellem de værdier, som kommer til udtryk i Benners ikke-affirmative dannelsesestænkning, så er der en tydelig relation til eksempelvis demokrati, som netop understøtter ideen om det ikke-affirmative. Ser man på antiværdier, så nævner Benner her modsatrettede værdier som 'affirmativ opdragelse' (Benner, 2005, s. 22), 'fremmedbestemmelse' (Benner, 2005, s. 24), 'indoktrinering' (Benner, 2005, s. 25). Antiværdier er typisk meget oplysende i forhold til at forstå den værdi, der undersøges, her det ikke-affirmative.

Spørgsmålet er, om der er spor af 'værdiernes tyranni' i Benners tænkning. Her kunne man jo pege på lige præcis begrebet om det 'ikke-affirmative'. Benner løber her ind i det paradoks, at han selv bliver nødt til at bekræfte det ikke-affirmative, og dermed risikerer denne værdi at udøve et tyranni i forhold til andre værdier, som kunne være i spil.

Analysen her kunne blive lang, og ovenstående er et forsøg på at eksemplificere brugen af begrebet værdifylde. Ser man på de håb og værdier, som er indeholdt i Benners dannelsesestænkning, så udtrykkes

disse måske meget godt i det følgende citat, som kommer fra en lærer, der blev interviewet i pilotprojektet "Dannelse af etisk myndighed i den danske folkeskole":

Det er jo det, vi gerne vil have, at de skal blive sådan nogle livsduelige samfundsborgere, som tør at tage stilling og kan tage stilling og være kritiske. Og nogle gange siger jeg også noget værre vrøvl bare for at provokere dem, ikke. Hvor de kan blive sådan lidt forargede og lidt provokerede på det, jeg siger (Wiberg, Nielsen, Pedersen & Andersen, 2018, s. 34).

De værdier, som læreren udtrykker gennem citatet, er, som det fremgår af definitionen på værdifylde, historisk indlejrede. Idealer som demokrati, åndsfrihed og kritisk stillingtagen er indlejret i en dannelsesfortælling, som har sit udspring i oplysningstiden, hvor filosofen Immanuel Kant i 1784 udtalte de berømte ord: "Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse" (Kant, 2017, s. 65).

Benners dannelsesestænkning kræver som alle andre dannelsesesteorier en systematisk analyse og diskussion. Begrebet om værdifylde er anvendt med dette for øje. Spørgsmålet er så, hvordan de dannelsesidealer, som Benner fremsætter, faktisk manifesterer sig i praksis. Ovenstående citat fra læreren demonstrerer, at denne forsøger at praktisere den ikke-affirmative tilgang ved hele tiden at gå ind i et modspil med eleverne. Læreren forsøger at provokere og også at spille djævlens advokat, med henblik på at de selv kommer på banen. Hvorvidt

Dannelsesesteorier har det særlige kendetegn, at de altid på en eller anden måde vil have et normativt indhold, i og med at **der vil være påstande og diskussioner om bestemte dannelsesidealer** såsom det 'ikke-affirmative' i Dietrich Benners dannelsesestænkning.



det faktisk lykkes er en anden sag, men intentionen er tydelig her. Læreren nævner ikke selv begrebet om det ikke-affirmative.

Dannelsesestænkning som med- og modspil til den pædagogiske profession

På sin vis er Benners dannelsesestænkning eksemplarisk. Den indeholder mange af de værdier, som vi forbinder med dannelse, og så har den klare referencer til klassisk dannelses- og oplysnings-tænkning. Hvorvidt Benner så udkaster konstruktive udkast til dannelsesidealer, således som det eksempelvis ses i Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesestænkning, er et andet spørgsmål. Klafkis idé om, at vi alle er medansvarlige for, hvad han kalder de epokale nøgleproblemer (Klafki, 2014, s. 74-79), er en dannelsesestænkning, der indtrængende

opfordrer den pædagogiske profession til at arbejde med disse problemer.

Imidlertid er det en problematisk forståelse af relevansen af dannelsesestænkning, hvis den bliver set som en brugsanvisnings-tænkning. Den norske pædagogiske forsker Lars Petter Storm Torjussen kommenterer på en sådan forestilling, at "teoriens væsentlige funktion ikke er at give en slags *brugsanvisning* til praksis, men repræsenterer en mulighed for at give et overblik, som gennemskuer bindinger til kontingente samfundsforhold og ureflektede interesser." (Torjussen, 2021, s. 296). At det er problematisk at forstå dannelsesestænkning som en brugsanvisning, betyder imidlertid ikke, at der ikke er anvisninger og forslag i dannelsesesteorier. Benners og Klafkis dannelsesesteorier er gode eksempler

herpå. Spørgsmålet er imidlertid, hvad pædagogisk professionelle kan lære af dannelsesesteorier, og hvordan de skal bidrage til praksis.

De tyske pædagogiske tænkere Thompson og Weiss påpeger, at dannelsesbegrebet modarbejder operationalisering (Thompson & Weiss, 2008, s. 11-12). Dannelsesbegrebet tilbyder ifølge Thompson og Weiss en modstand mod praksis. De henviser her til Wilhelm von Humboldt og dennes tematisering af det antinomiske forhold mellem menneskets frihed og dets bestemmelse (Thompson & Weiss, 2008, s. 10). Pointen er, at i og med at dannelse handler om menneskets frihed, så må noget stå åbent, for ellers ville dannelsesbegrebet modsige sig selv.

Hvis den pædagogiske profession blot operationaliserer og 'plastrer' dannelsesidealer på praksis, så vil det være misforstået brug af dannelses teorier. Dannelses teorier skal derimod bruges til refleksion. Dannelses teorier giver et bud på en pædagogisk helhedstænkning (Vejleskov & Winther-Jensen, 2017, s. 32), og den pædagogiske profession kan bruge denne til at overveje sin egen praksis og didaktik. Dette kan blandt andet ske ved at se på værdifylden i teorien og på den baggrund diskutere, hvorvidt de diskuterede og begrundede værdier kan og skal danne grundlag for tilrettelæggelse af pædagogiske situationer og handlinger. Eksempelvis kan Benners begreb om det ikke-affirmative bidrage til en diskussion om en didaktisk tænkning, hvor elever opfordres til at lære at tænke selv og ikke blot tilpasse sig andres holdning. Dette kan være brugbart både fagligt og

i sociale sammenhænge. Men dannelses teorien kan ikke bruges til at 'bestemme' fremtiden og håbet for det enkelte menneske. Derimod kan det udkaste en model af et håb for en fremtid. Den pædagogiske profession kan bruge teorien til at analysere, diskutere og reflektere over det pædagogiske helhedssyn, som dannelses teorien fremlægger.

Afsluttende bemærkning

Dannelses teorier bidrager til den pædagogiske profession med norm- og værdiorienteringer, idet dannelses teorier altid vil indeholde en diskussion af normer og værdier. Imidlertid er det vigtigt, at den pædagogiske forskning er i stand til systematisk og analytisk at undersøge og diskutere værdiindholdet i dannelses teorier. Værdifylde som pædagogisk begreb er tænkt som et bidrag til at understøtte sådanne systematiske

undersøgelser af pædagogiske teories værdiindhold.

Dannelses teoriens funktion er ikke at foreskrive normer og værdier til den pædagogiske profession, men derimod at tilbyde et med- og modspil til denne. Således er de forslag, som man kan finde i dannelses teorier, ikke at forstå som direkte omsættelige i pædagogisk praksis, men derimod som et indspil til refleksion, kritisk tænkning og bud på håb for fremtiden. Dannelses teorier bidrager til at udkaste modeller for pædagogiske helhedssyn, hvor det værdimæssige indhold spiller en stor rolle. Således udkaster, begrunder og diskuterer dannelses teorier værdier og dannelsesidealer for fremtidens pædagogik med henblik på at skabe refleksion og diskussion i offentligheden og i den pædagogiske profession.

REFERENCER

Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Benner, D. (2005). *Tekster til dannelses teori*. Århus: Klim.

Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.

Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Århus: Systime.

Hartmann, N. (1949). *Ethik*. Berlin: Walter De Gruyter & Co.

Humboldt, W. von (2021 [1793]). Teorien om mennesket dannelse. Et fragment. I: Lucas Cone (red.), *Pædagogikkens fundament*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kant, I. (2017) "Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning". I: Jeppesen, M.H., Nielsen, C.F., Eriksen, C.B. & Jørgensen, E.K. (red.), *Immanuel Kant: Oplysning, historie, fremskridt: Historie-filosofiske skrifter*. Aarhus: Slagmark.

Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren*. København: Hans Reitzels Forlag.

Klafki, W. (2014). *Dannelses teori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.

Scheler, M. (2007 [1928]). *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik*. Elibron Classics.

Thompson, C. & G. Weiss (2008). Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. I: Thompson C. & G. Weiss (Hg.). *Bildende Widerstände – widerständige Bildung*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Torjussen, L.P. Storm (2021). Hvordan skal vi forstå forholdet mellem teori og praksis i pedagogikken? I: Torjussen, L.P. Storm & L. Hilt (red.), *Grunnspørgsmål i Pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

TV2 (2022). *Herlufsholms hemmeligheder*. Dokumentar sendt 05.05.2022.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021). Løsningsforslag til en nytænkt læreruddannelse. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/faglige-anbefalinger-til-ny-laereruddannelse/slides-fagligt-udviklingsarbejde-lu.pdf> tilgået 06.05.22

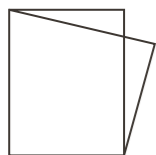
Vejleskov, H. & T. Winther-Jensen (2017). *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag

Wiberg, M. (2016). Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik – Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning. *Studier i pædagogisk filosofi*, 5(1), 81-95.

Wiberg, Merete (2022 under udgivelse). *Teoretisk pædagogik - et laboratorium for forventninger og håb: Om værdifylde i pedagogikken*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wiberg, M., C. Fogh Nielsen, A. Pedersen & K.M. Andersen (2018). *Dannelse af etisk myndighed i den danske folkeskole. Rapport fra pilotprojekt november 2017- januar 2018*. København: DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet: http://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Etisk_myndighed/Dannelsen_af_etisk_myndighed_i_den_danske_folkeskole-A4-21.12.2018.pdf

Dannelse og tværprofessionalitet i sundhedsuddannelse



Søren Engelsen, postdoc, ph.d., Roskilde Universitet; Sine Lehn, lektor, ph.d., Roskilde Universitet; Cathrine Sand Nielsen, lektor, ph.d., VIA Sygeplejerskeuddannelsen Aarhus; Karin Højbjerg, seniorforsker, ph.d., Københavns Professionshøjskole og Elise Bromann Bukhave, lektor, ph.d., Professionshøjskolen Absalon og postdoc, Roskilde Universitet

I denne artikel undersøger vi relevansen af et fokus på dannelse i sundhedsuddannelse i konteksten af tværprofessionalitet som vilkår for arbejdet i sundhedsvæsenet. Vi skitserer overordnede aspekter af dannelsesbegrebet og skelner mellem to centrale elementer: en tilpasnings- og en overskridelsesorientering. Vi argumenterer for, at en overskridelsesorientering er vigtig i sundhedsuddannelserne og professionsdannelsen i dag. Dels som mål i sig selv givet grundtræk ved den menneskelige eksistens, dels fordi den tværprofessionelle fordring i det sundhedsprofessionelle arbejde betyder, at skellet mellem tilpasnings- og overskridelsesorientering kolliderer: Tilpasning til de nutidige vilkår i sundhedssektoren

fordrer rent praktisk både en tidlig og en rumlig overskridelsesorientering i form af en perspektiv-fleksibilitet, der tillader udvikling af helt nye faglige perspektiver samt at lade forskellige eksisterende professionelle perspektiver komme i betragtning på passende vis. Sidstnævnte udgør en overskridelsesorientering i form af en tværprofessionel helhedsorientering med potentiale for at være andet og mere end de involverede monoproduktionelle perspektiver. Med udgangspunkt i dannelses-teoretiske og eksistens-filosofiske betragtninger og på baggrund af kvalitative interviews med praktikvejledere fremhæver vi centrale betingelser og forhindringer for, at et sådant dannelsesfokus kan lade sig gøre i praktikuddannelse. Her frem-

Artiklens særegne bidrag er at vise, hvordan dannelsesbegreber hentet fra eksistensfilosofi og klassisk dannelsesestænkning kan bidrage til at løfte diskussionen om idealer, muligheder og barrierer, der aktuelt findes og savnes i relation til (ud)dannelsen af sundhedsprofessionelle, der forventes at kunne arbejde sammen på tværs af professioner.



hæver vi bl.a. kendskab til og erfaring med hinandens professionsfagligheder, en fælles sag og professionsmål samt ikke mindst en uddannelsesestænkning og en læringskultur, der ikke er for rigid og overkontrollerende. Til gengæld er det vigtigt at have fokus på førstehåndserfaringer med tværprofessionalitet rammesat af god kommunikation og fælles refleksioner over praksis. Sidstnævnte vanskeliggøres af forskellige professionssprog og -identiteter, fysisk distance mellem uddannelsernes praktiksteder og pres på resurserne i både sundhedsvæsenet og i uddannelserne.

Indledning

I denne artikel undersøger vi dannelsens relevans for sundhedsprofessionsbacheloruddannelserne – med særligt fokus på de tværprofessionelle fordringer, der i dag gør sig gældende i klinisk praksis. En øget kompleksitet i både behandling og et specialeopdelt sundhedsvæsen i dag bevirker, at sundhedsprofessionelle ikke blot forventes at være kompetente inden for deres monoproduktionelle områder. De skal også arbejde tværprofessionelt (Danske Regioner, 2012; KL, 2012; WHO, 2010). Dette hænger sammen med vilkår, der går på tværs af sundhedsprofessionerne, fx i form af flere multisyge patienter (Brostrøm, 2017), samt øget plejebæhov (Højgaard & Kjellberg 2017; UN DESA, 2017). Dertil

kommer løbende nye behandlings- og rehabiliteringsmuligheder, organisationsformer samt ikke mindst krav om øget patientinddragelse og sammenhængende patientforløb. Denne kompleksitet gør tværprofessionelt samarbejde og uddannelse hertil afgørende (Danske Regioner, 2012; Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler, 2014; WHO, 2010). Vi argumenterer i det følgende for, at de fordringer til tværprofessionelt samarbejde, der møder sundhedsprofessionelle i alle sektorer på baggrund af de tværprofessionelle vilkår, gør (visse) dannelsesestanker oplagt relevante i sundhedsprofessionel uddannelse og arbejde. Vi undersøger tillige centrale betingelser for, at disse dannelsesestanker kan få indflydelse på den gældende uddan-

nellespraksis. Artiklen er hovedsageligt teoretisk drevet med udgangspunkt i dannelseseoretiske og eksistens-filosofiske betragtninger. Den teoretiske analyse er desforuden empirisk informeret gennem semistrukturerede interviews med 31 kliniske uddannelsesansvarlige sundhedsprofessionelle inden for professionsuddannelserne på sundhedsområdet. I interviewene har vi spurgt ind til former, betingelser og forhindringer for tværprofessionel og tværsektoriel praktikundervisning. Empirien tjener til at anskueliggøre og nuancere de teoretiske betragtninger om dannelsens relevans i relation til tværprofessionalitet i sundhedsuddannelse og dermed også kontekst-sensitivere de teoretiske pointer.

Artiklen er en del af forskningsprojektet *UDSiKT* (UddannelsesSammenhæng i Klinik-Teori), der undersøger de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser, med fokus på praktikundervisning, herunder aktuelle udviklinger af forholdet mellem teori og praktik. Særligt undersøger *UDSiKT* fire nye fokusområder, der siden 2016 har fået øget tyngde i studieordningerne: Udvikling af tværprofessionelle og tværsektorielle kompetencer, kompetencer i relation til patientinvolvering og sammenhæng i patientforløb samt forholdet mellem teori og praktik. Projektet omfatter de otte dansksprogede sundhedsuddannelser: Sygeplejerske, bioanalytiker, ergoterapeut, jordemoder, fysioterapeut, radiograf, ernæring og sundhed og psykomotorisk terapeut.

Dannelse i tværprofessionel sundhedsuddannelse – underbelyst i forskningen
Dannelse er ikke noget fremmed tema i forskningen vedrørende sundhedsprofessioner og -uddannelse. Særligt inden for sygeplejerskeprofessionen (Lehn-Christiansen & Holen, 2019; Noer, 2016; Walker et al., 2014) og den medicinske profession (Bleakley, 2006; Hafferty, 2016), men også de mindre professioner som fx jordemoder (Schröder et al., 2022) er der tradition for at undersøge, under hvilke betingelser dannelse sker, og hvilke dannelsesprocesser der finder sted, når man bliver del af en profession, professionelt såvel som menneskeligt. Denne litteratur henleder opmærksomheden på, at det at blive til som professionel er en omfattende og aldrig afsluttet proces, der involverer en udvikling, der rækker langt ud over tilegnelsen af prædefineret viden, færdigheder og kompetencer, men ligeledes rummer ikke-lineære, ambivalente og uforudsigelige læreprocesser.

Samtidig med at dannelse er et velkendt perspektiv i forhold til sundhedsprofessioner og -uddannelse mere generelt, er dannelse en underbelyst tematik i den forskningslitteratur, der handler specifikt om tværprofessionalitet og tværprofessionel uddannelse. En stor del af den eksisterende litteratur er karakteriseret ved at være handlingsanvisende, ligesom den er stærkt optaget af at påvise evidens for og effekten af tværprofessionelt samarbejde og -uddannelse (Lehn-Christiansen, 2016). Men selvom begrebet dannelse synes at være sjældent forekommende, er det vores erfaring, at der finder dannelsesdiskussioner sted i litteraturen.

Typisk tematiseres dannelsesproblematikken gennem andre begreber og perspektiver. Fx findes der (især) i den internationale litteratur et velbeskrevet tema om de studerendes *holdninger (attitudes)*, og hvordan disse har indflydelse på samarbejdet med de øvrige professioner (Brown et al., 2015; Makino et al., 2013; Ulrich et al., 2019). Dannelsesdiskussionen 'gemmer' sig også i undersøgelser af spørgsmålet om, hvordan mødet med andre professioner influerer på *professionsidentiteten* hos forskellige professioner under og efter uddannelsen (Khalili et al., 2013; Macías Inzunza et al., 2020; Nielsen, 2017) og i spørgsmålet om *etik* knyttet til tværprofessionalitet (Jindal-Snape, 2014; Seedhouse, 2002; Skaerbaek, 2010). Overordnet set er denne litteratur, i lighed med nærværende artikel, karakteriseret ved en opmærksomhed på, hvordan der er meget andet og mere på spil i mødet mellem forskellige professioner end blot spørgsmålet om at effektivisere og hæve kvaliteten af behandlingen. Artiklens særegne bidrag er at vise, hvordan dannelsesbegreber hentet fra eksistensfilosofi og klassisk dannelsesstænkning kan bidrage til at løfte diskussionen om idealer, muligheder og barrierer, der aktuelt findes og savnes i relation til (ud) dannelsen af sundhedsprofessionelle, der forventes at kunne arbejde sammen på tværs af professioner. Denne diskussion synes særligt vigtig i et globaliseret uddannelseslandskab, der som følge af Bologna-processen er styret gennem en læringsmålstænkning forankret i viden, færdigheder og kompetencer, og dermed en uddannelsesstænkning, der hviler på idealet om alignment mellem uddannelsesmål, uddannelsesaktiviteter og eksaminer (Andersen & Jacobsen, 2012).

Dannelse rummer både en tilpasningsorientering, dvs. **en kvalificeret socialiserende omgang med omverdenen** og med sig selv, og en overskridelsesorientering.



Denne tænkning vanskeliggør både uddannelsesrettelæggelse, -praksis og -forskning, der fokuserer på alt det, der ikke kan beskrives eller måles i de gældende termer.

Dannelse

- mellem tilpasning og overskridelse
Dannelsesbegrebet fungerer i dag som en ramme for en række sociale, kulturelle, politiske, ideologiske og filosofiske forestillinger og kampe (Brinkmann et al., 2021; Kemp, 2015; Rømer, 2019). Man skal derfor være påpasselig med entydige definitioner af begrebet. Skal vi alligevel vove en overordnet formalbestemmelse, kan dannelse forstås som en udviklingstanke om, at mennesker kan og bør (hjælpes til at) forbedre sig henimod en *kvalificeret omgang med sig selv og omverdenen*. Heri ligger der både en *tilpasnings*-idé og en idé om *overskridelse*, som danner ramme for følgende begrebslige udlægning og den efterfølgende analyse af dannelsesstærkers relevans for professionsuddannelse

inden for sundhed i relation til tværprofessionalitet.

Dannelsesbegrebet er traditionelt knyttet til antikkens idealer om selvstændig tænkning og fornuftig selvudvikling. Ligesom frøet i jorden har det indre formål at 'danne' sig til at blive en blomst, er dannelse for mennesket ifølge Aristoteles ensbetydende med at 'blomstre': Eftersom mennesket fra naturens hånd er et fornuftigt, følsomt og socialt væsen, må det udfolde dette formål. Denne udfoldelse udgør en stræben efter det gode liv igennem at blive et dydigt væsen, der handler afbalanceret og med visdom i omgangen med sig selv og omverdenen, navnlig det sociale fællesskab og i de samfuntsfunktioner, man indgår i (Aristoteles, 2000). Mennesker bør på denne måde 'indrette sig' efter naturens orden, der samtidig rummer en samfuntsorden, hvorfor denne dannelsesstænkning kan betegnes som en *tilpasningsorientering* (jf. Klausen, 2008, s. 120).

Mennesket og dets potentialer er i moderne tid stadig udgangspunktet for de typiske dannelses-idealiser, men endemålene er ikke længere hentet i en fastlagt metafysisk orden. Snarere sekulariseres målene for dannelsen, der nu findes i menneskelige kulturelle størrelser og ikke mindst kontingente samfuntsfunktionelle mål. Den tyske oplysningstænkning, idealisme og såkaldte nyhumanisme spiller en markant rolle i moderne dannelsesstænkning (Herbart, 1980; Jepsen, 2018; Kant, 2012). Den ekspliciterer dannelsen som et pædagogisk ideal, der bør institutionaliseres og gøres til en del af den etablerede uddannelsesstænkning. Det vægtes også, at dannelsen er en opgave, vi aktivt må tage på os: Den menneskelige udvikling sker ikke automatisk givet vores biologiske evolution: Mennesker må *udvikle sig selv og hinanden* ud fra *forbilleder*, abstrakte såvel som konkrete (jf. også det tyske dannelsesbegreb, *Bildung*, der bl.a. er afledt af 'Bild', som betyder billede). Hvad endemålet – altså dannelses-

At være kvalificeret til et arbejde i et miljø, hvor vilkårene og de fordringer, der emergerer herfra, er **under konstant forandring**, gør det svært at skelne skarpt mellem faglighed som noget, 'man kan eller er i besiddelse af', og selve processen at udvikle sig (Flin et al., 2013).



idealet – defineres som, afspejler typisk forskellige normative forestillinger. Ofte er fokus imidlertid ikke på slutmålet, men snarere den tidlige proces, hvor igennem mennesker lærer at navigere i livet på en kvalificeret måde i en verden præget af ting og mennesker, natur og kultur (Kant, 2015). Der er således stadig fokus på tilpasning til samfundet, fx i form af socialisation, der både kan have globale og lokale præg af norm-tilpasning. I moderne tid vægtes – som supplement eller som alternativ til tilpasningstanken – dog samtidig evnen til at præge og *overskride* den givne verden og sig selv. Dannelse er således både opdragelse til sociale adfærdsmønstre, at tilegne sig indsigter, viden og kundskaber og at udvikle myndighed, dømmekraft og selvstændighed til at præge verden på

fornuftig vis og derigennem udfordre egne og andres etablerede forståelser.

Vi kan dermed fremhæve to grundlæggende orienteringer i dannelses-tænkningen, der har betydning for den følgende analyse, som fokuserer på sundhedsprofessioner og -uddannelse: Dannelse rummer både en *tilpasnings-orientering*, dvs. en kvalificeret socialiserende omgang med omverdenen og med sig selv og en *overskridelses-orientering*, dvs. et ideal om at udvikle evnen til, selvstændigt og kvalificeret at orientere sig hinsides etablerede tanker og praksisser, både egne og omverdenens.

Sundhedsprofessionerne – både de klassiske og dem, vi i uddannelsessammenhæng kender som professionsbachelor

– er normalt forstået som professioner, til hvilke der er knyttet særlige kvalifikationer og kompetencer, som er bestemt på forhånd givet professionernes samfundsmandat. Sundhedsprofessionerne har fremme af sundhed som forudgivet mål ud over en række delmål, der er knyttet til den konkrete profession. Hermed er der uundgåeligt lagt vægt på en tilpasning til den enkelte profession. Det er imidlertid en problematisk forsimpning, at sundhedsuddannelserne blot handler om at uddanne studerende til at tilpasse sig på forhånd satte mål. Der er flere grunde til, at vi ser, at en overskridelsesorientering er afgørende i sundhedsuddannelserne:

For det første er der i *enhver* uddannelsessammenhæng en risiko for at

undertrykke de studerende, og underminere målsætninger om at uddanne til dømmekraft og selvstændighed, hvis vi reducerer uddannelsen til de forud givne roller og mål, som vi sætter op for dem. Vi uddanner til sundhedsvæsenet, én af de mest fundamentale samfundsfunktioner, men vi uddanner *menneskelige subjekter* hertil. Giver vi ikke god plads til studerendes selvstændige forhold til sig selv og deres uddannelse og fremtidige liv som sundhedsprofessionelle, forsømmer vi en række eksistentielle grundvilkår af fundamental normativ betydning: Vi risikerer kort sagt at tingsliggøre de studerende og afmontere de menneskelige kvaliteter, som er afgørende for at kunne agere i et arbejdsliv, der involverer andre menneskers lidelse, sygdom og død. Vi forsømmer det vilkår, at mennesker ikke kan reduceres til de roller og forventninger, som de bliver tildelt. Dette er en eksistensfilosofisk kernepointe: Det enkelte menneske kan ikke reduceres til de mål, roller og forventninger, som andre sætter op for det, men må snarere leve i en evig selvtilbliven, og uddannelse må derfor også fokusere på at hjælpe mennesker med at kunne leve 'egentligt' eller 'autentisk' (Heidegger, 2006; Sartre, 2005) – eller med Biestas formulering blive 'subjekt' (jf. *subjectum*: grundlag) for sit eget liv (Biesta, 2014). Denne proces afsluttes aldrig, men er et altid vedvarende forløb, hvor subjektet får muligheden for at 'overskride' sig selv i engagement med sin omverden ved at forholde sig aktivt, ikke bare til de eksisterende forventninger og roller, som omverdenen stiller til rådighed, men til *nye muligheder* for sig selv og omverdenen.

For det andet betvivler vi præmissen om, at man på forhånd kan vide, hvilke kompetencer det fremtidige sundhedsvæsen præcist har brug for – om end dette også i en dansk kontekst har været forsøgt (Larsen et al., 2018). Man kan sågar hævde, at der er tendens til at uddanne sundhedsprofessionelle til kompetencer, der hurtigt bliver forældede (Skochelak & Stack, 2017). På denne baggrund må den form for 'tilpasning', som der efterspørges for sundhedsprofessionerne i dag, til dels bestå af en række evner, der, givet sundhedssektorens konstante udvikling, netop *ikke* blot handler om at reproducere givne etablerede praksisser. Snarere må evner til at *udvikle* kompetencer, viden og praksisser også sættes i fokus. Dette er ensbetydende med det, man kan kalde en *tidlig overskridelsesorientering*. At være kvalificeret til et arbejde i et miljø, hvor vilkårene og de fordringer, der emergerer herfra, er under konstant forandring, gør det svært at skelne skarpt mellem faglighed som noget, 'man kan eller er i besiddelse af', og selve processen at udvikle sig (Flin et al., 2013). Der er derfor brug for en *proceduralistisk* tilgang, der fremhæver det sundhedsprofessionelle arbejde som en tidlig proces, hvor mål og midler løbende justeres, snarere end som en professionsfaglighed, hvor alle mål og midler til at nå dem, er veldefinerede på forhånd. Af samme grund er det ikke givet, hvordan *alle* dele af uddannelsen til sundhedsprofessioner kan styres og målrettes på en meget indholdsbestemt måde. I det lys er betingelser for kreativitet og forskellige former for overskridelsesorientering vigtige at have øje for, ikke kun som mulige mål i sig selv, men også grundet praktiske vilkår for professionen.

At overskride sit perspektiv: Perspektiv-fleksibilitet og tværprofessionalitet som vilkår

Vi vil i det følgende fremhæve et særligt aspekt af den overskridelsesorientering, der er relevant for at udvikle tværprofessionalitet i kontekst af sundhedsuddannelser på professionsbachelorområdet. En ergoterapeut blandt vores informanter understreger og eksemplificerer, hvordan professionerne kan supplere hinanden, ved at de ser forskellige ting:

"... det at være tværprofessionel og udholde, at man ikke ser det samme ved et bad. Ergoterapeuten ser "hold da kæft. Hun kan godt det dér, men det gør hun ikke. Er det fordi hun er bange?" Plejen ser ... "Hun skal bare have nogle hjælpemidler, så går det godt". Og sygeplejen er bekymret for sår, ik'? Bare det at få det til at gå op i en højere enhed omkring, hvad er det borgeren vil? ...".

I tværprofessionelt samarbejde er målet at få de mange forskellige perspektiver i spil, som hver profession bringer til bordet. De tværprofessionelle vilkår fordrer, at mange forskellige perspektiver løbende må tages i betragtning og inddrages i beslutningsgrundlaget. Ud over det strengt sundhedsfaglige kan det også være fx patienters og pårørendes perspektiver, etiske perspektiver, perspektiver givet etablerede regler og procedurer, egen knowhow mv. Den overskridelsesorientering, der fordres, er evnen til at *skifte perspektiv* under passende omstændigheder, inklusive ikke mindst at have et fleksibelt perspektiv på praksis, sin egen og andres. Perspektiv-fleksibilitet skal ikke forveksles med blot en adfærdsmæssig omstillingsparathed,

men er snarere at forstå som en form for kvalificeret manøvredegtighed i praksis (Klausen, 2018; Tiberius, 2008, Engelsen, 2022), og perspektiv-fleksibilitet er tæt relateret til fx situationsfornemmelse, selv-regulering og selvstændig tænkning. I tværprofessionelt samarbejde kan perspektiv-fleksibilitet implicere evnen til at inddrage egen monoprofessionel faglighed, men samtidig forholde sig kritisk hertil, fx til dens hensigtsmæssige funktion i netop denne sag, for denne patient, på netop dette tidspunkt i patientforløbet, samt (heller ikke ukritisk) at inddrage andres professionelle perspektiver. Dette kan betegnes som en *rumlig overskridelses-orientering*. Vores informanter eksemplificerer og bekræfter, hvordan perspektiv-fleksibilitet i denne betydning er i fokus i klinisk undervisningspraksis og spiller en vigtig rolle: Det at have blik for en bred horisont af praktiske muligheder givet andres perspektiver i ens arbejdsrum muliggør tværprofessionelt samarbejde, hvor samspillet professionerne imellem opnår fælles resultater, som de professionelle ikke hver især alene kunne have frembragt.

Som en informant, der er klinisk vejleder for både sygeplejerskestuderende, medicinstuderende og jordemoderstuderende, formulerer det:

"... vi har godt nok mange overlappende kompetencer, men vi har også noget, hvert fag kan byde ind med ... man kan sige hvor ... jeg er egentlig uddannet sådan ud fra et pædagogisk perspektiv, hvor jordemødrene har et mere sundhedsfremmende perspektiv. ... så vi fik en meget god oplevelse i praksis af, at det her tværfaglige samarbejde, det er faktisk rigtig godt, og det har faktisk

beriget ... vi skal ikke se, at det berøver noget, men det beriger, at vi er sammen".

Formuleringen af samarbejdet som en *berigelse* af arbejdet tolker vi som en pointe om, at det gode tværprofessionelle samarbejde potentielt indebærer andet og mere end blot de enkelte professioners parallelle supplementer til hinanden – det, der i litteraturen ofte beskrives som tværfaglighed (Lehn-Christiansen 2016). *I og med* den gensidige supplerende muliggøres en samarbejdende behandling af patienter med potentiale for en form for synergieffekt – i den fundamentale betydning, at den tværprofessionelle helheds-orientering opnår en *bedre* behandling end summen af de parallelle perspektiver og tilgange.

En klinisk vejleder fra fysioterapeutuddannelsen anskueliggør, hvordan dette kan foregå:

"... lige i øjeblikket, der har vi en dame, som er blevet amputeret, og som får hjemmehjælp seks gange om dagen, og hun kan ikke forflytte sig selv andet end i sengen. Dvs., at det er et samarbejde med hjemmeplejen om, hvordan støtter I hende, hvordan møder vi hende sammen til at komme videre end det... hvad ser I af potentialer ... så når nu vi har trænet den forflytning over til en kørestol eller en bækkensol, så når vi skriver inde i journalen, er I så klar på at tage med over på det, at så begynder I at gøre det med den her borger, sådan så vi har hver vores opgaver, men at vi står på hinandens skuldre".

Med metaforen "vi står på hinandens skuldre" formuleres pointen, at de supplerende tilgange gør arbejdet bedre alt i alt. Eller for at følge billedsproget: Ved

at stå på hinandens skuldre 'løfter' de sundhedsprofessionelle hinanden. Dette er interessant i et overskridelses-orienteret dannelseperspektiv: Vilklårene i sundhedssektoren fordrer tænkning og handlinger, der overskrider den enkelte sundhedsprofessionelles monofaglige orientering. Den 'tilpasning', der fordres for at kunne imødekomme krav om eksempelvis standarder, procedurer og evidens, er således – bl.a. grundet de tværprofessionelle arbejdsvilkår – i sig selv en løbende evne til at overskride egne perspektiver. Selve denne evne, som nogle moderne dannelsesestænkere vil sige er essentiel for dannelsen og ikke kan reduceres til professionsorienterede mål, synes at være en fordring for netop disse professioner. Således er overskridelses-orientering både noget, man kan anse som værende et mål i sig selv, og *praktisk afgørende* for sundhedsprofessionerne og -uddannelserne givet deres vilkår i dag.

Inden for de sundhedsprofessionelle rammer kommer tilpasnings- vs. overskridelses-dikotomien således til kort:

De sundhedsprofessionelle må tilpasse sig en praksis-virkelighed, hvor opgaven bl.a. er en overskridelses-orientering; de må (ud)dannes til at være i stand til at overskride egne perspektiver og egen (mono)professionalitet.

Hvad betinger og forhindrer perspektiv-fleksibiliteten?

En principiel lærings- og erkendelsesteoretisk pointe i forhold til at muliggøre den tværprofessionelle perspektiv-fleksibilitet er, at der må gives rum for, at mulighedshorisonterne kan blive udvidet i undervisningen. Skal

Den overskridelses-orientering, der fordres, er **evnen til at skifte perspektiv under passende omstændigheder**, inklusive ikke mindst at have et fleksibelt perspektiv på praksis, sin egen og andres.



der skabes betingelser for at tænke og handle 'ud af boksen', må man bevare muligheder for at have et åbent sind. Her kan man pege på en række principielle betingelser for kreative processer, såsom at gøre plads til indre motivation snarere end at motivere ud fra eksterne mål og andres forventninger (Amabile, 1985), plads til selvstændig tænkning samt en læringskultur med fokus på ikke at tabuisere, men derimod lære af fejltagelser. På denne baggrund er uddannelsesestænkning og -praksis baseret på rigide beskrivelser af læringsmål noget, der potentielt forhindrer perspektiv-fleksibiliteten. Det skal ikke læses som et argument for, at man for at fremme det fleksible perspektiv skal negligere kompetencer, praksisviden og knowhow til fordel for innovationstiltag og lignende. Selvom overskridelses-orientering *kan* bestå i at 'glemme' det, man har lært, for at se på sagen 'med nye øjne', er kvalificeret praksis-viden og kreativ tænkning i mange sammenhænge ikke

gensidigt udelukkende; tværtimod kan man argumentere, at nyorientering gerne opstår på baggrund af evnen til at gøre etableret viden og knowhow 'tavs', så man spontant kan sætte gamle erfaringer i nye sammenhænge uden at bruge energi herpå og derigennem mobilisere opmærksomhed på at se nye mønstre og helheder (Polanyie, 2009). Nyttænkning kan, formuleret med en fænomenologisk terminologi, opstå netop på baggrund af 'sedimenteret' erfaring (Husserl & Landgrebe, 1999), som man 'stilladserer' eller bygger videre på.

En klinisk vejleder fra jordemoderuddannelsen pointerer om det tværprofessionelle samarbejde de kliniske undervisere imellem:

"... fordi vi kender hinanden så godt, så giver det en frihed til, at vi kan udfordre hinanden og også nogle gange være lidt uenige, men vi tænker faktisk på mange områder meget ens, fordi vi har det fæl-

les fokus, at tværfagligheden har vi både mærket og set ... at det virker i praksis også".

Som informanten understreger, synes en forudsætning for det gode tværprofessionelle samarbejde at være et basalt kendskab til hinandens faglighed og en vis accept af uenighed. Når informanten derudover fremhæver det fælles fokus som det, der kan få kollegaerne til at tænke 'ens', kan det tolkes som det anker, der gør samarbejdet til andet og mere end et parallelt samarbejde. Overskridelsen af egen monoprofessionalitet er betinget af en *fælles koordinering*, så fokus rettes mod den opgave, man er fælles om at løse, og mod at se professionernes supplerende perspektiver som nogle, der hver især belyser aspekter af det samme og dermed bidrager til et helhedsbillede – frem for at professionerne eksempelvis 'konkurrerer' om at have det rigtige eller bedste *take* på en behandling. Her kan professionsidentite-

ter potentielt stå i vejen som en barriere, bl.a. i kraft af at nogle professionsidentiteter kan opleves mere dominerende end andre og ved, at man kan opleve kravene om tværprofessionalitet som et pres på - eller underminering af - egen profession. For at koordineringen kan lykkes, kan det kræve en opmærksomhed på de forskellige professioners styrker og svagheder, fx i form af fælles refleksion over både egen og andres kernefaglighed. Jorde-moderen K fortæller, hvordan teoretisk informerede refleksioner over tværprofessionel praksis kun er en lille del af en vellykket undervisning i tværprofessionelt samarbejde:

”... der hvor de [de studerende i praktiken] ser det og bruger det til dagligt, det er hvor vi, som jeg siger, kommer ud fra en fødestue, og jeg siger ”hvordan oplevede du samarbejdet her og hvad bidrog – hvad kunne *du* bidrage med og hvad var det, der gjorde i rammen at du kunne bidrage osv. osv.”.

Ét er, at man har fokus på tværprofessionelt samarbejde som begrebsligt tema, noget andet er, om man rent praktisk har mulighed for at gøre sig førstehåndserfaringer med hinandens fagligheder og interagerer med hinanden på tværs og derefter reflekterer herover. Der kræves således aktiv praktisk koordinering, så professionerne får mulighed for at mødes, og at dette følges op af tydelig, fælles kommunikation om en tværprofessionel ambition. En måde at arbejde med dette i klinisk uddannelse – og netop sikre nogle erfaringer hermed – er eksempelvis tværprofessionelle studieafsnit og tværprofessionelle temadage, hvor studerende fra forskellige professioner får klinisk undervisning centreret om samme patienter og med

vejleder-teams bestående af forskellige professioner. Overskridelses-orientering i tværprofessionelle sammenhænge kan også ifølge nogle informanter styrkes af *peer-to-peer-learning*, hvor de studerende gives rum for at hjælpe hinanden uden underviser til stede, fordi det kan være med til at nedbryde barrierer for de studerende i forhold til at turde være spørgende og undrende i deres læringsperspektiver.

En ergoterapeut pointerer, hvordan det kun er gennem meget tydelig kommunikation, at der er grobund for den vigtige refleksion over de forskellige professions-perspektiver, som giver fælles retning i praksissen:

”Og det vi ved, det er at sige højt. For ellers bliver vi aldrig enige om en retning. Hvis ikke vi siger højt ... ”Jeg ser at hun kan komme til at klare sig med en rygvask” og så siger ergoterapeuten ”Ja, men det er skulderen. Hun har gavn af at bevæge den.” Og så siger sygeplejersken ”Jamen sårhelingen er slet ikke klar endnu”. Så skal vi turde sige, at her er vi hver især. ...”.

Den åbne kommunikation er generelt et afgørende aspekt af sundhedsarbejde i dag, ikke kun i relation til tværprofessionelt samarbejde, men også i forholdet til patienter (Włoszczak-Szubzda & Jarosz, 2013) og ikke mindst patientsikkerheden (Thistlethwaite, 2012). Flere informanter giver udtryk for, at kommunikation vanskeliggøres, fx af at ’fagsprog’ ofte er forskellige, og professionsidentiteter kan stå i vejen for den gensidige forståelse, men også fx af at skulle kommunikere med ufaglærte og med folk, der har vanskeligheder med dansk. En anden dominerende barriere er simpelthen

resursemangel og pres på driften. Der er også andre praktiske barrierer for at få etableret en koordinerende førstehåndspraksis, bl.a. den fysiske distance mellem praktikstederne. Som en fysioterapeut formulerer det:

”... dér, hvor vi har til huse, der sidder vi ikke sammen med andre faggrupper lige nu. Det gjorde vi for nogle år tilbage, og der var det nemmere at etablere ikke? ... og jeg ved, at dem der sidder på den ambulante genoptræning, de har samarbejdet med ergoterapeutstuderende og sygeplejestuderende, fordi de er i samme hus, og fordi de er organiseret på en anden måde, fordi det er en del af genoptræningen. Det er ikke muligt, dér hvor jeg sidder ...”.

Konklusion

Dannelse kan både rumme elementer af tilpasnings- og overskridelses-orientering. Vi har argumenteret for, at de tværprofessionelle vilkår for sundhedsprofessionelles arbejde i det moderne sundhedsvæsen gør overskridelsesorienteringen højst relevant. Dette skyldes ikke kun principielle normative pointer om, at en rendyrket tilpasningsorientering risikerer at ignorere studentens eksistentielle behov for løbende at overskride sig selv og deres omverden; vi risikerer at behandle dem som kontrolerbare ting. Det skyldes også, at det for sundhedsprofessionerne i dag synes at være tilfældet, at tilpasnings- og overskridelses-skellet kolliderer, idet sundhedsprofessionelle skal fungere i en klinisk virkelighed præget af uforudsigelige, ikke-standardiserede og ofte nye opgaver, der netop kræver evnen til at overskride eksisterende perspektiver og den bestående professionsfaglighed. Der er med andre ord en fordring om

at kunne udvikle nye tilgange, viden og praksisser gennem interaktion med andre professioner, men også i mødet med den enkelte borger/patient og dennes unikke sygdoms- og livssituation.

Således bliver moderne dannelses tanker højst relevante for sundhedsuddannelserne og i særdeleshed praktikvejledningen: Ikke bare almenmenneskelige kompetencer såsom kommunikative evner samt samarbejds- og anerkendelseskompetencer er vigtige i en tilpasnings-tankegang, men også overskridelses-orienterende evner til selvstændigt og på perspektiv-fleksibel vis at udvikle nye mulighedshorisonter,

professionsidentiteter og samskabelsesprocesser, der ikke fastlåses, men netop anses som fortløbende og noget, der må arbejdes med. Og her byder praktikdelen af uddannelserne på unikke muligheder for at mødes med og udvikle lærende praksisser, overskrider og dermed bryder med uddannelsernes grundlæggende monoproduktive organiseringer og perspektiver.

Vi har i artiklen vist, at der både er centrale muligheder, men også en række forhindringer for den overskridelsesorienterede, perspektiv-fleksible tværprofessionalitet i en klinisk undervisningssammenhæng. Det gælder

forskellige professionsprog og -identiteter, men også den fysiske distance mellem praktikstederne, og det gælder ikke mindst det konstante pres på ressourcerne. Alt for standardiserede former for uddannelsestækning og arbejdsprocedurer kan også ses som barrierer for overskridelsesorienteringen, eftersom det netop er det fleksible perspektiv, som der er behov for i relation til den tværprofessionelle dannelse.

REFERENCER

Amabile, T. (1985). Motivation and Creativity. Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.

Andersen, H.L. & Jacobsen, J.C. (eds.). (2012). *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden. Vidensøkonomiens indtog i videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.

Aristoteles. (2000). *Etikken (Den nikomacheiske etik)*. Det Lille Forlag.

Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko* (1st ed.).

Bleakley, A. (2006). You are who I say you are: the rhetorical construction of identity in the operating theatre. *Journal of Workplace Learning*, 17(7/8), 414-425. <https://doi.org/10.1108/13665620610692980>

Brinkmann, S., Rømer, T.A. & Tanggaard, L. (2021). *Sidste chance. Nye perspektiver på dannelse*. Klim.

Brostrøm, S. (2017). Multisygdom er en udfordring for både borger, sundhedsvæsen og samfund. In Frølich, Anne, F. Olesen & I. Kristensen (eds.), *Hvidbog om multisygdom. Dokumentation af multisygdom i det danske samfund – fra silotænkning til sammenhæng* (s. 17-19). Fjerritslev Tryk A/S.

Brown, S.S., Lindell, D.F., Dolansky, M.A. & Garber, J.S. (2015). Nurses' professional values and attitudes toward collaboration with physicians. *Nursing Ethics*, 22(2), 205-216. <https://doi.org/10.1177/0969733014533233>

Danske Regioner. (2012). *Kvalitet i fremtidens sundhedsuddannelser*. <http://www.regioner.dk/media/2985/2012-kvalitet-i-fremtidens-sundhedsuddannelser.pdf>

Det hele sundhedsvæsen – regionernes vision for et helt og sammenhængende sundhedsvæsen. (2012). http://www.regioner.dk/~media/Publikationer/Sundhed/Det_Hele_Sundhedsvaesen_marts2012.ashx

Engelsen, Søren. (2022). "Wellbeing Competence". *Philosophies*, 7(2), 42. <https://doi.org/10.3390/philosophies7020042>

Flin, R., O'Connor, P. & Crichton, M. (2013). Safety at the sharp end: A guide to non-technical skills. In *Safety at the Sharp End: A Guide to Non-Technical Skills*.

Hafferty, F.W. (2016). Socialization, professionalism, and professional identity formation. In R.L. Cruess, S.R. Cruess & Y. Steinert (eds.), *Teaching Medical Professionalism* (s. 54-67). Cambridge University Press.

Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit* (19th ed.). Max Niemeier Verlag.

Herbart, J.F. (1980). *Pædagogiske forelæsninger i omrids* (K.G. Sørensen (ed.)).

Husserl, E. & Landgrebe, R. und herausgegeben von L. (1999). *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik* (7th ed.). Meiner Felix Verlag GmbH.

Højgaard, B. & Kjellberg, J. (2017). *Fem megatrends der udfordrer fremtidens sundhedsvæsen*.

Jepsen, P. (2018). Hvad var dannelse? *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v6i2.101780>

Jindal-Snape, D. (2014). *Exploring the dynamics of personal, professional and interprofessional ethics*.

Kant, I. (2012). *Om pædagogik*. Klim.

Kant, I. (2015). *Hvad er mennesket? Antropologi i pragmatisk perspektiv* (C.B. Østergaard (ed.)). Informations Forlag.

Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse: Opgør med halv-dannelsen*. Tiderne Skifter.

Khalili, H., Orchard, C., Laschinger, H.K.S. & Farah, R. (2013). An interprofessional socialization framework for developing an interprofessional identity among health professions students. *Journal of Interprofessional Care*, 27(6), 448-453. <https://doi.org/10.3109/13561820.2013.804042>

KL. (2012). *Det nære sundhedsvæsen*. <https://sundhedsstyrelsen.dk/da/planlaegning/~media/A92CFB652015453FB5E26616C0CDD2BF.ashx>

Klausen, S.H. (2008). Viden eller livet? In L.M. Andersen, S.L. Jørgensen & Hanne F. Skovmose (eds.), *Folkeskolens filosofi: Idealer, Tendenser & Kritik* (s. 113-141). Philosophia.

Klausen, S.H. (2018). Ethics, knowledge, and a procedural approach to wellbeing AU – Klausen, Søren Harnow. *Inquiry*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2018.1529619>

Larsen, K., Hansen, G., Østergaard, D. & Bruun, B. (2018). *Fremtidens kompetencer i sundhed*.

Lehn-Christiansen, S. (2016). *Tværfagligt samarbejde i sundhedsfaglig praksis*. Munksgaard Danmark.

Lehn-Christiansen, S. & Holen, M. (2019). Ambiguous socialization into nursing: Discourses of intimate care. *Nurse Education Today*, 75, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.002>

Macías Inzunza, L., Rocco Montenegro, V., Rojas Reyes, J., Baeza Contreras, M., Arévalo Valenzuela, C. & Munilla González, V. (2020). Formation in Interprofessional Education in Nursing and Medical Students Globally. Scoping review. *Investigacion y Educacion En Enfermeria*, 2.

Makino, T., Shinozaki, H., Hayashi, K., Lee, B., Matsui, H., Kururi, N., Kazama, H., Ogawara, H., Tozato, F., Iwasaki, K., Asakawa, Y., Abe, Y., Uchida, Y., Kanaizumi, S., Sakou, K. & Watanabe, H. (2013). Attitudes toward interprofessional healthcare teams: a comparison between undergraduate students and alumni. *Journal of Interprofessional Care*, 27(3), 261-268.

Nielsen, C.S. (2017). *Professionsstuderende i det interprofessionelle læringslandskab*. Københavns Universitet.

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

Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension* (Reissue ed). University of Chicago Press.

Rømer, T.A. (2019). *FAQ om dannelse*. Hans Reitzel.

Sartre, J.P. (2005). *Being and Nothingness*. Routledge.

Schrøder, K., Knudsen, M.L.M. & Vilhelmsen, A.-M.R. (2022). *Jordemoder – profession, identitet og fortællinger* (K. Schrøder, M.L.M. Knudsen & A.-M.R. Vilhelmsen (eds.)). Akademisk Forlag.

Seedhouse, D. (2002). Commitment to health: a shared ethical bond between professions. *Journal of Interprofessional Care*, 16(3), 249-260.

Skaerbaek, E. (2010). Undressing the Emperor? On the ethical dilemmas of hierarchical knowledge. *Journal of Interprofessional Care*, 24(5), 579-586. <https://doi.org/10.3109/13561820903520393>

Skochelak, S.E. & Stack, S.J. (2017). Creating the Medical Schools of the Future. In *Academic Medicine*, 92(1). <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001160>

Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler. (2014). *Kvalitet, relevans og sammenhænge i forhold til de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser. Anbefalinger til Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser fra Danske Professionshøjskoler og Sundhedskartellet*.

Thistlethwaite, J.E. (2012). Values-based interprofessional collaborative practice: Working together in health care. *Values-Based Interprofessional Collaborative Practice: Working Together in Health Care*, 1-176. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139108904>

Tiberius, V. (2008). The Reflective Life: Living Wisely With Our Limits. In *The Reflective Life: Living Wisely With Our Limits*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199202867.001.0001>

Ulrich, G., Homberg, A., Karstens, S. & Mahler, C. (2019). Attitudes towards interprofessional collaboration in young healthcare professionals. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1597839>, 33(6), 768-773. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1597839>

UN DESA. (2017). World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables. *United Nations*.

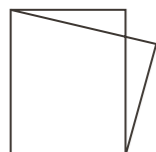
Walker, S., Dwyer, T., Broadbent, M., Moxham, L., Sander, T. & Edwards, K. (2014). Constructing a nursing identity within the clinical environment: The student nurse experience. *Contemporary Nurse*, 49(1), 103-112. <https://doi.org/10.1080/10376178.2014.11081960>

WHO. (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. World Health Organization. http://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/

Włoszczak-Szubzda, A. & Jarosz, M.J. (2013). Selected aspects of a professional doctor-patient communication – Education and practice. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 20(2).

Dannelsesmarkører i håndværket

– en læsning af Richard Sennetts værk *Håndværkeren*



Tobias Kilde Skov, lektor, cand. pæd.fil., Efter- og videreuddannelse, VIA University College

Artiklen vil gennem en læsning af centrale begreber i den amerikanske sociolog Richard Sennetts værk *Håndværkeren – Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd* (Sennett, 2009), undersøge, om der i Sennetts beskrivelser af udøvelsen af et håndværk ligger nogle tydelige dannelsesmarkører. Artiklen vil med udgangspunkt i fortællinger fra Sennetts værk analysere tre begreber som mulige dannelsesforståelser i en erhvervspædagogisk ramme. Dette ud fra en hypotese om, at udøvelsen af håndværk indeholder iboende dannelsesmæssige potentialer, og at disse potentialer kan betragtes som pædagogiske muligheder i undervisningen på de tekniske erhvervsuddannelser. På baggrund af analysen vil artiklen til sidst diskutere, hvordan en dannelsesforståelse med udgangspunkt i håndværket vil passe ind i den nuværende pædagogiske praksis på de tekniske erhvervsuddannelser.

Introduktion

Inspirationen til denne artikel kommer af en interesse for de håndværksmæssige uddannelser på erhvervsuddannelserne, og hvordan disse uddannelser kan siges at bidrage til elevernes dannelse. Tanken om udøvelsen af et håndværk som en essentiel del af den menneskelige udvikling er ikke ny (Crawford, 2009; Rose, 2005; Pye, 2015; Tanggaard, 2008a; Tyson, 2016; Nepper Larsen, 2013; Higgins, 2011; Kvale & Nielsen, 1999), og nyt er heller ikke ønsket om at anskue håndværk som mere end et instrumentelt manuelt arbejde og i stedet som synteses af håndens værk og hovedets tænkning (Teschfaye, 2013; Rose, 2005; Sennett, 2009). Når almen dannelse betragtes som en vekselvirkning mellem mennesket og verden, som dialog, tilblivelse, selvoverskridelse og kropslig udfoldelse (Nepper Larsen, 2017; Rømer, 2019; Klafki, 2001; Nepper Larsen, 2016; Koselleck, 2007), hvordan

Vi erkender gentagelsen som **en mulighed for forandring og erfaring**, og når vi har gjort noget nok gange, får vi lyst til at udfordre dette noget, og måske ser vi i gentagelserne nogle måder at ændre og udvikle håndværket på.



kan håndværksmæssige kundskaber så udpeges som dannelsesmarkører?

Formålet med at udpege håndværksmæssige dannelsesmarkører er at kunne bidrage med et perspektiv på erhvervsuddannelsernes mål om karakterdannelse. Med den politiske aftale i 2018, *Fra folkeskole til faglært*, blev karakterdannelse en del af formålsparagraffen (Regeringen, 2018). Her forstås dannelse som vedholdenhed, omsorg, beslutsomhed, personlig integritet og respekt for håndens arbejde (Regeringen, 2018, s. 15). En undersøgelse af begrebet karakterdannelse viser, at det er et underbelyst begreb (STUK, 2021) og et begreb, som traditionelt mere har beskæftiget sig med småbørnspædagogikken (Jørgensen, 2017). Det kan med karakterdannelsesbegrebet være relevant at se på udøvelsen af håndværk for at skabe et bredere perspektiv på dannelse for de håndværksmæssige

uddannelser. Med udgangspunkt i Lene Tanggaards tese om håndværkets fordybelse, engagement og grundighed som dannelsesforudsætninger (Tanggaard, 2008a) vil artiklen undersøge, hvordan udøvelse af et håndværk mere konkret kan ses som dannelsesmarkører. Hvad er det for håndværksmæssige kundskaber, som kan ses som gode forudsætninger for at understøtte elevernes dannelse? Gennem en læsning af centrale begreber i den amerikanske sociolog og professor Richard Sennetts værk *Håndværkeren – Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd* (2009) undersøger artiklen, hvordan håndværket med dets egne begreber kan være med til at formulere dannelsesforståelser. Dannelsesforståelser med udgangspunkt i håndværket, og som vil kunne nuancere og kvalificere relevansen i at uddanne sig til håndværker og arbejde med et håndværk.

Artiklen vil videnskabeligt lade sig inspirere af den amerikanske antropolog Anna Lowenhaupt Tsings begreb om *a rush of stories* (2015, s. 37). Hos Tsing er en strøm af fortællinger med til at skabe diversitet, udvikling og ubestemthed i det videnskabelige arbejde, åbne for nye og anderledes perspektiver og kvalificere retning i både formål og spørgsmål. I denne artikel er det fortællinger fra Sennetts værk, som udforskes, og som metodisk indgår som hermeneutiske bevægelser, der er med til at fortolke forholdet og koblingerne mellem håndværk, dannelse og pædagogisk praksis. Disse bevægelser kan med professor emerita Donna Haraway beskrives som snorefignurer (2016, s. 10), som er forbindelser, der kan vise relevante relationer, mønstre og kompleksitet. At fortælle historier om håndværk er et forsøg på at videreudvikle en forståelse af dannelse, som finder sit udgangspunkt i udøvelsen af et håndværk.

Håndværkeren

– **Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd**
I 2008 udkom Richard Sennetts bog om *The Craftman* (2008) og året efter på dansk med titlen *Håndværkeren – Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd* (2009). Bogen er Sennetts første i en trilogi om materiel kultur og et forsøg på at forstå spørgsmålet om teknik som et kulturelt spørgsmål til at praktisere en specifik livsform. Sennett peger på begrebet *håndværksmæssighed* som et ønske om at gøre et arbejde godt for dets egen skyld (2009, s. 18). Det handler om håndværket og om, hvordan håndværket gennem forskellige dimensioner af færdigheder, engagement og dømmekraft forbinder hånd og hoved. Håndværket skal ikke kun forstås som instrumentelt og manuelt arbejde med fokus på markedets økonomiske betingelser, men også som kvalitet, engagement og stolthed, med potentialer til at forbinde og skabe kohærens mellem praktisk arbejde og tænkning.

Sennett er ikke nogen decideret danselsestænkner, men finder sin inspiration i pragmatismen og den amerikanske tænker Hannah Arendt. Med udgangspunkt i Arendts begreb *animal laborans* (Arendt, 2006), et arbejdende dyr, kritiserer Sennett Arendt for at underkende det arbejdende menneskes opfattelse af arbejdet som målet i sig selv. Vi kan i højere grad lære noget af det arbejdende menneskes evne til gennem nysgerrighed, sanselighed og interesse at skabe kulturelle og materielle ting. Det er denne dybere forståelse af mennesket som mere end et arbejdende dyr, som fører frem til begrebet om håndværksmæssighed.

Artiklen vil uddrage tre begreber fra Sennetts værk og analyserer disse begreber

som mulige dannelsesmarkører. De tre begreber, som er valgt, har alle pædagogiske tilknytninger til dannelsesbegrebet, uden dog i Sennetts værk at pege konkret på hverken pædagogik, undervisning eller uddannelse. De tre begreber er *gentagelser*, *modstand* og *dialog*.

Gentagelser

Sennett argumenterer for rytmens og gentagelsens positive perspektiver. Han er kritisk over for den moderne pædagogik, som han mener er blevet bange for terperi og gentagelser, der kan betragtes som sløvende, kedsomme og rutineprægede. Dette fravær af gentagelser frarøver eleverne muligheden for at forstå deres egen praksis og modulere den indefra (Sennett, 2009, s. 47). Når gentagelser generelt betragtes positivt, er det ofte med henvisning til sporten og musikens domæne, hvor det at gentage og øve sig i 10.000 timer er blevet et mål i sig selv, hvis du vil være blandt de bedste i din disciplin. Men hvis man tager gentagelsen isoleret set, så indeholder den en indre logik, som går på at lære at koncentrere sig over længere tid og gentage sine handlinger, før det er muligt både intellektuelt og følelsesmæssigt at engagere sig i et emne (Sennett, 2009, s. 179). Sennett illustrerer gentagelsens potentiale med fortællingen om forskeren Erin O'Connors arbejde med glaspusteri (Sennett, 2009, s. 178-179). Fortællingen om O'Connor begynder med hendes eget ønske om at kunne puste et særligt vinglas (til barolovine), så vinens aromaer og dufte bedre kan udfolde sig. O'Connor havde erfaring som glaspuster, men havde ikke før prøvet at puste denne type vinglas, og det voldte en del udfordringer, som viste både gentagelsens muligheder og begrænsninger. Glaspusteri stiller store krav til den hånd-

værksmæssige føling med materialet og koordineringen af øjne og hænder. For O'Connor gik det i starten ofte galt, da de rutiner og gentagelser, hun havde lært sig, ikke kunne forløse det nye glas. Det krævede et andet og lettere håndslag, ligesom øjet skulle øve sig på, at glasset skulle drejes på et andet tidspunkt, end hun var vant til. O'Connor gentog øvelsen igen og igen med et lettere håndslag og evnen til at afkode, hvornår glasset skulle drejes, så det ikke blev, hvad O'Connors mester kaldte et klumpglas (Sennett, 2009, s. 179). De mange gentagelser var det, som fik det til at lykkes for O'Connor, på trods af at hun måtte udvikle og ændre sine gentagelser. Samtidig skabte de strenge og hyppige gentagelser af glaspusteriet en særlig intensitet, som gjorde det muligt at se glassets detaljer, hvilket understøttede værdsættelse af gentagelsens kendetegn for eksempel kropslige bevægelser, dufte eller lyde (Sennett, 2013).

Gentagelser kan være med til at give os de grundlæggende rutiner, som gør det muligt at udforske og ændre på netop gentagelsernes forrang. Det er, når vi opfatter noget som en gentagelse, at vi begynder at forstå gentagelsen i relation til noget andet og begynder at tænke anderledes og kreativt (Tanggaard, 2008b). Vi erkender gentagelsen som en mulighed for forandring og erfaring, og når vi har gjort noget nok gange, får vi lyst til at udfordre dette noget, og måske ser vi i gentagelserne nogle måder at ændre og udvikle håndværket på. Gentagelser er ikke alene muligheden for at blive særligt dygtig inden for sit håndværk, men også en aktivitet, som iboende har nogle menneskelige erfaringsmuligheder. Den tyske filosof Peter Sloterdijk ser øvelse (og deri gentagelser)

Antropomorfoser kommer også til udtryk i andre håndværksfag som eksempelvis kokkearbejdet, hvor **økologiske grønsager kan betragtes som naturlige, ægte, struttende og glade**, uden at det kan påvises naturvidenskabeligt.



som en del af den menneskelige eksistens, og netop det at øve sig er det, som skaber mennesket (Sloterdijk, 2014). De håndværksmæssige gentagelser kan have en menneskelig erfaringsstruktur, som bevæger sig ud over de instrumentelle gentagelser og sløvende oplevelser og i stedet understøtter håndværkerens menneskelige forbindelse til verden.

Modstand

Det andet begreb hos Sennett er modstand. Sennett er inspireret af Deweys pragmatiske læringsteori, hvor udgangspunktet er mødet med indhold som det usikre og det, som skaber forhindringer (Sennett, 2009, s. 228; Dewey, 2009, s. 237-238).

For Sennett er der to typer af modstand. Materialitetens modstand, hvor eksempelvis træet, vejret eller råvarerne yder håndværkeren modstand i at gøre sit arbejde lineært. Og selvets egen mod-

stand, hvor eksempelvis kunstmaleren vælger at male et færdigt maleri over og starte forfra.

For at illustrere materialitetens modstand bruger Sennett en fortælling om udgravningen af jorden under London. Den øgede befolkningstilvækst i slutningen af det 18. århundrede gav incitament til at udvide de menneskelige bevægelsesmuligheder til under jorden. Problemet var dog, at de erfaringer, man havde fra samme type arbejde i bjerge og miner, ikke kunne overføres til dette projekt, da jorden under London var for ustabil og mudret. Heraf beskriver Sennett ingeniøren Marc Isambard Brunels arbejdet med at skabe menneskelige forudsætninger for at arbejde under jorden (2009, s. 219-224). Brunels forsøg med at bygge en vej tunnel under Themsens tog udgangspunkt i mudderet, og deraf naturen, som en fjende, der skulle overvindes.

Med forskellige typer af materiel blev det forsøgt at afvise det store pres fra mudret og tidevandet, samtidig med at tunnelen blev bygget. Det tog i alt 15 år at forcere 360 meter under jorden. Efter Brunels mangeårige arbejde kom andre ingeniører til, og med udgangspunkt i Brunels erfaringer og tænkning skabte de nyt materiel og konstruktioner, som lettere og på kortere tid kunne udgrave tunnelerne. Udgravninger, som i højere grad arbejdede *med* naturen, og som skabte et væsentligt mindre pres på konstruktionerne. Naturens modstand blev på baggrund af Brunels arbejde nu ikke set som aggressioner, men positive frustrationer, som kunne skabe nye overvejelser, og hvor tolerancen for modstanden kunne holdes længere. Sennetts fortælling om arbejdet under Themsens frembringer umiddelbart tre måder at anskue modstandens betydning for håndværket på.

For det første er modstanden med til at skabe en omformatering. Når modstanden i håndværket opstår, skal det ikke anskues som begrænsninger, men muligheder for at finde nye løsninger. Modstanden giver håndværkeren en mulighed for at se på udfordringerne på andre måder og bruge udfordringerne til at tænke i nye muligheder for håndværket. Når en kokkelev på erhvervsuddannelserne ikke får en opskrift på den ret, hun skal lave, kan denne frustration og modstand skabe nye lignende retter med de samme ingredienser og give eleven nye indsigter i brugen af kendte ingredienser.

For det andet arbejder modstanden med tålmodighed og evnen til at blive i en frustreret opgave. Tålmodigheden med modstanden understøtter evnen til drage skøn og revidere de opgaver, der arbejdes med. Tålmodigheden kan beskrives som en suspension af muligheden for at færdiggøre sit håndværk og gennem skøn og revisioner arbejde frem mod et mål om at kvalificere arbejdet. Professor David Pye definerer håndværk med en iboende risiko, hvor håndværket som udøvende aktivitet afhænger af dømmekraft, behændighed og omsorg (Pye, 2015). Den underliggende modstand i arbejdet med håndværk er med til at undgå ligegyldigt og fattigt håndværk (Pye, 2015, s. 23).

For det tredje handler det om at kunne identificere sig med modstanden. Den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta peger på identifikation, når han formulerer en form for mellemzone, hvor evnen til at blive i modstanden er det, som skaber emancipation og selvoverskridelse og giver mulighed for at anskue verden anderledes (Biesta, 2015;

Biesta, 2018) Dette argument vil Sennett være enig i og tilføje, at det samtidig handler om, at identifikationen mindsker eftergiveness for modstanden. Når håndværkeren laver en hurtig tilretning eller en dårlig lappeløsning, så har modstanden overtaget, og det skader håndværkets kvalitet.

Dialog

Dialog bliver ofte fremhævet som afgørende for menneskets dannelse (Nepper Larsen, 2017; Gustavsson, 1998). Betoningen af dialogens betydning for mennesket ser Sennett som et aspekt i rummet mellem håndværkeren og materialet. I håndværket kan der opstå nye sproglige udvekslinger med de materialer, som håndværkeren arbejder med. Denne ikke-menneskelige forståelse af interaktioner (Latour, 2006), som grundlaget for dialog, opstår, når håndværkere forsøger at forstå de materialer, de arbejder med. Identifikationen, og dermed det dialogiske udtryk, kalder Sennett for *antropomorfose* (2009, s. 143). Sennett eksemplificerer antropomorfose med fortællingen om mursten, og hvordan håndværkere tillægger sten humane egenskaber såsom ærlighed, venlighed og varme. Sennett fortæller, hvordan man i England, efter romerne rejste hjem, skulle genrejse håndværket og måden at bygge på. Efter en årrække med træ og sten begyndte englænderne igen teglproduktionen sidst i det 17. århundrede. De røde mursten havde i starten en svingende kvalitet, med misfarvninger og stor variation i brændingen. I takt med at kvaliteten af murstenene blev bedre, blev der opbygget et sprog og en dialog mellem håndværkerne og murstenene. Beskrivelserne af murstenenes kvalitet blev skabt, alt efter om stenene var varme og ærlige og kunne forbindes med

en høj bygningsmæssig og æstetisk kvalitet. Eller om stenene havde brunsorte farvetoner og mere lignede "en gammel mands vejrbitte ansigt" (Sennett, 2009, s. 144).

Det antropomoficerede sprogbrug skaber et tættere bånd mellem håndværkeren og materialet og efterligner en menneskelig dialog. Antropomorfose kommer også til udtryk i andre håndværksfag som eksempelvis kokkearbejdet, hvor økologiske grønsager kan betragtes som naturlige, ægte, struttende og glade, uden at det kan påvises naturvidenskabeligt. Med den menneskelige dialog mellem håndværkeren og materialet afviger Sennett fra Arendts forståelse af det pluralistiske menneske, som handler, tænker og fortolker i menneskelige fællesskaber (Arendt, 2006). For at udvikle sig som håndværker er dialogen afgørende, men ikke udelukkende som en menneskelig dialog. Det bliver en processuel dialog, hvor der kommunikeres mellem håndværkeren og materialet, og hvortil materialerne i dialogen kan give visuelle, auditive og taktile svar på de bearbejdnings, de gennemgår (Illum, 2005). Sproget er en nødvendighed for, at tænkning kan opstå, men sprog er ikke kun tale. Gestik, billeder, monumenter eller fingerbevægelser kan også betegnes som sprog (Dewey, 2009). Sennetts fortælling om murstenen viser, hvordan sproget og dialogen med materialer kan have betydning for det håndværk, som skal udføres. Dialogerne dannes, når materialerne bearbejdes, vurderes, genetableres og skaber forbindelser.

Håndværket som dannelsesmarkør?

På baggrund af en analyse af Sennetts fortællinger om tre håndværksmæssige kundskaber tegnes et billede af

Disse erfaringer er både kulturelle, faglige og menneskelige og stiler mod, at håndværkeren kan gøre sig **selvoverskridende og kropslige erkendelser**.



håndværkets iboende muligheder for at understøtte dannelse hos eleverne på de tekniske erhvervsuddannelser.

Sennetts fortællinger om glaspusteri, undergrundsarbejde og mursten kan som nævnt fungere som hermeneutiske bevægelser, hvor fortællingerne virker som dele, der kan fortolke håndværkets dannelsesmarkører. Fortællingerne viser tre meget forskellige forhold i gentagelser, modstand og dialog, som alle foregår i forskellige miljøer, med forskelligt værktøj og med vidt forskellige telos og endemål. Alligevel fortæller de også en fælles historie om udøvelsen af håndværk som vekselvirkning og muligheden for mennesket for at skabe forbindelser til verden gennem erfaring. Erfaringer opnås, når håndværksmæssige kundskaber enten gentages, bidrager til modstand eller skaber dialog. Disse erfaringer er både kulturelle, faglige og menneskelige og stiler mod, at håndværkeren kan gøre sig selvoverskridende og kropslige erkendelser. Sennett

beskriver ud fra det engelske begreb *experience* en dialektik mellem oplevelse og erfaring. Hvor oplevelsen sikrer, at erfaringerne ikke bliver instrumentelle. Og erfaringerne sikrer, at tomme koncepter ikke opstår, som ideer uden værdi. Tømrereleverne skal i den pædagogiske praksis ikke kun opbygge erfaringer med, hvad det teknisk vil sige at bygge et hus. De skal opleve, hvad det vil sige at bygge et hjem til en familie, hvor børn kan vokse op, gå i skole, dyrke sport og knytte venskaber. For Sennett bliver det en inspireret erfaringspædagogik, men med udgangspunkt i håndværket, hvor det er kundskaberne, som forløser mulighederne for dannelse. På den måde ender Sennett måske alligevel i Arendts pluralistiske forståelse af mennesket og et erfaringsbegreb, som understøttes af Deweys forståelse af erfaring som både forsøgende og relationel (Dewey, 2005, s. 157-158). Sennett kan siges at have beskrevet nogle måder at forstå håndværket på, som ikke betragter håndværket udefra, men ser på håndværkets

iboende kundskaber som måder at skabe menneskelige forbindelser til verden på.

Som håndværksmæssige kundskaber kan gentagelse, modstand og dialog betragtes som dannelsesmarkører i en pædagogisk praksis, som er med til at understøtte og forme tekniske erhvervsskoleelevers dannelse. Leo Komischke-Konnerup beskriver gentagelser som elevernes muligheder for en øvende omgang med verden, hvor eleverne gennem forskellige typer af gentagelser udvikler deres muligheder for at skabe et liv som mennesker i en fælles verden (2018). Gentagelser er ikke en aktivitet for at undgå at lave fejl, men ifølge Komischke-Konnerup i stedet en mulighed for at lære og danne sig som menneske. På samme måde er mødet med modstand elevernes chance for at møde det fremmede, noget andet end sig selv som en selvoverskridende, transformativ og emancipatorisk udvikling (Biesta, 2015; English, 2014; Johansen, 2019; Skov, 2021). De ikke-menneskelige

Hvis man skal kvalificere en dannelsesforståelse for de tekniske erhvervsuddannelser, så kan det være relevant at gå til håndværket og se på de teoretiske, kulturelle, menneskelige, materielle og narrative beskrivelser og **se på, hvordan håndværk ikke blot er et instrumentelt og manuelt arbejde men også en erfarings- og dannelsesmulighed.**



betydningskabende muligheder, som dialogiske processer med materialerne tilbyder, giver eleverne et indblik i, hvordan materialer kan spille forskellige om end væsentlige roller, når et håndværk skal udføres.

Jeg vil afslutte denne artikel med at se på, hvilken betydning inddragelsen af gentagelser, modstand og dialog kan have for undervisningen på de tekniske erhvervsuddannelser.

Betydningen for de håndværksmæssige erhvervsuddannelser

Jeg har i artiklen indtil nu afdækket, hvordan håndværkets gentagelser, modstand og dialog kan betragtes som mulige dannelsesmarkører. Spørgsmålet er, hvordan disse håndværkskundskaber pædagogisk appliceres på de tekniske erhvervsuddannelser.

For det første, og som Tanggaard også argumenterer for, må vi værne om håndværket som faglighed, godt arbejde og som centralt for, at videnssamfundet kan fungere (Tanggaard, 2008b, s. 13).

Det kræver i undervisningssammenhænge tid, fordybelse og refleksion, hvilket er dimensioner, som på de tekniske erhvervsuddannelser har svære vilkår. Dette på grund af korte og intensive skoleforløb, hvor mange mål skal nås på kort tid, samt uddannelsernes nære tilknytning til markedets behov (Anderson, 2008; McGrath, 2012). Markedets behov er repræsenteret på erhvervsuddannelserne gennem faglige udvalg (bestående af arbejdsmarkedets parter), som definerer og fastsætter målene for håndværksuddannelserne, sikrer, at uddannelsernes indhold svarer til

kravene på arbejdsmarkedet, og fastsætter uddannelsernes varighed og struktur (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). På trods af flere argumenter for, at erhvervsuddannelserne fremadrettet i højere grad bør koble sig til samfundsmæssige begreber om bæredygtig udvikling, kapabilitet, ulighed og emancipation (McGrath & Powell, 2016; Powell, 2012), så gør korte og intense skoleforløb med mange udefrakommende vilkår og lange praktikperioder det svært at skabe forudsætningerne for håndværkets dannelsesmarkører.

For det andet kræver det, at eleverne forstår meningen med gentagelser, modstand og dialog. En studerende på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik beskrev for nylig i en eksamensopgave udfordringerne med at få sine tømrelever til at lave og gentage saveøvelser.

Eleverne kunne ikke se meningen med at lave de samme gentagelser flere gange og typen af saveøvelser, og værktøjet, som blev brugt til øvelserne, blev slet ikke brugt ude på deres lærepladser. Så hvorfor lære noget, som man ikke kan bruge i praksis, og hvorfor bruge tid på noget, som med Sennetts ord ofte fremstår sløvende og kedsomt? På samme måde kan eleverne i korte forløb, hvor de ved, at tiden er knap, let afvise den modstand, håndværket stiller dem over for. Destruere den, som Biesta betegner det (Biesta, 2015). Og hvorfor i det hele taget indgå i en dialog med materialerne, når eleverne både som lærlinge på en læreplads og som nyuddannede håndværkere ikke nødvendigvis har indflydelse på de materialer, de arbejder med, som enten kunden eller mesteren har bestemt for dem?

Dele af forskningslitteraturen på erhvervsuddannelsesområdet peger på en nødvendig transition fra markedstænkning til mere holistiske tilgange til undervisningen (fx Viertel, 2010; Pavlova, 2009), hvilket vil kunne skabe grundlaget for, at håndværkets dannelsesmarkører om gentagelser, modstand og dialog vil kunne få en større betydning. Hvis man skal kvalificere en dannelsesforståelse for de tekniske erhvervsuddannelser, så kan det være relevant at gå til håndværket og se på de teoretiske, kulturelle, menneskelige, materielle og narrative beskrivelser og se på, hvordan håndværk ikke blot er et instrumentelt og manuelt arbejde men også en erfarings- og dannelsesmulighed. Dette kan bl.a. være med til at udvide forståelserne af en håndværksmæssig uddannelse.

REFERENCER

Anderson, D. (2008). Productivism, Vocational and Professional Education, and the Ecological Question. *Vocations and Learning*, (1), s. 105-129. doi:https://doi.org/10.1007/s12186-008-9007-0

Arendt, H. (2006). *Menneskets vilkår*. Gyldendal.

Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 105-122). Hans Reitzels Forlag.

Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Klim.

Børne- og Undervisningsministeriet. (27. 1. 2022). *UVM.dk*. Hentet fra https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/ansvar-og-aktoerer/raad-og-udvalg/de-faglige-udvalg-og-lokale-uddannelsesudvalg/formaal-og-opgaver

Crawford, M. (2009). *The case for working with your hands – or why office work is bad for us and fixing things feels good*. Penguin.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Dewey biblioteket. Klim.

Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. Dewey biblioteket. Klim.

English, A.R. (2014). *Discontinuity in Learning – Dewey, Herbar and Education as Transformation*. Cambridge University Press.

Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Klim.

Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chtulucene*. Durham, NC: Duke University Press.

Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching*. Wiley-Blackwell.

Illum, B. (2005). Processen dialog – læring i praksis. I M. Krage-lund & L. Otto (red.), *Materialitet og dannelse – En studiebog* (s. 113-134). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Johansen, M.B. (2019). Klasserummets modstand. I M.B. Johansen (red.), *10 døre til klasserummet* (s. 145-160). Akademisk Forlag.

Jørgensen, P.S. (2017). *Robuste børn – Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv*. Kristeligt Dagblads Forlag.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. Klim.

Komischke-Konnerup, L. (2018). *Gentagelsens pædagogik: En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Aalborg Universitet, Det Humanistiske Fakultet. Aalborg Universitetsforlag, Ph.d.-serien. doi:https://doi.org/10.5278/vbn.

Koselleck, R. (2007). Dannelsens antropologiske og semantiske struktur. *Slagmark*, 48.

Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Mesterlære som aktuel læringsform. I S. Kvale & K. Nielsen, *Mesterlære – Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Latour, B. (2006). *Vi har aldrig været moderne*. Hans Reitzels Forlag.

McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, s. 623-631. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.12.001

McGrath, S. & Powell, L. (2016). Skills for sustainable development: Transforming vocational education and training beyond 2015. *International Journal of Educational Development*, s. 12-19. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.006

Nepper Larsen, S. (2013). *Dannelse – en samtidskritisk og idéhistorisk revitalisering*. Fjordager.

Nepper Larsen, S. (2016). *At ville noget med nogen – filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine Akademisk.

Nepper Larsen, S. (2017). Kundskab og karakterdannelse – samtidskritiske refleksioner angående læreren i dannelsens tjeneste og skolen som et tænkende sted. I L. Moos (red.), *Dannelse – Kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.

Pavlova, M. (2009). *Technology and Vocational Education for Sustainable Development: Empowering Individuals for the Future*. Springer.

Powell, L. (2012). Reimagining the purpose of VET – Expanding the capability to aspire in South African Further Education and Training students. *International Journal of Educational Development*, s. 643-653.

Pye, D. (2015). *The Nature and Art of Workmanship*. Bloomsbury Academic.

Regeringen. (2018). *Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet 12. 1. 2022 fra https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf18/181122-eudaftale-fra-folkeskole-til-faglaert.pdf

Rose, M. (2005). *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker*. Penguin USA.

Rømer, T.A. (2019). *FAQ om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.

Sennett, R. (2008). *The Craftman*. Yale University Press.

Sennett, R. (2009). *Håndværkeren – Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Hovedland.

Sennett, R. (2013). *Together – The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven & London: Yale University Press.

Skov, T.K. (2021). Lærerrollen der blev væk – opbygningen af et transformativt lærerideal. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, (2), s. 117-131. doi:https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.21112117

Sloterdijk, P. (2014). *You Must Change Your Life*. John Wiley And Sons Ltd.

STUK. (2021). *Program om karakterdannelse i erhvervsuddannelserne – Bruttokatalog med redskabsskitser*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Tanggaard, L. (2008a). Håndværket som identitetsoase i videnssamfundet? *Nordiske udkast*.

Tanggaard, L. (2008b). *Kreativitet skal læres – når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

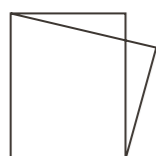
Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*. Gyldendal.

Tsing, A.L. (2015). *The Mushroom at the End of the World: Possibility of Life in Capitalist Ruins*. NJ, Princeton: Princeton University Press.

Tyson, R. (2016). The didactics of vocational Bildung: how stories matter in VET research. *Journal of Vocational Education & Training*, (3), s. 359-377. doi:10.1080/13636820.2016.1213762

Viertel, E. (2010). Vocational Education for Sustainable Development: an obligation for the European Training Foundation. *European Journal of Education*, (2), s. 217-235. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/40664662

Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner



Niels Tange,
cand.mag., ph.d.-
stipendiat, Institut
for Kommunikation
og Psykologi,
Aalborg Universitet
og lektor, Lærer-
uddannelsen
i Aarhus, VIA
University College

Der er aktuelt stor opmærksomhed på folkeskolen som en institution, der ikke alene skal uddanne, men også danne eleverne til selvbestemmelse og myndighed og dermed har et dobbelt formål. Forskningen og diskussionerne på dette område foregår oftest på et teoretisk og overordnet plan, hvilket kan skabe en ufrugtbar afstand til den konkrete pædagogiske praksis på skolerne. Artiklen bygger bro ved at præsentere analyser af, hvordan lærere i folkeskolen oplever spændingsfeltet mellem dannelse og uddannelse i egen undervisning. Analyserne peger på, at lærerne oplever deres praksis som en stadig veksel mellem to grundmomenter. På den ene side skal de planlægge, styre, rammesætte, formidle og dermed objektivere eleverne og på den anden side skal de trække sig, suspendere

deres styring og give plads til, at eleven kan indtage en subjektposition i undervisningen. Og her fremhæves særligt denne trækken sig som et meget vigtigt, men også skrøbeligt moment, der nemt tilsidesættes. På baggrund af analyserne udvikles begrebet 'den pædagogiske dobbeltbevægelse', der bestemmes som den stadige vekselvirkning mellem lærerens objektiverende og subjektiverende handlinger mhp. at understøtte, at eleven både lærer, hvad læreren har intenderet, og samtidig udvikler sin subjektivitet og myndighed. Dermed udgør begrebet et praksisnært bidrag til forskningen i, hvordan vi kan forstå og 'gøre' pædagogisk praksis, der både uddanner og danner.

Således kommer analyserne til at stå på et dobbelt, dialektisk dannelsesbegreb.



Indledning

Artiklen præsenterer analyser, der indgår i et ph.d.-projekt med titlen "Det dobbelte formåls pædagogik". Ph.d.-projektet er motiveret af en interesse i at undersøge pædagogisk praksis som en praksis, der er modsætningsfuld og dobbelt, idet den både skal uddanne eleverne ved at tilpasse dem kulturelt og kompetencemæssigt til samfundet, og samtidig skal understøtte elevernes dannelse til selvstændighed og myndighed. På den måde søger projektet at bidrage til den aktuelle danske og internationale debat om skolens formål i krydsfeltet mellem dannelse og uddannelse (Sahlberg, 2011; Biesta, 2014; Kristensen, 2012; 2017a; 2017b; Hermann, 2016).

Analyserne, som denne artikel præsenterer, spørger specifikt til, hvordan lærere oplever denne dobbelthed, og søger på den baggrund at bidrage med praksisnært og empirisk informeret viden, der kan kvalificere og nuancere forståelsen af, hvad undervisning og pædagogisk praksis er og bør være. På den baggrund er hensigten med artiklen todelt, således at den:

1. tilstræber at give indblik i, hvordan undervisning som både dannende og uddannende ser ud fra et lærerperspektiv, og
2. forsøger at sammenfatte, hvilke forståelser af pædagogisk praksis analyser af disse oplevelser kan identificere, og fastholde disse i udviklingen af begrebet om *den pædagogiske dobbeltbevægelse*.

Dermed bliver artiklens forskningsspørgsmål: *Hvilket bidrag til forståelsen af pædagogisk praksis kan forskning i læreres oplevelse af pædagogisk praksis – sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål – tilvejebringe?*

Artiklen opbygges således, at der først redegøres kort for begrebet om *pædagogikkens dobbelte formål* som det teoretiske grundlag og dialektiske dannelsesbegreb, analyserne er sensibiliserede af. Derefter beskrives metoden som forskningscirkelsamarbejde med lærere i folkeskolen. Derpå præsenteres empiriske eksempler fra analyserne af lærernes oplevelse af det dobbelte formål i deres egen undervisning.

Og endelig vises det, hvordan et nyt begreb om *den pædagogiske dobbeltbevægelse* udvikles på baggrund af analyserne.

Analysernes teoretiske grundlag og dannelsesbegreb

Dette spændingsfelt mellem dannelse og uddannelse, som analyserne af lærernes oplevelser er sensibiliserede af, indfanges teoretisk med begrebet om *pædagogikkens dobbelte formål*. Begrebet kan identificeres i gennemgange af formålsbeskrivelser fra den danske skole gennem tiden (Thejsen, 2017) og kan f.eks. ifølge Hammershøj identificeres gennem pædagogikkens historie:

"Modsætningen mellem dannelse og nytte angår spørgsmålet om pædagogikkens formål. Historisk betragtet har pædagogikken altid haft et dobbelt formål: På den ene side er formålet samfundsnytte (...) og på den anden side menneskedannelse" (Hammershøj, 2017, s. 78).

Men begrebet er ikke præcist teoretisk defineret. Derfor gennemførtes i første del af ph.d.-projektet en pædagogisk-filosofisk undersøgelse af følgende tænkere, der på tværs af epoker og traditioner udfolder denne dobbelthed (analysen er udfoldet i Tange, 2022, in press):

- Rousseaus dobbelte antropologi (Det naturlige menneske – samfundsborgeren) og kritik af oplysningstænkernes enhedstænkning (Rousseau, 1987; 1997; Løvlie, 2013).
- Kierkegaards eksistensfilosofiske skelnen mellem *det indvortes* og *det udvortes* og kritikken af idealismens og særligt Hegels spekulative system

(Kierkegaard, 2019; Grøn, 2002

- Adornos begreb om *halvdannelse* og skelnen mellem det oplyste menneske og det etiske menneske, som kritik af oplysningen og nyhumanismen som ensidig (Horkheimer & Adorno, 2004; Kemp, 2015).
- Biestas skelnen mellem *kvalifikation/socialisation* og *subjektifikation* og kritik af læringstænkningen som enhedstænkning (Biesta, 2014; 2015).

Disse teoretiske positioner peger på, at det dobbelte formål må forstås som en art pædagogisk paradoks, idet det både kalder på, at skolen skal tilpasse eleven kulturelt, socialt og kompetencemæssigt til samfundet, hvilket jeg kalder *dygtig- og nyttiggørelse*, men samtidig skal understøtte, at eleven bliver selvbestemmende i eksistential forstand og dermed frit og etisk, hvad jeg kalder *myndigblivelse*. Dygtiggørelsesprocesser understøtter, at eleven udvikler de kompetencer og færdigheder, som samfundet finder nødvendige. Der er således tale om kapacitetsudvidende og tilpassende processer, hvorved eleven udvikler, forandrer og tilpasser sig. Myndigblivelsesprocesser er derimod eksistentielle processer, der vedrører, at eleven forholder sig åbent til sig selv som menneske og subjekt i verden, med det sigte frit og samvittighedsfuldt at påtage sig ansvaret for eget liv.

Myndigblivelse handler således strengt taget ikke om, at barnet skal forandres, men rettere, at det skal *blive sig selv*. Deraf følger, at dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse står i et spændingsforhold til hinanden. Biesta kan vise denne spænding med beskrivelsen af uddannelse som mødet mellem *selvdestruktion*, hvor selvet forandres i

mødet med verden, over for *verdensdestruktion*, hvor verden forandres for at give plads til elevens selv (Biesta, 2015). Således kommer analyserne til at stå på et dobbelt, *dialektisk dannelsesbegreb*, der peger på, at menneskelig udvikling sker i samspil og modspil mellem myndigblivelses- og dygtiggørelsesprocesser, og samlet som teoretisk begreb altså betegnes som *pædagogikkens dobbelte formål*.

Videnskabsteori og metode

Hensigten er altså at blive klogere på pædagogisk praksis ved at undersøge, hvorledes lærere oplever dette dobbelte formål i deres undervisning. Men hvordan undersøges dette?

Det videnskabsteoretiske grundlag bag analyserne er en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang, der tilsiger, at viden om fænomener kan søges gennem *læreres oplevelser* af disse fænomener, og pointerer, at viden udvikles i en cirkelbevægelse mellem en teoretisk forforståelse – her: begrebet om pædagogikkens dobbelte formål – og en stadig åben, undrende tilgang (Heidegger, 2014; Gadamer, 2007).

Derudover bygger analyserne på en *almenpædagogisk* forståelse (Benner, 2010), der peger på, at pædagogisk praksis er en særegen mellemmenneskelig praksis, der både vedrører det specifikke, praktiske og beskrivende – det, læreren *gør* i den pågældende undervisning – og det normative, generelle, teoretiske – det, læreren *bør* (Rothuizen, 2019). Det betyder, at pædagogisk praksis ikke udtømmende kan undersøges enten teoretisk eller empirisk, men må undersøges i et tæt samspil mellem en teoretisk-begrebslig og en empirisk-

De [Eleverne] spørger efter sådan nogen rammer hele tiden, hvor jeg siger, at **det skal egentlig være, når I selv er glade** og synes, at den er parat til at blive afleveret.



deskriptiv tilgang. Dermed adresseres den debat, som Alexander von Oettingen har igangsat under overskriften *Empirisk dannelsesforskning*, der netop kalder på et tættere samspil med det teoretisk-normative og det empirisk-deskriptive perspektiv (Oettingen, 2018). På den måde bliver samspillet mellem læreres oplevelse og det faktum, at analyserne er teoretisk sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, det metodiske belæg for, at undersøgelsens fund faktisk vedrører pædagogisk praksis.

På den baggrund udformes metoden som et participativt *forskningscirkel-samarbejde* (Persson, 2008) med tre teams a tre lærere i en dansk mellemstor forstadsfolkeskole over 10 måneder. Hver måned afholdtes en forskningscirkeldialog med hvert team, og i tidsrummet mellem samtalerne arbejdede lærerne selvstændigt med at undersøge og udvikle deres egen praksis inden for rammerne af *aktionslæring* (Plauborg, 2007). Forskningscirklerne var derudover

teoretisk sensibiliserede, således at lærerne før projektets opstart og ved den første forskningscirkeldialog blev introduceret til begrebet om pædagogikkens dobbelte formål som projektets teoretiske forforståelse. Herefter indgik forforståelsen som bagtæppe for de pædagogiske refleksioner. Med betegnelsen *teoretisk sensibiliseret* (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 310) understreges det, at begrebet om pædagogikkens dobbelte formål ikke indgår som *definerende* eller lukkende og dermed dikterer, hvad lærerne og jeg skal se, men netop er *sensibiliserende*, således at begrebet hjælper til at opbygge sensitivitet over for elementer i pædagogisk praksis, som vi – uden begrebet – kunne overse.

Forskningscirkeldialoger



Således udgjorde forskningscirkelsamtalerne et dialogisk og reflektivt rum, hvor teori, i form af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, empiri, i form af aktionslæringserfaringer, og deltagernes forståelsesudkast indgik mhp. at nå til bedre forståelse af pædagogisk praksis. Dette er illustreret i figuren herover.

Empiriske beskrivelser

Analysen af de videooptagede forskningscirkelsamtaler blev gennemført som henholdsvis *meningskondensering* af forskningscirkeldialogerne og *tykke beskrivelser* af den enkelte lærers læringsproces igennem hele forløbet. Herunder præsenteres uddrag fra de tykke beskrivelser af fire af de ni deltagende lærere.

Beskrivelse af Else

Else, som jeg lærte at kende som en særdeles dygtig klasseleder, blev i projektet optaget af dette at give eleverne fri i undervisningen, hvad hun kaldte at 'subjektivere'. Hun vælger derfor at fokusere på, om hun i sin ledelsesstil er så effektiv og så god til at fjerne modstand og udfordringer for eleverne, at undervisningen under hendes ledelse faktisk fratager eleverne ansvar og selvstændighed og altså i hendes forståelse bliver ikke-subjektiverende. I den forbindelse siger Else:

"Det er noget helt grundlæggende, det er den måde, jeg bygger det op på. Hvad skal der til i min undervisning? Kan man provokere dem, kan man gøre noget? For, hvis der er nogen, der ligesom træder ud af det, så er jeg hurtig til at sige: Nej, sådan taler vi ikke her".

"Det er også fordi at specialpædagogikken fylder meget i mig. Så, nogen af de bump, der var på vejen, dem fjerner jeg aht. de svageste. Det kan jo skære i mit hjerte at se en elev få de der nedsmeltninger i gruppearbejde. Men der er noget, der strider – og nogen gange, der har jeg lyst til bare at sige for eksempel: Find sammen to og to, og så se, hvad der sker – fordi det er jo sådan nogen ting, man kunne arbejde med mere bevidst. Og der gør jeg bare nærmest pr. automatik det andet. Jeg ved, at der sidder elever, der kunne klare mere end det, jeg ligger ind i min undervisning, men jeg har svært ved bare at give los" (WS 4 10.12).

Else kommer altså i tvivl, om hun, i sit arbejde med at styre og rammesætte elevernes skoledag, ikke giver plads til, at de kan opleve selvstændighed, frihed, ansvarlighed og de 'bump', der følger med dette i undervisningen. Og i samtalerne i forskningscirklerne tilføjer kollegaen Sune, som hun arbejder tæt sammen med:

"At man jo bruger meget tid på at lære at styre klassen, men det vi taler om nu er, at så er man jo ikke i mål. Så har man ligesom bare basen for at sige, at så er der styr på rammerne – og så skal man bryde dem ... så skal man bryde dem" (3. kl WS 4 14.54).

"Det kan godt blive lidt en – det er utrolig dejligt og nemt – det kan blive virkelig en sovepude til en selv også. Bare kør videre. Det kan jeg virkelig mærke på mig selv. Jeg synes det er fantastisk dejligt bare at sige: 'Vi kører videre', og så kører det og alle er sådan set glade" (ibid. 15.49).

På denne måde understøtter han Elses optagethed af, at klasseledelsen som sikker styring af eleverne er god og vigtig, men også er utilstrækkelig i sig selv og dermed kalder på et andet moment i det pædagogiske, hvor styringen brydes. Styringen, der sikrer, at det hele foregår problemfrit, er behagelig og magelig for lærere, forældre og – som senere empiriske beskrivelser peger på – også elever og kan derfor blive en sovepude, der holder læreren fra også at slippe eleverne for en stund og lade dem blive udfordrede, slå sig på virkeligheden, samarbejdet og undervisningens indhold.

Beskrivelse af Lasse

I et andet team møder jeg Lasse, som er en ung og mindre erfaren lærer. Lasse bliver bl.a. optaget af, at han prioriterer at instruere meget tydeligt ved undervisningsstart, hvilket viser sig at være kontraproduktivt. Han oplever, at hans styring ikke viser hen til aktiviteterne, men står i vejen for dem. Ifølge Lasse viser dette sig i ...

"opstarten af en idrætstime, fordi her kommer jeg til at italesætte ret meget det her omkring dannelse og ansvaret over for de andre og man skal være hensynsfuld. Men det er ikke som om at det har nogen effekt, når jeg gør det. Det er nærmest modsat, og så bliver de urolige og utålmodige og vil gerne i gang igen" (1d WS 2, 21.52).

Lasse oplever altså, at hans instruktion og styring i undervisningen ikke hjælper, men næsten hæmmer eller står i vejen for elevernes møde med undervisningens indhold og aktiviteter.

I det uformelle er lærerens plan og metoder, som har til hensigt at forandre barnet og dermed positionere barnet som et objekt for denne forandring, trukket tilbage eller suspenderet for en stund.



Og lidt senere i samme samtale går han helt tæt på oplevelsen af dette med at styre og ikke-styre eleverne:

"I forhold til det med frigørelse og styring, som vi snakkede om sidst. Når jeg sætter eleverne i gang med noget, så tænker jeg hele tiden over, skal jeg gribe ind nu og styre noget, eller skal de selv have lov til at køre videre? Og det vurderer jeg hele tiden på ny – skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage, skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage, sådan igen og igen og igen. Så jeg træffer den beslutning mange gange i løbet af en lektion" (ibid. 28.48).

Beskrivelse af Erika

I endnu et andet team sidder Erika, en erfaren dansk- og udskolingslærer. Som led i hendes deltagelse i projektet bliver hun optaget af det vigtige i ikke blot, hvordan hun styrer eleverne, men ligeledes hvordan dette påvirker elevernes selvstyring. Erika tager udgangspunkt i

en klasse i udskolingen og er frustreret over, at hun skal styre så meget, som hun gør, fordi:

"så lærer de det jo aldrig – det skal jo ind i dem selv – altså" (ibid.).

Erikas fokus kommer altså til at handle om, hvordan hun skal forvalte sin pædagogiske praksis imellem ydre- og indrestyring, og her bøvler hun med indrestyringen. Hun oplever, at eleverne ønsker at fastholde hende i den styrende position, hvilket medvirker til, at hendes hjælp reelt bliver ydrestyring. Erika fortæller:

"De [Eleverne] spørger efter sådan nogen rammer hele tiden, hvor jeg siger, at det skal egentlig være, når I selv er glade og synes, at den er parat til at blive afleveret, og tænker, at det her bliver godt og de andre vil synes, den er god. Sådan at de får den der følelse ind i sig selv, i stedet for at jeg hele tiden skal

sætte de der rammer. Og novellen bliver jo ikke bedre, fordi den fylder tre sider. Det kan være, at en på en side er meget bedre end en på tre sider. Men det er sådan nogle ting, jeg prøver på. De der rammer, dem skal jeg sådan have ind i dem selv" (DaWS4An 5.40).

Og med udgangspunkt heri beslutter Erika sig for i sin aktion at arbejde med, hvordan hun kan styre eleverne på en sådan måde, at det understøtter deres indre- eller selvstyring.

"Det er ikke kun for at tilfredsstille læreren og gøre som læreren siger, men noget, hvor de skal tænke: Det her, det fandt jeg sgu selv på og det er godt som det er. Det er jo at tage et medansvar, at tage det der og sige, det er jo mit, det er mig, det er mig, der laver det her, det er ikke at gøre, hvad læreren siger. Hele tiden den der med: hvad er det, jeg gør – en uddelegering – skubbe det over til dem selv".

Dette fordrer, at læreren må trække sig fra sin formelle, givne subjektposition og lade eleven selv være subjekt over for undervisningens indhold.



Sammen med Erika sætter teamet fokus på, hvordan hun navigerer mellem sin ydrestyring og dette at give mulighed for elevernes indrestyring. Som svar på, hvad hun gør, siger hun, at hun styrer, men samtidig trækker sig:

"Jeg trækker mig jo. Altså jeg trækker mig og overlader nogle beslutninger til dem. Altså, jeg beslutter ikke så meget. Jeg trækker mig. Og også den her med, at der er mange måder at gøre det på og altså hele tiden give dem nogle valg selv" (Da WS4 An 10.10).

Beskrivelse af Ida

Ida er en erfaren dansklærer i udskolingen. I hendes undersøgelser gennem hele forløbet står, hvad hun kalder *det uformelle*, centralt. Ida forstår det uformelle som det rum i undervisningen, hvor hun tilsyneladende slipper den formelle styring og griber de bolde og går med ud ad de tangenter, der 'åbner sig i situationen', som hun formulerer det. Ida

finder frem til, at en af fordelene ved det uformelle er, at eleverne oplever, at de kan spørge om alt og dermed tør stille de 'dumme' og ærlige spørgsmål:

"I det rum vi er i nu, der må man gerne." (DA WS 3, 11.26), "Det er tilladt at spørge i øst og vest" (ibid.).

Ida bliver interesseret i at undersøge, hvad det er ved det uformelle, der gør, at eleverne oplever, at de kan spørge om alt og dermed i højere grad viser sig, som de er. I processen finder hun frem til, at der i det uformelle ikke er tale om et *kravrum*. I det uformelle er lærerens plan og metoder, som har til hensigt at forandre barnet og dermed positionere barnet som et objekt for denne forandring, trukket tilbage eller suspenderet for en stund. Eleven skal således ikke præstere på en bestemt måde, skal ikke have et bestemt fagligt niveau eller være interesseret i noget bestemt. Dette frirum giver plads til, at eleven kan vise sig, som

hun er, og dermed kan Ida beskrive det uformelle rum på denne måde:

"Ham, min elev, der sidder og græder over danskopgaven, fordi han er ordblind – når sådan noget her, det sker, [det uformelle] så er han så meget på – han synes, det er så fedt. Her bliver der ikke krævet af ham, men han deltager" (Da, WS3, 13.45).

Dermed bliver det uformelle rum Idas udgave af at trække sig som styrende og dermed overlade rummet til eleverne, der kan træde frem med den viden, de interesser og de forudsætninger, de har.

Samlet fortolkning af de empiriske beskrivelser

De empiriske beskrivelser viser ud fra min samlede fortolkning et spændingsfelt, som lærerne forsøger at agere i. På den ene side skal de på den mest effektive måde sørge for, at eleverne lærer, hvad der er intenderet. Dette gør

de ved at planlægge, styre, ramme-sætte, formidle og dermed fastholde et asymmetrisk forhold mellem lærer og elev, med læreren som den styrende og eleven som den styrede. Men samtidig med, at lærerne udøver denne nødvendige styring, oplever de den som problematisk, fordi den fratager eleverne aktiv deltagelse, selvstændighed og ansvarlighed. De udtrykker altså her, hvad jeg forstår som en grad af respekt eller ydmyghed over for elevernes subjektivitet, som styringen tilsyneladende udfordrer. Lærerne leder derfor vedholdende efter måder, steder, huller, hvor de kan holde styringen tilbage og lade eleverne selvstændigt bevæge sig mod undervisningens indhold. De tilstræber, at denne selvstændighed 'kommer ind i eleverne' ved at eleverne 'tager ansvar', at de 'vælger', at de er subjekter. Lærerne finder den i det 'uformelle', i dialogen, i det uplanlagte, ved 'at trække sig'. At lade være med at styre er dermed ikke en direkte handling, hvor læreren gør noget med eleven med en bestemt hensigt.

Der er i stedet tale om en resignering, en given slip, en besinden sig eller en laden være. Denne *laden være* er behæftet med risiko for, at undervisningen bryder sammen, og behov for tæt relationel kontakt til eleven. Dette kalder hos læreren på mod, relationel indlevelse og menneskelighed. Der er således ikke tale om to metoder, hvor læreren kan vælge den ene frem for den anden, men i stedet om to både modsætningsfyldte og forbundne momenter, der begge er nødvendige, men ikke kan foregå samtidigt. Derfor må de begge skiftevis understøttes i en stadig dobbeltbevægelse. Den er stadig eller fortløbende, fordi det ene moment ikke kan stå alene. Hvis læreren kun styrer, fratages eleven subjektivitet, og hvis læreren kun giver slip, efterlades eleven

alene over for indholdet, hvilket han ikke selv kan klare, idet han er elev.

Udvikling af begrebet om den pædagogiske dobbeltbevægelse
Således peger de empiriske eksempler på at se pædagogisk praksis som en stadig vekslen mellem lærerens styring og trækken sig. For at fastholde dette som empirisk og praksisnært 'fund' søges det begrebsliggjort som *den pædagogiske dobbeltbevægelse*. Denne begrebslig-gørelsesproces beskrives herunder.

Det objektivierende og det subjektivierende

Der er tale om en bevægelse mellem to momenter, som jeg på baggrund af analyserne vælger at kalde *det objektivierende* og *det subjektivierende*. Det objektivierende defineres som lærerens handlinger, der retter sig imod at skubbe eller føre eleven frem mod undervisningens indhold og mål. Her bliver eleven et receptivt objekt for lærerens handlinger. Der er tale om en art magtudøvelse fra læreren over for eleven mhp. at sikre et bestemt læringsudbytte. Denne handling afløses af det moment, jeg vælger at kalde *det subjektivierende*. Det vedrører lærerens handling i retning af at lade eleven selvstændigt bevæge sig mod undervisningens indhold. Her bliver eleven subjekt, der vælger, handler, beslutter og har magt. Det objektivierende moment er dermed det teknisk-didaktiske aspekt af det pædagogiske, hvor læreren, ved hjælp af indsigt i elevernes forudsætninger og brug af metoder, fører eleven mod indholdet. Og det subjektivierende er ikke blot en variation *inden for* det teknisk-didaktiske, men udgør en overskridelse eller suspension deraf, hvor læreren *besinder sig* (Iskov & Tange, 2021) på, at dannelse, myndighed eller subjektivitet

ikke kan styres udefra, men netop er en myndig-*blivelse*. Dette fordrer, at læreren må trække sig fra sin formelle, givne subjektposition og *lade eleven selv være* subjekt over for undervisningens indhold.

Det subjektivierende moment som en *laden være* eller en *ikke-handling* finder paralleller i begrebet om *pædagogisk negativitet* (Rousseau, 1997; Gruschka, 2011; Oettingen, 2001). Begrebet understreger, at udviklingen af menneskelig frihed ikke kan ske gennem direkte, positiv påvirkning, idet man, jf. det pædagogiske paradoks, ikke kan styre friheden frem. Kierkegaard uddyber denne negativitet som en måde at understøtte elevens åndelige, eksistentielle udvikling:

"I udvortes Henseende er det let at see, naar det Øieblik indtræder, da man tør lade et Barn gaae alene, i aandelig Henseende er det ikke saa let. I aandelig Henseende er Opgaven saare vanskelig, og man kan ikke frikjøbe sig fra den ved at holde en Barnepige og kjøbe en Gangkurv. Kunsten er bestandig at være tilstede og dog ikke at være tilstede, at Barnet faaer Lov til at udvikle sig selv, medens dog Overskuelsen deraf staaer tydeligt for Een. Kunsten er i allerhøieste Grad efter den størst mulige Maalestok at overlade Barnet til sig selv, og at udtrykke denne tilsyneladende Opgiven saaledes, at man tillige ubemærket veed Beskeed om Alt" (Kierkegaards SV, bind 6, s. 209).

Det subjektivierende som negativ tilgang bliver dermed ikke en passivitet, men en indirekte aktivitet, som Kierkegaard beskriver som dette *at være der* på en sådan måde, at eleven tror, at man ikke er der, og som Ida ligeledes viste med sit begreb om det uformelle, hvor hun

tilsyneladende overlader initiativet til eleverne, men faktisk gør det fuldt bevidst for at give plads til elevernes subjektivitet. Det subjektiverende som indirekte handling kalder dermed ikke, som det objektiverende, på direkte handlinger, planer, metoder og didaktikker, men rettere på lærerens subjektivitet i form af mod, autenticitet, menneskelighed og en villen barnet på barnets præmisser og ikke som middel til at nå et mål.

Dobbeltbevægelsen som vekselvirkning

Da hverken det subjektiverende eller det objektiverende er tilstrækkeligt i sig selv og begge momenter ikke kan foregå samtidig, udfolder undervisningen sig som en skiftende bevægelse mellem de to, hvor de begge gensidigt udelukker og kalder på hinanden. Dette forsøger jeg at indfange ved at kalde bevægelsen for

en *stadig vekselvirkning*. Dette peger på, at det er lærerens opgave at undgå, at undervisningen enten forstener i ren objektivering som en autoritær position, jeg vælger at kalde *overobjektivering*, eller i ren subjektivering som en *laissez faire*-position, jeg vælger at kalde *oversubjektivering*.

Konklusion

På baggrund af analyser af læreres oplevelser af egen pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, vises det, at lærerens undervisningsopgave ikke alene består i at udføre en række varierede didaktiske handlinger, mhp. at føre eleven frem mod undervisningens indhold, men at disse handlinger i en stadig vekselvirkende bevægelse må afløses af, at læreren holder sig tilbage,

for at invitere eleven til selv at tage styringen – at være subjekt. Dette empirisk informerede bidrag til forståelsen af, hvad undervisning er og bør være, søges fastholdt i skitsen til et nyt begreb, *den pædagogiske dobbeltbevægelse*, som udvikles på baggrund af analyserne. Begrebet beskriver pædagogisk praksis som en stadig vekselvirkning mellem objektiverende og subjektiverende handlinger fra læreren i bestræbelsen på at navigere i spændingsfeltet mellem skolens dannelses- og uddannelsesopgave.

Forhåbningen er, at begrebet kan indgå som empirisk informeret og praksisnært bidrag til en teorituning og til tider praksis-fjern diskussion om, hvordan vi skal forstå og udøve undervisning, der lever op til pædagogikkens dobbelte formål.

REFERENCER

Bayer, M., Plauborg, H. & Andersen, J.V. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Gyldendal.

Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag.

Biesta, G.J.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.

Biesta, G.J.J. (2015). *Hvad skal vi stille op med børnene? – Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden*. I Jakob Klitmøller & Dion Sommer, *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 105-122). Hans Reitzel.

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversat af Arne Jørgensen. Academia.

Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik*. Opladen og Berlin: Barbara Budrich.

Grøn, A. (2002). Subjektivitet og selvforhold. *Psyke & Logos*, 23(1), 14. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8581>

Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzel.

Hermann, S. (2016). *Hvor står kampen om dannelsen?* Informations Forlag.

Heidegger, M. (2014). *Væren og tid*. Klim.

Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (2004). *Oplysningens dialektik – filosofiske fragmenter*. Gyldendal.

Iskov, T. & Tange, N. (2021). Dannelse i pædagogisk praksis – om den praktiske nødvendighed og anvendelighed af et sensibiliserende sprog og en ikke-forudsigende didaktik. *Nordic Studies in Education*, 41(4), 312-330. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2723>

Kemp, P. (2015). *Løgnet om dannelse – opgør med halv-dannelsen*. Tiderne Skifter.

Kierkegaard, S. (2019). *Synspunktet for min forfattervirksomhed*. Gyldendal.

Kierkegaards samlede værker, bind 1-15. Der henvises til A.B. Drachmann, J.L. Heiberg og H.O. Langes udgave, der udkom første gang i 1901-06, og som er genudgivet i 5. udgave i 1962 på Gyldendals forlag.

Kristensen, J.E. (2012). *To menneskesyn tørrer sammen*. Interview på Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/516349/to-menneskesyn-toerner-sammen>

Kristensen, J.E. (2017a). Dannelsens flertydige genkomst i skolen – som svar på en ensidig uddannelseslogik? I Moos (red.), *Dannelse – kontekster, visioner og processer* (s. 33-70). Hans Reitzel.

Kristensen, J.E. (2017b). "Skolen – en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution?" *Kvan*, 108(37), 7-23.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzel.

Løvlie, L. (2013). Rousseau i vore hjerter. *Studier i pædagogisk filosofi*, 1(2), 1-20.

Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.

Oettingen, A. (2018). *Empirisk dannelsesforskning – mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzel.

Persson, S. (2008). *Forskningscirklar – en vägledning*. Malmø: Stadskontoret.

Rothuizen, J.J. (2019). Om og for praksis – pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i pædagogisk filosofi*, 2(8), 20-43.

Rousseau, J.J. (1987): *Samfundspagten*. Borgen.

Rousseau, J.J. (1997). *Emile – eller om opdragelsen*. Borgen.

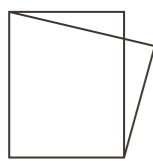
Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World learn From Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Tange, N. (2022). *Skolens dobbelte formål som pædagogisk paradoks – et filosofisk-pædagogisk bidrag til debatten om skolens formål*. (In press).

Thejsen, T. (2017). Folkeskolens dobbelte formål. *KVAN*, 108(37), 24-43.

Uljen, M. (1997). *School Didactics and Learning*. Psychology Press.

Dannelse og ingeniørfaglighed



Steen Hyldgaard Christensen, adjungeret lektor, ph.d., Institut for Planlægning, Aalborg Universitet og Anders Buch, forskningsleder, docent, ph.d., Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis, VIA University College

International tværvideenskabelig forskning i ingeniøruddannelse og praksis (Christensen et al., 2007, 2009, 2019 og 2022 under udgivelse) peger på, at ingeniørens forståelse af det 'sociale' er underprioriteret og diskursivt italesat som bløde versus hårde tekniske discipliner. Resultatet er ofte medvirkende til en kulturel forarmelse af vores livsverden. Derfor er der behov for et dannelsesperspektiv i ingeniøruddannelserne. Et perspektiv, der tager udgangspunkt i samfundets demokratiske, kulturelle og menneskelige udfordringer. Et sådant perspektiv lader sig aktualisere i det omfang ingeniøruddannelserne bliver forstået som det, de i virkeligheden er, nemlig heterogene socio-tekniske uddannelser. Dannelsesdiskussionen har primært været ført i forhold til de

pædagogiske professioner, og ingeniørprofessionen bliver ofte overset. Dette bidrag råder bod på dette ved at diskutere en dannelsesforståelse for ingeniørprofessionen og ingeniøruddannelserne. Fremskrivningen af det sociale og etiske ansvar, der ligger i ingeniørernes virke i demokratiske samfund, kalder på John Deweys demokratiske dannelsesforståelse (Dewey, 2011). Artiklen fremskriver, hvordan denne dannelsesforståelse kan tilbyde en gentænkning af ingeniørfaglighed og ingeniøraktivitet, der kan bidrage til demokratiske og ansvarlige løsninger af samfundsmæssige udfordringer.

Begrebet dannelse og dannelsesforståelser dukker ofte op i uddannelsesdebatten som svar på en krise, når en gældende konfiguration af uddannelsessystemet ikke længere kan levere på sine løfter.



Introduktion:

Hvorfor dannelse og hvorfor nu?

Begrebet dannelse og dannelsesforståelser dukker ofte op i uddannelsesdebatten som svar på en krise, når en gældende konfiguration af uddannelsessystemet ikke længere kan levere på sine løfter. Dannelse skal derfor i høj grad ses som et mod- og problematiseringsbegreb i forhold til den gældende konfiguration af uddannelsessystemet (Hammershøj, 2017). At dannelse netop nu er blevet et centralt tema i uddannelsesdebatten, må derfor ses i sammenhæng med instrumentaliseringen af uddannelsessystemet i sin helhed. Med den neoliberale forestilling om Konkurrencestaten har folkeskolen ikke længere som sin primære opgave at danne den enkelte "til at være borger eller deltager

i et demokrati, men at udvikle den enkelte til 'soldat' i nationernes konkurrence" (Pedersen, 2011, s. 172). I forhold til de videregående uddannelser har en lignende udvikling fundet sted, siden universitetsloven af 2003 under mottoet *Fra forskning til faktura* trådte i kraft (Wright et al., 2020). Dens tilsvarende politiske epistemologi udpeger, hvilken type viden og hvilke kompetencer der skal målstyres efter. Dette kombineres med en målrettet støtte til innovation og etableringen af en iværksætterkultur, der favoriserer STEM-uddannelserne. I en refleksion over udviklingen på de videregående uddannelser diskuterer Hanne Leth Andersen (2021) dannelse som 'professionsdannelse' og understreger affiniteten mellem faglig professionsdannelse og menneskelig almindan-

nelse, og hun bestemmer professionel dannelse som: "faglig dømmekraft, etik og faglig handlekompetence, kritisk tænkning og kreativitet, og samtidig hænger det tæt sammen med personlig myndighed, medborgerskab og ansvarlig og reflekterende forholdemåde" (ibid., s. 171).

Men er det relevant og nødvendigt at bruge store og højtidelige ord om dannelse, dømmekraft, etik, kritisk tænkning, osv. for alle professioner? Er mange professioner netop ikke kendetegnet ved deres instrumentelle tilgang, og er det ikke tilstrækkeligt, at uddannelsessystemet forsyner de studerende med de instrumentelle kompetencer, som efterspørges på arbejdsmarkedet? I denne artikel diskuterer vi relevansen af

dannelse i ingeniøruddannelserne – herunder hvilket dannelsesbegreb der kunne være relevant for ingeniører. Ingeniørprofessionen ses ofte som indbegrebet af en instrumentel fornuft. Dette kommer f.eks. til udtryk i Joseph Herkerts (2001) præcise karakteristik af ingeniørkulturen og ingeniørmæssig professionalisme:

“The prevailing engineering culture is readily recognized from both inside and out. Engineers are no-nonsense problem solvers, guided by scientific rationality and an eye for invention. Efficiency and practicality are the buzzwords. Emotional bias and ungrounded action are anathemas. Give them a problem to solve, specify the boundary conditions, and let them go at it free of external influence (and responsibility). If problems should arise beyond the work bench or factory floor, these are better left to management or politicians” (Herkert, 2001, s. 410).

I en systematisk analyse af dannelsesbegrebets anvendelse i naturvidenskaberne har Jesper Sjöström og hans medforfattere (Sjöström et al., 2017) identificeret fem forståelser af dannelsesbegrebet, som også potentielt kan have relevans for ingeniørprofessionen: 1. Wilhelm von Humboldts klassiske dannelsesbegreb, 2. Anglo-amerikansk ‘liberal education’, 3. Skandinavisk folkedannelse, 4. Demokratisk dannelse, og 5. Kritisk hermeneutisk dannelse. Dannelsesbegrebet har imidlertid ikke været fremherskende i hverken den danske eller den internationale litteratur om ingeniørfaglighed og ingeniøruddannelse (jf. Christensen et al., 2007, 2009, 2019; Mitcham, 2020; Michelfelder & Doorn, 2020; Vallor, 2022). Vi mener imidlertid, at det demokratiske dannelsesideal har en særlig relevans

for ingeniøruddannelser, og vi vil med udgangspunkt i John Deweys pragmatistiske dannelsesforståelse illustrere dette.

Ingeniørfaglighed:

En heterogen socio-teknisk størrelse
Som professionelle medvirker ingeniører til at skabe såvel samfundets materielle som dets teknologiske infrastruktur – men også indirekte og direkte og på godt og ondt de sociale og kulturelle rum, som vi bebor. Ingeniørprofessionen spiller en helt afgørende rolle for overgangen til den antropocæne tidsalder (Jagodzinski, 2018). Ingeniører er med til at danne vores samfund og os alle som individer og borgere. De rådgiver, de virker som projektledere, og de medvirker til at skabe nye produkter, ny viden, vækst og nye arbejdspladser, og de virker som undervisere i ingeniøruddannelserne. Ingeniørers teknologiske løsninger skaber i vid udstrækning en teknologisk infrastruktur for andre professionelles arbejde – f.eks. i sundhedssektoren og uddannelsessektoren. I ingeniøruddannelserne indgår design af teknologiske artefakter og teknologisk problemløsning som centrale dele af curricula, ligesom også ingeniøretiske overvejelser eksplicit eller implicit inddrages. I modsætning til beskrivelser af praktisk ingeniørarbejde, som giver tekniske aspekter privilegeret status, vil en mere nuanceret og vægtet fremstilling også fremdrage heterogeniteten af de elementer, der indgår i teknologisk problemløsning, kompleksiteten og kontingensen i måderne, hvorpå elementerne forbindes, og den måde, løsninger tilvejebringes gennem ofte konfliktfyldte forhandlingssituationer mellem de mange aktører, som indgår i arbejdet (Gravel et al., 2020). Her er det væsentligt at bemærke, hvordan

det *social*e indgår epistemologisk i ingeniørarbejdet, og hvilke muligheder og udfordringer det giver. Grunden til, at dette er væsentligt er, at der hurtigt opstår et demokratisk underskud i det asymmetriske forhold mellem ingeniører og borgere i forhold til at håndtere eksistentielle risici ved ny teknologi. Ingeniører har som udviklere og teknisk kyndige en privilegiet adgang til teknologien, mens brugere af teknologi og andre professionelle ofte blot eksponeres for de færdige teknologiske løsningers konsekvenser og risici. Det er dette demokratiske underskud, der kalder på en dannelsesforståelse i ingeniørfagligheden, og det er netop dette underskud, der motiverer os til at fremdrage Deweys dannelsesforståelse.

For at illustrere heterogeniteten i ingeniørfagligheden og de socio-materielle dynamikker i forbindelse med ingeniørers designovervejelser tager vi udgangspunkt i et typisk eksempel vedrørende konstruktionen af en bro:

“building a bridge that connects two communities is a technical feat, but success requires social and contextual understanding; designers engage the communities where the bridge will be built, soliciting and addressing concerns, and they explore issues like aesthetics, traffic flow impacts, and how the new bridge will affect the community” (Gravel et al., 2020, s. 6).

Heterogeniteten af elementer, der indgår i designprocessen, er sociale, materielle, økonomiske, politiske, tekniske, miljømæssige, trafikmæssige og ofte som i broeksemplet æstetiske. Det ses umiddelbart, at udfaldsrummet for sammenføjnngen af elementerne er kon-

Selvom der i uddannelsessystemet findes en anerkendelse af, at ingeniører også har behov for ‘bløde’ kompetencer, ses disse imidlertid oftest som et mindre supplement til en instrumentel teknisk uddannelse, og ikke som **en integreret og afgørende del af uddannelsen indlejret i dens epistemologi.**



tingent, idet en ændring af et eller flere af elementerne kan foretages og skabe alternative løsninger. En sådan ændring kunne opstå i en fornyet forhandlings-situation, hvor nye miljøkrav, usikkerhed eller ny viden dukker op eller, hvor økonomiske rammer indsnævres. Ingeniørmæssige løsninger er mangfoldige, og flere alternative løsningsstrategier kan tages i brug. Alle løsninger har fordele og ulemper, og ingeniørerne må løbende afveje, hvilke fordele og ulemper der er acceptable i situationen givet de konkrete begrænsninger, som findes i situationen. I afvejningen af løsninger indgår enten eksplicit eller implicit etiske overvejelser. Heterogeniteten er i vid udstrækning et vilkår for alt professionelt arbejde. Ingeniørfaglighedens gennemgribende

betydning for det moderne samfunds teknologiske infrastruktur bør imidlertid pådrage sig særlig opmærksomhed, da den i vid udstrækning danner de teknologiske rammer for andre professionelles og brugernes udfoldelsesrum.

Internationalt er ingeniøretik et forskningsfelt og undervisningsfag i egen ret. Undervisningen i faget varetages ofte af fagfilosoffer eller andre specialister, og der hersker en forestilling om, at etisk dømmekraft er en nødvendig kompetence, som ingeniører må tilegne sig *ved siden af* den teknologiske viden. Denne opsplittning af det tekniske og det etiske er udtryk for en generel målrationel tankefigur i moderniteten, der opererer med en række dikotomier som

eksempelvis social/teknisk, hårde/bløde kompetencer, middel/mål, fakta/værdier og individ/samfund. Overvindelsen af den slags ufrugtbare dikotomier må tage udgangspunkt i et naturalistisk, ikke-reduktionistisk menneskesyn, der tager heterogeniteten alvorligt. Et sådant menneskesyn må også være i stand til at forholde sig kritisk til eksistentielle risici ved ny teknologi. Ingeniørfilosoffen Carl Mitcham peger på det eksistentielle demokratiske underskud borgeren oplever vis-a-vis ingeniørerne.

“The distinctive existential contradiction in which we find ourselves is that although objectively engineering is now critical to human well-being, it is not a way of life that is able to be either episte-

Gentænkningen må starte med at rekonstruere, hvad vi grundlæggende skal forstå ved ingeniørfaglighed. Den traditionelle forståelse af ingeniørfaglighed er stærkt knyttet til naturvidenskaben.



mically or politically by the masses and thus impossible in any approximation of a democratic regime. Neither engineers nor social scientists nor humanities scholars are paying sufficient attention to this problem in the political philosophy of engineering” (Mitcham, 2022).

Selvom der i uddannelsessystemet findes en anerkendelse af, at ingeniører også har behov for 'bløde' kompetencer, ses disse imidlertid oftest som et mindre supplement til en instrumentel teknisk uddannelse, og ikke som en integreret og afgørende del af uddannelsen indlejret i dens epistemologi. Hvis der skal rettes op på denne skævhed, er det nødvendigt at gentænke ingeniøruddannelserne og ingeniørfagligheden i lyset af et dannelsessyn, der gør op med modernismens tendens til at tænke i dikotomier. En sådan gentænkning må være grundlæggende og indebære en rekonstruktion

af de epistemologiske præmisser for forståelsen af ingeniørfaglig dannelse.

John Deweys dannelsesforståelse

De klassiske forståelser af dannelse (Bildung) har ingen umiddelbare koblinger til demokrati. Her ses dannelse enten som individers 'indre' myndiggørelse og/eller som individers tilegnelse af en institutionelt kanoniseret kundskabsbase med rod i en kulturel tradition (gennem socialisering). Disse individcentrerede og æstetiske forståelser af dannelse, som opstod i det 18. århundrede (Løvlie, 2002), insisterer på subjektets selvberohed vis-a-vis samfundet, og koblingen til samfundet – f.eks. gennem deltagelse i sociale og demokratiske processer – etableres kun som et middel for de autonome individers praktiske samordning, men altså ikke som en forudsætning for selve dannelsesprocessen.

John Dewey peger på, at individ/samfund-opsplitningen må overvindes, og at den tilknyttede epistemologi må rekonstrueres, så individer og samfund ikke ses som hinandens modsætninger, men derimod som hinandens forudsætninger. I Deweys rekonstruktion af epistemologien (1997) er erfaringsdannelse og selvdannelse (identitetsdannelse) ikke adskilte størrelser, men derimod processer, der udfolder sig, når organismer (her mennesker) interagerer med deres omgivelser. Disse processer forandrer og danner både omgivelserne og organismene igennem gensidige, vekselvirkende transaktioner. Dannelse (Bildung) må for Dewey derfor forstås som en kreativ og emergent transformation af mennesker (individer) og deres omgivelser (samfundet) i en kontinuerlig erfaringsdannelsesproces, hvor mennesker forsøger at tilpasse sig til omgivelserne – og tilpasse omgivelserne

til menneskelige behov. For Dewey bliver dannelse derfor en transformation af mennesker og samfund i én bevægelse.

Dannelse forstås altså som en social erfaringsdannelsesproces, og koblingen mellem uddannelse og demokrati er afgørende i Deweys filosofi (Dewey, 2011). Dewey forstår nemlig demokratiet og den demokratiske indretning af samfundets institutioner som en *intelligent* måde at rammesætte erfaringsdannelsen, og uddannelse som en *intelligent* måde at stimulere erfaringsdannelsen. Mennesker gør sig hele tiden erfaringer, når de handler, men erfaringsdannelsen kan gøres mere eller mindre intelligent. Den demokratiske indretning af samfundet og systematiseringen af erfaringsdannelse igennem institutionaliserede uddannelser er imidlertid særligt velegnede til at sikre menneskers overlevelse og blomstring i en fremtid, som i sin natur er usikker. Uddannelse og demokrati giver mennesker mulighed for på systematisk vis at udforske og forholde sig eksperimenterende til deres omgivelser og at forholde sig kritisk og reflekteret til gamle og nye vaner, ideer og initiativer. Dewey skriver: "Democracy is the faith that the process of experience is more important than any special result attained, so that special results achieved are of ultimate value only as they are used to enrich and order the ongoing process. Since the process of experience is capable of being educative, faith in democracy is all one with faith in experience and education. All ends and values that are cut off from the ongoing process become arrests, fixations. They strive to fixate what has been gained instead of using it to open the road and point the way to new and better experiences." (2008, s. 229).

Når børn og unge mennesker gennem uddannelse introduceres til en kundskabsbase, mener Dewey, bør dette ikke ske med henblik på, at de dogmatisk tilegner sig viden fra kundskabsbasen, men derimod med henblik på at de kan lære kritisk at udforske aktuelle problemer og udfordringer på baggrund af de ressourcer, som kundskabsbasen stiller til rådighed for dem. Tilsvarende er formålet med det deliberative demokrati ikke blot en styreform, der kan sanktionere og legitimere et flertals holdninger, men derimod at institutionalisere en dialogbaseret styreform, hvor forskellige holdninger kan udforskes, kritiseres, brydes og kvalificeres med henblik på at træffe intelligente og legitime beslutninger.

Deweys dannelsesforståelse er – som hans filosofi generelt – et opgør med den mentalistiske subjekt og individ centrerede tænkning. Dannelsesprojektet er for Dewey ikke primært et intellektuelt, mentalt projekt, der skal forme individer på baggrund af et nærmere specificeret sæt af værdier og/eller en kanoniseret vidensbase. Hans filosofi og dannelsesforståelse er derimod instrumentel i den forstand, at den fremskriver intelligente metoder, der sætter mennesker (organismer) i stand til at kunne interagere med deres omgivelser med henblik på at realisere deres mål, at udvikle sig og blomstre – og i sidste instans overleve som biologiske organismer. Her er den helt centrale metode udforskning af problemer (inquiry) (Dewey, 2008). I stedet for at handle instinktivt, spontant eller mekanisk i forhold til omgivelsernes stimuli og de problemer, man møder, er mennesker i stand til at tøve og udsætte deres respons. Når mennesker tøver og standser op for at

reflektere over, hvordan de skal forsætte deres handlingsmønster, udsætter de deres dom midlertidigt og overvejer/udforsker forskellige udfald af potentielle handlemønstre. På baggrund af refleksionen kan de så fælde en dom og fortsætte aktiviteten – nu informeret af et nyt handlemønster, der forhåbentlig sætter dem i stand til at fortsætte deres forehavender og realisere deres mål. Når dommen er fældet, opleves situationen som ny præget af sikkerhed og betryggelse, og aktiviteten kan fortsætte. Problemet er nu løst, og (del)målet er opnået. Gennem uddannelse og deltagelse i det deliberative demokrati dannes mennesker således ifølge Dewey til at søge og finde intelligente løsninger på de problemer, som de møder.

Gentænkning af ingeniørfaglig dannelse¹

Deweys filosofi fremhæves ofte som en 'ingeniørfilosofi'. Den er naturalistisk og instrumentalistisk, den er handlings- og problemorienteret, og den lægger vægt på, at værdier aldrig er absolutte, men altid må balanceres i konkrete middel-mål-relationer. Kan Deweys dannelsesforståelse bruges som et udgangspunkt for at gentænke ingeniørfagligheden med henblik på at rette op på det demokratiske underskud, der eksisterer mellem borgere/lægmænd og professionelle ingeniører?

Gentænkningen må starte med at rekonstruere, hvad vi grundlæggende skal forstå ved ingeniørfaglighed. Den traditionelle forståelse af ingeniørfaglighed er stærkt knyttet til naturvidenskaben (jf. Mitcham, 2020; Davies, 2002). The Cambridge Dictionary definerer ingeniørfaglighed (engineering) som "the use of scientific principles to

design and build machines, structures, and other items, including bridges, tunnels, roads, vehicles, and buildings” (Cambridge Dictionary/‘engineering’). Denne definition er ikke forkert, men den kommer ikke ind på de motiver og formål, der ligger til grund for ingeniørfagligheden. Ingeniørfaglighed bliver i definitionen – efter vores opfattelse med rette – anset som instrumentel: Ingeniører bruger naturvidenskabelige teorier og metoder til at designe og konstruere teknologiske artefakter. Men definitionen mangler at adressere ingeniøraktivitetens formål – dens ‘telos’. Med ingeniørprofessionens ‘telos’ mener vi et formål, der er sammenligneligt med men forskelligt fra for eksempel lægeprofessionens, hvis ‘telos’ er sundhed: “Sundhed er mål for lægevidenskaben, et skib er mål for skibsbyggerkunsten, sejr for den militære kunst og rigdom for den økonomiske kunst” (Aristoteles, 2000, s. 31). Derved ser ingeniørprofessionen ikke ingeniørfaglighedens grundlæggende praktiske og formålsorienterede rationale, og den klargør ikke, at ingeniørfagligheden altid må vurderes i forhold til sociale og menneskelige værdier og standarder. Den klargør med andre ord ikke, hvorvidt den ingeniørfaglige løsning er god eller dårlig set i lyset af, hvad der var formålet med den.

Et bedre udgangspunkt for en gentænkning ser ingeniørfaglighed som en målorienteret aktivitet, der sigter mod at designe og konstruere teknologiske artefakter og systemer, og som udnytter fysiske fænomener med henblik på at tilfredsstille menneskers mål – oftest men ikke nødvendigvis altid ved at benytte sig af naturvidenskabelige principper, teknikker og resultater.

Denne gentænkning af ingeniørfagligheden udmærker sig ved ikke at reducere ingeniørfaglighed til en ‘ren’, neutral, dis-interesseret ‘anvendelse’ af naturvidenskaben. Den anerkender derimod, at ingeniørfaglighed altid fungerer som et middel til at opnå menneskers mål. Ingeniørfaglighed bliver altid udført med henblik på at realisere særlige formål. For at lære og forstå ingeniørfaglighed er det derfor ikke tilstrækkeligt blot at tilegne sig naturvidenskabelige teorier og metoder – teorier og metoder må tilegnes med henblik på at kunne gøre noget, og det er løsningen af menneskers problemer, der udgør formålet for ingeniøraktiviteter.

Det er denne pointe, som Deweys dannelsesforståelse kan hjælpe os til at se. Deweys kritik af den herskende kognitivistiske ‘tilskuer teori om viden’ indebærer, at læring og videnstilegnelse er en aktiv, engageret, formålsdrevet, affektiv og kropslig bedrift, der altid finder sted i en social kontekst. I forlængelse af denne pointe må ingeniørfaglighed betragtes som en specialiseret professionel aktivitetstype, der anvender forskellige udforskningsmetoder – såvel specialiserede naturvidenskabelige metoder som social- og humanvidenskabelige metoder tilligemed mere hverdagslige ræsonnementsformer – for at løse problemer og tilfredsstille menneskers mål.

I stedet for at definere ingeniørfaglighed som ‘anvendt’ naturvidenskab må ingeniørfagligheden gentænkes som en praktisk aktivitet, der anvender specialiserede metoder og teknikker fra såvel det naturvidenskabelige som det human- og socialvidenskabelige felt med henblik på at løse presserende problemer, som mennesker står over for.

Den Dewey-inspirerede ingeniørmæssige dannelsesforståelse er grundlæggende instrumentel. Den installerer ikke et absolut sæt af værdier eller et fast indhold – f.eks. naturvidenskabelige fagfelter – for ingeniørfagligheden. Den trækker derimod på en bred socio-teknisk forståelse, der anerkender, at ingeniørmæssige problemer altid har en heterogen karakter, der kalder på tværfaglige løsninger.

Barrierer og muligheder for realisering af en demokratisk dannelsesforståelse for ingeniøruddannelserne

Deweys demokratiske dannelsesforståelse er i høj grad motiveret af de hyperkomplekse problemer, som menneskeheden står over for i vores globaliserede verden. I en tid, der er præget af sociale og miljømæssige kriser og omvæltninger (global opvarmning, pandemier, truet biodiversitet, økonomisk og social polarisering, racisme, informations- og cyberkrige for blot at nævne nogle), kan problemer sjældent løses gennem et teknisk fix. En isoleret teknisk ekspertise bliver derfor i stigende grad utilstrækkelig, og der kaldes på *interdisciplinær*, *dedisciplinær* og *problemdrevet* uddannelse og forskning, der tænker teknologi og samfund sammen (jf. Frodeman, 2014).

Men dette er på ingen måder nemt – og der er flere grunde til dette. Mange af barriererne skal findes i de faglige og uddannelsesmæssige traditioner, som har formet ingeniørfagligheden på baggrund af monofaglige og naturvidenskabelige discipliners rationale. Den dominerende model i ingeniøruddannelserne har traditionelt baseret sig på et tæt pakket curriculum med fokus

Deweys demokratiske dannelsesforståelse er i høj grad motiveret af de hyperkomplekse problemer, som menneskeheden står over for i vores globaliserede verden.



på STEM-disciplinerne, og stoftrængsel bruges ofte som et argument for ikke at inddrage human- og samfundsvidenskabelige vinkler. Og selv når det erkendes, at der er behov for ikke-naturvidenskabelig viden – f.eks. i erkendelsen af, at kommunikativ kompetence og etisk refleksion er påkrævet i ingeniørarbejdet – bliver denne viden ofte ikke i tilstrækkelig grad integreret i uddannelsen, men får kun en plads i form af løsrevne ‘add-on’-kurser. Uddannelsesforskere peger på, at der hersker en traditions- og vaneforankret modstand i forhold til at åbne ingeniørfaglighed mod andre end naturvidenskabelige og snævert tekniske discipliner (f.eks. Xavier et al., 2022; Cheville, 2022; Børsen et al., 2018). Mange af de forsøg, der i Danmark er gjort for at gøre ingeniøruddannelserne

mere tværfaglige og holistiske, har imidlertid haft vanskelige vilkår i det eksisterende uddannelsessystem og på det etablerede ingeniørarbejdsmarked (f.eks. Buch, 2016; Juhl & Buch, 2019; Petersen & Buch, 2016). At disse barrierer har vanskeliggjort en realisering af en demokratisk dannelsesforståelse af ingeniøruddannelserne aflyser imidlertid ikke betimeligheden af den demokratiske dannelsesforståelse – tværtimod peger tilstedeværelsen af barriererne netop på behovet for, at dannelsesforståelsen bliver tydeligere og bedre indarbejdet i ingeniøruddannelserne.

Konklusion

Nyorienteringen mod dannelse i uddannelsesdebatten skal, som vi har argumenteret, ses som et tegn på, at

den traditionsbundne og vaneorienterede tænkning i uddannelsesverdenen er utilstrækkelig. Reaktualiseringen af behovet for at se uddannelser i et dannelsesperspektiv – og ikke blot som et instrumentelt middel for konkurrencestaten – kan potentielt bidrage til et opgør med indgroede traditioner og vaner i uddannelsessektoren. Det afgørende er imidlertid at identificere en dannelsesforståelse, der er tidssvarende, og som adresserer de aktuelle udfordringer og problemer i samfundet. Deweys demokratiske dannelsesforståelse stiller ressourcer og pædagogiske formater til rådighed for en nyorientering og skaber et udgangspunkt for at genbeskrive ingeniøruddannelserne på et socio-teknisk grundlag.

REFERENCER

Andersen, Hanne Leth (2021). *Målstyring og dannelsens mulighed*. I: Brinkmann, Svend; Rømer, Thomas Aastrup & Tanggaard, Lene (red.) *Sidste Chance: Nye Perspektiver på Dannelse*. Klim.

Aristoteles (2000). *Etikken*. Det Lille Forlag.

Buch, Anders (2016). Ideas of Holistic Engineering Meet Engineering Work Practices. *Engineering Studies*, 8(2), 140-161.

Buch, Anders (2022 under udgivelse). *The Need for a Recovery of Engineering*. I: Christensen, Steen Hyldgaard; Buch, Anders; Conlon, Eddie; Didier, Christelle; Mitcham, Carl & Murphy, Mike (eds.) *Engineering, Social Sciences, and the Humanities: Have their Conversations Come of Age?* Springer Nature.

Børsen, Tom; Botin, Lars & Jørgensen, Ulrik (2018). *Sammenstød mellem dominerende fagkulturer på TEK/NAT-uddannelserne og videnskabsidealer indlejret i FVT*. I: Børsen, Tom; Budts Pedersen, David & Andersen, Hanne (red.) *Fagets videnskabssteori*. Samfundslitteratur.

Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/engineering> (tilgået januar 2022).

Cheville, Alan (2022 under udgivelse). The C.P. Snow Controversy. I: Christensen, Steen Hyldgaard; Buch, Anders; Conlon, Eddie; Didier, Christelle; Mitcham, Carl & Murphy, Mike (eds.), *Engineering, Social Sciences, and the Humanities: Have their Conversations Come of Age?* Springer Nature.

Christensen, Steen Hyldgaard; Delahousse, Bernard & Meganck, Martin (eds.) (2007). *Philosophy in Engineering*, Academica, Aarhus.

Christensen, Steen Hyldgaard; Delahousse, Bernard & Meganck, Martin (eds.) (2009). *Engineering in Context*. Academica, Aarhus.

Christensen, Steen Hyldgaard; Delahousse, Bernard; Didier, Christelle; Meganck, Martin & Murphy, Mike (eds.) (2019). *The Engineering-Business Nexus: Symbiosis, Tension and Co-Evolution*. Springer Nature.

Christensen, Steen Hyldgaard; Buch, Anders; Conlon, Eddie; Didier, Christelle; Mitcham, Carl & Murphy, Mike (eds.) (2022 under udgivelse). *Engineering, Social Sciences, and the Humanities: Have their Conversations Come of Age?* Springer Nature.

Davies, Michael (2002). *Profession, Code and Ethics*. Aldershot: Ashgate.

Dewey, John (1997). *Experience and Nature*. Open Court, Chicago, IL.

Dewey, John (2008). Logic. The Theory of Inquiry. The Later Works, vol. 12, edited by Ann Boydston. Carbondale: South Illinois University Press.

Dewey, John (2008). Creative Democracy – The Task Before Us. The Later Works, vol. 14, edited by Ann Boydston. Carbondale: South Illinois University Press.

Dewey, John (2011). *Democracy and Education*, Simon & Brown, Milton Keynes, UK.

Frodeman, Robert (2014). *Sustainable Knowledge. A Theory of Interdisciplinarity*. London: Palgrave Macmillan.

Gravel, Brian E. & Svihla, Vanessa (2020). *Fostering Heterogeneous Engineering through Whole-class Design Work*. Journal of the Learning Sciences. Routledge. Taylor & Francis Group.

Hammershøj, Lars Geer (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Herkert, Joseph R. (2001). Future Directions in Engineering Ethics Research: Microethics, Macroethics, and the Role of Professional Societies. *Science and Engineering Ethics*, 7, (3).

Jagodzinski, Jan (ed.) (2018). *Interrogating the Anthropocene. Ecology, Aesthetics, Pedagogy, and the Future in Question*. Cham: Palgrave Macmillan.

Juhl, Joakim & Buch, Anders (2019). The Role of Education in Academic Ecosystems. I: Lund, Birthe; Arndt, Sonja (eds.) *The Creative University. Contemporary Responses to the Changing Role of the University*. Brill/Sense.

Løvlie, Lars (2002). The Promise of *Bildung*. *Journal of Philosophy of Education*, 26(3), 467-486.

Michelfelder, Diane & Doorn, Neelke (eds.) (2020). *The Routledge Handbook of the Philosophy of Engineering*. New York: Routledge.

Mitcham, Carl (2020). *Steps toward a Philosophy of Engineering. Historico-Philosophical and Critical Essays*. London: Rowan & Littlefield.

Mitcham, Carl (2022 under udgivelse). *Globalization is Necessary but Impossible: The Existential Contradictions Engineers (and everyone Else) are Ignoring*. I: Christensen, Steen Hyldgaard; Buch, Anders; Conlon, Eddie; Didier, Christelle; Mitcham, Carl & Murphy, Mike (eds.), *Engineering, Social Sciences, and the Humanities: Have their Conversations Come of Age?* Springer Nature.

Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitsels Forlag.

Petersen, Rikke Premer & Buch, Anders (2016). Making Room in Engineering Design Practices. *Engineering Studies*, 8(2), 93-115.

Sjöström, Jesper; Frerics, Nadja; Zuin, Vânia G. & Eilks, Ingo (2017). Using the concept of *Bildung* in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*. Routledge Taylor and Francis Group.

Vallor, Shannon (ed.) (2022). *The Oxford Handbook of Philosophy of Technology*. Oxford: Oxford University Press.

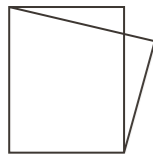
Wright, Susan; Carney, Stephen; Krejsler, John Benedicto; Bykærholm Nielsen, Gritt; Ørberg, Jakob Williams (2020). *Enacting the University: Danish University Reform in an Ethnographic Perspective*. Springer Nature.

Xavier, Patricia; Wint, Natalie & White, Gabrielle Orbaek (2022 under udgivelse). A Snapshot of how 'Social' Considerations are Currently Being Interpreted and Addressed within Engineering Education and Accreditation. I: Christensen, Steen Hyldgaard; Buch, Anders; Conlon, Eddie; Didier, Christelle; Mitcham, Carl & Murphy, Mike (eds.) *Engineering, Social Sciences, and the Humanities: Have their Conversations Come of Age?* Springer Nature.

NOTER

¹ Dette afsnit bygger på Buch (2022 under udgivelse).

On Bildung and the role of teachers in fostering global citizens



Eirik Julius Risberg,
PhD., post-doctoral
researcher, Faculty of
Education and Arts,
Nord University

The importance of educating global citizens, citizens whose mindset or 'gaze' is global rather than national or parochial, has been widely recognized. Despite this, critics have argued that the emphasis on fostering 'skills, knowledge, attitudes, and values' reveals the neo-liberal underpinnings of global citizenship education. I argue that this overlooks the transformative nature of global citizenship education, and, drawing on recent work in the intersection between transformative education and Bildung, maintain that educating for global citizenship may be understood as a form of global Bildung in which the professional plays a key role.

Introduction

Over the past decade, calls for the importance of fostering *global citizens*, citizens whose mindset or 'gaze' (UNESCO 2014: 14) is global rather than national or parochial, have become increasingly prominent in international policy and education discourse (UNESCO 2014, 2015, 2018; Sant et al. 2018). This has had a significant impact on national curricula and education policies in a number of countries, and in a string of recent curriculum revisions the international push towards a more globally oriented citizenship education has given way to a greater emphasis on concepts such as 'democracy', 'sustainability', and 'citizenship' in primary and second-

The professional, by embracing a Gadamerian conception of Bildung as a form of reciprocal learning process, can play an important role in the Bildung of global citizens.



ary education. The topic has also been addressed in the literature on teacher education (Yemini, Tibbitts and Goren 2019), and gradually, although rather more slowly, the notion of the global citizen has begun to have an impact on teacher education programs, with the developments of courses and even whole degrees dedicated to global citizenship in pre-service teacher education (Schugurensky and Wolhuter 2020).

So far, however, the issue has received less attention in the study of professions – and in particular, in examining the role of the teacher; the professional primarily tasked with instilling a global mindset in future citizens. But how are

teachers, which traditionally have been understood to receive their mandate from and operate in a specific (national) political-historical context, expected to contribute to bridging the local and the global – what has become known as the *glocal* – in the endeavour to foster citizens whose mindset is global? Can teachers claim a special professional competency in cultivating global citizens, and if so, what would this be? And *should* they engage in the venture of educating global citizens, or would this make them complicit in the neo-liberal commodification of education, whose emphasis on global skills and competencies is inimical to the free and liberal *Bildung* of future citizens?

In this short paper, however, I cannot do more than broach some of these issues and will limit myself to propose, in brief outline, a notion of *Bildung* conducive to cultivating the global citizen, as well as gesture at a role for the professional in this process. In making my case, I begin, in the first section below, by arguing that global citizenship education must properly be understood as a transformative education, and, drawing on the recent comparison between transformative education and *Bildung*, that we are justified in thinking of it as a form of global *Bildung*. In the second section of this paper, I briefly examine what it means to hold that that education is transformative. In contrast to much work

in the literature on transformative education, which emphasises the importance of the transformative *experience*, I argue that undergoing or having undergone an experience is not a necessary requirement for personal transformation. Instead, I suggest that transformation can be the result of what I call a transformative *vicarious* experience, the kind of experiences one can have by imagining how things appear (or feel) from the perspective of another. In the third and final part of this paper, I briefly explore the role of the professional in this process. While at first sight external to the process, I argue that the professional, by embracing a Gadamerian conception of *Bildung* as a form of reciprocal learning process, can play an important role in the *Bildung* of global citizens.

Global citizenship education as global *Bildung*

Global citizenship education has been described as a 'framing paradigm' (UNESCO 2014: 14) that 'aims to be transformative, building the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world' (UNESCO 2015: 15). These are distributed across a cognitive, a socio-emotional and a behavioural domain, and it is stressed that 'for education to be transformative, knowledge (cognitive domain) must touch the heart (socio-emotional domain) and turn into action to bring about positive change (behavioural domain)' (UNESCO 2018: 2).

Despite this, however, not everyone has been convinced about the references to equity and universal human flourishing. Some have asked *for whom* global citizenship education really is intended,

arguing that its primary beneficiary is the affluent Westerner (Pashby 2011). Moreover, believing it to be wedded to neo-liberalism – the "attempt to replace political judgement with economic evaluation" (Davies 2014: 19) – has led some to argue that global citizenship education is 'not directly about education at all, but about how education can best develop human resources to serve the needs of the globalized economy' (Angus 2017: 339).

These are not isolated attacks, and the critique of what is perceived to be the neo-liberal underpinnings of global citizenship education seems to have become increasingly vocal over the past years. However, while there is ample reason to take seriously the more general critique of the neo-liberalisation of education (Robertson and Nestore 2021), and while particular attempts to educate for global citizenship may be said to be poorly masked attempts to capitalise on the notion of the global citizen, this does not undermine the framework or *idea* of a global citizenship education. It should be clear that however faulty some initiatives and programmes appear, the notion of educating for global citizenship is intended to be transformative. But what is it for global citizenship education to be transformative? What is it for the (cognitive) skills to 'touch the heart', and, as a result, 'turn into action'?

Over the past forty-odd years, much work in transformative education has sought to explain the transformative process; the change and development in our 'frames of reference' (Mezirow 1978: 104) by which we structure our beliefs, values, self-image and behaviour. In recent years, this has led to a compari-

son between transformative education and the much older concept of *Bildung* – 'a philosophical concept', as Thomas Fuhr argues, 'that refers to processes of cultivation of human capacities as well as to the end state of this process, the state of being educated, cultivated, or erudite' (Fuhr 2017: 3). While there are some significant difference between transformative education and *Bildung* in terms of research methods, stages of life covered, as well as their theoretical and philosophical foundations, '[b]oth approaches,' Fuhr, Laros and Taylor argue, 'analyze complex, prolonged learning processes in which learners reconstruct basic assumptions and expectations that frame their thinking, feeling and acting' (2017: ix).

While *Bildung* and transformative education may seem to overlap, there remains the question whether the former can happily be conjoined with the term 'global' so as to give rise to the notion of a *global Bildung*. As Philip Gonon notes, '*Bildung* is based originally on a specific cultural context' (2017: 259) and so have to be 'adapted' to fit an increasingly globalized world. The concept, in its original formulation, was closely associated with Enlightenment philosophy, sprang out of a social and economic context that no longer exist, and – in the latter half of the 19th century – was often given a nationalistic gloss, asserting the supremacy of the German culture over those of other European nation-states (Fuhr 2017: 9).

The problem of 'adapting' the concept of *Bildung* to a globalized world, however, seem to pertain primarily to the *classical* conception of *Bildung*. On this conception, as Hans-Christoph Koller (2021) argues, *Bildung* was conceived

Paul and Quiggin, it seems, have set the bar too high by insisting that **having the experience is a necessity for undergoing a transformation.**



as an interplay between the self and a fairly stable world. However, given the pace of change in contemporary society, he argues, *Bildung* 'can no longer be thought of as a progressive appropriation of this world, but must be newly and differently determined in light of the increasing speed at which knowledge, normative orientations of action, and cultural norms become outdated' (Koller 2021: 636). Today, *Bildung* must be understood as a self-reflexive or higher order change in which not only the self is amenable to change, but where 'how people act toward and relate to the world, other people, and themselves is subject to radical transformation' (Koller 2021: 636). In this process, fixed ideological, political or religious identities can come unhinged, and interpreting *Bildung* as a process in which the cultural context of which we are a part is itself subject to change thus seems to support the conclusion that *Bildung* can be transposed from 'a limited national or Western tradition and [give rise to] ... an

understanding of what we might mean by a global form of *bildung*' (Gustavson 2014: 110). Still, a question seems to remain: How do these changes come about? What initiates, as Koller (2021: 635) rhetorically asks, this transformation or *Bildungsprozess*?

Transformation and the transformative experience

Despite a certain cultural and psychological resistance, we clearly *are* capable of change. Even if it may not happen very often, a piece of art, a new acquaintance, or a new perspective, may thrust us onto a new path that up until now may have been 'either unforeseeable or seemingly unforgeable for us' (Yacek, Rödel, and Karcher 2021: 529).

These transformations, however, may seem perplexing. 'One of the most enduring mysteries of the human experience', as Yacek, Rödel, and Karcher notes (2021: 529), 'is our capacity to undergo profound changes in the values, modes

of thought, self-conceptions, and guiding ideals that have given shape to our lives.' However, while there is a long tradition in philosophy, literature and the arts of exploring these transformative process, it has become increasingly difficult, they argue, to define and delimit education that seeks to be transformative from other pedagogical approaches and practices. Addressing the issue in a recent special volume on transformative education, Yacek Rödel, and Karcher claim that without a way of distinguishing transformative from non-transformative education, the concept is in danger of meaning 'just about anything under the pedagogical sun' (2021: 532).

In querying the notion of a transformation, considerable attention has been devoted to the transformative *experience*; the episode that brings about and may be said to be the direct causal explanation of the transformation. In a recent book-length study of the phenomenon, Laurie Ann Paul distinguishes

In line with the terminology above, opening up for this kind of indirect transformative experiences, **we seem justified in speaking of what we may call vicarious transformative experiences.**



between what she calls an *epistemically transformative experience*, one 'that teaches you something you could not have learned without having that kind of experience', and a *personally transformative experience*, that 'changes you in some deep and personally fundamental way' (2015: 761). Appearing together, they constitute what she labels a *transformative experience* – 'an experience that is both epistemically and personally transformative' (Paul 2015: 761).

In many ways this is an appealing account of transformation. It distinguishes 'mere' epistemic transformation from a full transformative experience, and at the same time explains their relation. Transposed to the domain of formal education, however, it nevertheless seems too demanding, making it a

mystery how education can be transformative. This becomes clear when we note that a key claim of Paul's account, further developed in a paper co-authored with John Quiggin, is that 'for an experience to be transformative, it needs to involve a type of experience a person hasn't had before' (2021: 561). Emphasising that it must be a *new* kind of experience able to bring about the epistemic transformation, which in turn can lead to a personal transformation, having the experience is described as a 'psychological necessity' (Paul and Quiggin 2021: 561). 'Without having the experience,' they argue, 'the individual would not be transformed, that is, they would not have these new capacities or experience these changes in psychological attitudes' (Paul and Quiggin 2021: 561). Examples of this kind of experience are; giving birth, los-

ing a parent, gaining a new sensory ability, having a traumatic accident, winning an Olympic gold medal, participating in a revolution, having a religious conversion (Paul 2014: 16). These, and similar experiences however, are not readily available in an educational setting, and so if having these kinds of experiences is a prerequisite for transformation, it seems that no personal transformations can be forthcoming in formal education. Paul and Quiggin, it seems, have set the bar too high by insisting that having the experience is a necessity for undergoing a transformation.

In many ways, however, this seems quintessentially what we *mean* by a transformation. How else could we be brought to experience the kind of deep personal changes characteristic of personal

transformation, *unless* it was through a novel transformative experience? We thus seem to be facing a dilemma; either transformative experiences requires a kind of experiences the person hasn't before, in which case there can be few or no transformative experiences in formal education, or transformative experiences do not require these kind of new experiences, in which case it is hard so see what distinguishes them from 'mere' epistemic transformations.

Perhaps there is a way out of the dilemma, however. Experiences are first-personal, and closely connected to experiences, but that does not mean that we are wholly cut off from them unless they are our own. Even if we do not personally undergo an experience, we may – at least to some extent – imagine what it would be like to be in the situation of someone else. This is a common enough phenomenon, and even if we may not be able to imagine everything, that does not mean that we cannot use other, closely related experiences from our own past to approximate the thoughts and feelings of others. In these situations, rather than having the feelings or thoughts ourselves, we would be entertaining a vicarious emotion – an 'emotion that one person experiences when reflecting on the emotion of another' (Prinz 2011: 214).

There are many nuances in the literature on what empathising in this sense would entail, e.g. whether it would entail imagining being *myself* in another's situation (Goldie 2011), or being *another* in that situation (Coplan 2011), or perhaps something else entirely. Each of these will surely impact what we can and will imagine, but even if there are some situations which we cannot fully imagine,

why assume that it cannot leave *some* transformative imprint, some subtle and imperceptible transformation behind? Paul and Quiggin themselves notes how transformative experiences may be sometimes 'short-lived and intense, [or] perhaps gradual yet substantive' (2021: 561), and compare transformation to a 'Kuhnian scientific revolution' – the slow build-up of experience that, when it becomes too much, topples the existing world view and leads to a radical transformation. Why insist that only personal experience can do this? We do after all sometimes respond with distress and agony to the pain of others or come to see things in a new light by taking the other's perspective, so why could not this cause a similar change, even if in a more subtle or gradual way? In line with the terminology above, opening up for this kind of indirect transformative experiences, we seem justified in speaking of what we may call *vicarious transformative experiences*.

Transformative education – and the role of the professional?

The suggestion that we may experience a transformation without first having to undergo a transformative experience should be a welcome one in transformative education. Unlike in everyday life, we are seldom able to reproduce the transformative experiences of life and death in formal educational settings – a feat which in any case does not seem particularly desirable – and so have to rely on other pedagogical tools to bring about personal transformation in the classroom. The imagination, aided by the use of historical, literary and cultural sources seems to have this power, and thus seems to provide a good substitute. But what role does the *teacher* play in

this transformation, brought about by vicariously entertaining the beliefs and feelings of another?

A partisan view of the significance of the teacher in this process is offered in *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (UNESCO 2021). A key claim in the report is that in reimagining education for the future 'teachers must be at the centre and their profession revalued and reimagined as a collaborative endeavour which sparks new knowledge to bring about educational and social transformation' (UNESCO 2021: 80). 'Teachers', we are told, 'are key figures on whom possibilities for transformation rest' (UNESCO 2021: 80).

Traditionally, however, *Bildung* has been considered to be a form of *self-education*. It 'refers to an event', as Koller notes, 'that takes place between a self-acting subject and its material and social environment' (2021: 633). This understanding is echoed by Thomas Fuhr, who bluntly states that on the classic Humboldtian conception of *Bildung*, '*Bildung* is an act of the self, the learner, not the educator' (Fuhr 2017: 7) – even if he seems to qualify this by adding, that 'once academic freedom is granted to universities, students and teachers will join together to mutually promote both their *Bildung* and the sciences' (Fuhr 2017: 7). Despite this qualification however, the emphasis on the self-acting individual seems to compromise the role of the teacher in the *Bildungsprozess*. If the process is self-driven – and necessarily so – what role can the teacher play in forming global citizens?

It is precisely by acknowledging the need to be part of, rather than an outside authority, that **the teacher can contribute to the Bildungsprozess**; as a participant in a continuously unfolding enquiry.



Unperturbed by this worry, Paul and Quiggin have argued that the educator plays a crucial role as an aid or *guide* in the process. '[E]ducators', they argue, 'have long experience of observing and, at least in their aspirations, guiding this process. Their second-person perspective allows them to understand the bounded awareness of their students and to help to expand that awareness' (Paul and Quiggin 2021: 575). Unlike the students, teachers do (or should) have a much broader understanding and thus also a responsibility for their students' development as active citizens – thereby underscoring the 'role of the educator as being to catalyze transformation' (Paul and Quiggin 2021: 576).

In order to understand Paul and Quiggin's suggestion however, we must be wary of not undermining a key feature of *Bildung* along the way. Already in Humboldt's account, *Bildung* was characterised by

a *negative* freedom – a freedom from constraints to pursue the widest possible range of questions. So-called rhetorical or pedagogical questions which the teacher asks in order to elicit the correct answer, is not considered a form of *Bildung* (cf. Grondin 2018), and so a diversity of situations and the freedom to explore questions without a fixed answer was, as Henrik Bohlin states, 'the main conditions for *Bildung*' (2017: 393). These preconditions seems even more pertinent in an increasingly globalized world, and so the sense in which the teacher can be a guide in a global *Bildungsprozess* cannot be as someone herding the pupils towards the correct answer.

In what other ways *could* the teacher serve as a guide? There is a long tradition in education of perceiving the teacher in Socratic terms; as a kind of midwife or gadfly incessantly poking at his interlocutors' claim to knowledge,

and it is an image that seems to fit the concept of *Bildung* well. This debunking of false beliefs and the undermining of unwarranted certainty is undoubtedly an important prerequisite to a more proper appreciation of the other's point of view, and a reminder of the importance of adopting a certain modesty or *epistemic humility* in our dealings with the other and the world. However, for empathy – and thus for a vicarious transformative experience to take place – it is not enough simply to unearth our biases and prejudices. What is required is a more active engagement with the other by *imagining* what the world would look like from their perspective.

In Hans Georg Gadamer's hermeneutic reinterpretation of *Bildung*, the Socratic image is taken up and developed to encompass these added dimensions. A key element in Gadamer's conception of the *gebildete*, as Jean Grodin argues,

is the readiness to 'admit as plausible (literally, to value) the thoughts of other persons' (2018: 12). Quoting from Gadamer's *Truth and Method*, this entails, he argues, 'keeping oneself open to what is other – to *other more universal points of view*', and that to 'distance oneself from oneself and from one's own private purposes means to look at these in the way others see them' (Grodin 2018: 11). This seems particularly relevant in the context of a global *Bildung*, for '[w]hen we strive to understand other cultures,' as Grodin rightly notes, 'we cannot do so assuming our culture is superior' (2018: 16).

This criteria, however, pertains not only to the pupil or student, but has implications for the role of the teacher, or the professional, in the *Bildungsprozess*. Contributing to a global form of *Bildung*, the teacher must, it seems, not only work to undermine existing erroneous or facile beliefs in his or her students, but actively encourage the students to 'admit as plausible' – to see the value of – the thoughts and perspectives of far-off others, as a kind of propaedeutic to assuming the perspective of the other. Even more vexing, however, the teacher must also conceive of the possibility that he or she not only has the answers, but the *questions* wrong. Continuing with our Gadamerian analysis, *Bildung*, as

Bohlin has argued, is 'doubly negative; neither the solutions nor the problems are pre-defined, or at least need not be so' (2013: 396).

This may seem a tall order for the professional and appears, paradoxically, to entail relinquishing some of the *expert knowledge* often associated with professionals. While teachers are clearly a step ahead when it comes to appreciating the value of the educational process itself, if there is no expert knowledge which can explain their role in educating for global citizenship, it may seem that their claim to privilege as *professionals* is weakened. On the other hand, however, it is precisely by acknowledging the need to be *part of*, rather than an outside authority, that the teacher can contribute to the *Bildungsprozess*; as a participant in a continuously unfolding enquiry. This was a key element of Gadamer's hermeneutics and one that leaves room for the professional in his or her quest to contribute to the *Bildung* of global citizens.

Concluding remarks

In our day and age, defined in large part by the many and interconnected global challenges confronting us, the need to educate citizens whose moral outlook goes beyond nation and kin seems fundamental to our future survival and success. As a consequence, global

citizenship education, which has been described as a 'framing paradigm' that aims to bring about a more just and peaceful world, has become "one of the fastest growing educational reform movements today" (Dill 2012: 541). As a transformative education, however, seeking to cultivate 'informed, engaged and empathetic citizens' (UNESCO 2014: 11), global citizenship education may be enriched by the much older *Bildung*-tradition, and may fruitfully be understood as a form of global *Bildung*.

This raises some questions about how to understand the transformative process – and what role the teacher can play in this process. Insisting on the necessity of the transformative *experience*, as some scholars have, seems to undercut the possibility of a transformative *education*; and as a self-directed process, the teacher seems cut off from the *Bildungsprozess*. By drawing on Gadamer's hermeneutic reinterpretation of *Bildung* however, the professional can be reinstated to a place of prominence; as a participant in the continuous questioning of what it means to be a global citizen.

REFERENCER

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Police & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Angus, L. (2017). "Neoliberalism, Teacher Education, and Restricted Teacher Professionalism." *Teacher Education and Practice* 30 (2): 339–341.
- Bohlin, H. (2013). *Bildung* and intercultural understanding. *Intercultural Education*, 24(5), 391-400.
- Chapman, D. D., Ruiz-Chapman, T., & Eglin, P. (2018). Global Citizenship as Neoliberal Propaganda: A Political-Economic and Postcolonial Critique. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 29.
- Coplan, A. (2011). Understanding Empathy: Its features and Effects. In A. Copland & P. Goldie (Eds.), *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives* (1st ed., pp. 3–18). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davies, W. (2014). The limits of neoliberalism : authority, sovereignty and the logic of competition. Los Angeles, USA: SAGE.
- Dill, J. S. (2012). The Moral of Global Citizens. *Global Society*, 49, 541–546.
- Fuhr, T. (2017). Bildung. An Introduction. In T. Fuhr, A. Laros & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung: An international Exchange* (3-15). Brill
- Fuhr, T., Laros, A., & Taylor, E. W. (2017). Transformative Learning Meets *Bildung*: Introduction. In T. Fuhr, A. Laros & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung: An international Exchange* (ix-xvi). Brill
- Gamal, M & Swanson, D. (2018). Alterities of global citizenship: education, human rights, and everyday bordering. *Justice, Power and Resistance*, 2(2), 357-388.
- Goldie, P. (2011). Anti-empathy. In A. Copland & P. Goldie (Eds.), *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives* (1st ed., pp. 302–317). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gonon, P. (2017). *Bildung* and Transformative Learning in a Globalized World: Change of Concepts through Craftsmanship, Professionalism and Entrepreneurship. In T. Fuhr, A. Laros & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange* (259-268). Brill.
- Grondin, J. (2011). Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right. In (Ed.) Paul Fairfield, *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Gustavson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero* 2(1), 109-131.
- Koller, H. (2021). Problems and perspectives of a theory of transformational process of *Bildung*. *Educational Theory*, 70(5), 633-651.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Pais, A. & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.
- Paul, L. A. (2014). *Transformative Experience*. Oxford: Oxford University Press
- Paul, L. A. (2015) *Précis of Transformative Experience. Philosophy and Phenomenological Research*, 91(3), 760-765.
- Paul, L. A. & Quiggin, J. (2021). Transformative education. *Educational Theory*, 70(5), 561-579.
- Prinz, J. (2011). Against Empathy. *The Southern Journal of Philosophy*, 49 (Spindel Supplement), 214-233.
- Robertson, S. L. & Nestore, M. (2021). Education cleavages, or market society and the rise of authoritarian populism?, *Globalisation, Societies and Education*. (Ahead-of-print, 1-14).
- Sant, E., Davies, I. Pashby, K, & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Schugurensky, D. & Wolhuter, C. (2020). (Eds.). *Global Citizenship Education in Teacher Education: Theoretical and Practical Issues*. London, UK: Routledge.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993?posInSet=1&queryId=2be7f6d1-6f3d-4396-bd77-5d6a6aac641a>

UNESCO. (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education. A Template*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452?posInSet=1&queryId=15405ca6-0026-4bea-9e34-7d9fb41893ee>

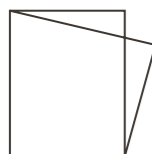
UNESCO. (2021). *Reimagining our Futures Together. A New Social Contract for Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Yacek, D., Rödel, S., & Karcher, M. (2021). Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions. *Educational Theory*, 70(5), 529-537.

Yemini, M., Tibbitts, F. & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77-89.

De gode viljers skygger – et dekoloniserende og normkritisk perspektiv på velfærdsarbejdet

20. september 2021, Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund, VIA University College



Marta Padovan-Özdemir, lektor, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet og tidligere docent på VIA University College

Min ambition med dette docentur er at styrke det spirende forskningsfelt for postkoloniale studier af velfærdsprofessionelt arbejde, som både forskningsmæssigt, samfundsmæssigt og ikke aktualiseret inden for de seneste fem år. Denne ambition har rod i en grundlæggende nysgerrighed på, hvordan kulturel, etnisk og racialiseret mangfoldighed håndteres i det velfærdsprofessionelle arbejde. En nysgerrighed, der rækker ud over herskende integrations- og inklusionsparadigmer, hvor minoriteten bliver gjort til repræsentant for mangfoldigheden, og majoriteten får lov til at passere upåagtet med retten til at rumme, tolerere, integrere og inkludere. Således er jeg interesseret i velfærdsarbejdets skyggesider, selv når der arbejdes med de bedste intentioner

og viljer om at sikre det gode liv, som nogen tydeligvis nyder mindre godt af end andre. Spørgsmålet er, hvordan vi kan udforske velfærdsarbejdets meddelagtighed i opretholdelsen af socialt uretfærdige strukturer i en globaliseret og polyvalent verden, når velfærdsprofessionelle tilsyneladende arbejder for det gode og retfærdige. Som svar på dette spørgsmål vil jeg angive en ubehagets etik som afsæt for at anlægge postkoloniale, dekoloniserende og normkritiske perspektiver på velfærdsarbejdet og slutteligt åbne op for at forstå denne slags forskning som en art affirmativ kritik i velfærdsprofessionsforskningen.

Velfærdsarbejdets gode viljer

Hvad mener jeg egentlig med velfærdsarbejdets gode viljer? Først og fremmest er velfærdsarbejdet historisk set båret

af progressive liberale kræfter, hvilket fx kommer til udtryk i de skriftliggjorte principper for Pædagoguddannelsen i VIA: "Pædagoger tager udgangspunkt i at skabe de bedst mulige vilkår og muligheder for de mennesker, de arbejder med. Altid i et samfundsmæssigt perspektiv" (VIA Pædagoguddannelsen, 2020, s. 6). Velfærdsarbejdet har altså grundlæggende til hensigt at sikre individets ret til udvikling, selvrealisering og det gode liv, samtidig med at dette sker i et samfundsmæssigt perspektiv, hvor der skal sikres en sund og stabil arbejdsstyrke. Velfærdsarbejdet er fyldt med hjælpende hjertes og støttende hænder, hvilket fx kommer frem i velfærdsprofessionernes professionsetiske principper:

Sygeplejersken har ansvar for at yde omsorg, i den hensigt at patienten oplever velvære (Dansk Sygeplejeråd, 2014, s. 5).

Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvaret for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning (Danmarks Lærerforening, 2002, s. 3).

Socialrådgiveren har i kraft af sin professionelle kompetence og sin kontakt med udsatte og sårbare grupper et særligt ansvar for at vise omsorg og forebygge, modvirke og afhjælpe, at borgeren lider social nød (Dansk Socialrådgiverforenings resolutionsudvalg, 2011, s. 10).

Velfærdsarbejdernes hjertes er medfølelse, tolerante, inkluderende – og deres varme hænder hjælper, støtter, kompenserer, udvikler og opdrager. På denne måde er velfærdsarbejdet omsværmet af en velmenende uskyld. Selvom professionerne er sig deres professionelle defi-

nitionsmagt bevidst, er det værd fortsat at undersøge, hvori definitionsmagten består, og hvilke effekter den har og for hvem. For som Jean-Paul Sartre skriver i forordet til *Fordømte her på jorden*: "hvis hele systemet, selv jeres ikke-voldelige ideer, er betinget af en tusind år gammel undertrykkelse, vil jeres passivitet placere jer i rækken af undertrykkere" (Fanon, 1963, s. 25, min oversættelse).

Ubehagets etik

Sartres advarsel kan bruges til at udvikle en ubehagets etik, som kan hjælpe os med at forholde os kritisk til det, der umiddelbart fremtræder som det selvfølgelig gode. Når jeg således lader min forskning styre af en ubehagets etik, trækker jeg på Michel Foucaults begreber om "ethics of discomfort" og "positiv kritik" (1997; jf. Padovan-Özdemir, 2016). Dette indebærer at forstå sin egen meddelagtighed i genstandsfeltet qua de spørgsmål, man stiller, og den horisont, man vælger at orientere sig mod – men også qua de spørgsmål, man ikke stiller, og de horisonter, man ikke orienterer sig mod. At være styret af ubehaget kan altså forstås som en overskridende praksis, hvor man også stiller kritiske spørgsmål til egne forskningsspørgsmål og horisonter – og tvivler. Det indebærer også at kunne føle et ubehag ved det, der alt for let passerer som det mest naturlige i verden – fx at omsorgsopgaven handler om at sikre udvikling og selvrealisering til gavn for den enkelte såvel som samfundet. Et ubehag, der kan afstedkomme spørgsmål som: Hvem er "den enkelte"? Hvordan ser hen ud, hvad laver han, hvad drømmer hun om, hvor kommer de fra? Hvad betyder velfærdsarbejdets udviklingsimperativ for den enkelte og samfundet? Er det et problem ikke at udvikle og integrere sig?

På denne måde indebærer ubehagets etik en positiv kritik, der arbejder inde fra praksis ved at problematisere velfærdsarbejdets selvfølgeliggjorte problemer og løsninger. Dette står i modsætning til at arbejde med en negativ kritik, der vurderer velfærdsarbejdet ud fra eksterne kriterier. Når man oparbejder en positiv kritik indefra, kræver det en vis grad af (u)lydighed; dvs. at man på den ene side beskriver genstandsfeltet på dets egne præmisser og på den anden side fremkalder dets ambivalenser og paradokser i et slags negativ-billede. Derfor foreslår jeg ligeledes at aktivere et apparat af hjemfølgelses-metodologier, som gør det muligt at indfange det, som spøger i velfærdsarbejdets håndtering af mangfoldigheden (Hvenegård-Lassen & Staunæs, 2019). Velfærdsarbejdets spøgelse er det, der både er og ikke er til stede. Spøgelse er dem, vi troede vi havde begravet, men som bliver ved med at spøge i baggrunden, og som vi til stadighed forsøger af begrave. Med andre ord er spøgelse dem eller det, der skaber problemer og gør os usikre og perplekse. Sociologen Avery Gordon skriver, at spøgelse refererer til den socio-politiske og psykologiske tilstand, der opstår

når tingene ikke er på deres plads, når sprækkerne og lappeløsninger er blotlagte, når folk, der burde være usynliggjorte, træder frem uden at gøre antræk til at gå igen, når oprørte følelser ikke kan gemmes væk, når noget andet, noget anderledes fra fortiden synes at kræve sit opgør (2008, s. xiv, min oversættelse).

Fx når mangfoldigheden forstyrrer velfærdsarbejdets indforståede og universaliserede menneskesyn på, hvem den enkelte er, og hvad den enkelte kan og vil.

Tid til at stille nye spørgsmål

Ubehaget ved velfærdsarbejdets håndtering af mangfoldigheden kalder på en problematisering af velfærdsarbejdets omgang med de Andre: Hvorfor har børn med sprogstøttebehov i dansk også brug for en anden skole, så forældrene dermed bliver frataget retten til frit skolevalg? Hvordan forholder vi os til religiøse symboler og beklædninger i offentlige velfærdsinstitutioner, og hvorfor vækker de så stærke følelser? Hvad er det, der skal tolereres, når velfærdsprofessionelle skal drage omsorg for flygtninge? Hvilke national-kulturelle og identitetspolitiske magtkampe udspiller sig om børnenes mad i børnehaven? Hvem skal de heteroseksuelle bade med, og hvornår skal de bekendtgøre deres seksualitet for resten af klassen? Hvornår og hvordan gik socialt boligbyggeri fra at være velfærdsstatens stjerneprojekteringer af det gode liv med lighed, sundhed og grønne områder til at blive sorte ghetto-huller støbt i beton, hvor tidlig indsats ikke kan blive tidlig nok og måske helst helt skal ophøre med forflytningen af såkaldt ikke-vestlige beboere? Velfærdsarbejdets gode viljer og interventioner over for dem, der betragtes som problematisk anderledes og afvigende, viser, hvordan velfærdsarbejde i høj grad har social ordensskabelse og stabilisering som omdrejningspunkt. Dette er muligvis også forklaringen på, hvorfor identitetspolitiske magtkampe udfolder sig i fuldt flor på velfærdsarbejdets arenaer, hvor velfærdsprofessionelle er i fuld gang med at få styr på den uregerlige mangfoldighed af de Andre børn, unge og voksne.

Identitetspolitik – gælder alle

Når jeg her henviser til identitetspolitiske kampe, henviser jeg til majoritetens såvel som minoriteternes investeringer i kam-

pen om retten til at være ”den enkelte” samt definere og nyde det gode liv i velfærdsstaten. Idet velfærdsprofessionelle nyder et statssanktioneret mandat til netop at definere ”den enkelte” og ”det gode liv”, er det fra et dekolonerende og normkritisk perspektiv nødvendigt at afdække den specifikke majoritetsposition, som velfærdsprofessionelle erkender verden ud fra – og dermed punktere myten om velfærdsarbejdets uskyld. Når jeg taler om identitetspolitik skal det altså forstås modsat den udbredte opfattelse af identitetspolitik, som tilsiger, at politiske kampe udgår fra bestemte identiteter. I stedet vil jeg med inspiration fra den postkoloniale racismeforsker Walter D. Mignolo foreslå, at vi forstår og arbejder med identitetspolitik, hvor identitet udgår fra det at være placeret bestemte steder i samfundsstrukturen, som gør det muligt for dig at leve et mere eller mindre privilegeret liv. Det er altså disse steder i samfundsstrukturen, ”hvorfra en identitet baseret på politik (og ikke politik baseret på identitet) er opstået” (Mignolo, 2007, s. 492, min oversættelse).

Postkoloniale perspektiver på velfærdsarbejdet

Som eksempel på, hvordan modernitetens ordensskabelse og frelse spøger i det velmenende velfærdsarbejde, vil jeg her citere fra et sprogpædagogisk undervisningsmateriale:

Sprog er et værktøj, som man må kunne håndtere, når man vil kontakte andre, fremføre sine hensigter, kunne sige fra, påvirke andre, lave sjov, vise respekt, indhente informationer og opfatte humor og ironi. Sproget har mange facetter med et helt repertoire af ord, udtryk, tonefald, tryk og stød, som man kan vælge imellem. Sproget er

nødvendigt, for at man kan udnytte sine demokratiske rettigheder, få adgang til arbejdsmarkedet og kunne klare sig i samfundet. Derfor er spørgsmålet om sprogudvikling et spørgsmål om lige vilkår (Littman & Rosander, 2004, s. 12).

Her fungerer sprogpædagogikken som den velfærdsarena, hvor orden skabes og frelse sikres. Afvigelsen fra den universaliserede ”dansk-etsprogede enkelte” træder frem i form af andetsprog og tosprogethed som det, der fører én væk fra frelse og det gode liv. For læser man citatet som et negativbillede, bliver det tydeligt, hvilken social, kulturel, økonomisk og politisk deroute der venter én, hvis man ikke mestrer det danske sprog: Man bliver socialt isoleret, misforstået og får et trist liv uden latter; man går glip af sine civile rettigheder og kan ikke deltage i det demokratiske samfundsliv; og man bliver ikke i stand til at forsørge sig selv. På denne måde sidestilles mestring af danskundskaber med det at kunne leve et moderne og godt liv (Padovan-Özdemir, 2019).

Når velfærdsprofessionelle – og velfærdsforskere for den sags skyld – på denne måde lader sig forføre og føre med af modernistiske og universaliserede forståelser af den enkelte og det gode liv, kan man tale om kolonial meddelagtighed (Vuorela, 2009) i vide-reførelsen af raciale hierarkier, hvor det rigtige menneske og det gode liv er knyttet til europæisk modernitet, oplysning, industriel kristen arbejdssetik – samt hvidhed, heteroseksualitet og mandekøn, ville intersektionelle raceforskere tilføje (Hvenegård-Lassen & Staunæs, 2020). Det sprogpædagogiske citat er også et godt eksempel på hjælpens cirkularitet i velfærdsarbejdet. Den sproglige

afvigelse eller mangel bliver gjort til et pædagogisk håndterbart problem, hvorved læreren eller sprogpædagogen bliver skudt frem som den naturlige del af løsningen, der kan frelse den andet- eller tosprogede elev.

Jeg låner begrebet om hjælpens cirkularitet fra den australske socialarbejder og antropolog Tess Lea (2008), der har forsket i velfærdens racialiseringsprocesser i arbejdet med australske aboriginere. Dels indebærer hjælpens cirkularitet, at den velfærdsprofessionelle står i et næsten vampyrisk afhængighedsforhold til den, som den velfærdsprofessionelle mener har brug for hjælp, og som derfor hele tiden re-problematiseres. På den måde næres velfærdsarbejdet af en art modernistisk perfektionisme, der i mødet med den ”kulturelt afvigende” aktiverer en racial logik, hvilket afstedkommer andetgørelser og dertilhørende velmenende kultursensitivt velfærdsarbejde.

Dekolonisering

Ifølge Mignolo handler dekolonisering om at dekonstruere den skjulte meddelagtighed mellem modernitetens retorik om udvikling, frelse og de gode universaler og kolonialitetens logik om underordning og udbytning af alt ikke-europæisk grundet dets antagede afvigelse fra det universelle menneske og gode liv og deraf følgende behov for frelsende udviklingsstøtte. En dekolonerende erkendelseshorisont i det velfærdsprofessionelle arbejde handler altså om at stille spørgsmålstejn ved det moderne udviklingsimperativ og progressivistiske jagt på nyt og bedre. For som Mignolo skriver: ”Problemet er, at forherligelsen af det nye og forandringen skygger for konsekvenserne af sådanne forandringer” (2017, s. 477, min oversættelse).

Samtidig indebærer en dekolonerende tilgang til velfærdsarbejdet en agtpågivenhed ift. risikoen for, at det blot bliver metaforisk arbejde, der bevarer velfærdsarbejdets uskyld, når velfærdsprofessionelle siger, at de lytter til og stiller sig solidariske med de undertrykte. Ifølge de dekoloniale forskere Eve Tuck og K. Wayne Yang må vi spørge os selv

hvordan stræben efter kritisk bevidsthed, stræben efter social retfærdighed gennem kritisk oplysning også kan udgøre kolonistens bevægelse mod uskyld – afledninger, distraktioner, som afhjælper kolonistens følelser af skyld og ansvar og skjuler behovet for at opgive land eller magt eller privilegier (2012, s. 21).

Dekolonisering er ikke et abstrakt arbejde, men må tilpasses den konkrete kontekst, hvor de gode viljer kaster skygger. I den danske kontekst handler det i høj grad om at genbesøge integrationsarbejdet med flygtninge og migranter fra det globale syd, velfærdens bistandsarbejde i det globale syd – herunder fx hvordan danske velfærdsuddannelser eksporteres til Asien, Afrika og Sydamerika, eller hvilke fortællinger om førstehed og andethed danske velfærdsprofessionsstuderende trækker med sig hjem fra praktikker i fremmede lande. Eller spørge os selv, hvorfor grøn-lænderen altid bliver beskrevet som det alkoholiske social-tilfælde i casen, som socialrådgiveren skal eksamineres i.

Idet en tiltrædelsesforelæsnings genre jo handler om at angive udforsket land, vil jeg nu give nogle bud på tentative dekolonerende og normkritiske analyser af velfærdsarbejdet med de Andre.

Velfærdsfavela

I regi af forskningsprojektet ”Making it Home”, hvor vi undersøger, hvordan hjem og hjem-skabelse bliver arena for velfærdsstatens regulering af migrantliv, gennemførtes for et år siden en rundbordssamtale om hjem, velfærd, integration og byudvikling i Aarhus. Ud af rundbordssamtalen sprang ordbilledet velfærdsfavela, som jeg bruger som afsæt for en dekolonerende analyse af forviklinger af indvandrerhjem, velfærd, integration og byudvikling som hotspots for velfærdsinterventioner. I 2010 lancerede daværende regering ledet af Lars Løkke Rasmussen en ghetto-strategi, der ville ”tage målrettet fat på de reelle problemer”. Der skulle blive ”færre boliger og beboere i ghettoerne.” De såkaldte ghettoområder blev beskrevet som ”fysiske ’fæstninger’” beboet af ”en stor koncentration af indvandrere, efterkommere og beboere uden arbejde” og derfor som ”et samfundsproblem.” Et problem, som skulle løses med ”helt nye og kontante redskaber til at omdanne områderne til normale, danske byområder ...” (Regeringen, 2010, s. 6). Et dekolonerende blik på et sådan stykke velfærdsarbejde indebærer at undersøge konstruktionen af ghettoen som samfundsproblem, og hvordan dette ”samfundsproblem” trækker på en længere postkolonial historie med udbytning og udvikling.

Den liberale velfærdsstat og hele det vesteuropæiske velfærdsprojekt opstår som en måde at håndtere og stabilisere forholdet mellem kapitalismens arbejdsgivere og arbejdstagere. Velfærdsprojektet er altså ikke kun et spørgsmål om social retfærdighed. Det må også forstås som en måde at sikre nogenlunde sunde og arbejdsdygtige arbejdere, der kan få hjulene til at køre rundt i kapitalismens

produktionsapparater. Således voksede en social ingeniørkunst frem op gennem det 20. århundrede, som bl.a. materialiserede sig i opførelsen af socialt boligbyggeri, hvilket skulle sikre, at arbejderne havde sunde, trygge og økonomisk overkommelige boliger til rådighed. I det denne sociale vision fungerede inden for kapitalismens produktions-, vækst- og udbytningslogik, blev arbejderne mål at nærme sig det liv og den standard, som ejerne af produktionsapparatet nyder. Ridende på højkonjunkturbølgen i 1950'erne og 1960'erne betød dette, at mange danske arbejdere i Danmark fik råd til at flytte i parcelhus med bil, kernefamilie og vovse. Samtidig tiltrak højkonjunktoren en ny arbejder-figur, nemlig migranten fra syd og øst, som flyttede ind i beton-fæstningernes ledige og billige lejligheder. Velfærdens sociale ingeniørkunsts succes spiser så at sige sine egne børn – og spytter dem ud igen som racialiserede (arbejds)migranter, der kan flytte ind i de boliger, som de hvide arbejdere har arbejdet sig ud af.

Den racialiserede migrant bosiddende i den materialiserede velfærdsutopi, som mestendels er blevet forladt af de hvide arbejdere, er de seneste tyve år blevet et hotspot for sociale og pædagogiske interventioner. Velmenende velfærdsprojekter trænger sig på med en næsten brutal omsorg for de ikke-vestlige indvandrere og deres efterkommere, som grundlæggende opfattes som problematiske, fordi de enten er for mange, er for isolerede, er for anderledes, er for ikke-uddannede, er for arbejdsløse. Men beton-fæstningen er også et sted for modstand og mobilisering af livskraft nedefra. Et sted, som fremkalder alternative samfundsutopier og rum for eksperimenteren på andre præmisser. På denne

måde kan beton-fæstningen forstås som et liminalt sted for samfundsskabelse og social kamp. Et materialiseret socialt rum, der på en og samme tid frigør og undertrykker, aktiverer og pacificerer. Derfor indebærer en dekoloniserende analyse epistemologisk decentrering og destabilisering ved at aktivere andre udlægninger af levet liv i ghettoen. Under førnævnte rundbordssamtale om hjem, velfærd, integration og byudvikling siger en aktivist, kunstner og beboer i Gellerup følgende:

Der er så det menneskelige plan, og så er der så byudviklingsplanet, som er to meget forskellige ... og der skal være noget struktur, tænker jeg også. Men jeg sad virkelig og tænkte på sådan en velfærdsfavela. Det kunne fandeme også være interessant. Altså, sådan en favela-form, der har basic rettigheder – eller deres needs. Der er noget rent vand og der er noget loft. For det er jo i de områder, hvor der opstår sygt meget kultur, som vi her i Vesten sidder i vores parcelhusvarterer og nyder rigtig godt af. Altså, hvis man tænker på sådan noget funk og hip-hop osv. osv. ik! De har så bare ikke ... det opstår så ud fra rigtig meget øh krise og undertrykkelse, som man ikke helt vil have herovre. Men det er også den der frihed ... og den der man-gør-det-selv-agtigt ... (Aktivist, kunstner og beboer i Gellerup).

Velfærdsfavelaen bliver her et billedligt modstykke til beton-fæstningen og forbinder på dekoloniserende vis det globale nord med det globale syd – med levet liv og velfærdsstrukturer. Analysen viser, hvordan identiteter baseret på geo- og biopolitikker i velfærdssamfundet træder frem, forhandles og får konsekvenser for det gode liv, der kan leves af nogen

og mindre af andre. Et dekoloniserende perspektiv fremkalder altså også de (ofte usynliggjorte eller selvfølgeliggjorte) normer, der er på spil i velfærdsarbejdet, hvorfor jeg nu vil rette fokus på denne forelæsnings andet og normkritiske perspektiv på velfærdsarbejdet.

Se glasloftet og mærk det elektriske hegn

Normkritik kan forstås som en slags hjem søgelsesmetodologi, idet vi ved at vende et problematiserende blik mod normen kan indfange, hvordan normaliteten virker som et usynligt glasloft for "afvigerens" adgang til privilegier eller fungerer som et elektrisk hegn, som "afvigeren" støder sig på. Normkritikken kan altså synliggøre, hvordan normer virker (og spøger) som struktur og kultur og producerer afvigelsen. Med inspiration fra queer-teorien kan vi undersøge velfærdsarbejderens definitionsmagt af ikke-forståeligt liv, der frembringes som negativbillede på det universaliserede gode liv, hvilket bebos af førstehedens hvide heteroseksuelle kernefamilier med kapable kroppe, et solidt selvforsørgelsesgrundlag, rugbrød i madpakken og pølser på grillen (Ferber, 2012; Staunæs & Søndergaard, 2006, s. 45). Med andre ord kan normkritikken fungere som fremkaldervæske for de normer, der hjem søger velfærdsarbejdets problemkonstruktioner og vurderinger af værdigt liv (Brade, 2017, s. 258-259).

For at kunne aktivere denne fremkaldervæske handler det om at opholde sig ved dette førstehedens spøgelsesbillede, som vi med empati, anerkendelse og inklusion troede, vi havde begravet, men som alligevel viser sig at rumstere ikke blot i velfærdsarbejdets menneskesyn, men også som en strukturel privilegering

af dem, som indgår i dette billede uden besvær, ubehag eller stød. Dem, som nyder førstehedens privilegie om netop ikke at skulle forholde sig til eller forklare egen kønede, seksuelle, racialiserede, klassede eller kropslige identitet (Ahmed, 2012; Kofoed & Søndergaard, 2008). Netop flertallet af velfærdsarbejdets professionelle nyder godt af ikke at blive afkrævet sådanne forklaringer, som kræves af de Andre børn, unge og voksne i anerkendelsens og inklusionens navn (Christensen, 2018, s. 113).

Derfor melder spørgsmålet sig, hvordan man får øje på uretfærdighed, ulighed, diskrimination, når man selv nyder godt af at tilhøre førstehedens privilegerede majoritet. For som den normkritiske uddannelsesforsker Kevin Kumashiro skriver, "[n]år alt kommer til alt, viser vores skjulte lærestreger, hvordan undertrykkelse går påagtet hen og står uimodsagt i vores liv, og vores analytiske linser demonstrerer, hvorfor vi ofte ønsker kun at forstå verden på særlig betryggende vis" (Kumashiro, 2009, s. 37, min oversættelse).

Installeret af et normkritisk perspektiv

At installere et normkritisk perspektiv i og på velfærdsarbejdet handler i strukturel og hjem søgelsesmetodologisk forstand først og fremmest om at erkende, at undertrykkende -ismer såsom racisme, sexism, ableisme findes og trives fint uden -isterne, dvs. racisterne, sexisterne og ableisterne. Det handler nemlig om at forstå, at undertrykkelse, diskrimination og andengørelser virker gennem normalisering i hverdagens banale praksisser. Som når pædagogen ved bordet beder Fatma om den hudfarvede blyant. Og når den panseksuelle elev bliver gjort til genstand for resten

af den heteroseksuelle klasses anerkendende nysgerrighed og oplysende dannelse. Eller når socialrådgiveren skuffet og frustreret fortæller kollegaerne om den utaknemmelige flygtning, der vægrer sig ved at tage et rengøringsjob, idet hun nu er uddannet laborant. Som en kamæleon skifter undertrykkelsen altså farve med omgivelserne.

Derfor må man iagttage, hvordan forskellige praksisser og forventninger forstærker og reproducerer normer, som bestemte grupper af mennesker støder sig på. Hvor normstød slår gnister og skaber et spektakel af minorisering og andethed, så cementerer normforstærkende praksisser førsteheden i tavshed.

Men førstehed og andethed er ikke stabile størrelser, hvorfor et normkritisk perspektiv også kalder på kompleksitets-sensitiv analyse af intersektionelle undertrykkelsesregimer (Staunæs & Søndergaard, 2006, s. 47), som de tager med sig ud i velfærdsarbejdet. Dette indebærer at undersøge, hvordan forskellige sociale kategorier væver sig sammen i individer eller grupper af mennesker (Mørck, 2005) og skaber dynamiske differentieringsmekanismer. Fx når kategorien mellemøstlig forstærker forventningen om vildhed og mangel på verbale konflikthåndteringskompetencer hos drengen Ali, der har taget Mettes skovl i sandkassen: Ali bliver irettesat og får lov til at løbe videre i legen, hvorimod Mette bliver inviteret til at verbalisere sine følelser (Scott, 2010). For at trække "racisme-kortet" i denne situation må man nødvendigvis være villig til at ødelægge den gode stemning (Ahmed, 2018) og stå imod anklager om, at man ser spøgelser. Faktisk indebærer det normkritiske perspektiv en stædig fastholden

af, at spøgelserne er reelle og socialt virksomme.

Græsstrå i næsen

I det afsluttede forskningsprojekt "Normkritisk og normkreativ evalueringsskulptur i dagtilbud" har vi indsamlet praksisfortællinger fra den pædagogiske hverdag. En hverdag der fx udfolder sig på en bustur til stranden. Ved frokosttid bliver børnehavebørnene samlet på græsplænen i en stor rundkreds. De skal sidde stille, før maden kan blive delt ud.

Frederik har proppet græsstrå i begge næsebor og viser det til Serdal. Da Christa [pædagog] ser dette, siger hun: "Aj, det er ulækkert! Tag det ud!". Frederik tager græsset ud. Christa giver Serdal besked på at sætte sig et andet sted i rundkredsen. Christa udpeger en plads mellem to drenge, men ombestemmer sig: "Nej, herover mellem Sofie og Frida!" Serdal tager plads uden indsigelser. Og pigerne protesterer heller ikke, selvom de er i (ubemærket) interaktion med hinanden. Jeg undrer mig over, at det er Serdal, der skal sanktioneres. Jeg synes nemlig ikke at have set, at han gjorde noget.

Situationen viser, hvordan normer virker gennem privilegeringer og sanktioner, der klæber til bestemte identiteter og således skabes bestemte identitetspositioner. Her er der normer om madro og hygiejne, som drengene Frederik og Serdal støder sig på. Dette bliver sanktioneret af pædagogen ved at flytte Serdal og placere ham mellem to piger, som tydeligvis er i interaktion med hinanden. Mit ubehag ved situationen bunder i en grundlæggende oplevelse af uretfærdighed. Normen om ro, renlighed og regelmæssighed hjem søger

pædagogen, hvilket synes at fremkalde Serdal som den orientalsk vilde, hvorfor pædagogen sanktioneres og gør Serdal tavs. Samtidig fremkaldes Sofie og Frida som de pæne piger, som på den ene side slipper ubemærket af sted med at bryde normen om ro, men på den anden side bliver gjort ansvarlige for netop at opretholde roen med deres pænhed. Frederik, som bebor en hvid mandligt mærket krop, passerer næsten uantastet gennem situationen og slipper med at tage græsstrået ud af næsen. Således reproduceres differentieringshierarkiet, hvor den hvide mandlige krop forbliver næsten uantastet på toppen efterfulgt af hvide pigekroppe, som sikrer stabiliteten, og nederst den brune mandekrop, der gøres til legitim genstand for sanktion mhp. at statuere et eksempel for opretholdelse af madro og hygiejne. Inklusionen er dog ihukkommet. Rundkredsen er stor og fleksibel nok til at rumme alle børnene – selv dem, der må oplaceres. Og stadig er der nogen, der nyder mere godt af det gode liv i rundkredsen end andre.

Affirmativ kritik

Du (læser) sidder muligvis nu tilbage og føler dig lidt ubehageligt tilpas og tænker, at de dekolonerende og normkritiske perspektiver på velfærdsarbejdets håndtering af mangfoldigheden måske nok får fat i det, der spøger med differentiering og hierarkisering af menneskelige forskelle som konsekvens. Men hvilket handlerum efterlader dekoloneringen og normkritikken velfærdsarbejderne med? Mit umiddelbare svar er, at dekolonering og normkritik er handling i sig selv. At stoppe op og erkende, hvordan man som velfærdsarbejder er meddelagtig i historisk betinget undertrykkelse, er handling. På den måde handler deko-

lonisering og normkritik om at gøre livet lidt mere besværligt for majoriteten, men med sigte på forandring til noget mere socialt retfærdigt. Således kan dekolonering og normkritik også forstås som en art affirmativ kritik.

I den affirmative kritik handler det ikke kun om at blotlægge paradokserne inde fra, men opholde sig ved og bekræfte virtualiteten i den praksis, der gøres til genstand for kritik. Virtualiteten er det uforløste både i form af hjem søgende spøgelse og muligheden for forandring. På den måde har en affirmativ kritik til hensigt "at genåbne, reproblematisere og genudfordre det kendte og vedtagne" (Raffnsøe et al., 2020, s. 59). I den forstand læner den sig op ad Foucaults positive kritik, men lægger en drømmende dimension til ved at tilbyde en spekulativ kritik om, hvad der kunne have været og kunne være anderledes (Bank et al., 2020, s. 40-41).

En affirmativ kritik, der aktiverer dekolonering og normkritik i velfærdsarbejdet, fordrer en bekræftelse af det komplekse, dobbelttydige og uafgjorte i velfærdsarbejdet – både forstået som de gode viljers skygger og som modstandens muligheder, der ulmer. Samtidig er jeg inspireret af Tuck og Yangs (2012) dekoloniale forsvar for en usammenlignelighedens etik, som nok kalder på midlertidig strategisk solidaritet mellem velfærdsarbejderen og de undertrykte, marginaliserede og minoriserede, men understreger at det dekolonerende projekt for forandring og social retfærdighed ikke kun kan lægge til, som megen aktuell normkritik præsenterer sig som. Der må også trækkes fra; dvs. at nogen må afgive privilegier.

Således ønsker jeg med udviklingen af forskningsfeltet for dekolonerende og normkritiske velfærdsstudier at genbesøge og gentænke velfærdsarbejdet i et socialt retfærdighedsprojekt, der forbinder det globale nord med det globale syd, de majoriserede med de minoriserede og udfordrer den moderne hjælpe-relation. Dels indebærer dette at gå på spøgelsesjagt i velfærdsarbejdets praksis med de Andre børn, unge og voksne. Dels indbefatter det, at der afprøves epistemologier og metodologier, som sætter eksperimenterende aftryk på den måde, vi skaber kritisk-affirmativ viden om velfærdsarbejde i et dekolonerende og normkritisk perspektiv.

Dette arbejde vil helt sikkert skabe ballade, som ifølge Judith Butler er uundgåelig. "[O]pgaven er, hvordan man bedst kan lave ballade, og på hvilken måde man på bedst mulig vis er i problemer" (Butler, 2007, s. xxix).

Ballade eller ej, Frantz Fanon minder os om, at dekolonering er en historisk proces: "Det vil sige, at det ikke kan forstås, det kan ikke gøres forståeligt eller stå klart for sig selv med undtagelse af det eksakte greb, hvor vi kan identificere de bevægelser, som gav det historisk form og indhold" (1963, s. 36, min oversættelse). Så vi må væbne os med vagtsom – og balladeskabende – tålmodighed.

REFERENCER

Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

Ahmed, S. (2018). *Killjoy manifest*. Informations Forlag.

Bank, M., Staunæs, D. & Raffnsøe, S. (2020). Affirmativ kritik: Håb og begejstring, uhygge og vrede. *Nordiske Udkast*, 48(1), 40-52.

Brade, L.H. (2017). *Vi, de neutrale: Skitser til udfordring af akademisk førstehed*. Ph.d.-afhandling, Lund Universitet. http://portal.research.lu.se/ws/files/50695842/Vi_de_neutrale_Lovise_Haj_Brade_revideret_version_2018.pdf

Butler, J. (2007). *Kønsballade: Feminisme og subversionen af identitet*. THP.

Christensen, J.F. (2018). Queer organising and performativity: Towards a norm-critical conceptualisation of organisational intersectionality. *ephemera – theory and politics in organization*, 18(1), 103-130.

Danmarks Lærerforening. (2002). *Professionsideal for Danmarks Lærerforening*.

Dansk Socialrådgiverforenings resolutionsudvalg. (2011). *Professionsetik*. Dansk Socialrådgiverforening.

Dansk Sygeplejeråd, S. R., Sygeplejeetisk Råd. (2014). *De sygeplejeetiske retningslinier*. Dansk Sygeplejeråd.

Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. Grove Press.

Ferber, A.L. (2012). The Culture of Privilege: Color-blindness, Postfeminism, and Christonormativity. *Journal of Social Issues*, 68(1), 63-77.

Foucault, M. (1997). *The Politics of Truth* (S. Lotringer, red.). Semiotext(e).

Gordon, A. (2008). *Ghostly matters: Haunting and the sociological imagination* (New University of Minnesota Press ed.). University of Minnesota Press.

Hvenegård-Lassen, K. & Staunæs, D. (2019). Elefanten i (bede)rummet. Raciale forsvindingsnumre, stemningspolitik og idiomatisk diffraktion. *Kvinder, Køn & Forskning*, 1-2, 44-57. <https://doi.org/10.7146/kkf.v28i1-2.116116>

Hvenegård-Lassen, K. & Staunæs, D. (2020). Race Matters in Intersectional Feminisms. Towards a Danish Grammar Book. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 28(3), 224-236. <https://doi.org/10.1080/08038740.2020.1758206>

Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2008). Blandt kønsvogtere og -udfordrere. Camouflagekaptajner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2, 46-55.

Kumashiro, K. (2009). *Against Common Sense: Teaching and Learning Toward Social Justice*. Routledge.

Lea, T. (2008). *Bureaucrats and bleeding hearts: Indigenous health in northern Australia*. University of New South Wales Press.

Littman, C. & Rosander, C. (2004). *Sprogmosaik: Ideer til sprogstimulering og sprogiagttagelse* (M. Engel, I. Høirup & A. Winther, overs.). Haase.

Mignolo, W.D. (2017). DELINKING. The rehtoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>

Mørck, Y. (2005). Intersektionalitet og diversitet: Fadimesagen. I A. Scott Sørensen & H. Bech (red.), *Kultur på kryds og tværs* (1. udg., s. 65-87). Klim.

Padovan-Özdemir, M. (2016). *The Making of Educationally Manageable Immigrant Schoolchildren in Denmark, 1970-2013: A Critical Prism for Studying the Fabrication of a Danish Welfare Nation State*. Ph.D. Thesis. University of Copenhagen.

Padovan-Özdemir, M. (2019). Fabricating a Welfare Civilization. I T. Øland, C. Ydesen, M. Padovan-Özdemir & B. Moldenhawer (red.), *Statecrafting on the Fringes: Studies of Welfare Work Addressing the Other* (s. 91-164). Museum Tusulanum Press.

Raffnsøe, S., Staunæs, D. & Bank, M. (2020). Hvad er affirmativ kritik? En respons på responsen. *Nordiske Udkast*, 48(1), 58-64.

Regeringen. (2010). *Ghettoen tilbage til samfundet: Et opgør med parallelsamfund i Danmark*. Regeringen. www.stm.dk

Scott, K. (2010). Det usynlige køn og den iøjnefaldende etnicitet: Konfliktløsning, køn og kulturelle forestillinger i børnehaven.

I A.H. Kirk, K. Scott, K. Siemen & A. Wind (red.), *Åbne og lukkede døre: En antologi om køn i pædagogik* (1. udg., s. 76-89).

Frydenlund; Foreningen Køn i Pædagogik.

Staunæs, D. & Søndergaard, D.M. (2006). Intersektionalitet: Udsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn & Forskning*, 2(2), 43-56.

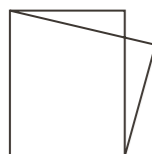
Szulevicz, T., Khawaja, I. & Kousholt, D. (2020). Replik til "Affirmativ kritik: Håb og begejstring, uhygge og vrede". *Nordiske Udkast*, 48(1), 53-57.

Tuck, E. & Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-10.

VIA Pædagoguddannelsen. (2020). *Studieordning*. VIA Pædagoguddannelsen. VIA University College.

Vuorela, U. (2009). Colonial Complicity: The 'Postcolonial' in a Nordic Context. I S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (red.), *Complying With Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* (s. 19-33). Ashgate Publishing.

En overset professionsteoretiker: Jean Baudrillard



Ulla Ambrosius Madsen,
lektor, dr.phil., Institut for
Mennesker og Teknologi,
Roskilde Universitet

Jean Baudrillard (1937-2007) var en fransk filosof og sociolog, der i fem årtier – fra ungdomsoprøret til sin død i 2007 – skrev om emner, der spænder vidt fra kritiske analyser af kapitalisme og moderne forbrugersamfund over essays med mere radikale perspektiver på kunst, terror, krig, Amerika, Disneyland, Watergate, kloning, arkitektur, medier, psykoanalyse, transseksualitet til social poetik og fragmenter i det karnevaleske og kannibalistiske, det virtuelle, død og forsvinden. Han regnes for en af de helt centrale figurer i det, der sædvanligvis går under betegnelsen postmodernisme – også på trods af hans egen ironiske og tvetydige afstandtagen fra en sådan kategorisering. Baudrillard, der henter inspiration fra en bred vifte af tænkere, hvoraf især Nietzsche og Bataille skal fremhæves, har forarget og oprørt store dele af det akademiske establishment

med sine skarpe, provokerende og – mener nogle – grænseoverskridende analyser af 'vor tid'. Det skal jeg kort introducere til her. De steder, der er udvalgt til lejligheden, er med henblik på at illustrere, hvordan Baudrillard udfordrer spørgsmål om mening, subjektivitet og videnskab og dermed selve grundlaget for vore ideer om uddannelse og om, hvad det vil sige at have en profession.

Vi starter med 'objektet' – en bred og alsidig kategori hos Baudrillard. De meninger, tydinge og bestemmelser, vi tillægger objekter, er skiftende, flertydige og flygtige. Med udviklingen og accelerationen af forbrugersamfundet bevæger billeder og tegn sig væk fra objektet og profilerer uden faste referenter – ind i en overflod af billeder og af tegn. Det breder sig til alle arenaer i moderne samfund – offentlige som private med

Verden viser sig ikke for os, som den i virkeligheden er.



en skelnen, der i øvrigt næppe giver mening i den sammenhæng. Til samfundsinstitutioner – som fx når ikke bare forbrugsgoder, men vi kunne tilføje også uddannelsesinstitutioner, serviceydelser, kompetencer og professionsområder brandes og markedsføres med henblik på at skulle gøre sig på et marked. Det handler ikke om, hvorvidt branding og markedsføring af eksempelvis uddannelsesinstitutioner er mere eller mindre retvisende, adækvate, repræsentative; men om at billeder, tegn, udtryk overtager, lever deres eget liv i en vrimmel af ord og billeder uden reference til andet end sig selv. Uddannelser, institutioner, skoler forsvinder ind i deres eget brand. Brands, markedsføring, profileringer er som kommunikation af, hvad moderne institutioner indeholder, helt afgørende for, at uddannelser og de institutioner, der huser dem, overlever – altså hvis

man følger en institutionel diskurs. Mere generelt er udfordringen, at i sine stadig mere avancerede og raffinerede former overskygger overtager kommunikation det, det handler om: indholdet. Kommunikation er gået i selvsving og spinner en verden frem, hvor 'sagen' har fjernet sig. Er forsvundet. Kommunikation som ecstasy (Baudrillard 1998).

Verden viser sig ikke for os, som den 'i virkeligheden' er. Den opfattelse deler Baudrillard med flere længe før ham. Her støder vi på en væsentlig skelnen mellem illusion og simulation. 'Virkeligheden' som en illusion kender vi fra den vestlige tænkning, Kant fx og er for Baudrillard den måde verden præsenterer sig på for os, uden nogen egentlig essens. Simulation er vore forsøg på gennem medier, redegørelser, læsninger af verden og også gennem forskning at forstå verden,

skabe sikkerhed, orden, overblik, facts og etablere kontrol over verden omkring os. Det er sådan, vi er vant til at forestille os, hvad det vil sige at forske, studere, undersøge verden. At installere og holde fast i det, vi definerer som fornuften og det rationelle som værn mod kaos og død. Men det er, hævder Baudrillard, et umuligt projekt, der aldrig vil lykkes. Det er som kviksand. Jo mere vi insisterer på orden, indsigt og kontrol, jo større bliver usikkerheden. Jo mere desperat jagten og længslen efter det autentiske, det egentlige, det 'virkelige'.

Der findes ingen ækvivalens, i stedet simulation – altså den opfattelse, at vore 'facts' dækker over fraværet af mening og essens. Dette udfordrer helt grundlæggende forestillinger om, hvilken repræsentation vi mener at kunne tillægge empiriske studier af og i moderne

institutioner. Feltarbejde, etnografi, interviews er i dette perspektiv simulationer. Metoder, der simulerer, at der er adgang til 'virkelighed', til essens. Det må vi i stedet betragte som fortællinger eller beretninger – ligesom analytiske organiseringer og sammenfatninger af findings heller ikke repræsenterer virkelighed. For Baudrillard er teori fiktion.

Det hypervirkelige refererer til en verden med en ekstrem overflod af billeder og fremtrædelsesformer, hvor netop grænserne mellem kommunikation, empiriske facts og underholdning udviskes, hvor det ikke lader sig gøre at trække forbindelser mellem billeder, tegn og virkelighed – fordi der ikke er nogen, ligesom der heller ikke er afgrænsninger. En verden, hvor 'virkelighed' er skjult, forsvundet i fremtrædelse, i projekter, i ord, i billeder. En sådan tilgang åbner for andre måder at se uddannelser på end dem, der fremanalyseres med kritiske sociologiske teorier. Baudrillard bedriver ikke empirisk forskning og er heller ikke optaget af uddannelsesforskning eller af professionsforskning, men indimellem finder vi essays med radikale betragtninger om uddannelse og uddannelsesinstitutioner.

Det er hans særlige måde at læse universitetet et eksempel på. Universitetet er en institution uden formålsbestemmelser og perspektiver for vidensproduktion og med en uforståelig magt, der, som Baudrillard udtrykker det, har besejret, afmonteret sig selv. Magtkritikken fra '68 er ovre – og det gælder ikke bare for kritikken, men også for magten. Vi må ikke forveksle det her med en mere velkendt kritisk analyse af moderne institutioner i krise, som blandt andet kan læses i de reformer, der i en lind strøm ruller ind fx

over universitetet, og som vi politisk og gennem forskning forestiller os, vi kan ændre på. Det præsenterer sig i et andet lys med Baudrillard, sådan må det være, når man analyserer universitetet ind i perspektiver om simulakre, simulation og hypervirkelighed. Universitetet som en verden, der ikke har referenter ud over sig selv, som har udspillet sin rolle som en samfundsmæssig institution, uden et egentligt projekt, et vidensindhold. Universitet ligger i ruiner. Det er en institution i opløsning, en døende, nej død institution. Et kadaver. Og med dette voldsomme billede er der lukket for forestillingerne om, at det er muligt at rette op på den situation.

"Hvis jeg skulle karakterisere den nuværende situation", skriver Baudrillard et sted, "så ville jeg beskrive det som 'efter orgiet'." Det orgie, vi taler om, fortsætter han, er "da moderniteten eksploderede blandt os, et øjeblik af frigørelse i alle sfærer" – "politisk frigørelse, seksuel frigørelse, frigørelse af produktionskræfter, frigørelse af destruktionskræfter, kvinders frigørelse, børns frigørelse, frigørelse af det underbevidste, frigørelse af kunsten." (...) det var et totalt orgie – et orgie af virkelighed, af det rationelle, det seksuelle, kritikken såvel som anti-kritikken, af udvikling såvel som udviklingskrisen.' Nu hvor alting er frigjort, konfronteres vi med det store spørgsmål: Hvad stiller vi op, nu hvor orgiet er ovre" (Baudrillard, 2009, s. 3).

Ja, hvad stiller vi op? Nu hvor vi med simulationer – Baudrillards radikale udfordring – stirrer/styrer mod afgrunden?

Baudrillard stopper ikke ved sine ana-

lyser af 'det moderne'. Og selvom han naturligvis ikke opstiller operationaliserbare løsningsforslag til at klare tidens udfordringer, eller funktionelle strategier til udvikling og forandring af den situation, han har fremanalyseret, så finder vi indimellem åbninger, der antyder andre veje for forskning og uddannelse. Men vi skal et lidt uventet sted hen: "Den absolutte regel er, at vi skal give mere tilbage end det vi fik. Aldrig mindre, altid mere. Den absolutte regel for tanken er at give verden tilbage, sådan som den blev givet til os – uforståelig. Og hvis det er muligt give den tilbage lidt mere uforståelig" (Baudrillard, 2008, s. 106).

Det er ikke en ny repræsentation, Baudrillard her lægger op til. I stedet må vi forstå det som en opfordring til os om, hvordan vi kan tænke, arbejde, interagere og formidle i en hypervirkelig verden, efter orgiet. Hvordan vi så skal give mere tilbage end vi fik, og hvad det vil sige at give verden tilbage endda mere uforståelig end vi fandt den, findes der naturligvis ikke svar på. Den poetiske tone hos Baudrillard – både her og andre steder – understøtter ideen om, hvad vi kan læse som en æstetiseret tilgang i/til verden. Hvad vil det sige? Og kan det så bruges som orientering i arbejdet med fagområder og discipliner, som læserne af dette tidsskrift måtte være engageret i? Muligvis ... Men så må vi træde lidt tilbage, lægge vore rationelle analysekategorier til side og se, om ikke vi kunne få øje på noget *andet*. Som når vi skriver om verden.

Baudrillards perspektiv er fatalt.

REFERENCE

Baudrillard, J. (1998). *The Ecstasy of Communication*. New York, NY: Semiotexte.

Baudrillard, J. (2006). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Baudrillard, J. (2008). *The Perfect Crime*. New York and London: Verso.

Baudrillard, J. (2009). *The Transparency of Evil*. New York and London: Verso.

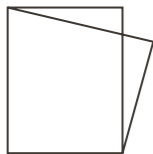
Yderligere litteratur, der introducerer til arbejdet med Baudrillards ideer

Carney, S. & Madsen, U.A. (2021). *Education in radical uncertainty: transgressions in theory and method*. London: Bloomsbury Academic.

Madsen, U.A. (2018). *Baudrillard og pædagogik. Fatal etnografi*. København: Hans Reitzel.

Fredrik Barth: Ethnic Groups and Boundaries

Bibelselskabets Forlag, 2021, 175 sider



John Matthias
Gulløv, ph.d.,
ekstern konsulent

Indledning

I 1969 udkom *Ethnic Groups and Boundaries*, som præsenterede en radikal ny forståelse af, hvad der binder grupper af mennesker sammen og hjælper dem til at opretholde fælles identitetstræk. Bogen var redigeret af den norske antropolog Fredrik Barth med bidrag fra syv skandinaviske antropologer. Den fik hurtigt klassikerstatus og bidrog internationalt til at slå Fredrik Barths navn fast som en af tidens betydeligste antropologer. Her var tale om en radikal nytænkning af, hvordan etniske grupper opretholdes og udvikles.

I bogen forkaster Barth og bogens øvrige bidragsydere ideen om, at etniske grupper er forenet af deres fælles kultur, sprog og religion. I stedet er de defineret af deres grænser til andre grupper. Med denne enkle men radikale pointe brød bogen med hævdvundne teorier om, at etniske grupper opstår omkring fælles kultur og identitet. En af begrænsnin-

gerne ved den type teorier er, at de ikke kan forklare, at vaner, sprog, traditioner og kulturelle artefakter ikke altid er ens inden for en etnisk gruppe. Samtidig kan medlemmer af forskellige etniske grupper have flere træk til fælles, end dem der adskiller dem.

Når man genlæser bogen i dag, er det tankevækkende, at den blev udgivet i 1969 og dermed kun godt tyve år efter, nazisterne med deres uhyrlige raceteorier havde lidt nederlag i 2. verdenskrig. På den baggrund kan man se bogen som et opgør med de politiske og videnskabelige interesser, som i første halvdel af det 20. århundrede forsøgte at udpege og delegitimere bestemte etniske grupper ud fra raciale fællestræk. Tænkningen i bogen kan ses som en antitese til de tilgange til etniske grupper, som reducerede og essentialiserede den sociale diversitet i grupperne, så de fremstod som homogene kultur- og racefællesskaber. Det nye i bogen var således

en tilgang til at forstå etniske grupper relationelt ift. og som produkt af den omverden, de eksisterer i.

Ethnic Groups and Boundaries

Ved at flytte fokus fra indholdet i de etniske kategorier til grænserne, der adskiller, giver bogens forfattere mulighed for at se noget andet, end man tidligere havde gjort. F.eks. havde antropologer traditionelt udført feltarbejde, hvor de over lange perioder registrerede de studerede menneskers grupperinger, vaner, trosforhold, familiestrukturer med mere. Med den tilgang tog de udgangspunkt i, men bekræftede også forestillingen om, at verden bebos af systematisk adskilte sociale grupper med hver sin etniske egenart. Ved at trække på forskellige empiriske eksempler viser bogens forfattere imidlertid, at der kan være overlap mellem grupperes tro og vaner, men alligevel være rigide grænsedragninger og stærke markeringer af tilhørsforhold, men også at det i nogle sammenhænge kan være lettere at skifte etnisk position og status, end man hidtil havde antaget. Ifølge Barth er det især tre forhold, det er vigtigt at være bevidst om for at forstå disse dynamikker. Det drejer sig om:

1. at etniske grupper typisk optræder som kategorier, som kan anvendes af andre til at beskrive gruppen, eller som kan bruges af gruppens medlemmer til selvidentifikation.
2. at man er nødt til at være opmærksom på de mange forskellige processer, som tilsammen skaber etniske grupper.
3. at det er nødvendigt at flytte fokus fra de indre forhold, der konstituerer etniske grupper, til de grænser, der adskiller grupperne fra hinanden.

Opgør med den traditionelle forståelse af etniske grupper

Barth udfordrer antagelsen om, at medlemmer af etniske grupper altid har sprog og kulturelle værdier til fælles, og at medlemmerne har kendetegn, der gør dem genkendelige både for hinanden og udenforstående. Det er med andre ord et opgør med antagelsen om, at etniske grupper grundlæggende opstår, fordi medlemmerne deler race, kultur og sprog internt. Bag denne antagelse ligger også, at etniske grupper er disponeret for at afvise eller diskriminere andre, fordi de i modsat fald ville ophøre med at eksistere. Ifølge bogens forfattere er problemet med disse antagelser, at de giver anledning til at tro, at grænser mellem grupper er givne og baseret på absolutte forskelle, og altså at det er det kulturelle indhold, der definerer grupperne.

I indledningen til bogen gør Barth i stedet gældende, at gruppernes sammenhold defineres gennem grænsedragningerne. Kulturfællesskaber er således et resultat af markører, der udpeger, hvem der hører med, og hvem der ikke er del af den etniske gruppe. Det betyder i praksis, at man ifølge Barth ikke skal prøve at beskrive etniske grupper ud fra deres morfologiske kulturtræk – dvs. ud fra de mest fremtrædende karakteristika. Derved kommer man nemlig til at fokusere på nogle træk snarere end andre, dvs. overgåre betydningen af de mest markante træk, typisk de forhold, der udgør den kulturelle kontinuitet i de etniske grupper. Det kan f.eks. betyde, at man udpeger kulturer i fortiden som en del af kontinuiteten, selv om de er så væsensforskellige, at de, hvis de eksisterede side om side i nutiden, ville blive opfattet som distinkt anderledes. Ud over den problematiske overbetoning af

visse træk fremfor andre antages her en historisk kontinuitet i betydninger, som fuldstændig overser de enorme forandringer, der har fundet sted i alle verdens egne, og som løbende har påvirket og forandret udtryksformer, tro, vaner og betydninger (tænk blot på danskernes forhold til vikingerne).

Følger man bogens tanker, må man betragte etniske grupper som sociale organisationer, som udvikler sig i forhold til, hvad der er socialt hensigtsmæssigt eller virkningsfuldt under givne omstændigheder. Og her vil klassifikationer af en selv og andre altid have stor betydning for, hvordan man forstår omgivelserne og sig selv i den. Det handler både om de tilskrivninger af identitet, som andre foretager, og medlemmernes egne måder at identificere sig selv på og genkende andre medlemmer af gruppen. Barths pointe er, at de distinkte træk kommunikerer grænsedragninger; deres formål er at opretholde etniske dikotomier, som fungerer med en høj grad af præcision i det sociale liv. Sådanne dikotomier hævder Barth findes i to former: dels i form af tegn, som folk kigger efter eller fremviser for at signalere identitet – fx tøj, sprog, indretning, livsstil; dels i form af værdi-orienteringer – moralske standarder og ekspertise – som man ønsker at blive bedømt ud fra. Begge dele fungerer som distinkte markører, og disse markører er magtfulde ift. at anviser bærere af markørerne deres plads i den sociale verden.

Bogens forfattere undersøger ud fra empiriske data, hvordan etniske grænser virker ved at kanalisere det sociale liv i bestemte retninger, også selv om de måder, gruppens medlemmer lever på, ofte indbefatter meget komplekse

organisationer med forskellig adfærd og sociale relationer. Her kan læserne få indblik i, hvordan etniske grupper i blandt andet Norge, Etiopien, Sudan, Mexico og på grænsen mellem Afghanistan og Pakistan lever i samfund, som løbende udvikler og justerer betydningen af de grænser, som organiserer social nærhed og afstand. Det har ofte praktisk betydning, fordi man ved at udpege andre som medlemmer af sin egen gruppe forventer, at de deler værdier og kriterier for vurdering af sociale handlinger, og omvendt, at man ved at udpege andre som medlemmer af en anden gruppe tager det for givet, at de lever efter andre værdier. Bogens eksempler peger dog også på, at en persons etniske tilhør kan ændres, hvis personen i praksis tilegner sig de karakteristika, symbolske såvel som værdimæssige, som ligger til grund for grænsedragningen.

Det vil føre for vidt her at gå i detaljer med bogens empiriske eksempler på, hvordan grænser, distinktioner og diskriminationer konstituerer etniske grupper og adskiller dem fra hinanden. Men forfatterne påviser overbevisende, at de symboler, som markerer og signalerer grænserne, kan ændre sig, så de alt efter behov kan inkludere flere eller færre i gruppen. På samme måde kan en gruppes (forskellige) kulturelle praksisformer og organisatoriske form ændre sig, uden at den etniske gruppe af den grund ophører med at eksistere. Det er denne dobbelte fleksibilitet, som gør det muligt at opretholde adskillelse mellem grupper, fordi selve grænsedragningen kan tilpasses skiftende omstændigheder. Samtidig kan netop grænsedragningen forklare, hvorfor etniske grupper, som radikalt omlægger deres værdi og leve-måde, stadig kan opretholde en fælles

identifikation. Det er altså de etniske grænser, som definerer gruppen, ikke det kulturelle indhold, som omskrives af grænserne.

Læren af bogen er således, at man snarere end at godtage antagelserne om, at gruppefællesskaber bygger på ensartede forudsætninger, har brug for en synsvinkel, der har blik for sociale processer. Og som forstår, at enhver udpegning af andres distinkte kultur i sig selv er en del af en social grænsedragningspraksis.

Bogens relevans i nutiden

Ved en genlæsning af bogen springer det i øjnene, at globalisering og migration har ændret synet på etniske grupper. Identitet er i nogle henseender mere individualiseret, fordi mobilitet, uddannelse og karrieremuligheder giver fleksibilitet og åbner for, at individer kan frigøre sig fra traditionelle gruppetilhørsforhold. Samtidig er diskussionen om etniske grupper og etnisk identitet dog langt fra gledet ud; tværtimod er det et emne, der står højt på dagsordenen verden over. I mange vestlige lande er etnicitet især noget, man forbinder med immigranter. I den sammenhæng bliver Barths pointer relevante igen. Migration ind i Europa og Danmark har gjort nogle etniske kategorier og grænser mindre vigtige, men samtidig er der udviklet nye og mere virksomme grænser og kategorier som f.eks. migranter, tosprogede, flygtninge, asylansøgere, afrikanere, muslimer osv. Derved mister etniske kategorier og distinktioner, som kan være vigtige for migranterne selv, deres funktionelle betydning i de nye værtslande, som til gengæld opfatter dem gennem nye kategoriale etiketter, som de ikke selv påkalder sig, men ikke kan undvige.

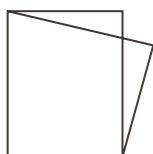
Mennesker med forskellige etniske baggrunde betegnes og udgrænses gennem brug af grænsemarkører, som vokser ud af den nye kontekst, de indgår i. Som for eksempel når indvandrere med forskellig etnisk baggrund identificeres og behandles som gruppe i kraft af deres fælles udfordringer med at tale og forstå dansk.

Bogens pointe om, at grænsedragning er en vigtig forudsætning for etniske grupper, giver stof til eftertanke. For hvis etniske grupper ikke vokser frem i kraft af fælles kultur, sprog og historie, så er de et produkt af grænsemarkører, som udpeger og anviser mennesker en bestemt plads i verden. Det betyder, at alle de sproglige, juridiske og sociale kategoriseringer og grænsedragninger, som benyttes f.eks. i de pædagogiske professioners arbejde, reelt bidrager til at konsolidere eller ligefrem skabe etniske grupperinger. Både i den offentlige debat og i professionerne benyttes mange grænsemarkører: dansk, hvid, farvet, indvandrer, asylansøger og flygtning, muslim, kristen. Uden at det egentlig er hensigten, betyder det, at bestemte grupper af mennesker afgrænses og udpeges som anderledes. Efter at have genlæst *Ethnic Groups and Boundaries* bliver man i hvert fald bevidst om, at professionernes arbejde med integrations spørgsmål er uløseligt forbundet med udpegninger af grupperinger og problemkategorier, som fra det perspektiv måske snarere skabes og opretholdes end overkommes gennem det systematiske fokus på kulturelle særtræk og distinktioner.

REFERENCE

Barth, Fredrik (ed.). 1969. *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Little, Brown and Company. Boston.

E. Jayne White: Introducing Dialogic Pedagogy – Provocations for the Early Years



Anmeldt af Jamshid F. Gholamian, lektor, ph.d., Pædagoguddannelsen, UCL

Denne bog kan grundlæggende karakteriseres som en dialog om dialogisk pædagogik, hvor White på en analyserende, reflekterende og provokerende måde inviterer sine læsere ind i sit bakhtinsk funderede komplekse dialogiske univers. Bogen udgør et værdifuldt bidrag til det pædagogiske felt, hvor White introducerer en ny måde at forstå småbørnspædagogik på.

Den russiske tænker Mikhail Bakhtins (1895-1975) "dialogisme" udgør bogens teoretiske fundament. White undersøger, hvordan Bakhtins dialogisme kan bidrage til at kvalificere det pædagogiske felt såvel teoretisk som praksisorienteret med fokus på småbørnspædagogik. White fremhæver, at al pædagogik grundlæggende er dialogisk, for lige-

gyldigt hvad der sker i en social kontekst, vil der altid ske en eller anden form for læring. Hun understreger således, at dialog ikke bidrager til læring, men at dialog er læring. For White betyder dialogisk pædagogik en øget fokusering på læring af de dialoger, der finder sted i sociale kontekster. White positionerer sig således i en ontologisk dialogisk tilgang til dialogisk pædagogik, ifølge hvilken dialog ikke er et middel til at opnå noget. Den er heller ikke en metode eller opskrift på, hvordan man kan anvende dialog i mødet med andre (børn). I en ontologisk forståelse er eksistensen grundlæggende dialogisk relationel.

Bogens styrke ligger i dens overbevisende kobling mellem Bakhtins dialogiske begreber og Whites analyser af de

mange empiriske eksempler, som hun har indsamlet gennem sin forskning i New Zealand. Som en form for involvering tilbyder White, at læseren selv kan se videooptagelserne knyttet til hver af de præsenterede billeder i bogen. Dette bidrager til, at læseren kan tage del i de dialoger, der udspilles, tage stilling til dem, vurdere dem og foretage fortolkninger fra sit eget perspektiv. Videooptagelserne kalder hun for "polyfonisk video" (flerstemmig video). Som et nyt metodisk eksperiment er alle deltagerne i den empiriske undersøgelse udstyret med et pandekamera – såvel pædagoger, de små børn som White selv. Om anvendelsen af pandekamera skriver hun, at: Det tillader os at se begivenheder gennem hver persons øjne, hvilket giver mulighed for at overveje forskellige indsigter i overensstemmelse hermed (7). Anvendelsen af pandekamera er en inspirerende metode, idet den skaber mulighed for at aktivere og undersøge det dialogiske 'synsoverskud', som er et af Bakhtins begreber. Synsoverskuddet er et redskab til at undersøge dialogens kompleksitet og som følge heraf at udvide vores (de involveredes) fortolkningsmuligheder.

Bogen rummer grundlæggende to centrale dele: en introducerende teoretisk refleksion over dialogisk pædagogik og en øget analytisk fokusering på dialogisk pædagogik i praksis. Bogen består af otte kapitler og skal læses kronologisk.

I bogens første to kapitler introducerer White læseren til Bakhtins dialogisme og sin egen forståelse af dialogisk pædagogik. White redegør for Bakhtins liv, filosofiske inspirationskilder og nogle af de centrale begreber, som udgør grundprincipperne i Bakhtins dialog-

filosofi: ansvarlighed, tilblivelse, æstetik, forfatterskab, og polyfoni. Endvidere præsenterer White læseren for Bakhtins centrale teoretiske begreber: ytring, talegenre, kronotop, synsoverskud og sprog mangfoldighed (*heteroglossia*). White understreger, at praktisering af en dialogisk pædagogik kræver åbenhed over for andre og en tilhørende vilje til at omfavne usikkerhed – ofte i de sammenhænge, hvor pædagoger presses mod autoritære mål, der strider mod disse principper (41).

I de følgende to kapitler (kapitel 3 og 4) argumenterer White for de centrale grundprincipper, der ligger til grund for hendes forståelse af dialogisk pædagogik. Relation udgør kernen i dialogisk pædagogik. White understreger, at selv når børn ikke ser ud til at være aktivt involveret i en samtale, er de stadig en del af dialogen: De ser, lytter eller oplever måske bare strømmen af begivenheder (47). Med andre ord bliver børn i en tidlig alder påvirket af den sociale kontekst, de befinder sig i. Måden, hvorpå en pædagog handler, taler, udtaler, intonerer, lyder, bevæger sig, opfører sig og orienterer sig, spiller en stor rolle i ethvert barns tilblivelse, understreger White.

Bakhtins tidlige filosofiske refleksioner over forholdet mellem selvet og andre, hvor Bakhtin knytter æstetik til etik og en kærlig gensidig orientering som en social og etisk responsiv ansvarlighed, udgør den platform, på hvilken White argumenterer for det, der kan kaldes for '*kærlighedens pædagogik*'. Kærlighed er ikke en følelse, understreger White, men en gerning eller en handling, der involverer æstetisk påskønnelse af en anden (barnet). Baseret på denne forståelse argumenterer White for pædagogers

rolle som dialogpartner, en medlærende, en (med)undersøger og provokatør. White pointerer, at æstetiske relationer kræver tid, energi og engagement, hvorfor hun opfordrer pædagoger til at undersøge deres forhold til børnene, før de foretager nogen former for vurderinger af dem.

I bogens femte kapitel om pædagogik og leg argumenterer White for leg som en livslang tilblivelsesproces og ikke et middel til læring. Inspireret af Bakhtin argumenterer White for leg som '*postupok*'. Bogstaveligt oversat betyder postupok at tage et skridt. For Bakhtin er postupok en gerning, der placerer selvet i forhold til andre og inkorporerer den enkeltes orienterede forpligtelse over for andre som en form for gensidig etisk ansvarlighed. Baseret på denne forståelse argumenterer White for leg som et særligt dialogisk rum, der skaber mulighedsbetingelser for børn til at prøve forskellige identiteter, teste grænser og udforske muligheder. Således bliver leg, i Whites dialogiske forståelse, til en yderligere mulighed for at repræsentere sig selv i den sociale verden, blive forfattet (konstrueret) af andre og udforske forskellige måder at blive set på.

Med inspirationer fra Bakhtins teori om karneval og latterkultur definerer White, i bogens sjette kapitel, latter som *playfulness*. For Bakhtin er latter en kropslig oplevelse, og karneval er den kollektive kropslige manifestation af humor, hvor der ikke er nogen rationel betydning, der skal fortolkes, for at latter kan blive værdsat. Dette kapitel identificerer således en særlig form for humor, hvor latter beskrives som en dialogisk relationel aktivitet. White fremhæver, at dette skaber basis for en rigere og måske

mere festlig forståelse af børns evne til at deltage i en alternativ diskurs, som voksne måske ikke altid har adgang til. Latterkulturen skaber muligheder for at undersøge voksnes betydningsfulde rolle som katalysatorer, provokatører og i nogle tilfælde som idioter i små børns liv, fremhæver White.

Inspireret af Bakhtins begreb heteroglossia (sproglig og kulturel mangfoldighed) argumenterer White, i bogens syvende kapitel, for den kompleksitet og den

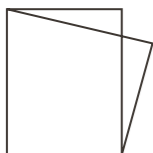
diskursive magtkamp, der omgiver børns liv. White understreger, at børn direkte og indirekte er påvirket af de diskurser, der findes i omgivelserne, og oplever disses kompleksitet, lige så meget som de voksne gør, selvom voksne ikke altid er opmærksomme på det.

I det afsluttende kapitel opsummerer White bogens centrale pointer i form af ti grundlæggende principper for dialogisk pædagogik.

Som Bakhtin-kender er det imponerende at være vidne til, hvordan White bringer Bakhtins begreber til live og gør dem nærværende for sine læsere i de mange analyser, som hun præsenterer i sin bog. Det er en kompleks bog med mange nye begreber, der er ukendte i de nuværende pædagogiske teorier og praksisser, hvorfor den stiller store krav til læseren. Som en lille dialog i den store dialog om pædagogik kræver White respons fra pædagoger og forskere, der interesserer sig for pædagogik med særligt fokus på småbørnspædagogik.

Morten Overgård Nielsen: Didaktik i skriftlighed

Frydenlund, 2021, 128 sider



Anmeldt af Anne Bock, lektor, Læreruddannelsen i Aarhus, ph.d.-stipendiat, Forskningsprogram for æstetik og pædagogik, VIA University College

Didaktik i skriftlighed er udgivet på forlaget Frydenlund som en del af en serie med navnet Didaktik. Den er kort (128 sider) og overskuelig, og den bestræber sig på at henvende sig til undervisere og kommende undervisere både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne.

I indledningen betones skriftlighedsdidaktikkens kompleksitet; at skriftlighed indeholder både formidlende, kognitive og sociale elementer, og at skriftlighed ikke længere kun er et anliggende for den enkelte lærer, men et spørgsmål om en fælles skriftlighetskultur. Forskning i skriftlighedsdidaktik fra Norge, Storbritannien, USA og Canada fremhæves som førende. Med reference til den russiske sprogforsker og psykolog Lev Vygotsky deles skrivning op i en sproglig, en tankemæssig og en kreativ del, og med samme reference fastslås

bogens sprogsyn som det, at sproget er redskab for tanken. Nielsen introducerer taksonomier som et centralt element i den faglige skrivning, eksempelvis til at illustrere for eleven den vigtige forskel på at skrive refererende, analyserende, diskuterende og vurderende. Alt sammen elementer, der indgår i den akademiske skrivning, som forventes på gymnasiet. Det er afgørende, fremfører Nielsen, at akademisk skrivning først introduceres sent i forløbet i de gymnasiale uddannelser – efter eleverne er blevet løftet mere generelt i deres skrivning. Skriftligheden inddeles i informativ og faglig skrivning, personlig skrivning og skønlitterær skrivning, og Nielsen peger på, at arbejdet med det skønlitterære og personlige kan være motiverende og befordre udvikling af skriftsproget. Der levnes ikke tvivl om, at den akademiske skrivning er målet for Niensens skriftlighedsnorm,

og at de andre skriveformer ses som redskaber til at nå dertil. Men det er en anden diskussion.

Kapitel 2 er en række interessante nedslag i dansk skrivedidaktiks historie fra ren eksamensskrivning, over blandt andet procesorienteret skrivning, skriftlighed i alle fag og indtoget af pc'en. Her understreges særligt betydning af formativ feedback som didaktisk redskab i udviklingen af skriftlighed. Tredje kapitel er en ikke udtømmende oversigt over, hvordan skriftlighed fremtræder i undervisningsvejledninger i grundskolen og gymnasiale uddannelser i de forskellige fag. Den oversigtsagtige karakter giver en slags overblik, men også manglende dybde i redegørelsen.

I fjerde kapitel introduceres kortfattet en række vigtige skrivedidaktiske værktøjer som hurtigskrivning, notetagning, imitatio og feedback fra elev til elev. Vigtige pointer i resten af bogen er opbygning af en fælles skriftlighetskultur, hvor de forskellige taksonomier og hermed mulighed for progression tages i betragtning. En kultur, hvor eleverne oplever et trykt skrivemiljø, hvor de andre læser deres tekster, og de selv giver feedback på andres tekster. Nielsen argumenterer for, at den omfattende forskning, der findes på skrivedidaktikfeltet, og den viden, vi har om hjernens funktioner, skal få større betydning for tilgangen til skriftlighed i både grundskole og gymnasiale uddannelser.

Bogen skifter tilsyneladende mellem to formål: På den ene side er det et indlæg i en vigtig og vedvarende debat om skriftlighedsdidaktik, på den anden side en brugsbog, der forsøger at pege på veje at

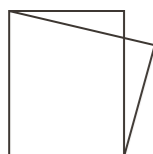
gå i undervisningen i både grundskolen og i gymnasierne. Efter min mening lykkes den bedst som det første. Betragtet som brugsbog er det min oplevelse, at bogen søger at favne for bredt og derfor ikke kommer i dybden. Eksempelvis i afsnittet om taksonomier i del 1. Her redegøres for forståelser af taksonomier inden for flere fagligheder på forholdsvis få linjer, hvilket giver læseren et lidt overfladisk indblik i fagområderne. Også eksemplerne på de konkrete skrivetiltag er meget kort beskrevet, og det er synd, idet det netop her kunne udvikle sig til en reel brugsbog. I det i øvrigt meget relevante afsnit om udvikling af en fælles skrivekultur på den enkelte uddannelsesinstitution gives eksempler på vedtagne fælles normer for progression. Her savner man sammenhæng til indledningens forståelse af skriftlighedens kompleksitet. De skriveopgaver, som præsenteres i bogens kapitel om skriveproces, stilladsering og progression er til gengæld udmærkede og kan sagtens bruges som inspiration, også i folkeskolens ældste klasser. Ligesom pointen om mindre opgaver med klare skrivehandlinger og progression synes at være en konstruktiv vej at gå.

Som indlæg i en debat om folkeskolens skrivedidaktik og formålet hermed er bogen et særdeles velkomment indlæg. Allerede i indledningen peges som nævnt på, at de skriftlige eksaminer ofte i alt for udpræget grad bliver retningsgivende for skrivedidaktikken, og at det ofte overtrumfer reel viden om, hvad der kan gøre elever til bedre skrivere. I mit eget igangværende ph.d.-projekt "Skrivedannelse – en undersøgelse af relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser"

er det netop skrivningens potentiale for at være andet og mere end forberedelse til prøver og vurdering, der er under lup. Det kunne være spændende med en diskussion om, hvorvidt målet med skolens skrivedidaktik virkelig udelukkende er at skrive akademiske opgaver. At skrive, vil jeg mene, har potentiale til at være langt mere end akademiske opgaver. Lidt forenklet handler diskussionen vel egentlig om synet på skolens formål som det at – med Løgstrups ord – give forudsætninger for videre uddannelse eller som tilværelsesoplysning.

Nina B. Dohn, Robb Mitchell og Rocio Chongtay: Computational Thinking – teoretiske, empiriske og didaktiske perspektiver

Samfundslitteratur, 2021, 349 sider



Anmeldt af Lillian Buus, forskningsleder, Forskningsprogram for Læring og IT, VIA University College

Det var med glæde, jeg tog imod invitationen til at læse og anmelde Nina B. Dohn, Robb Mitchell og Rocio Chongtays nye antologi *Computational Thinking – teoretiske, empiriske og didaktiske perspektiver*. Det gav mig mulighed for at supplere min forskning og viden inden for feltet teknologiforståelse, hvor Computational Thinking er et af fire kompetenceområder. Endvidere er jeg også inden for en forskningstradition, hvor teknologi og it-systemet i samspil med uddannelse er vigtige at kunne forholde sig til fra forskellige perspektiver. Computational Thinking er som et felt i rivende udvikling ved at gøre sit indtog på både grundskole- og gymnasie-niveau med henholdsvis teknologiforståelse og informatik. Bogen har til formål at bidrage til den begyndende forskning på området og henvender sig både til

forskningsområdet, undervisere og studerende med interesse og en faglighed, hvor Computational Thinking kan komme i spil. Dette gøres gennem tre perspektiver: *teoretisk, empirisk og didaktisk*, som også undertitlen signalerer. Bogens entre på markedet er uddannelsespolitisk timet, så den udkommer i kølvandet på to større nationale indsatser – det treårige forsøg med teknologiforståelse som fag og faglighed i grundskolen samt indføringen af faget informatik i gymnasiet. Det gør antologien væsentlig ift. at give indsigt i feltet og at indgå i det fremtidige arbejde med Computational Thinking som en faglighed og som en metodik.

Indledningsvis sætter redaktørerne scenen for det, som er antologiens fokus: at karakterisere Computational

Thinking i et forskningsmæssigt perspektiv gennem de tre perspektiver. Den definition af Computational Thinking, som antologiens forfattere opererer med gennem hele antologien, er: "de kognitive processer, som er involveret i udviklingen af it-artefakter og programmer i verden i dag".

Mere konkret forsøger forfatterne med antologien at udvikle, afgrænse og kvalificere Computational Thinking-begrebet gennem en idéhistorisk tilgang og analyse, men også at se på hvordan feltet på forskellig vis kan bidrage til øvrige faglige områder. Dette gør nogle af antologiens kapitler bl.a. gennem analyser af konkrete empiriske undersøgelser. Sidst men ikke mindst er antologien med til at udvikle et bud på en didaktisk tilgang, som omkranser både perspektiver på læring af Computational Thinking, hvilket skal ses som læring af Computational Thinking som en faglighed, samt læring med Computational Thinking, hvor Computational Thinking anskueliggøres som et redskab til læring inden for andre fagligheder.

Introduktionen giver læseren en overordnet indføring i antologiens struktur og de tre dele, som antologien er bygget op omkring, bevægende sig fra en teoretisk rammesætning over de empiriske eksempler og analyser til en dialog om det didaktiske design for Computational Thinking. Der gives et rigtig fint overblik over antologiens tilgang til Computational Thinking fra et teoretisk, empirisk og didaktisk synspunkt gennem de forskellige kapitler i hver del af antologien.

I antologiens første del tegnes den teoretiske ramme for en forståelse af Computational Thinking over for begre-

ber som tænkning og handling samt i det hele taget udvikling af begrebet Computational Thinking. Udgangspunktet er via en historisk gennemgang at opridse opfattelserne af feltets forskellige primære aktører over tid. Der tages bl.a. udgangspunkt i Paperts tanke om, at vi gennem datalogi og programmering kan være kreative og lærende, hvilket sammenholdes med Jeanette Wings tilgang om at lære at programmere. Ud fra bl.a. de perspektiver og deres tilgange udarbejdes en model for, hvordan der kan arbejdes med Computational Thinking i en problemløsende procesmodel, som gennem antologien bliver et tilbagevendende fokuspunkt ift. analyser og begrundelser. Forfatterne argumenterer for, at Computational Thinking ikke kun foregår ud fra en digital tilgang, men også som noget, der kan anskues og arbejdes med ud fra en analog, fysisk og endda kropslig tilgang.

Gennem de fire kapitler, der danner rammen for den teoretiske del, giver forfatterne deres bud på en afgrænsning og kvalificering af begrebet Computational Thinking, som kan være med til at muliggøre en synlighed, ift. hvordan elementer af Computational Thinking indgår eller kan indgå i hverdagen. Netop hverdagens fænomener og den analoge tilgang til Computational Thinking bliver synliggjort og analyseret i kapitel 3, hvor der ses nærmere på det at cykle i København og de rationelle og logiske slutninger, som vi mennesker drager, men som er svære at overføre til computersprog.

Lignende problemstillinger danner fokus for antologiens anden del, som dykker endnu mere ned i forskellige hverdagsfænomener, hvor Computational Thinking er i spil som problemløsnings-

metode. Der bygges således videre på grundlaget fra antologiens første del gennem et omfattende litteratur-review og eksemplificeringer, der især viser, at inden for datalogi og de naturvidenskabelige fagligheder er Computational Thinking mere udbredt som et domæne, der undervises inden for, end i andre mere humanistiske og socialfaglige fagligheder, hvor Computational Thinking mere bruges som et redskab til at lære en faglighed. Et af kapitlerne gennemgår bl.a. på den baggrund et humanistisk eksempel med tekstforfatning, som er med til at illustrere, hvordan Computational Thinking kan indgå i den proces, på hvilken måde det kan bidrage og med hvad, samt hvordan andre processer går ind og supplerer.

I den sidste del i antologien udvikles og eksemplificeres der gennem fire kapitler et didaktisk perspektiv inden for Computational Thinking, hvor der skelnes mellem læring af og læring med Computational Thinking. De fire kapitler bevæger sig inden for forskellige uddannelsesniveauer for at anskueliggøre mulighederne på forskellige niveauer. Specifikt i kapitel 10 giver forfatteren et konkret bud på en skabelon for et didaktisk design, ift. hvordan Computational Thinking kan indgå i undervisningsforløb. De sidste to kapitler i antologien griber udviklingen af det didaktiske design an gennem eksemplificeringer med en kropsbaseret og en storytelling-tilgang til forståelse af og arbejdet med Computational Thinking.

Generelt bygger antologien på en god veksling mellem en teoretisk og eksemplificeret analytisk tilgang til Computational Thinking som begreb, metode og procesmodel. Ligeså fungerer

det godt med den opdeling, antologien benytter mellem de tre perspektiver, hvilket samtidig levner muligheden for at læse de enkelte kapitler som selvstændige. Det kan dog være en fordel at læse introduktionen, som i denne antologi får en væsentlig betydning for, at man kan udvælge eventuelt relevante kapitler, ift. hvordan læseren opfatter og gerne vil tilgå emnet Computational Thinking.

Desuden er der ved hver del af antologien en indledning og en opsamling, hvilket er en god mulighed for, at antologiens dele kan læses selvstændigt, og antologiens pointer vil stadig kunne læses i indledningerne og opsamlingerne. Det betyder også, at hvis antologien læses fra start til slut, så indeholder den en del gentagelser, samtidig med at

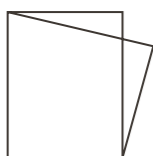
antologien vil kunne anvendes som et opslagsværk ind i de forskellige kapitler. Det virker meget vigtigt for redaktørerne at slå fast, hvordan de definerer Computational Thinking, hvilket betyder, dette nærmest gentages i overflod gennem antologien i en lineær gennemlæsning.

Antologien lykkes i høj grad med at anlægge forskellige perspektiver på Computational Thinking, og den er et godt bud på en sammenhæng, hvor også de mindre computationelle og STEM-orienterede fagområder perspektiveres og eksemplificeres med konkrete beskrivelser og analyser, som på forskellig vis demonstrerer, hvordan Computational Thinking eller dele heraf kan anvendes som proces- og analysemodel.

Efter gennemlæsningen af antologien kan man som læser sidde med en fornemmelse af, at alle fagligheder vil kunne tilpasses og tænkes ind i et Computational Thinking-perspektiv, hvilket kan være et kritisk punkt i antologien. Jeg er med på, at nogle af kapitlerne i antologien er nye tanker sat ind i et Computational Thinking-perspektiv, hvilket er interessant og udfordrer den mere originale opfattelse af feltet, men det vil også kunne ses som et kritisk punkt. Min opfattelse er, at antologien rammer sin ret brede målgruppe på forskellig vis gennem kapitlernes differentiering mellem filosofiske og teoretiske tilgange over til beskrivende eksemplificeringer af, hvordan der kan læres med og læres om Computational Thinking. Antologien vil fra min side kunne anbefales som en grundbog på feltet.

Svend Brinkmann, Thomas Aastrup Rømer og Lene Tanggaard (red.): Sidste chance – nye perspektiver på dannelse

Klim, 2021, 328 sider



Anmeldt af Peter H. Frostholm, lektor, Pædagoguddannelsen Ikast, VIA University College

Dannelsen har været væk. Nogle steder bevidst gemt væk, andre steder simpelt hen udeblevet, fordi betingelserne for dens tilsynskomst ikke var til stede. Dannelsen er måske simpelthen blevet borte, fordi der skulle stå noget andet, for eksempel *læring*, i stedet for. Det forstår man nemt, idet nærmest samtlige kapitler i bogen *Sidste chance* er bevidste om at minde sin læser om den helt igennem hjerteskerende realitet.

”Dannelsesteoriens grundudfordring er, at den sjældent er konkret og vanskeligt forbinder sig med praksis og virkeligheden”, skriver lektor Keld Skovmand i sit kapitel og fortsætter: ”Vi kan liste hele rækken af centrale dannelsesteoretiske begreber op uden at komme tættere på, hvad dannelse er” (s. 133). Således indrammes bogens reelle grundpræmis.

Ingen ved helt præcist, hvad dannelse handler om (s. 268), skriver sognepræst Kåre Egholm Pedersen, som med sit kapitel afsøger kristendommens aftryk i dannelsen. Udlægningerne bliver enten for ordtunge eller højtsvævende med den konsekvens at ekskludere de mange, som måtte have brug for at forstå dannelsens kompleksiteter, må vi forstå. Dette er heldigvis ikke tilfældet for denne bog. Den gør faktisk det modsatte. Bogen refererer en sand overflod af gode dannelsesdefinitioner og dermed svar på, hvad dannelse kan være, hvordan den kan tage sig ud, mutere, forklæde sig, udeblive og søgt erstattet. Bogens anden del udgør en længe ventet mere praktisk læsning af, hvordan og hvornår dannelse kan finde sted og tage plads i og imellem mennesker, selvom denne del dog også bliver en smule for skole-tung

for denne anmelders smag. Dannelse og dannelsens pædagogik må også række ud over skolens praksis for at finde plads i andre felter. Der er nemlig plads nok til dannelsen andre steder.

Lektor Niels Jakob Pasgaard rammer den eksempelvis helt rent med sine udlægninger af henholdsvis dannelsens og læringens skole. Her bliver det tydeligt, hvad læringsparadigmet de seneste 20, hvis ikke 30 år har ført med sig af praksisforvanskninger, og man ønsker sådan, at nogle lærere, politikere og uddannelsesfolk ville læse med her. Pasgaard viser her, hvad Skovmand sådan ønsker: at komme tættere på, hvad dannelse er. ”I dannelsens skole er målet således ikke en tæmmende indføring af eleven i et tæmmet forhold til en tæmmet verden, men etableringen og vedligeholdelsen af en levende vekselvirkning mellem et frit tilblivende menneske og en frit tilblivende skole” (s. 152). Det er noget at det bedste, jeg har læst længe.

Bogens mange forfattere skelner mellem at filosofere over, kortlægge og rodfæste dannelsens formål og beskrive og analysere dannelsesprocessen. Vi har brug for netop den pluralisme til at tale om dannelsens genkomst i en tid, hvor *alle de gode ord er stjålet*, som Brinkmann skriver på side 11. Måske derfor har sætternissen taget Brinkmann på ordet og opfundet ordet *pørgsmål* på side 8. Anyway, vi skal værne om dannelsen – også som ord. Men det er ved at være sidste chance, inden det forvanskes og forvitret, må man forstå.

Der er til tider højt til loftet i bogen, og det klæder den egentlig. Bogen vil ”løfte dannelsen videre ind i både realiteternes og mulighedernes verden – vel at mærke

med fuld interesse for erindring og fortid og med bud på, hvordan vi kan forstå dannelse i dag” (s. 10). Og det lykkes den faktisk med. Særligt på grund af de mange fremragende og mangfoldige gæstebidrag, som Brinkmann, Rømer og Tanggaard har inviteret ind. Bogen er heller ikke bleg for næsten at anmelde sig selv, når redaktørerne med reference til Knud Romers kapitel skriver, at Rømer skriver *frit, flot og fabulerende*. Måske bliver de lidt starstruck her. Det ville jeg også være – og ja: Rømer skriver flottere end flot.

Gud er også tit på besøg i bogens kapitler. Nogle gange som *substans* eller *ånd*, andre gange som selveste *menne-skelivet* hos Dewey, citeret i Rømers kapitel og andre steder som helt konkret himmelmand. Rømer giver den selv som fortolker af gammeltestamentlige gudsfortrydelser i sit kapitels appendiks. Det kan virkelig noget. Vi har brug for andre, når vi skal dannes. Denne pointe går igen i forskellige forklædninger. Nogle gange er disse andre mennesker, andre gange gud. Det er virkelig at ramme hovedet på sømmet, og jeg priser denne højstemthed velkommen i bøger som denne. Mere af det, tak.

Historiker Henrik Jensen forfatter i bogens anden del, hvad der i mine sammenfattende noter med størst mulig respekt blev til: *et anti-amerikansk nationalkærlighedshungrende boomer-kapitel*. Jensen kommer her med en velfortjent opsang til moderne familier og særligt disses forældre, der ifølge Jensen straks bør stoppe med at forsøge at være venner med deres børn for i stedet at være autoriteter, der ikke viger tilbage fra at bestemme og tage ansvar, for at bruge forfatterens egne ord. Børn

ved ikke, hvad de skal. De har brug for at få besked, skriver han. Tak for opsangen. Det er taget til efterretning.

Bogen er virkelig velkomponeret og tilbyder sin læser en nuanceret indføring i dannelsens komplekse væsen. Titlen *Sidste chance – nye perspektiver på dannelse* er dog den eneste reelle sten i skoen. Det er noget unødigt bombastisk ved titlen, der udgår fra en idealistisk og normativ udlægning af de seneste 30 års uddannelsespolitik og -praksis som *en pædagogisk og dannelsesmæssig nedtur*, som de skriver. Derfor er det *sidste chance* for at erobre dannelsesbegrebet! Bevares; jeg deler til fulde tankerne bag disse analyser, men titlen (og forsiden) er heldigvis bare bogens mest uheldige udtryk. Indholdet er af høj, høj klasse. Efter indledningen efterlades man endda som læser, måske som jeg, med en følelse af at sidde og sunde sig efter en ordentlig mavepuster. Er der håb for dannelsen? Efter endt læsning af hele bogen er denne tilstand dog erstattet af en ”jeg vil være med!”-fornemmelse. Det er helt igennem velkomponeret.

”Det er på mange måder en skør og uforudsigelig verden, vi lever i” (s. 278), begynder Kåre Egholm Pedersen sit kapitels sidste sætning, uden at vide hvor aktuell han kommer til at fremstå i skrivende stund. Han fortsætter: ”Men uden et vedholdende og insisterende arbejde med og fokus på dannelse vil det med sikkerhed kun blive værre” (s. 278). Jeg er enig – og det tillader jeg mig faktisk kun at være, fordi jeg har læst *Sidste chance*. Jeg tror sgu, at jeg er blevet decideret klogere – ikke yderligere dannet, for det bliver man ikke af at indføre sig i disse lister af dannelsesperspektiver, skriver

Skovmand på side 133. Men lidt klogere tillader jeg mig selv at blive.

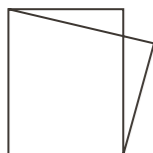
Det er altså med risiko for at blive klogere, at man kan åbne denne bog, og derfor bør *Sidste chance* blive en bog for alle de pædagog- og lærerstuderende, der gider at åbne bøgerne, for ikke bare

at blive klogere, men netop for at blive lige så meget i tvivl. Bogen fortæller nemlig ikke samlet set, hvad dannelse er, selvom nærmest samtlige kapitler har sætningen "dannelse er ..." indbygget i sig. Den tilbyder en flerhed af forståelser, perspektiver, afsæt og læsninger, som ikke kun har til formål at bringe sin

læser i fatning men også i tvivl. I tvivl, så læseren selv tvinges til at tænke (på opfordring fra Brinkmann) og til at ordne og få styr på flerhederne, så der derigenem dannes nye fortolkninger. På denne måde må man give sig stoffet i vold. God læselyst.

Ny ph.d.-afhandling: Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevers faglige gruppesamtaler i danskfaget

Ph.d.-forsvar: august 2021



Eva Dam-Christensen,
lektor, ph.d.,
Læreruddannelsen
i Esbjerg, UC Syd

Undervisning i mundtlighed eller mere specifikt undervisning i at samtale fagligt i grupper er stort set fraværende i danskfaget i grundskolen. Ikke desto mindre foregår en meget stor del af skolens (dansk-) undervisning i grupper. Underviseren rammesætter gruppearbejdet (gruppesamtalen) med en implicit forventning til, at eleverne på den måde får mulighed for mundtlig bearbejdning af, refleksion over og derved tilegnelse af et fagligt stof. Men hvad og hvordan lærer elever i gruppesamtalen? Og hvilken viden har de om samtalsens faglighed?

Jeg har de sidste tre år forsket i elevers kritiske samtalekompetencer. Empirien er bl.a. indsamlet på baggrund af et til formålet udviklet undervisningsforløb. Jeg har undersøgt, hvilke samtalekompetencer der kommer til udtryk i elevernes gruppesamtaler både før og efter et

gennemført undervisningsforløb. Studiet har bl.a. følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvad karakteriserer elevers brug af kritiske gruppesamtaler i dansk i udskolingens forbindelse med et forløb, der har direkte til hensigt at støtte deres viden om og kompetencer i denne type samtale?

En konklusion af min forskning er, at når faglige gruppesamtaler bliver undervisningens genstandsfelt, så viser der sig potentialer og muligheder for elevernes bevidste, kritiske kollaborative samtaler, og deres fælles refleksioner skaber rum for ny læring.

Samtale er kompleks

Vi lever i et demokratisk samfund, hvor samtalen er en bærende kompetence. Samtale kan bedst beskrives som et

grundvilkår for menneskelig eksistens, vi lærer med og gennem udveksling af tanker og sprog (Bakhtin, 1986, *Speech Genres*). Mennesket skaber mening i kommunikation med andre.

I en sociokulturel forståelse er brug af sprog en social måde at tænke sammen på. Det betyder, at tænkning, sprog og læring må forstås som situeret i en social kontekst (Dam-Christensen, 2021; Mercer, Wegerif & Major, 2020, *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*). Samtale er sprog, som kan blive et redskab til at konstruere ny viden, skabe en forståelse af og løse problemstillinger kollaborativt. Der er god evidens for, at elever gennem undervisning kan blive bedre til at samtale (kritisk), og at deres tænkning og læring forbedres som resultat af en sådan undervisning (Kershner, Hennessy, Wegerif & Ahmed, 2020, *Research Methods for Educational Dialogue*).

Begrebet 'exploratory talk' (Mercer, 1995, *The guided construction of knowledge*) er et vigtigt udgangspunkt for at kunne definere den kritiske samtale i min afhandling. Barnes taler om en undersøgende samtale, hvori eleverne tænker højt med hinanden, afprøver hypoteser og taler sammen i en ufærdig tankerække. Mercer mener på baggrund af Barnes' og sin egen forskning, at en undersøgende samtale mellem elever kan bidrage med vigtig læring for eleverne.

Kathryn Pierce og Carol Gilles (2008, *From Exploratory Talk to Critical Conversations*) bygger videre på Barnes' og Mercers begreb 'exploratory talk'. Den undersøgende samtale kan udvikle sig til en kritisk og reflekterende samtale.

Kritisk samtale får betydning for elevernes måde at behandle informationer på for efterfølgende at kunne begrunde deres argumentation mere nuanceret og kritisk. Pierce og Gilles' forståelse af sammenhæng mellem den undersøgende og kritiske samtale danner videre inspiration til det, som jeg ser i mine samtaler.

Maine udvider, på baggrund af Littleton & Mercers forskning (2013, *Interthinking*), elevernes kollaborative refleksion i grupper til, at samtalerne både kan indeholde en kritisk og en kreativ dimension, som kan beskrive forskellige måder at tænke og tale kollaborativt på (Maine, 2015, s. 58, *Dialogic Readers*). Kollaborativ tænkning og samtale kan være både kritisk og kreativ. Maine karakteriserer en sådan tænkning til både at kunne være konvergent og divergent (Maine, 2015, s. 58-59). Den konvergente tænkning er kendetegnet ved at være problemløsende tænkning. Den divergente tænkning er mere problemsøgende og imaginativ.

Jeg forholder mig både til den kreative og den kritiske tænkning og samtale i afhandlingen, da jeg ligesom Maine (2015) mener, at de to former for tænkning er vævet ind i hinanden i samtalen. Jeg har et overordnet fokus på den kritiske tænkning og den kritiske samtale, men i mit studie indeholder denne samtale også den kreative dimension. Når de samtalende har en kritisk samtale, udfordrer de hinanden med en konstruktiv indstilling. De er bevidste om og mestrer at lytte, behandle, diskutere og tage stilling til (hinandens) informationer og holdninger for derigennem at skabe mere nuancerede, argumenterende og reflekterende (fælles) forståelser.

Studiets metode

Studiet er designbaseret. Design Based Research (DBR) er praksisrettet forskning. Designbaseret forskning har overordnet to mål: "to develop knowledge, and to develop solutions" (Educause Learning Initiative, 2012). Min designforskningstilgang er, at viden genereres gennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer et design. Designforskning er intervenserende og åben, involverer refleksion og er kendetegnet af cykliske processer, hvor målet er at bygge bro mellem teori og praksis og omvendt.

Tilgangen er bl.a. kendetegnet ved at have et design, som bliver afprøvet i et autentisk undervisningsmiljø (Bakker, 2018, s. 15, *Research Design in Education*). Med inspiration fra bl.a. Bakker har jeg ladet en pragmatisk orienteret tilgang til mit studie være en grundpræmis for designstudiet ved at udvikle et undervisningsmateriale og en lærervejledning til brug for lærerne. Jeg har intervenseret i praksis for at udvikle på undervisning. De iterative processer har været kendetegnende for hele studiet, både ift. udvikling og afprøvning af undervisningsforløbet, men også i gentagne analyseprocesser, som undervejs har kaldt på både eksisterende teori og genereret ny teori. Ved at tage udgangspunkt i elevernes gruppesamtalestemmer har jeg ønsket at vise samtalsens situationelle kompleksitet. Elevernes samtaler rummer både eksplicitte og implicitte stemmer. Elevernes eksplicitte stemmer kommer fx til udtryk gennem spørgsmål og svar, og samtalen kan være kritisk undersøgende, associerende, debatterende, kreativ, m.m. Lytningen har betydning for samtalsens fortsættelse. Forældres, venners,

lærerens, samfundets stemmer kommer implicit til udtryk i elevernes samtaler.

Samtalen som danskfagligt genstandsfelt

Jeg argumenterer i min afhandling for, at elever må undervises i samtalen som et danskfagligt genstandsfelt. Eleverne må øve sig i samtalegenren i danskundervisningen. Specifik undervisning i (kritisk) samtale kræver elevernes viden om, øvelse i og erfaring med, men også åbenhed over for at forstå nye perspektiver, prøve på at se sagen fra flere sider og ikke mindst at forholde sig til hinandens udsagn. Der er god evidens for, at elever gennem undervisning kan blive bedre til at samtale (kritisk), og at deres tænkning og læring forbedres som resultat af en sådan undervisning (Kershner, Hennessy, Wegerif & Ahmed, 2020, s. 9-13).

I mit studie udviklede jeg et undervisningsforløb, hvor eleverne bl.a. skulle analysere deres egne samtaler. For at dette kunne lade sig gøre, udviklede jeg aktiviteter, der kunne 'fastholde' deres samtaler på forskellig vis, så eleverne fik mulighed for at undersøge dem. Mundtlighedsforsker Tina Høegh (2018, Mundtlighed og fagdidaktik) argumenterer for, at mundtlighedsdidaktikken har forskellige tematikker, en af dem handler om forholdet mellem analyse og fortolkning og behovet for at skabe sekvenser i undervisningen med nedsat tempo. Dekonstruktionen i undervisningsaktiviteterne foretages i elevernes observationer, i lydoptagelser og i deres egne transskriptioner af deres samtaler. Lydoptagelsen fastholder samtalen fra dens flygtighed og isolerer det verbale fra det nonverbale, og i transskriptionen fjernes den verbale og nonverbale tekst, tilbage er kun en skriftlig tekst.

De didaktiske værktøjer, som er brugt i dette studie, gav eleverne mulighed for at iagttage eller fastholde egne samtaler. Intentionen var, at eleverne skulle have mulighed for auditivt, visuelt og skriftligt at analysere og fortolke for derved at blive opmærksomme på, hvad der var på færde i deres egne samtaler. Elevernes delanalyser af egne samtaler var måder at stilladsere deres opmærksomhed på det talte og at 'konstruere' fælles ny viden og nye færdigheder i at samtale og tænke sammen. På baggrund af dette arbejde skulle de bevidst 'øve' sig iterativt i nye samtaler og videre ideelt set i danskfagets øvrige faglige områder og i andre fagsammenhænge end danskfaget.

Hvad den kritiske samtale kan åbne rum for

Mit studie viser, hvor svært en kritisk samtale er, hvor svært eleverne har ved at være kritiske over for hinandens udsagn, og at de ofte søger mod konsensus i stedet for at gå den besværlige vej med at forholde sig kritisk til hinandens forskellige holdninger.

I elevernes arbejde med deres egne samtaler viste der sig grundlæggende fire forskellige typer af samtalesekvenser vævet ind i de mere typiske svarorienterede sekvenser. De fire samtaletyper kan både sige noget om samtaleens indhold og samtaleens funktion. Samtaleens indhold viste sig på forskellig vis i måderne, de besvarede hinandens udsagn på, og samtaleens funktion kom til udtryk i, hvad eleverne kan/kunne med hinandens udsagn, og hvilken betydning det kan få for den fortsatte samtale. Samtaletyperne, som viste sig, var en kritisk undersøgende, associerende, debatterende og kritisk kreativ samtaletype:

Handler samtalen om at finde ud af noget, at forsøge at forstå og blive klogere på tekstens og hinandens udsagn, så kan en kritisk undersøgende samtaletype vise sig. Er opgaven til eleverne, at de skal samtale i dybden, finde og tage stilling til mange informationer og argumenter, så er en kritisk associerende samtaleform i højere grad synlig. En kritisk debatterende samtale kan fremtræde, når eleverne øver sig i at tage stilling til forskellige argumenter, stille spørgsmål til hinanden og argumentere overbevisende. Skal eleverne derimod finde nye løsninger, eksperimentere med ny viden, komme med nye bud og tænke ud af boksen, så dominerer en kritisk kreativ samtaleform ofte. Når jeg præsenterer samtaletyperne hver for sig, så er det for at prøve at finde samtaletypernes forskellige karakteristika, for det har vist sig, at de kan noget forskelligt for samtalen (Dam-Christensen, 2021).

Endvidere viser studiet, at når eleverne bruger de forskellige samtaletyper, så både 'sam'-taler og 'sam'-tænker de i samtalen. De lader den mundtlige samtale blive et refleksionsredskab, og i denne samtænkning kan de skabe, eller åbne, et dialogisk rum (Mercer, Wegerif & Major, 2020, s. 21). Det er et rum, som der er mulighed for at udvide, fx med udefrakommende nye informationer eller lignende eksempler, eller mulighed for at uddybe, fx ved at inddrage yderligere forklaringer, begrundelser eller overvejelser til at belyse det, som gruppen aktuelt drøfter. Samtænkningen viser sig på forskellige måder og skaber rum for elevernes udvikling af ny viden og nye perspektiver, i og med at de hver især bringer viden og holdninger i spil med hinanden i 'sam'-talen (Dam-Christensen, 2021).

Når kritiske samtaler bliver genstand for undervisning, og dette viser sig at kunne føre til fælles refleksion, så giver det anledning til at spørge og diskutere, hvilken betydning denne viden kan have for elevernes læring og refleksion. Helt centralt for studiet bliver de fire forskellige kritiske samtaletyper, som viser

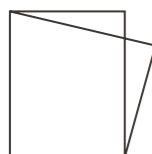
sig i samtalerne, som i forskellig grad og på forskellige måder kan åbne for et dialogisk, kollaborativt refleksionsrum (Dam-Christensen, 2021).

Dam-Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk*

designeksperiment i udskolingselevens faglige gruppesamtaler i danskfaget, Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen: et didaktisk designeksperiment i udskolingselevens faglige gruppesamtaler i danskfaget — UC Knowledge – University Colleges Knowledge database (ucviden.dk)

Ny ph.d.-afhandling: Ressourcepersonens hyperorientering – en empirisk undersøgelse af ressourcepersonens rolle og funktion i den danske folkeskole

Ph.d.-forsvar: april 2021



Sanna Lassen, postdoc,
Centre for Educational
Development, Aarhus
Universitet

Folkeskolens interne vejledere og koordinatore – som siden 00'erne er gået under paraplybetegnelsen *ressourcepersoner* – har med skolereformen fra 2014 fået øget politisk og generel offentlig opmærksomhed i forhold til ledelsesformen *faglig ledelse*. Fokus er her rettet mod, at ledelse skal komme tæt på undervisning og læring og dermed være elevcentreret. Undervisningsministeriet henviser via deres læringsportal EMU til, at "God pædagogisk ledelse fokuserer på elevernes læring" ved at gå i dialog om undervisning, der "handler om, at lederen deltager i pædagogisk faglige diskussioner, giver feedback på undervisning og drøfter nye didaktiske tiltag med lærerne". Som led i bevægelsen er interessen for skolens interne ressourcepersoner øget, fordi de bliver set som en mulig måde, hvorpå skolerne kan håndtere og effektivere den faglige ledelse. Interessen afspejler sig både nationalt, kommunalt og gennem private donorer, hvor der bliver peget på og iværksat

fælleskommunale indsatser med henblik på, at faglig ledelse med fordel kan blive distribueret eller delegeret til ressourcepersoner for herigennem at øge elevernes læring. På den baggrund er der sket en intensiveret organisering med formelle ressourcepersoner med mange forskellige nye titler såsom impactcoaches, læringsvejledere og PLF-koordinatore.

At se 'hverdag' – meningstilskrivninger til ressourcepersonens rolle og funktion
Afhandlingen har iagttaget denne interne ressourceperson forstået som ansatte lærere eller pædagoger, som også bliver ansat til at varetage en ekstra *rolle* og *funktion*, hvor de er tænkt til at udgøre en særlig ressource. Iagttagelsen bliver yderligere afgrænset til at omhandle de forhold, der knytter sig til udvikling af undervisning og pædagogik i relation til kolleger samt i relation til ledelsens strategiske arbejde. Genstandsfeltet er interessant, fordi ressourcepersonen ser ud til at være et selvfulgeligt og

positivt svar på faglig ledelse, der dog tilsyneladende ikke så nemt lader sig realisere i praksis som intenderet. Fx kan ressourcepersonen opleve at være klemt mellem henholdsvis loyalitet til kolleger og ledelse, mens ledelse har svært ved at legitimere ressourcepersonen over for kollegerne. Herudfra ønsker afhandlingen at iagttage, hvordan ressourcepersonen aktuelt træder frem i den danske folkeskole; at se 'hverdag'. Afhandlingen producerer således en deskriptiv og empirisk funderet iagttagelse af, hvilke funktionelle meninger der træder frem og dermed, hvordan der bliver skabt mening i forskellige praksisser omkring ressourcepersonen.

Meningstilskrivningen er blevet iagttaget ud fra tre rolleperspektiver: ressourcepersonens kolleger, ressourcepersonen selv og skolens ledelse. Fokus er rettet mod, hvilke problemer ressourcepersonen ser ud til at være en løsning på, hvilke nye problemstillinger det afføder, samt hvilke meningstilskrivninger der henholdsvis bliver valgt og fravalgt.

Empirien er konstrueret gennem tre forskellige iagttagelsesmetoder: observationer, interviews og spørgeskemaundersøgelse, med henblik på, at forskellige metodelementer har forskellige erkendelsesinteresser. Observationer og interviews er foregået på fire skoler fra to forskellige kommuner af forskellig størrelse. Samlet er 19 ressourcepersoner blevet fulgt gennem 26 observationer, mens fem kolleger, fem ressourcepersoner og fem ledere har deltaget i 16 interviews. Spørgeskemaundersøgelsen har afprøvet kondenserede temaer fra observationer og interviews med henblik på, om temaer er genkendelige. Her har

ressourcepersoner og ledere fra seks nye kommuner deltaget, hvor 135 ressourcepersoner og 78 ledere har gennemført besvareelserne.

At iagttage iagttagelser – hvad bliver valgt og fravalgt?

Teoretisk, erkendelsesteoretisk og analysestrategisk er afhandlingen funderet i den tyske sociolog Niklas Luhmanns systemteori, hvor iagttagelse er en grundoperation for forståelse. Her handler det om, at enhver iagttagelse er en konstruktion, der bygger på en forskelsættende iagttagelsesoperation mellem system og omverden – noget bliver valgt, mens andet bliver fravalgt. Iagttagelse bliver dermed afhandlingens centrale grundpræmis og imødekommer afhandlingens fokus på, hvordan ressourcepersonen kan iagttages gennem forskellige iagttagelser: kollegers, ressourcepersoners og lederes meningstilskrivninger til ressourcepersonen. Forskelstænkningen betyder også, at afhandlingens analysestrategi: metode og analyse bliver konstrueret og filtreret på baggrund af en forskel som den linse, hvorigennem ressourcepersonen bliver iagttaget. Forskellen *frembragt rolle/fremstillet rolle* er valgt med ønsket om at favne forskellen mellem aktualitet, erfaringer, realiseringer og praksis i modsætning til potentialitet, forventninger, intentioner og idealer. Med systemteorien blev det således muligt at benytte en tilpas abstrakt teori, der kunne "bryde igennem normalitetens fremtræden" (Luhmann, 2000, s. 155), hvor ressourcepersonen som udgangspunkt bliver set som et selvfulgeligt og positivt svar på faglig ledelse.

Ressourcepersonen i et historisk og videnskabeligt perspektiv

Der bliver ligeledes abstraheret fra det selvfulgelige gennem afhandlingens rammesætning, som består af to blikke: ressourcepersonens *meningshistorie* samt *viden om* ressourcepersonen i form af et litteraturstudie. *Ressourcepersonens meningshistorie* har gennem semantiske iagttagelser frembragt tre centrale meningstilskrivninger, som viser, hvordan forventninger til ressourcepersonen har haft andre betydninger gennem tiden. Nutidens positive og selvfulgelige meningstilskrivning har historisk været ikke-selvfulgelig og dermed foranderlig. Fra 1930'erne dukker ressourcepersonen op som en interesseredevet fagspecifik lærer, der løser problemer med elever segregeret fra de almene klasser. Fokus er på den enkelte elev. I begyndelsen af 1990'erne ses en ny bevægelse, hvor ressourcepersonen forstås som en politisk rammesat fagspecifik lærer/pædagog, der løser problemer med urolige elever i den almene undervisning. Fokus retter sig nu mod undervisningen. Den tredje tager sin begyndelse i 00'erne og accelererer op gennem 10'erne. Som nævnt dukker selve ressourcepersonbegrebet nu op med en forståelse af ressourcepersonen som en politisk rammesat lærer/pædagog med en ledende uspecificeret rolle og funktion, der løser problemer med alle elevernes læringspotentiale, kollegers undervisning og skoleudvikling samt ledelsens strategiske og forankringsmæssige arbejde.

Viden om ressourcepersonen har gennem et litteraturstudie vist, at der på tværs af lande som fx Hongkong, Singapore, Canada, Danmark, Sverige,

England, Zimbabwe og USA er en global videnskabelig optagethed af *intern ledelse af kollegial udvikling gennem ressourcpersoner i samarbejde med ledelse*. Desuden giver en søgning på ressourcpersonens rolle og funktion et mere kritisk perspektiv på ressourcpersonens positive rolle i skolen end indledende og selvfølge og positive perspektiver med afsæt i faglig eller distribueret ledelse.

Ressourcpersonens hyperorientering – en rolle med orienteringsproblemer

Analyserne producerer i fortættet form otte funktionelle meningstilskrivninger, der som udgangspunkt er organisatorisk set fælles, men bliver tillagt forskellige betydninger ud fra hver af de tre rolleperspektiver. De mange og forskellige meningstilskrivninger gør det umuligt at få funktioner og perspektiver knyttet til én rolle med fikserede standardiserede forventninger. Analyserne viser i stedet, at skolen, for at håndtere de mange forventninger, konverterer rollen til en strategiforståelse. Skolen får på den måde en adresse, der står til rådighed for det umiddelbart adresseløse; en organisatorisk plan for opfyldelse af forskellige mulige behov, som organisationen måtte have brug for at orientere sig imod. Strategiforståelsen er først tredimensionel baseret på de tre rolleperspektivers dominerende orienteringer. Kolleger orienterer sig mod *undervisningsbistand*, ressourcpersonens selv orienterer sig mod *strategisk motiverende kollegialforandring*, mens ledelse orienterer sig mod *beslutninger*. Den tredimensionelle orientering øger dog kompleksiteten, fordi ressourcpersonen nu også kon-

tinuerligt må rette opmærksomheden mod, hvori orienteringen skal rette sig hen. Resultatet bliver, at ressourcpersonen som strategi bliver forøget med en fjerde strategisk dimension: orientering mod orientering. Med hyperorienteringen bliver det ikke muligt at skelne mellem, hvad der skal være i fokus, og hvad der skal placeres i periferien. Uanset hvilket valg af fokus vil de andre orienteringspunkter potentielt miste fokus. For den enkelte ressourcperson betyder dette et potentielt tab af kollegialitet, tilhørsforholdet til professionen med mulighed for elevforandring, at være en betroet og loyal medarbejder, der viser vilje og evne til at tage ansvar, samt tab af orientering. Ressourcpersonen vil derfor kontinuerligt befinde sig i forskellige orienteringsvalg, der bliver betinget af, at det ene valg af fokus og tilhørsforhold kan betyde tab af fokus og tilhørsforhold i forhold til de andre.

Ressourcpersonen som både ressourcgevende og ressourcetagende

Skolen muliggør med ressourcpersonen nok hyperorientering, som øger orienteringsradius, hvorigennem organisationen får tilført ressourcer, der bidrager til håndtering af organisatoriske problemstillinger. Samtidig får ressourcpersonen kompleksiteten til at stige og genererer herigennem en række nye og ressourcetagende problemer, der kræver opmærksomhed. Fx 1) Hyperorienteringen afføder et behov for kontinuerligt at afstemme, hvor orienteringen skal rette sig hen, blandt andet gennem flere afklarings- eller sparringsmøder med ledelsen. Her må der være blik for selve kompleksiteten, hvor ressourcpersonen

som løsning måske ikke er det bedste svar på en problematik. 2) Ressourcpersonen bliver forventningsbelastet på grund af hyperorienteringen, hvor skolen må have blik for strukturer, der begrænser forventninger til ressourcpersonen. 3) Ressourcpersonen bliver hverken kompatibel med ledelse eller kolleger. Ressourcpersonen træder både ud af det kollegiale og har samtidig ikke formelle ledelsesbeføjelser. Desuden må ressourcpersonen rette opmærksomheden mod alle områder til forskel fra kolleger og ledelse. Ressourcpersonen kan således hverken forstås som kollega eller ledelse og dermed heller ikke som distribueret ledelse udgående fra formel ledelse. Der må derfor være blik for at få defineret ressourcpersonen som en rolle 'i sig selv' med mulighed for udvikling og sparring med lignende roller.

Afhandlingens opmærksomhedspunkter lægger på den baggrund op til videre forskning i og organisatoriske diskussioner om, hvordan folkeskolen anvender sine ressourcer uagtet fremstillingen.

REFERENCER

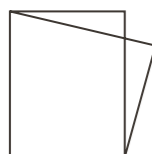
Lassen, S. (2020). *Ressourcpersonens hyperorientering – en empirisk undersøgelse af ressourcpersonens rolle og funktion i den danske folkeskole*. Odense: Syddansk Universitet.

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet [UVM]. (2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*. Undervisningsministeriet. Hentet 16/05-2018 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163930>

Ny ph.d.-afhandling: Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ekstern regulering

Ph.d.-forsvar: april 2021



Christian Aabro, lektor,
ph.d., Institut for
Pædagoguddannelse,
Københavns
Professionshøjskole

Tidligere har vi gået og snakket lidt, og så har vi lige tænkt: Vi kan lige se til næste stuemøde, hvordan er det så gået. Og så er tingene sådan flydt lidt ud i sandet. Men idet vi har fået de her udviklingsplaner, så er vi bare blevet helt skarpe på, helt konkret, hvad det er, vi skal arbejde med. Så det gør, at der sker en hurtigere handling ift. nogle bekymringer, vi har omkring nogle børn. Og det der med at vi har fået nogle gode redskaber og værktøjer, som vi kan bruge, altså til alle mulige forskellige ting, det gør, at det giver noget mere ro i vores hoveder, at vi har nogle konkrete ting, vi kan tage afsæt i.
(Udsagn fra pædagog, interview i lkast, 2016).

I løbet af de år jeg har interesseret mig for pædagoger og deres arbejde i daginstitutioner, har jeg set, hvordan feltet har været udsat for ændringer som følge af en stigende politisk interesse i 0-6 årsområdet. Både nationalt og kommunalt etableres i stigende grad systemer til

faglig regulering af det pædagogiske arbejde. Pædagogerne har skullet vænne sig til at rette blikket mod både nationale læreplaner og kommunale programmer og koncepter, og de har skullet lære at forbinde deres konkrete pædagogiske arrangeringer af børnenes hverdagsliv med pejlemærker, temaer og metoder, samtidig med at de har skullet låne sprog i systemerne og programmerne for at løfte deres dialoger med hinanden, med forældre, med andre faggrupper og med forskellige ledelseslag.

På trods af at denne udvikling har haft meget bred politisk opbakning, har den i forskerkredse afstedkommet en markant kritik. Inden for især professionsforskning, men også inden for børne- og daginstitutionsforskning, problematiseres den øgede reguleringens betydninger for det pædagogiske arbejde. I hovedtræk går kritikken på, at standarder, dokumentationskrav, koncepter, læreplaner og andre præfabrikerede formater skaber et billede af det pædagogiske arbejde –

og af pædagoger – som entydige, som noget, man på forhånd kan beslutte formålet med og retningen af. Det er et billede, der ikke tager hensyn til de kontekstuelle forhold og stedsensitive pædagogiske vurderinger af, hvad der er bedst for bestemte børn, under bestemte forhold, på bestemte tidspunkter, hvor bestemte ting er gået forud. Læser man fx Foucault-inspirerede analyser, får man en forskningsfortælling om, at pædagogernes faglighed underkendes og udsættes for mistillid, og at styringerne frarøver pædagogerne deres råderum og myndighedsfelt. Der er tale om et udefrakommende professionaliseringskrav, der paradoksalt nok medfører en afprofessionalisering af pædagogerne.

Hvor er subjektet?

Men i denne kritik forstås pædagogerne tit som nogen uden agens, som 'tomme' eller sovende, uden noget at stå imod med. De forstås som teknikere – forskerfortællingerne overtager så at sige illusionen om entydighed i fortællinger om 'pædagogen' som entydig figur og om 'barnet' som idealbarnet, det uddannelsesparate eller alderssvarende barn. Ambitionerne i disse forskerfortællinger går derfor ofte i retning af at ville 'vække' pædagogerne af denne vildfarelse og mobilisere dem som modstandsbevægelse. Selvom jeg deler frygten for, at den stigende ydre regulering risikerer at indsnævre pædagogernes faglige råderum, savner jeg blik for subjekternes egne meningsdannelse. Hvorfor er koncepterne så populære, hvis de binder pædagogerne til særlige handlinger og indskrænker deres handlerum? Hvorfor får koncepterne så godt fat rundt omkring, hvis de er udtryk for manualiseringer og instrumentalise-

ringer, der smider den verdensberømte danske reformpædagogiske tradition ud med badevandet? Koncepterne er ikke neutrale eller objektive, for de er i høj grad med til at definere pædagogerne og deres arbejde. Men det kan da ikke være hjernevask og top-down-styring det hele?

Da jeg i efteråret 2016 sad i lkast og talte med to pædagoger om deres brug af konceptet De Utrolige År, blev det tydeligt for mig, at når pædagogerne kunne få handleplaner i et pædagogisk så fremmed koncept som De Utrolige År til at give mening, så måtte der være mere på spil, end at pædagogerne bare var sidste led i en kommunal implementeringskæde. Bevares, pædagogerne har ikke haft indflydelse på de koncepter, de arbejder med, og de er også usikre på, hvor de kommer fra, og hvem der har besluttet dem. De fortæller, at det kræver tilvænnning pludselig at skulle tale om og gøre ting anderledes. Og selvfølgelig har de stillet sig forskelligt i det; nogle er sprunget ombord i koncepterne med det samme, andre har trådt på bremsen og nægtet at tage disse nye mærkelige programmer til sig. Til at starte med, i hvert fald. Men koncepterne ordner også noget for pædagogerne, de tilbyder nogle kategorier, nogle systemer at tænke faglighed i, nogle strukturer, som giver mening og retning. Der er med andre ord nogle aspekter af den stigende regulering af pædagogers arbejde, jeg savner i de allerede eksisterende forskningsfortællinger.

Et interaktionistisk perspektiv på pædagoger

Jeg interesserer mig i min afhandling for pædagogernes fortællinger om deres arbejde for at få et indblik i, hvordan

de håndterer en tiltagende regulering, og hvordan de forstår deres faglighed i lyset af denne regulering. Jeg trækker i den forbindelse på inspirationer fra socialpsykologien, især den symbolske interaktionisme, fordi den giver mig adgang til at forstå den måde, pædagogerne forholder sig til deres arbejde på ud fra den mening, arbejdet har for dem. Ikke som individuelle motiver knyttet til erfaringer eller livshistorie, og heller ikke som en mekanisk konsekvens af pædagogernes objektive (arbejds) forhold. Jeg ser snarere mening som noget, der udspringer af pædagogernes møder med hinanden; som noget, der skabes i sociale definitionsprocesser. Jeg vælger altså at stille mig et sted, hvor jeg fokuserer på det mikrosociologisk producerede. Det vil sige, at subjektet forstås som et resultat af den måde, man bliver set på og indgår i et givent socialt rum, og at man former sin identitet inden for de identificeringsmuligheder, rammerne giver. Det er altså en mellemposition: På den ene side skriver jeg mig væk fra de Foucault-inspirerede tilgange, hvis kritiske tolkninger risikerer at fratage pædagogerne deres stemme, fx ved at hævde, at det er (styrings)diskurser, der taler, mens forskeren placeres i en privilegeret position, der hører noget andet bag det, pædagogerne selv siger og mener. Det betyder ikke, at der ikke ligger noget bag. Men det er for mig at se problematisk, hvis det ikke bliver efterprøvet i en dialog med pædagogerne selv. På den anden side forstår jeg ikke pædagogerne som rene subjekter, der helt upåvirkede af styring og struktur definerer deres egen mening og faglige horisont. De er en del af en social virkelighed, en 'forhandlet orden', som er under konstant udvikling, og som individet kan påvirke og forandre. Individets valgmuligheder relaterer sig

hele tiden til det, Mead i *On Social Psychology* (1964) kalder 'den generaliserede anden', som er individets internaliserede repræsentation af samfundets normer, forventninger og værdier. Hvis vi skal kunne forstås af andre og indgå i samfundets sociale liv og fællesskaber, bliver vi nødt til at fremstille os selv i overensstemmelse med andres opfattelser af os og at tilpasse vores handlinger og holdninger til de sociale roller, vi forventes at indgå i. Med Goffman kan man sige, at selvet aldrig kun er et udtryk for dets indehaver og dennes dispositioner, behov og holdninger. Det er også et udtryk for samfundsinteresser, tilgængelige ressourcer og mulige legitimeringer. En konstruktivistisk-interaktionistisk tilgang forsøger at medtænke, at velfærdsstaten sætter nogle bestemte rammer for de professionelle arbejde; rammer, som både påvirker velfærdsarbejdet og de professionelle selvforståelse.

Faglighed som pragmatiske balanceringer

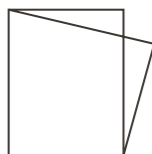
I gennem analyser af en række fokus-gruppeinterviews viser jeg, hvordan pædagogerne oplever at være underlagt både en stærkere politisk styring og en forringelse af deres arbejdsvilkår, og det påvirker i høj grad deres måder at gå til deres arbejde på. Ikke sådan, at den stigende eksterne regulering gør deres arbejde mere entydigt. Pædagogerne ser hverken deres arbejdsliv som harmonisk eller uproblematisk. Det fremstår derimod som modsigelsesfyldt, fuldt af ambivalenser og 'udspænd'. De beskriver forskellige krydspres og hensyn, som de skal overveje – men det er netop i dette rum, via disse overvejelser, at deres faglighed kommer til syne: som stedsensitive balanceringer i en praksis, der aldrig er givet, uanset koncepter og styring. Somme tider har de lokale balanceringer måske nok karakter af ret pragmatiske håndteringer af alt det, de ikke føler, at de kan gøre noget ved alligevel. Men som oftest inddrages styringerne, læreplanerne, koncepterne aktivt i pædagogernes håndteringer af de mange krav og vilkår: som meningsfulde kategorier,

der på den ene side fremstår befriende faste i deres retningsanvisninger, og som på den anden side kan byttes rundt i og lånes sprog i med talrige lokale variationer.

Men hvordan disse inddragelser og 'udblændinger' udfolder sig i praksis, kan min afhandling ikke give svar på. Forholder pædagogerne sig mon på samme måde i deres hverdag, som de giver udtryk for i samtalerne med mig? Det ville være interessant at undersøge, hvordan styringer, læreplaner og koncepter indgår i pædagogernes faglige interaktioner. Kan man fx forestille sig, at koncepter (og konceptsprog) slår ind bestemte steder i institutionerne, i bestemte zoner som garderobe, pauserum eller kontor og ikke i andre? Og er det særlige former for styring, der inddrages, og andre former, der udblændes? Det ville kræve, at man som forsker fulgte med pædagogerne fra samtalerummet og ud i etnografisk inspirerede studier af praksis. I den henseende er der stadig lidt at tage fat på.

Ny ph.d.-afhandling: A sociological investigation of governance through a mandatory learning management system and practice in Danish primary and secondary schools

Ph.d.-forsvar: juni 2021



Ronni Laursen,
postdoc, ph.d., DPU,
Aarhus Universitet

Den politiske styring af folkeskolen har siden Danmarks deltagelse i den første PISA-undersøgelse været tiltagende (Krejsler & Moos, 2021). Styringen skyldes en politisk frygt for, at danske elever ikke lærer tilstrækkeligt med relevante kompetencer i folkeskolen (Hansen, 2011). Således er politiske reformer som fx 2014-reformen rettet mod at forbedre elevernes faglige kompetencer. Med udgangspunkt i implementeringen af en læringsplatform analyserer jeg i min ph.d.-afhandling, *hvordan styring gennem læringsplatformen forandrer praksis*.

Forskningsdesign

Min afhandling, "A sociological investigation of governance through a mandatory learning management system and practice in Danish primary and secondary schools", består af fire artikler og en kappe, der dels binder artiklerne sammen og dels præsenterer mine teoretiske vinkler og metodologi mere

dybdegående. Jeg anvender tre forskellige datakilder til at analysere styring gennem læringsplatformen. Dokumentanalyse af 21 dokumenter forfattet af henholdsvis 'policymakers' og Danmarks Lærerforening (DLF). Kvalitative interview med 31 aktører i skolefeltet og data fra en surveyundersøgelse. Teoretisk er jeg i afhandlingen overvejende inspireret af Bourdieus begreber om felt, kapital og habitus (Bourdieu & Wacquant, 1996), men trækker også på Foucaults forståelse af panoptikon (Foucault, 1977), Deans udvikling af governmentality (Dean, 2004) og transformationsledelse (Bass & Riggio, 2005). De forskellige tilgange bidrager med forskellige perspektiver på styringen gennem læringsplatformen og giver samlet et billede af, at styringen gennem platformen er detaljeret og transformerer praksis. I det følgende vil jeg præsentere fem resultater fra afhandlingen og afslutte med en kort afrunding.

En programmeret styringsarkitektur
Analyserne viser, at læringsplatformens forprogrammerede design ikke er neutralt. Tværtimod er læringsplatformen designet til at ændre lærernes praksis radikalt. Eksempelvis understøtter designet af læringsplatformen en standardisering af undervisningen (KL, 2015) i forhold til fx læringsmålstyret undervisning (EVA, 2016). Foruden at være forprogrammeret til at dirigere praksis i bestemte retninger, så er læringsformene også designet til at fungere som panoptikon. Panoptikon er et fængselsdesign, der muliggør, at en fangevogter til enhver tid kan observere alle fangerne i fængslet på en gang. Ud fra et styringsperspektiv er det geniale ved panoptikon, at fangerne ikke ved, hvornår de præcist bliver observeret. Med implementeringen af læringsplatformen ved lærerne heller ikke, hvornår de bliver kontrolleret, da skolelederen altid kan 'klikke' ind på den undervisning, som læreren arbejder med. I det lys karakteriserer jeg læringsplatformen som en programmeret styringsarkitektur.

Født i konflikt

I 2013 lockoutede Kommunernes Landsforening (KL) de lærere, som er medlem af Danmarks Lærerforening (DLF), fordi parterne er uenige om rammerne for en ny overenskomst. Lockouten slutter ved, at folketinget vedtager lov 409, der kraftigt tilgodeser KL's interesser. Lockout og lov 409 resulter i stor mistillid mellem parterne. I sommeren 2014 skal den nye folkeskolereform implementeres. Et af elementerne i reformen er, at skoledagen skal forlænges og undervisningen understøtte, at eleverne klarer sig godt i de nationale test. Dorf (2018) peger på en sammenhæng mellem 2014-reformen, lov 409 og læringsplatformen. Det gør

mine analyser også. I dokumentanalysen viser jeg eksempelvis på den ene side, hvordan rapporter bliver brugt til at fremhæve, at læringsplatformen er så effektiv et arbejdsredskab, at det ikke er et problem, at lærerne underviser mere uden ekstra forberedelsestid. Det synspunkt er DLF på den anden side meget uenig i, og de udtrykker en generel skepsis over for implementeringen af platformen. Konklusion er ikke overraskende, at mistilliden mellem politikere og DLF forstærkes af implementeringen af læringsplatformen. Nu er DLF jo ikke læreren, men de kommunikerer ud til alle deres medlemmer om læringsplatformen fx, at læringsplatformen er meningsløs metodetvang (Christensen, 2016), hvilket, alt andet lige, italesætter en negativ diskurs om platformen, som læreren kan orientere sig mod.

Den konkrete implementering af læringsplatformen

Skoleledelserne ved godt, da de skal starte med at implementere læringsplatformen, at der blandt lærerne er en relativt stor modstand mod denne forandring af praksis. Implementeringen er dog det, der i skoleverdenen kaldes en 'skal-opgave', og derfor implementerer skoleledelsen loyalt læringsplatformen. I implementeringsprocessen anvender skoleledelsen hård direkte magt og understreger over for lærerne de *skal-opgaver*, der er forbundet med implementeringen af platformen. På den måde indsnævrer implementeringen lærernes handlemuligheder, da der med implementeringen følger en række specifikke krav til, hvordan lærerne fx skal lave elev- og årsplan. Ud over alle disse 'skal-opgaver' til lærerne i forlængelse af implementeringen af læringsplatformen, så anvender skoleledelsen også, hvad

der kan karakteriseres som 'blød magt' for at få lærerne til at bruge platformen. Den bløde magt kan fx komme til udtryk i MUS-samtalerne, hvor skolelederens forventning til læreren er, at hun præsenterer et eksemplarisk målstyret undervisningsforløb, hun har uploadet i platformen. Læreren er således 'tvunget' til at lave den målstyrede undervisning, uploade det eksemplariske forløb i platformen, ellers må hun tage den ballade, det eventuelt vil medføre ikke at lave det arbejde, skoleledelsen forventer. Anvendelsen af blød magt, dvs. det forhold, at skoleledelsen producerer strukturer i skolen, som gør det svært for lærerne at lade være med at bruge læringsplatformen, fører til en form for selvregulering af lærernes praksis mod brugen af platformen. Det til trods for, at de måske slet ikke kan se, at den giver mening at bruge.

To lærerstrategier til at håndtere de nye strukturer, læringsplatformen understøtter

Læringsplatformen automatiserer og standardiserer lærernes arbejde. Som netop skrevet, så regulerer implementeringen af læringsplatformen lærernes praksis, men lærerne udvikler strategier til at håndtere de nye krav til undervisning. En strategi karakteriserer jeg som civil ulydighed. I et forsøg på at den undervisningspraksis, som platformen understøtter, ikke skal blive en del af deres lærerhabitus, arbejder de rundt om platformen så meget som muligt. Det væsentlige for den gruppe af lærere er den enkelte elevs faglige og personlige udvikling og at lave en undervisning, der giver mening. Det mener den gruppe af lærere ikke, at platformen understøtter. En strategi for en anden gruppe af lærere er at anvende implementeringen af læringsplatformen til at akkumulere

kapital. Alt efter lærernes position på skolen akkumulerer de digital- eller ledelseskapital. Akkumuleringen af kapital betyder, at de gør sig uundværlige over for skolens ledelse. Denne strategi bliver så gengældt af ledelsen, når der skal udpeges nøglepersoner til opgaver på skolen.

Transformationsledelse

får lærerne til at bruge platformen

Til trods for strategier på de enkelte skoler for at få lærerne til at anvende platformen, og at det faktisk er obli-

gatorisk at anvende den, så viser data fra surveyen (januar 2020), at 20 % af lærerne slet ikke bruger platformen. De kvantitative analyser peger dog på, at de lærere, der opfatter deres ledelse som 'transformationel', i højere grad bruger platformen, og de har også en tendens til i højere grad at få platformen til at give mening.

Dårligere undervisning?

Samlet set så etablerer afhandlingens forskellige analyser et billede af, at styringen gennem læringsplatformen

er detaljeret, hvilket former skoleledernes og lærernes praksis på bestemte måder. De viser også, at skolefeltet er komplekst, og at modstanden mod den styring gennem læringsplatform, der er, i høj grad også skal ses som en modstand mod den styring, der er knyttet til 2014-reformen og lov 409. De mange styringstiltag oplever lærerne har negativ indflydelse på deres undervisning. Særligt oplevelsen af ikke at have nok tid til forberedelse betyder, at de selv oplever, at de laver dårligere undervisning, end de kan.

REFERENCER

Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2005). *Transformational Leadership*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>

Beskæftigelsesministeriet. (2013). Lov 409: Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område [Law 409: Law on the extension and renewal of collective agreements and agreements for certain groups of public sector employees]. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2013/409>

Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. Hans Reitzel. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_4960969%22

Christensen, A.B. (2016). Læringsplatforme. <https://www.folkeskolen.dk/578850/laeringsplatforme>

Dean, M. (2004). *Governmentality: power and rule in modern society*. Sage Publications.

Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og uddannelseskvalitet i Danmark*. Asterisk, vol. 16. Aarhus Universitetsforlag.

EVA. (2016). *Implementering af digitale læringsplatforme: de første erfaringer*. Danmarks Evalueringsinstitut. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6306770%22

Foucault, M. (1977). *Overvågning og straf: det moderne fængselsvæsens historie*. Rhodos. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_4806310%22

Hansen, E.J. (2011). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Hans Reitzel. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_5253987%22

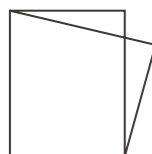
KL. (2015). Notat – Brugerportalsinitiativet. http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_72252/cf_202/Offentligt_notat_om_brugerportalsinitiativet.PDF

Krejsler, J.B. & Moos, L. (2021). Danish – and Nordic – School Policy: Its Anglo-American Connections and Influences (s. 129-151). Cham: Springer International Publishing.

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

Ny ph.d.-afhandling: Sygeplejerskers udvikling af ældre borgeres tværsektorielle forløb igennem ekspansiv læring

Ph.d.-forsvar: oktober 2021



Rikke Buus Bøje,
postdoc, ph.d.,
Universitetsklinik for
Kræftscreening, Aarhus
Universitet, Region
Midtjylland

Da jeg møder Peter, er han 78 år gammel og indlagt på en medicinsk afdeling på et regionshospital. Her forsøger man at finde ud af årsagen til Peters manglende overblik, tiltagende træthed og perioder med opkastninger og diarré. Igennem en periode på tre måneder er Peter indlagt fire gange på tre forskellige afdelinger: fælles akut, mave-tarmkirurgisk og medicinsk afdeling. Imellem indlæggelserne er Peter i kontakt med kommunens visitation, akutteam, udekørende hjemmesygeplejersker, vagtcentral og desuden indlagt på et korttids-afsnit. En beskrivelse af Peters tværsektorielle forløb i form af en visuel tidslinje, udskrifter af Peters journaler og interviews med Peter og hans familie spillede en væsentlig rolle som motivation for sygeplejersker til at udvikle deres fælles praksis. Mit ph.d.-projekt havde til formål at undersøge sygeplejerskers læring og udvikling af ældre borgeres tværsektorielle forløb.

Den kliniske problemstilling

Peters forløb illustrerer en ældre borgers tværsektorielle forløb og samtidig en generel tendens i sundhedsvæsenet med centralisering af ekspertise, fokus på korte indlæggelser og med ansvaret for plejen i stigende grad placeret i kommunerne. Organiseringen af tværsektorielle forløb udgør sammen med den stigende andel af ældre borgere med flere konkurrerende sygdomme en risiko for komplicerede forløb med genindlæggelser og forværring af sygdom. Ældre borgere med konkurrerende sygdomme har hyppige skift mellem sundhedssektorer, samtidig med at de er fysisk og kognitivt udfordrede. Det gør det svært at skulle forholde sig til de mange sundhedsprofessionelle herunder sygeplejersker, der er involverede i et tværsektorielt forløb. Sygeplejerskers forskellige organisatoriske tilhørsforhold betyder forskelligt fokus, værdier og mål for plejen, hvilket kan føre til mangelfuld kommunikation,

koordinering af pleje og behandling. Mere uddannelse af sygeplejersker er udpeget som en måde at imødekomme udfordringerne i de tværsektorielle forløb på. Men der findes få læringsinterventioner, der omhandler ældre borgeres tværsektorielle forløb. De læringsinterventioner, der findes, er forskelligartede og rettet mod overgange i sundhedsvæsenet generelt og mangler et eksplicit læringsteoretisk udgangspunkt (Bøje & Ludvigsen, 2019).

Teoretisk, metodisk og analytisk ramme

Jeg udviklede en læringsintervention for sygeplejersker involveret i ældre borgeres tværsektorielle forløb, som udgjorde projektets empiriske materiale. Jeg tog afsæt i kulturhistorisk aktivitets-teori (CHAT) som den teoretiske ramme til at udvikle læringsinterventionen og til at undersøge og forstå sygeplejerskernes læringsprocesser. Læring med afsæt i CHAT implicerer en antagelse om, at mennesker handler kollektivt og kommunikerer igennem og med deres handlinger. Læring og forandring forstås dialektisk, hvor det at overkomme modsætningsforhold ses som et potentiale for forandring. Modsætningsforhold forstås som gensidigt afhængige men modsatrettede systemiske kræfter eller spændinger, der findes i ethvert arbejdsfællesskab (Engeström, 2015). Til at udvikle læringsinterventionen anvendte jeg Change Laboratory-metoden, som er en metodologisk udmøntning af CHAT. Som et metodisk greb brugte jeg dobbelt stimulation, som betyder, at deltagerne først blev præsenteret for en problematisk situation fra deres praksis (første stimulus) for herefter at blive tilbudt redskaber til at forstå og overkomme den problematiske situation med (anden stimulus) (Sannino, 2015). Læringsintervention forløb over ni gange

og involverede seksten deltagere, der til dagligt var engagerede i ældre borgeres tværsektorielle forløb. Deltagerne repræsenterede ni forskellige enheder fra sygehus og primær pleje. Jeg undersøgte eksisterende praksis med udgangspunkt i fokuseret etnografi. Formålet var at generere data, der kunne bruges som første stimulus i læringsinterventionen. Med fokus på udfordringer interviewede jeg sygeplejersker og andre sundhedsprofessionelle, udførte feltforskning på sygehus og i primær pleje og interviewede borgere og deres pårørende igennem tværsektorielle forløb. Peters forløb brugte jeg som gennemgående første stimulus i læringsinterventionen. Som anden stimulus anvendte jeg en aktivitetssystem-model udviklet af Engeström. Aktivitetsmodellen skal ses som en repræsentation af praksis på systemniveau og kan anvendes som et analyseredskab for deltagerne til at forstå eksisterende praksis (Engeström, 2015). Desuden genererede jeg data i form af læringsinterventionen. Jeg lavede to analyser med fokus på deltagernes læringsproces. I den første analyse undersøgte jeg, hvordan deltagernes identifikation af behov for udvikling kan være med til at forbedre de tværsektorielle forløb. I den anden analyse undersøgte jeg, hvordan deltagernes transformerende ejerskab udviklede sig. I en CHAT-kontekst forstås transformerende ejerskab som en gruppe af individer, der bryder en given ramme ved at tage initiativ til i fællesskab at transformere deres arbejdspraksis (Virkkunen, 2006).

Projektets resultater

Ph.d.-projektets resultater omfatter viden om, hvordan deltagernes læringsprocesser kan bidrage til udvikling af praksis og desuden det håndgribelige

læringsudbytte i form af en model for sygeplejerskers samarbejde om ældre borgeres tværsektorielle forløb udviklet af deltagerne.

Identifikation af årsager til udfordringer i praksis

Den første analyse viste deltagernes øgede forståelse af udfordringer i sygeplejerskers praksis om ældre borgeres tværsektorielle forløb til at omfatte tilgrundliggende systemiske modsætningsforhold. Deltagerne forstod indledningsvist udfordringerne, som de umiddelbart viser sig i praksis. Eksempler på den type forståelse var manglende viden om hinandens praksis, mangelfulde IT-redskaber og sygeplejerskers manglende overblik over tværsektorielle patientforløb. Deltagernes forståelse ændrede sig til at omfatte en forståelse af, hvordan den historiske og kulturelle udvikling af praksis om ældre borgeres tværsektorielle forløb har indflydelse på eksisterende praksis. Et eksempel på den type forståelse var en indsigt i, hvordan stigende krav om effektivitet har resulteret i et stigende fokus på opfyldelse af krav inden for egen organisation. Endelig viste analysen, at deltagernes identifikation af udviklingsbehov i praksis beroede på en forståelse af, hvordan til sammenhængende systemiske modsætningsforhold var årsag til udfordringerne. Det ene var dilemmaet mellem at skulle være effektiv på systemets vegne og samtidig imødekomme borgere og pårørendes behov for sammenhæng i forløbet. Det andet var dilemmaet imellem at imødekomme krav om eksempelvis hurtig udskrivelse på sygehuset eller at følge tids- og opgave-definerede køreplaner i hjemmesygeplejen stillet over for behovet for information om borgeren hos den samarbejdende part. Analysen viste

også en ændring i deltageres opfattelse af behovet for udvikling. Først fokuserede deltagerne på at implementere en forløbskoordinator og give mere information til samarbejdspartnerne for at løse udfordringerne, som de umiddelbart viser sig. Fokus ændrede sig til et behov for involvering af patient og pårørende og fremme af omsorg i de tværsektorielle forløb. Det ændrede fokus afspejlede et forsøg på at imødekomme de systemiske modsætningsforhold (Bøje et al., 2021).

Sygeplejefaglig professionsidentitet som incitament til udvikling af praksis

Den anden analyse viste, hvordan deltageres begyndende transformerende ejerskab udviklede sig i løbet af læringsinterventionen. Deltageres transformerende ejerskab ændrede sig fra at være individuelle deltagers kritik af rammerne for tværsektoriel sygepleje til et fælles forslag til en ny tværsektoriel samarbejdsmodel. Analysen viste, at et afsæt i en sygeplejefaglig professionsidentitet bidrog til, at et fælles transformerende ejerskab udviklede sig på tværs af organisatoriske grænser. Det viste sig i fem aspekter: 1) Erkendelsen

af at dele de samme udfordringer på tværs af sektorer, 2) Erkendelsen af et behov for at ændre på sygeplejerskers prioriteringer, 3) Et forsvar for basis-sygeplejerskers rolle som koordinerende i tværsektorielle forløb, 4) Erkendelsen af forskellige opfattelser af graden af patient-involvering i eksisterende praksis og 5) Forhandlingen om, hvilke sygeplejefaglige værdier der skulle være bærende for et samarbejde.

De to analyser viste hen mod en tværsektoriel samarbejdsmodel udviklet af deltagerne. Samarbejdsmodellen afspejlede et forsøg på at imødegå de identificerede systemiske modsætningsforhold med afsæt i sygeplejefaglige idealer (Bøje et al., 2022).

Konklusion og perspektiver

Ph.d.-projektets resultater åbner for nye perspektiver for, hvordan sygeplejersker fra forskellige sundhedssektorer kan involveres i at udvikle ældre borgers tværsektorielle forløb. Det åbner for i højere grad at involvere sygeplejersker i udvikling af praksis ved at fokusere på sygeplejefaglig professionsidentitet i

tværsektorielle læringsammenhænge. Projektet viser, at på trods af, at læringsarenaer på tværs af organisatoriske grænser opfattes som svære, havde deltagerne i højere grad deres sygeplejefaglige frem for deres organisatoriske identitet på spil. Projektet viser desuden, hvordan en fælles motivation for udvikling kan etableres på tværs af sundhedssektorer ved at konfrontere deltagerne med praksisbaserede udfordringer. Et andet bidrag er viden om betydningen af at tage afsæt i systemiske modsætningsforhold frem for udfordringer, som de umiddelbart viser sig i udviklingsøjemed. Resultaterne fra projektet viser, at deltageres afsæt i systemiske modsætningsforhold potentielt betyder en mere omfattende forandring, der inkluderer den måde, sygeplejersker tilgår de ældre borgere, de redskaber, der anvendes, og de værdier, der prioriteres. Ph.d.-projektet omfatter ikke implementering og konsolidering af deltageres udviklede samarbejdsmodel. Det åbner for en videre undersøgelse af, hvor vidtrækende f.eks. transformerende ejerskab er, når den udviklede samarbejdsmodel skal videregives til andre sygeplejersker.

REFERENCER

Bøje, R.B. & Ludvigsen, M.S. (2019). Non-formal patient hand-over education for healthcare professionals: A scoping review. *JBI database of systematic reviews and implementation reports*.

Bøje, R.B., Musaeus, P., Sørensen, D. & Ludvigsen, M.S. (2021). Systemic contradictions as causes to challenges in nurses' transitional care: A change laboratory intervention. *Nurse education today*, 103, 104950. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104950>

Bøje, R.B., Musaeus, P., Sørensen, D. & Ludvigsen, M.S. (2022). Toward Nurses' Transformative Agency in Transitional Care for Older Adults: A Change-Laboratory Intervention. *Global Qualitative Nursing Research*, 9, 23333936221087622. <https://doi.org/10.1177/23333936221087622>

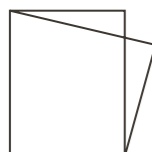
Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding. An Activity-theoretical Approach to Developmental Research* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>

Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), 42-66. <https://doi.org/10.4000/activites.1850>

Ny ph.d.-afhandling: Arbejdslivets æstetiske tilblivelse. Deleuzianske sange fra anden sal: om småbørnsforældre, multiplicitet, krav, valg, lyst, potentialitet og manøvrering i det moderne arbejdsliv

Ph.d.-forsvar: december 2021



Stine Jacobsen, ph.d.,
Uddannelsesvidenskab,
Aarhus Universitet

Arbejdslivets æstetiske tilblivelse er en ph.d.-afhandling, der handler om småbørnsforældre og arbejdsliv, og den undersøger, hvordan krav til småbørnsforældre både forenkler og komplicerer småbørnsforældres muligheder for at træffe valg i det moderne arbejdsliv, og hvordan disse valg er med til at påvirke småbørnsforældres erfaring med arbejdsliv og den sociale verden på nogle særlige måder. Afhandlingen undersøger småbørnsforældres arbejdsliv med udgangspunkt i Gilles Deleuzes filosofi og dermed som affektivt performative fænomener (Deleuze & Guattari, 1987). Den har således fokus på fuldtidsarbejdende småbørnsforældres subjektivitet: det vil sige på dét at have en erfaring med arbejdsliv i dynamikken mellem multiplicitet (flertydighed), krav, valg, lyst og potentialitet i det moderne arbejdsliv. Denne kaotiske dynamik er i afhandlingen et mulighedsrum for nuancering af, hvad det vil sige at være småbørnsfor-

ælder i det moderne arbejdsliv. Og disse nuanceringer ønsker afhandlingen at skabe et sprog for gennem læsninger med *affirmativ æstetisk erfaring* og udformning af nye begreber.

Et af afhandlingens hovedargumenter handler om det metodologiske og analysestrategiske eksperiment med at studere småbørnsforældre og arbejdsliv ud fra en posthumanistisk og etnografisk tilgang, som *ikke* sætter mennesket som genstand for analyse. Denne tilgang kalder afhandlingen for *deleuziansk etnografi*, og denne forskningspraksis præsenteres gennem afhandlingen. I afhandlingen læses forskellige småbørnsforældrearbejdsliv affirmativt med Deleuzes begreb om *Folden* som tankefigur (Deleuze, 1993), gennem scenisk opsatte æstetiske arbejdslivserfaringer (Raffnsøe, 2005), der skaber adgang til at vise småbørnsforældreskab og arbejdslivets gensidige forbundetheder

i affektive sammenstød mellem lyst, krav, valg og potentialitet. Analyserne fokuserer på disse sammenstød og deres performative mekanismer, samt de organiserende og transformativt bevægelser ved sammenstødet, i stedet for at fokusere på mennesker og deres forståelser og intentioner. Denne læsning anvendes med henblik på at gøre forbundethederne klare og kontrollerbare frem for menneskene. Ved hjælp af denne tilgang ønsker afhandlingen at åbne for en anderledes måde at arbejde med og vurdere småbørnsforældre og arbejdsliv – en måde, som er følsom over for forskellige typer af småbørnsforældre samt deres familieliv og arbejdsliv og de performative effekter, som disse faktorer tilsammen skaber i det moderne arbejdsliv.

Case-materiale

Afhandlingen undersøger de performative effekter og nuancer ved at studere det, som opstår i og omkring de *mellemrum*, der åbner sig for informanterne hen over deres forskellige livskontekster. I undersøgelsen indgik otte cases – fire familier, hvor referenceinformanten arbejdede i IKEA, og fire familier, hvor referenceinformanten arbejdede hos Politiet.

Arbejdslivsbegrebernes syntese

Afhandlingen leder, som nævnt, efter nye begreber, som kan betegne det, der sker, når småbørnsforældre manøvrerer rundt i det moderne arbejdsliv. Når afhandlingen dermed spørger til, hvordan dette i sig selv er værdiskabende, så får den på baggrund af de fire analytiske momenter, kaldet *sange*, inspireret af svenske Roy Anderssons samfundskritiske film "Sange fra anden sal" fra 2000 – og understøttet af eksisterende forskning

og teori – øje på fem begreber, som rummer essensen af afhandlingens erkendelse. Afhandlingen arbejder her med to typer af begreber: *bevægelsesbegreber* og *strata-begreber*. Bevægelsesbegreberne er afhandlingens hovedbegreber, som understøttes både teoretisk og empirisk, og som har en specifik analytisk funktion. Strata-begreberne er udelukkende empirisk funderet og mere løse i analytisk forstand, da de ligger uden for det rum, hvor arbejdsliv og subjektivitet bliver til. Arbejdslivsbegreberne er blevet til i en iterativ proces mellem metodeudvikling og analyse af afhandlingens empiri. Tilblivelsen af de fem begreber skal dermed ses som et tidligt sammenstød af begivenheder mellem empiri og teori i en cirkulær og kaotisk proces, hvor arbejdslivsbegreberne er opstået i og med analyserne, samtidig med at de også er med til at udpege og understøtte empiriske pointer i de fire analyseafsnit (sangene). De fem begreber er:

Analyserne udstiller affirmativt det, som en småbørnsforældrekrop er i stand til at gøre, når den møder det moderne arbejdsliv.

Arbejdslivsproduktivitet og arbejdslivsmanøvrering

Begrebet og betegnelsen *arbejdslivsproduktivitet* er både et sprogligt og begrebsligt møde mellem det, der er kendt som *arbejdsliv* (livet med arbejde), og det, der kan genkendes som et almindeligt ord for det, som sker, når mennesker eller situationer er præget af manøvreringer, der er værdiskabende, dvs. *produktivitet*. Arbejdslivsproduktivitet er et mikroorganiseringsbegreb, som bliver til afhandlingens begreb for transformationsprocessen i *Folden* – den specifikke bevægelse, som opstår, når småbørnsforældre gør *det umulige*, når de *vælger til uden at vælge fra*, imens de momentvist fastholdes i strata og modsatrettede krav og vilkår (umulighed) fra

Arbejdslivsproduktivitet – et mikroorganiseringsbegreb, som betegner det, som gøres, og som bliver til, når småbørnsforældre laver:

Arbejdslivsmanøvrering i arbejdslivets mange sammenstød af begivenheder; omgivet af stratificering, herunder afhandlingens tre stratabegreber:

Deployment – som er en affektiv makrobegrebslig betegnelse for de potentialiteter, som opstår i form af konkrete arbejdsmuligheder i situationer, hvor småbørnsfamilier er brudte familier;

Work Life Shadow – der betegner den affektive normalitet, der viser, at arbejdet ikke *må* fylde, når man har børn; og hvis arbejdet fylder, så skal det forsøges nedtonet, så det ikke ser ud, som om det er vigtigere end det at være forælder; og

Forældreansvarsfigurer – som betegner skole- og institutionsfeltet som en stærk affektiv stratificeringsstemme, der udbyder både implicite og eksplicite normative rammer for, hvordan forældre bør agere. De kan tale ind over de fleste andre kontekster i småbørnsforældres arbejdsliv.

det moderne arbejdsliv, som de, med en særlig *arbejdslivsmanøvrerings-praktik*, får løsrevet sig fra i en fremadrettet bevægelse videre gennem multiplicitet og affektive kræfter.

Arbejdslivsproduktivitet og arbejdslivsmanøvrering som affektiv økonomi

Sara Ahmed beskæftiger sig blandt andet med det, som hun kalder 'affektiv økonomi' (Ahmed, 2004). Affektiv økonomi understøtter begrebsligt afhandlingens begreber om arbejdslivsproduktivitet og arbejdslivsmanøvrering, fordi teorien sætter meget specifikke ord på det, som sker, når singulariteter bliver til i multipliciteter (som fx er tilfældet, når småbørnsforældre manøvrerer i det moderne arbejdsliv). Ahmed stiller skarpt på, hvordan affektivitet er en slags følelsernes multiplikator, som gør visse ideer større og mere magtfulde, fordi de tæmmes af affekterne, som udviser grænserne for, hvad der er inden for og uden for nogle særlige kategorier. Ahmed argumenterer i den forbindelse for, at følelser ikke kun kommer indefra, men at følelser tillægges mere magt, når de interagerer med og tilkobles mennesker. Hun kalder denne cirkulation af følelser imellem mennesker, ting og kroppe en økonomi på linje med den måde, som Karl Marx beskriver kapitalismens multipliserende investeringseffekt, idet hun siger, at følelser ikke bare er noget, som nogen oplever – følelser bliver konstant udvekslet mellem mennesker og bliver i særlige sammenhænge performativt til mere end det, som de umiddelbart repræsenterer i en en-til-en-forstand – på samme måde som økonomiske investeringer kan multipliceres. Ahmed underbygger sit argument med, at den måde, som følelser påvirker mennesker, er med til at udviske grænserne imellem

had og kærlighed, idet hun peger på, at mennesker ikke bare fx udvikler racisme og stærke politiske meninger blot fra et irrationelt had til fremmede mennesker eller begreber. I stedet udvikles disse, fordi mennesker elsker, og mennesker er bange for at miste de ting, som tilhører dem personligt. Ahmed anvender her et eksempel med den hvide amerikanske arbejdsmand, der hader de mexicanske immigranter, som han, ifølge Ahmed, kun hader, fordi han elsker sit hjem, sin familie, sin trivsel. Derfor ses immigranterne som en trussel imod fundamentet for alt det, som han elsker – gennem truslen for at miste sit job (til immigranter). Det er således ud fra sammenstødet mellem kærligheden til det liv, han har, og frygten for at miste det, han elsker, at den negative spiral starter. Ahmed understreger i den forbindelse, at de fleste følelser er baseret på teoretiske eller oplevede omstændigheder.

På samme måde kan man anskue småbørnsforældre og det moderne arbejdsliv som en affektiv økonomi, hvor forskellige slags emotionelle valutaer krydser hinanden i form af mødet mellem forældrenes lyst, der møder krav og forventninger fra de forskellige livskontekster, og hvor ideerne om – både at alt skal være på nogle bestemte steder (arbejde, institution, skole og derhjemme mv.), ud over at være et sammenstød mellem forskellige begivenheder, også kan være en affektiv selvforstærkende økonomi, hvor småbørnsforældrene elsker ideen om at være mennesker, der kan begå sig i alle deres livskontekster på de rigtige måder, og hvor opbremsningerne, i form af de mange modsatrettede krav og vilkår, truer forældrene på deres selvoprettholdelsesdrift – dvs. den funktion, som

gør, at de teoretisk set er velfungerende forældre i det moderne arbejdsliv. Det der gør forældrene produktive og i stand til at producere arbejdslivsproduktivitet, er det forhold, at de netop *kan* arbejdslivsmanøvrere i mellemrummet mellem det, som Ahmed (2004) ville kalde 'de udvaskede linjer imellem kærlighed og had' – og her i mellemrummet udøve manøvreringer i forskellige begivenheders sammenstød som en bevægelse, der starter fra midten (af mellemrummet i Folden). Afhandlingens to hovedbegreber og den bevægelse, som gensidigt udgør dem, opstår, i tråd med Ahmed, fra midten og er dermed løftet ud af kronologisk tidslige og/eller normative grænser mellem had og kærlighed, men er stadig sammenvævet med de strata (direkte og indirekte krav fra omgivelserne), som omgiver bevægelserne mellem arbejdslivsmanøvrering og arbejdslivsproduktivitet.

Divpoyment

Divpoyment er et stratabegreb, der er en sproglig sammentrækning af de to engelske ord *divorcee* og *employment*. Begrebet opstår empirisk i undersøgelsen gennem mødet mellem det, at forældre er ansat i et job på arbejdsmarkedet, og det at være forælder i en brudt familie – som noget, der aktualiserer en helt særlig affektiv intensitet i mødet med hinanden. Divpoyment er afhandlingens makro-begrebslige og strukturelle bud på et begreb for de konkrete arbejdsmuligheder, som opstår i potentialiteten forbundet med, at småbørnsfamilier til dagligt fungerer som brudte familier. Divpoyment aktualiseres ud fra ideen om, at det er hensigtsmæssigt at få sit familieliv og arbejdsliv til at balancere ud fra nogle særlige præmisser. Når så familier splitter op, og forældrene forde-

ler børnene imellem sig iht. forskellige fordelingsnøgler, så åbnes der for, at forældrene kan fordele deres arbejdsbyrder på nogle, for dem personligt, mere hensigtsmæssige måder, idet de som regel ikke har børnene i længere perioder ad gangen, og hvor det derfor bliver muligt at placere mere arbejde end i de perioder, hvor børnene er hjemme. Det giver således det at være skilt en bestemt position i det moderne arbejdsliv.

Work Life Shadow

Work Life Shadow-begrebet er afhandlingens bud på et begreb, der giver stemme til småbørnsforældres arbejdslivsidentitet, hvor selve arbejdet, som skyggebegreb, træder i baggrunden for den udlevede arbejdslivsidentitet. Work Life Shadow er et stratabegreb, som er affektivt bundet op på den skam, som forældre tilsyneladende oplever, når arbejdet bliver genstand for deres begær og passion i højere grad end livet sammen med familie og børn. Snaplogundersøgelsen (Bramming et al., 2012) i

afhandlingen viser i særlig grad, hvordan 90 procent af billederne rummer børn og hjemmeliv, når deltagerne bliver bedt om at udtrykke og fotografere tidspunkter, hvor deres liv går op i en højere enhed.

Forældreansvarsfigurer

Forældreansvarsfigurer betegner skole- og institutionsfeltet som en stærk affektivt defineret stemme og begivenhedsspreder, der kan tale og bevæge sig ind over de fleste andre kontekster i småbørnsforældres arbejdsliv. Forældreansvarsfigur er også et affektivt stratabegreb, som er med til at multiplicere oplevelsen af, hvad skrevne og uskrevne regler betyder for den måde, som mennesker kan træffe valg på og forvalte deres lyst, når denne lyst møder omverdenens krav. Det står meget klart frem i empirien, hvordan forskellige institutionelle instanser kan aktivere deltagerens skam i forbindelse med overholdelsen af diverse normaliserede, skrevne og uskrevne regler for, hvordan man må opføre sig som ansvarlig

forælder, når man er forælder til et barn, som går i skole eller i institution. Forældrene identificerer sig med denne ansvarsfigur som en normaliseret referenceramme, som de, for enhver pris, må forsøge at møde bedst muligt. Denne normalisering er blandt andet også med til at aktualisere begrebet Work Life Shadow, fordi Forældreansvarsfigurer herigennem, i forældreskabet, bliver til som det, der genkendes som den lyse og rigtige side i mødet med arbejdet, der, som skyggebegreb, ofte dækker for, at forældreansvarsfiguren kan realiseres helt igennem.

Fremtidig forskning

Afhandlingen peger på fremtidig forskning, der tænker i kreative samarbejdsrelationer mellem arbejdsmarkedet og skoler, dagsinstitutioner, kommuner og politikere med blik for at løsne rammerne for, hvad arbejdsliv, børne- og familievelfærd kan være.

REFERENCER

Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.

Bramming, P., Gorm Hansen, B., Bojesen, A. & Gylling Olesen, K. (2012). (Im)perfect pictures: snaplogs in performativity research. *Qualitative research in organizations and management*, 7(1), 54-71.

Deleuze, G. (1993). *The Fold: Leibniz and the Baroque*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Raffnsøe, S. (2005). Æstetisk overskridelse. In O. Thyssen (red.), *Æstetisk erfaring: Tradition, teori og aktualitet* (s. 71-108). Samfundslitteratur.

INTRODUKTION	5
ARTIKLER INDENFOR TEMA	
Om dannelse, uddannelse og profession	6
Hans Fink	
At forholde sig professionelt: Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case	14
Lars Geer Hammershøj & Morten Henriksen	
Dannelsens værdifylde	26
Merete Wiberg	
Dannelse og tværprofessionalitet i sundhedsuddannelse	34
Søren Engelsen, Sine Lehn, Cathrine Sand Nielsen, Karin Højbjerg, Elise Bromann Bukhave	
Dannelsesmarkører i håndværket	46
Tobias Kidde Skov	
Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner	56
Niels Tange	
Dannelse og ingeniørfaglighed	66
Steen Hyldgaard Christensen & Anders Buch	
On Bildung and the role of teachers in fostering global citizens	76
Eirik Julius Risberg	
DOCENTTILTRÆDELSESFORELÆSNING	
De gode viljers skygger – et dekoloniserende og normkritisk perspektiv på velfærdsarbejdet	86
Marta Padovan-Özdemir	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER	
Jean Baudrillard	96
Ulla Ambrosius Madsen	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Fredrik Barth	100
John Matthias Gulløv	
ANMELDELSER	
E. Jayne White: Introducing Dialogic Pedagogy – Provocations for the Early Years	104
Jamshid F. Gholamian	
Morten Overgård Nielsen: Didaktik i skriftlighed	108
Anne Bock	
Nina B. Dohn, Robb Mitchell og Rocio Chongtay: Computational Thinking	110
Lillian Buus	
Svend Brinkmann, Thomas Aastrup Rømer og Lene Tanggaard (red.): Sidste chance – nye perspektiver på dannelse....	114
Peter H. Frostholt	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevens faglige gruppesamtaler i danskfaget	118
Eva Dam-Christensen	
Ressourcepersonens hyperorientering – en empirisk undersøgelse af ressourcepersonens rolle og funktion i den danske folkeskole	122
Sanna Lassen	
Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ekstern regulering	126
Christian Aabro	
A sociological investigation of governance through a mandatory learning management system and practice in Danish primary and secondary schools	130
Ronni Laursen	
Sygeplejerskers udvikling af ældre borgeres tværsektorielle forløb igennem ekspansiv læring	134
Rikke Buus Bøje	
Arbejdslivets æstetiske tilblivelse. Deleuzianske sange fra anden sal: om småbørnsforældre, multiplicitet, krav, valg, lyst, potentialitet og manøvrering i det moderne arbejdsliv	138
Stine Jacobsen	