

DANSK PÆDA GOGISK TIDS SKRIFT

#1»2018»MARTS



AKTIONSFORSKNINGEN I DEN ANVENDELSESORIENTEREDE
HORISONT – UDVIKLING ELLER AFVIKLING?

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksume, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsmæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læserskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

REDAKTIONEN BESTÅR AF:

Marianne Brodersen

Ph.d. stipendiat ved Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet og lektor ved Center for Pædagogik, Professionshøjskolen UCSJ

Jakob Ditlev Bøje

Ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Tekla Canger

Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen Campus Carlsberg, UCC

Birgitte Elle

Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Christian Sandbjerg Hansen

Ph.d. og adjunkt ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Søren Langager

Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Axel Neubert

Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

Marta Padovan-Özdemir

Ph. d. og adjunkt ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

Line Togsverd

Ph.d. og lektor ved Pædagoguddannelsen i Aarhus, VIAUC

Trine Øland

Ph.d., lektor og afdelingsleder ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Bodil Øster

Forstander, på det socialpsykiatriske tilbud Slotsvænget, Lyngby-Taarbæk kommune

Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på www.dpt.dk

Grafisk tilrettelæggelse og tryk:

Narayana Press

www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfælle vurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på www.dpt.dk.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities(erih) over videnskabelige tidsskrifter i kategori c: research journals with an important local / regional significance in europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af european science foundation.

TEMA: AKTIONSFORSKNINGEN I DEN ANVENDELSESORIENTEREDE HORISONT – UDVIKLING ELLER AFVIKLING?

Aktionsforskningen har som forskningstradition og som socialt eksperiment altid stået til diskussion – også inden for det pædagogiske felt. Ikke mindst på professionshøjskolerne er actionsforskning blevet populær som et mere deltagerorienteret svar på krav om praksisanvendelighed. Temaet søger at adressere og problematisere actionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont for afsøge, hvorvidt actionsforskningen risikerer at blive spændt for et økonomistisk styringsregime, der afkræver "evident" forandring i og af praksis

<i>Birgitte Elle, Tomas Ellegaard & Marta Padovan-Özdemir</i> : Redaktionel indledning	2
<i>Martin Blok Johansen, Lene S.K. Schmidt & Peter Østergaard Andersen</i> Aktionsforskning og kritikens betingelser – når forskningsanvendelse bliver en selvfølge	6
<i>Mette Bladt, Mia Husted og Ditte Tofteng</i> Aktionsforskning som anvendt forskning? – mellem anvendelse, nytte og kritik	16
<i>Unni Lind</i> Et actionsforskningsprojekt i en presset daginstitutionskontekst – kritisk eftertanke	25
<i>Mette Molbæk</i> Aktionsforskning: Dialog eller disciplinering?	35
<i>Lars Jakob Muschinsky</i> Om actionsforskning som koncept	45
Pædagogikkens glemmebog <i>Reaktualisering af pædagogisk tankegods</i>	
<i>Karl Marx</i> Teser om Feuerbach	54
<i>Birger Steen Nielsen</i> "Hvad det kommer an på..." – Historiske eftertanker til marx' feuerbach-teser	57

ARTIKLER

<i>Hanne Knudsen</i> John Hattie: Jeg er statistiker, jeg er ikke teoretiker – interview med professoren bag "synlig læring"	63
<i>Helle Rabøl Hansen & Jette Kofoed</i> Skolesorg – Død, zombier og kroppe i hardcoremobning	76

ANMELDELSER

Seks aktuelle anmeldelser	86
---------------------------------	----

TEMA

AKTIONSFORSKNINGEN I DEN ANVENDELSERIENTEREDE HORISONT – UDVIKLING ELLER AFVIKLING?

Aktionsforskning var fra sin start tænkt som en måde at involvere forskningen direkte i forandringsprocesser i samarbejde med de udforskede. Grundlæggende kan aktionsforskningen siges at have et dobbelt sigte: På den ene side søger aktionsforskningen at distancere praktikerne fra sin egen praksis i refleksiv-kritisk forstand, på den anden side har aktionsforskningen som ambition at forarbejde og udvikle selv samme praksis, som den har som sin genstand.

Aktionsforskningen har som forskningstradition og som socialt eksperiment altid stået til diskussion – også inden for det pædagogiske felt. Denne diskussion er ikke blevet mindre påtrængende i forbindelse med, at aktionsforskning i dag tilsyneladende opsuges i et stadigt mere dominerende nationalt og internationalt forskningspolitisk imperativ om, at den pædagogiske forskning skal gøre nytte.

Ikke mindst på professionshøjskolerne er aktionsforskning blevet populær – og ses umiddelbart som et mere deltagerorienteret svar på krav om

praksisanvendelighed. Men i forlængelse heraf melder spørgsmålet sig, om aktionsforskningens popularitet og udbredelse i det pædagogiske forsknings- og udviklingsarbejde, måske især på professionshøjskolerne, er en konsekvens af en dominerende anvendelsesorienteret diskurs. Skal man forstå aktionsforskningens udbredelse indenfor pædagogikken som en forbedret social integrationsbestræbelse – eller som et resilient modsvar til den herskende anvendelses- og nyttediskurs? Eller måske begge dele?

De seneste tiårs modernisering og transformation af den danske velfærdstat – herunder vore forsknings- og uddannelsesinstitutioner – har sat øget anvendelsesorientering på det “nødvendige” og “tvingende” i forhold til forbedret international konkurrenceevne i fokus. Som Martin Blok Johansen, Lene S. K. Schmidt & Peter Østergaard Andersen peger på i dette nummer, er der tale om ændret økonomisk rammesætning for forskningen, hvor forskerne i stigende grad “må rette forskningen derhen, hvor midlerne er”. Hermedanspores forskerne

til at (med)producere de strukturer og normer, der er involveret i forandringsprocessen. Den politiske styring af forskningen er ikke direkte, men foregår i form af politiske prioriteringer af satsningsområder, omfordeling af midler og manglende grundfinansiering af bestemte hovedområder; hovedsageligt humaniora og samfundsvidenskab.

Denne manglende grundfinansiering ser ud til at blive intensiveret i de kommende år. I EU er intentionen, at forsknings- og udviklingsmidlerne efterhånden skal nå op på 3% af BNP, (hvoraf blot en 1/3 skal finansieres af det offentlige). En ikke-offentligt finansieret forskning vinder frem. I det omfang de offentlige basisbevillinger og fonde formindskes, og midler til fordybelse og projekter må søges i andre fonde, vil forskningen i højere grad styres af disse interesser frem for sådanne, som på godt og ondt har kendetegnet den fri forskning (Elle, 2016).

Der har været tradition for at skelne analytisk mellem forskningstyperne "grund- eller anvendt forskning" (en opdeling, som kan og bør diskuteres). Her synes der år for år at lægges øget vægt på den anvendelsesorienterede forskning. Universiteterne er i de sidste ti år i stigende grad blevet forpligtede på samarbejde med det omgivende samfund og på at gøre den nyeste viden inden for relevante fagområder "tilgængelig for videregående uddannelse uden forskning" (Universitetsloven; LBK nr. 652, §2,5). Også professionshøjskolerne har fået pålæg om at tilvejebringe anvendelig forskning. Således hedder det i professionshøjskolernes lovgrundlag (LBK nr. 936 af 25/08/2014 §3), at de skal: "varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter og herigennem aktivt medvirke til,

at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse i såvel den private som den offentlige sektor". I lyset af denne klare tilskyndelse til anvendelsesorienteret forskning byder aktionsforskningen sig til som en mulighed for skabelse af en sådan viden på demokratiske præmisser i samarbejde med feltets aktører (skoler, lærere, børn), som medvirker til lokale og ønskelige forandringer.

Det er bl.a., denne lovmæssige pligt til at levere praksisnær forskning som Mette Bladt, Mia Husted og Ditte Tofteng tager afsæt i. De diskuterer aktionsforskningens rolle på professionsuddannelserne og argumenterer for, at den ikke per se er det samme som en anvendelsesorienteret forskning. På den baggrund udvikles et perspektiv på 'kritisk utopisk aktionsforskning', dvs. en "erfaringsbunden feltsensitiv kritik udviklet i fællesskab med praksisfeltet, der knytter lokale analyseperspektiver til samfundsmæssige betingelser. Samstemmende med den immanente kritik, der til stadighed aktivt arbejder for en demokratisering af selve forskningen og vidensproduktionen."

Aktionsforskningens historiske ambition om at skabe demokratiske praksisfællesskaber mellem forskere og praktikere synes dog at være udfordret af, at initiativet til aktionsforskning som oftest kommer fra forskningsverdenen. Og med initiativet følger ofte magten til at definere det fokus, som skal guide forsknings samarbejdet mellem forskeren og praktikerne. I sin artikel, 'Et aktionsforskningsprojekt i en presset daginstitutionskontekst – kritisk eftertanke', inviterer Unni Lind læseren ind i sit forskningsværksted, hvor hun kritisk bearbejder samarbejdsrelationen mellem hende som

aktionsforsker og pædagogerne/dagtilbudslederne i en presset hverdag. Lind påpeger, at aktionsforskningens demokratiske aspirationer let kan slå om i umyndiggørelse og dermed virke kontraproduktiv, "når det daglige pres i form af omstruktureringer, sygdom, mange nye arbejdsopgaver og krav fra kommunen bliver den ramme, under hvilke medarbejderne skal indgå i et aktionsforskningsprojekt". Lind afskriver dog ikke det demokratiske forandringspotentiale i den kritisk-utopiske aktionsforskning, men argumenterer for, at den ikke kan/bør reduceres til et spørgsmål om effekt i praksis.

Når dette temanummer således søger at adressere og problematisere aktionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont, handler det også om at afsøge, hvorvidt aktionsforskningen risikerer at blive spændt for et økonomisk styringsregime, der afkræver "evident" forandring i og af praksis. Spørgsmålet er, om aktionsforskningens historisk betingede samfundsmæssige forandringsimperativ befinder sig i et misforstået nutidigt gestalt, hvor samfundsmæssigheden i forandringsarbejdet erstattes af pædagogiske 'quick fixes'. I sin artikel, "Aktionsforskning: Dialog eller disciplinering?", synes Mette Molbæk at være på sporet af denne mulige misforståelse, som den tager sig ud blandt lærere, der deltager i et aktionsforskningsprojekt. Her identificerer Molbæk modsætningsfyldte forståelser af (og måske også forventninger til) aktionsforskningen blandt lærerne. Disse modsætninger fremkaldes i mødet mellem aktionsforskerens ambitioner og lærernes forventninger og oplevelser og identificeres af Molbæk som lærernes divergerende oplevelser af aktionsforskningen som "udvikling el-

ler kontrol, som en ret eller pligt, som en øjenåbner eller spændetrøje, som stressende eller givende og som et tryk eller afslørende rum for udvikling". Disse modsætningsfyldte forståelser leder Molbæk frem til at problematisere magtforholdet mellem forsker og praktikere – ikke mindst når aktionsforskningens forandringsimperativ gestalter sig som kompetenceudviklingstvung frem for kompetenceudviklingstrang.

Ét er, at aktionsforskningens kritiske forandringspotentiale risikerer at blive amputeret, når samfundsmæssigheden erstattes af individualiseret kompetenceudvikling og pædagogisk problemløsning i en hurtig vending. Noget andet er, at kigger vi nærmere på aktionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont, så må vi nødvendigvis også spørge til, hvilken slags forskning, der bliver mulig. Historisk set udspringer aktionsforskningen af et opgør med elitær og verdensfjern forskning og autoritær samfunds- og organisationsledelse. Men spørgsmålet er måske nu, om den demokratiseringsorienterede aktionsforskning er blevet blind for sin egne faldgruber, kontraproduktivitet og forskningsudviklingspolitiske forviklinger – og dermed risikerer at være blind for, hvilke erkendelsesmæssige udfordringer aktionsforskningen skaber. I sin artikel, 'Aktionsforskning som koncept', problematiserer og diskuterer Lars Jakob Muschinsky, hvilken betydning den demokratiske involvering af praktikere har for produktionen af ny viden og kritiske erkendelser: Hvilke erkendelser kan opnås, når kritisk objektivitet opleves mindre påtrængende end lokal problemløsning af de involverede praktikere? Hvad er egentlig forskningsobjektet, når aktionsforskeren intervenserer i og med praksis? Hvor-

dan udfordrer man, at aktionsforskningsprojekter involverer sig så dybt i praksisfeltet, at forskningen lukker sig om projektet og glemmer den kritiske dialog med den øvrige forskning? Og hvordan demokratiserer man forholdet mellem praktikere og forsker uden samtidig at underkende, "at forskning er et håndværk, som man erobrer kompetence til gennem års møjsommelige studier og øvelse, som er intellektuelt strabadserende og ikke uden videre kan praktiseres med venstre hånd sideløbende med andre aktiviteter"?

I dette nummer af DpT bringes også en artikel i vores nye Glemmebogsserie, som bærer overskriften *Pædagogikkens glemmebog – Reaktivering af pædagogiske tanker*. Den kommenterede "glemte" artikel er denne gang Feuerbach-teserne, skrevet af Karl Marx i 1845 og offentliggjort af Friedrich Engels i 1888. Teserne forekommer forbløffende aktuelle i dag, hvor vi også diskuterer (præmisser for) "sandhed og erkendelse, teori og praksis, hvad et menneske er". Teserne diskuteres af Birger Steen Nielsen, som især retter fokus på den 11. Feuerbach-tese, som lyder: "Filosofferne har kun fortolket verden forskelligt, men hvad

det kommer an på, er at *forandre* den". Denne diskussion er aktuel i forhold til aktionsforskningstemaet – for hvad er "aktion", "forskning", "forandring" – for hvem, hvad, hvorfor og hvordan? Historisk har Marx' skrifter og teori dannet grundlag for inspiration, modstand og ikke mindst analyse af betingelser for politisk praksis. Men teorien har også været brugt som legitimering af regimer, som ikke har skabt hverken frigørelse, lighed eller erkendelse. Nielsen argumenterer i stedet for, at såfremt den "udbredte afmagt og resignation skal brydes, må den historiske *mulighedshorisont* åbnes' – ikke som en fikseret utopi, der skal "realiseres", men i form af at "udvikle *menneskelige målestokke* for en kortlægning af feltet mellem *det faktiske og det mulige*, i en vedvarende demokratisk diskussion – og bedømme alternativer og forandringsinitiativer derfra". Netop sådanne spørgsmål og ledetråde kan aktionsforskningen forholde sig til og udvikle sig ud fra. <<

Birgitte Elle, Tomas Ellegaard og Marta Padovan-Özdemir

REFERENCER

Elle, B. (2016). Universitetets Forandring, Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2.

Martin Blok Johansen, Lene S.K. Schmidt & Peter Østergaard
Andersen

AKTIONSFORSKNING OG KRITIKKENS BETINGELSER – NÅR FORSKNINGSANVENDELSE BLIVER EN SELVFØLGE

Aktionsforskning nyder stor popularitet og tilslutning i kraft af idealer om at være åben og solidarisk med praktikerens perspektiver og samtidig tilstræbe at være demokratisk og ofte også egentligt frigørende. I denne artikel vil vi først skitsere nogle aktuelle og alment ændrede politiske vilkår for den samfundsmæssige forsknings ideal om at være anvendelig og umiddelbart nyttig, fordi det er nødvendigt for at kunne diskutere aktionsforskning i dens nuværende betydning. Dernæst analyserer og diskuterer vi nogle af aktionsforskningens idealer og traditioner: Først ud fra tidligere forskeres problematiseringer og dernæst i lyset af de alment ændrede betingelser for den samfundsmæssige forsknings øgede forventninger til forskningens anvendelsesmuligheder. Efterfølgende diskuterer vi nogle af de spørgsmål, det rejser i forhold til aktionsforskning, når politisk styring og vidensproduktion er så tæt sammenvævede, som de ofte er i dag, og afslutningsvis analyserer og problematiserer vi, hvad det betyder, når aktionsforskning under disse betingelser bliver tilkendt værdi som særligt anvendelig og relevant.

Det vil være unuanceret og ensidigt at føre en kritisk diskussion af aktionsforskning og dens aktuelle betydning uden samtidig at forholde sig til de ændrede betingelser for forskning og videnskab. Vi vil derfor indledningsvis beskrive og analysere den øgede økonomiske og politiske styring af forskning, der bl.a. kommer til udtryk som krav om og forventninger til umiddelbar anvendelighed. Aktionsforskning er som den meste anden forskning ofte indskrevet i et imperativ om at skulle kunne anvendes og skabe forandring. Spørgsmål om forskningens anvendelighed relaterer sig således til spørgsmål om

videnskabens nytte for både samfundet og den enkelte. At diskutere dette er formentlig lige så gammelt som videnskaberne selv. Fx har Søren Kjærup fremhævet, at humanistisk viden tjener samfundsmæssige interesser om nytte, fordi den har indgået i opbygningen og den delvise fastholdelse af nationalstaten i forhold til sprog, kultur og historie (Kjærup, 1996, s. 77). At videnskab har været anvendt og bliver anvendt i mange forskellige, skiftende politikker, ideologier og interesser er altså ikke et nyt fænomen. Ikke desto mindre kan man alligevel registrere bemærkelsesværdige ændringer for forskning i disse år.

Det herostratisk berømte Helge Sanders-slogan "Fra forskning til faktura" fra 2003 afspejler på sin vis de former for anvendelsesorientering, der kan identificeres i dansk forskning i dag. Det indvarsler i hvert fald nye tider. Samfundsforskeren Heine Andersen har i forbindelse med de ændrede økonomiske betingelser for forskning rejst en nuanceret kritik af forskningsfrihedens forringede vilkår. Hans pointe er, at det er ændringer, som er monitoreret af internationale organisationer såsom OECD, der giver anledning til de reformerede forsknings- og bevillingspolitikker, og som skaber nye betingelser for de institutioner, der arbejder med forskning (Andersen, 2017). Internationalt kan man identificere en bevægelse fra såkaldt modus 1-forskning, hvor forskere har en vis grad af frihed med hensyn til forskningsprioriteringer, henimod modus 2-forskning, hvor andre interesser end forskerne selv er med til at definere, hvad der skal forskes i. Det sker typisk via eksterne bevillinger, og hvor forskning i langt højere grad end tidligere knyttes til praktiske og pragmatiske forhold: Virker det, eller virker det ikke? Det, der har målbar nytteværdi, og som genkendes og anerkendes som umiddelbart anvendeligt, bliver prioriteret.

Forskning organiseres ofte i forhold til at vinde udbud, opnå midler fra puljer og udformes som forskellige "ad hoc-projekter". Det foregår i tempo-rære forankringer såsom konsortier, partnerskaber, centre eller grupper (Johansen, 2010). Det betyder, at forskere må rette forskningen derhen, hvor midlerne er. På sigt medfører det en risiko for kortsigtede prioriteringer af, hvad der skal forskes i – og dermed en betydelig risiko for, at forskningsmiljøerne påtager sig opgaver, hvor ikke

kun problemstillinger, men også løsninger er mere eller mindre defineret på forhånd (Hjort, 2011, s. 130). Som John Gulløv har fremhævet (2011, s. 326), ligger der tilsyneladende en selvfølgelighed gemt i anvendelighedsbegrebet, hvor viden forstås som noget, der kan omsættes; at det er almindelig sund fornuft at skabe anvendt forskning – hvem skulle være imod det, og hvilke forskere vil insistere på, at deres forskning ikke skal være anvendelig? På den måde skubbes det at beskæftige sig med fx interessemodsnævninger og præmisserne for den viden, der skal anvendes, i baggrunden.

Ministerier, kommuner og tænketanke producerer politikker til at påvirke og styre, hvordan forskning og viden spredes til professioner og institutioner. Det indebærer ofte initiativer til at fremme evidens i form af idealer om 'sikker viden' i forhold til, hvad der virker, som man fx ser det i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU, 2014; Lindstrøm, Dyssegaard & Larsen, 2013). Danmarks Evalueringsinstitut og talrige andre, der udbyder evalueringsydelser (fx de store konsulenthuse), koncentrerer sig om at monitorere, implementere og sprede informationer og viden inden for de politisk afstukne målsætninger, reformer og rammer. Der tages ofte udgangspunkt i behov, der udspringer af politikformuleringer fra ministerier, regioner, kommuner etc., og hvor forskning helst skal sige noget om, hvordan målene opfyldes i praksis. Pointen er, at de forskellige initiativer, selv om de i princippet arbejder uafhængigt af hinanden, ofte følger rationaler, der samfundsmæssigt virker sammen som en slags 'vidensmaskineri', der forstærker hinanden i forlængelse af de udstukne politikker og –re-

former, og kun sjældent giver rammer til at kunne forholde sig kritisk overfor de antagelser og forudsætninger, de afgrænser sig af.

Dagsordner om, at forskning skal være umiddelbart anvendelig, ret-

ter sig bl.a. ofte mod professioner og institutioner og lægger vægt på, at den frembragte forskning kan omsættes i ny praksis i fx skoler, daginstitutioner etc. Det rejser krav om forskningsdesigns, der har en handlingsrettet karakter, ofte forstået som

det at inddrage og motivere professionelle til at forandre deres egen praksis (fx Damvad, 2014, s. 6). På den baggrund bliver aktionsforskning ifølge internationale forskere en stadig mere populær undersøgelsestilgang (fx Mertler, 2006). Herhjemme udarbejder Professionshøjskolen UCC i 2012 en kortlægning af projekterne i professionshøjskolernes videncentre. Kortlægningen viser, at ønsket om, at professionshøjskolerne skal bedrive anvendelsesorienteret forskning – her forstået som praksisnær og behovsorienteret forskning, der skaber løsninger for aftagerfeltet – bliver indfriet i hovedparten af de projekter, der bliver gennemgået (UCC, 2012, s. 29). I kortlægningen kommer det fx til udtryk ved, at aktionsforskning omtales som en “meget populær og anvendt tilgang” (ibid. s. 28). Aktionsforskning har som ideal et demokratisk og inddragende sigte, og det er bl.a. dette

ideal, som i de politiske dagsordner er med til at give aktionsforskning dens appel.

Aktionsforskning er en del af anvendelsesdagsordner for forskning, når den omfatter professioner og institutio-

ner og fx udføres som aktioner og værksteder sammen med professionelle, børn og/eller unge. Anvendelsesorienteret forskning, eller forskning der har relationer til de dagsordner, må have en særlig opmærksomhed på, hvilket problem der bliver udpeget

som relevant at undersøge eller løse, og hvem dette problem bliver udpeget af. Når aktionsforskning bliver en del af anvendelsesdagsordnen, er der ofte ikke kun relativt tætte bindinger til praksis, men også til politiske styringsinteresser.

Det er derfor relevant at rejse spørgsmål som: Hvem bestemmer forskningsrelevansen? Hvilke forestillinger og interesser er der i hvilke former for viden? Hvem ønsker forskningen anvendt og til hvilke formål? Hvem er sammen om at afgrænse, hvad der skal undersøges og hvordan?

Det er på denne baggrund, at vores refleksioner og kritisk rejste spørgsmål til aktionsforskningen skal forstås: Hvad sker der for aktionsforskning, der har et demokratisk sigte som ideal, når den forskning, der udføres, bliver tættere knyttet til de politiske styreformer og betingelser? En problemstilling som ikke kun gælder aktionsforskning,

“ *Når aktionsforskning bliver en del af anvendelsesdagsordnen, er der ofte ikke kun relativt tætte bindinger til praksis, men også til politiske styringsinteresser.* ”

men forskning bredt betragtet. Den diskussion, vi rejser, skal således ikke alene forstås som en isoleret kritik af aktionsforskning, men især som en problematisering af de ændrede politiske og økonomiske betingelser, der er for forskning generelt, men også samtidig hvad det særskilt betyder for aktionsforskning, hvis idealer netop er at være demokratisk og endda frigørende.

AKTIONSFORSKNING – HVAD ER DET?

Hvis vi betragter selve ordet 'aktionsforskning' afspejler det, hvad der er på færde. Det er ikke som med fx 'poststrukturalistisk forskning', hvor et teoretisk forankret adjektiv bruges som beskrivelse af, hvilken type forskning der er tale om. Aktionsforskning består derimod af to ligeværdige substantiver, *aktion* og *forskning*, der bliver sammensat til ét ord. Allerede her har vi et tegn på aktionsforskningens ideal om et demokratisk og inddragende sigte og indhold.

Når det er sagt, er det imidlertid ikke helt let at definere aktionsforskning, fordi det er en vidt forgrenet praksis med en kompleks historie og adskillige forskellige skoledannelser. Fælles for de fleste tilgange til aktionsforskning er, at de har deres oprindelse hos den tysk-amerikanske socialpsykolog Kurt Lewin. Her er aktionsforskning en undersøgelsestilgang, der er baseret på en kollektiv strategi mellem forskere og deltagere med det formulerede mål at løse et problem og generere ny viden (Nielsen, 2004). Aktionsforskning er altså først og fremmest praksisbundet, deltager- og forandringsorienteret, og samtidig betragtes den i mange tilfælde som antiautoritær og demokratisk, fordi den har sit fokus på frigørelse og inddragelse. Dvs.

hvor det undersøgte felts egne aktører ofte er både medformulerende og konkrete deltagere i det, der undersøges, og hvor fokus er på at løse de problemer, der identificeres og dermed skabe praktisk og social forandring. Peter Reason og Hilary Bradbury (2001) har defineret aktionsforskning på følgende måde:

“En partcipatorisk, demokratisk proces, der har til hensigt at udvikle praktisk viden, der er værdifuld og kan bruges, og som er funderet i et partcipatorisk verdenssyn []. Den søger at bringe handling og refleksion, teori og praksis, sammen, med henblik på at finde praktiske løsninger på spørgsmål, der er vigtige for både mennesker og samfund” (ibid., s. 1).

Selvom Reason og Bradburys definition ikke er en definition, der dækker alle nuancerne i aktionsforskningens forskellige skoledannelser, rummer og indrammer den aktionsforsknings overordnede sigte: En deltagelsesorienteret demokratisk proces, der skal udvikle teoretisk og praktisk viden og praktiske forandringer eller løsninger på presserende spørgsmål. Teoriudvikling ses som noget, der ideelt set gennemføres sammen med deltagerne – oprindeligt hos Lewin og nogle af hans efterkommere som repræsenterende en pendul- eller spiralbevægelse mellem praksis- og teoriudvikling.

Aktionsforskning praktiseres som nævnt inden for mange forskellige fortolkninger. Det viser sig bl.a. ved de mange skoledannelser, strømninger og traditioner, der findes, og som har forskellige videnskabsteoretiske rødder, hensigter og metoder (Duus et al., 2012; Brydon-Miller, 2017; Prudente & Aguja, 2017). Aktionsforskning kan

fx være baseret på læring som hos Donald Schön, Chris Argyris og John Heron eller som ideologikritik som hos Åke Sandberg og Robert Jungk. En distinktion mellem aktionslæring og aktionsforskning er aktuelt vigtig for mange aktionsforskere, da den for dem handler om at adskille de aktiviteter, der adopterer 'aktioner' som et metodisk design, der alene har et læringssigte og ikke et forskningssigte. Ind imellem sonderer og advokerer de samme forskere dog også på samme tid for begge tilgange (fx Brostrøm, 2017).

Det at samarbejde med praktikere – og sammen med dem tilbyde forandringer og forbedringer – går godt i spænd med samtidens gængse idealer og forestillinger om, hvad en pædagogisk forsker skal bidrage med (Mottelson & Muschinsky, 2017). Tankegangen i aktionsforskning er typisk den, at det er et "solidaritetsprojekt, hvor det drejer sig om at tilkende de involverede parter en stemme og understøtte dem i at udvikle og gennemføre udvikling og forandring" (ibid., s. 78). I det følgende afsnit vil vi diskutere nogle af de forbehold, der har været påpeget i forhold til aktionsforskning og delta-gerpositioner – primært af forskere, der forholder sig skeptisk og kritisk til dens muligheder for at udøve solidaritet og kritisk bevidsthed.

FØRSTE PROBLEMATISERING AF AKTIONSFORSKNING

Herhjemme har pædagogikprofessor Staf Callewaert været en af de mest principielle kritikere af aktionsforskning. Hans pointe har kort fortalt været, at forskeren bør holde sig til sin rolle som forsker, og at praktikerne bør holde sig til sin rolle som praktiker, og at den største svaghed ved aktions-

forskning er, at den kan komme til at tilsløre og på forvirrende vis blande disse roller:

"Jeg har altid været meget skeptisk over for aktionsforskning, [som] hverken er aktion eller forskning. Forskningen savner som regel rødder, der sætter en aktion i gang, og de synspunkter, der er brug for under aktionen, har forskeren som regel ikke – teoretisk og praktisk viden er to forskellige ting. Jeg er tilbøjelig til at fastholde, at forskerne skal fastholde deres kritiske bevidsthed, og at aktionen skal foretages af dem, der står i positionerne" (Callewaert, 2002, s. 45).

Callewaerts kritik af aktionsforskning beror på, at man som forsker ikke blot skal eksplicite deltagerens selvforståelse, men tværtimod observere dem ude fra og beskrive, hvad man ser (ibid., s. 44). Han fremhæver på den baggrund, at det ikke er forskningens opgave at løse problemer, men at belyse dem. Aktionsforskning bryder med flere af de klassiske idealer om fx den konsekvente adskillelse af nærhed og distance til felt og deltagere og rejser spørgsmål om, hvorfra forskerens kritiske bevidsthed kan udøves.

Martyn Hammersley peger på, at aktionsforskning i mange tilfælde tager afsæt i en Dewey-præget forståelse og dermed har rod i pragmatisk-filosofiske traditioner. Men hans pointe er, at selv når man accepterer disse forudsætninger, så trækker det at undersøge for at erkende og det at undersøge for at forandre og forbedre i hver sin retning. Man kan udmærket gøre begge dele, men ikke på samme tid, fordi der er tale om uforenelige interesser. Han peger endvidere på, at undersøgelser, der underlægges hensyn til at ville

forandre og forbedre, ofte antager en instrumentel karakter (2013, s. 97).

Andre kritikere har antastet aktionsforskningens "fuzzy methodology" (Dick, 1993, s. 9), hvor det er ugennemsigtigt, hvilke fremgangsmåder der har været anvendt, og på hvilken måde de står i forhold til hinanden. Det har også været pointeret, at aktionsforskning først fremstår som vellykket og succesfuld, når den har løst det problem, den kom for at løse (Carr & Kemmis, 2009, s. 74-84) – derfor kan et aktionsforskningsprojekt for så vidt kun kan have løsningen og ikke erkendelsen som sin tidsmæssige bagkant. Subjektivitets-spørgsmålet har også været drøftet massivt, netop fordi metodologien er *fuzzy*, og kritikken lyder på, at meget derfor bliver overladt til den enkelte forsker, hvilket kan medføre, at forskerens egne holdninger, empatier og idiosynkrasier bliver for dominerende i analyser og fortolkninger (Kock, 2007, s. 97ff.). Det er i øvrigt en tilbagevendende kritik og diskussion generelt i forhold til de dele af humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning, der er domineret af kvalitative forsknings-traditioner, og som handler om, hvordan forskeren stiller sig til klassiske, videnskabelige vurderingskriterier som fx validitet, reliabilitet og generaliserbarhed (se fx King, Keohane & Verba, 1994).

Spørgsmål om deltager-solidaritet og forskningens eventuelle partiskhed rejser sig også sammen med spørgsmålet om ejerskabet over de resultater, der bliver frembragt i erklæret demokratisk fællesskab mellem forskere og praktikere. Det vil i sidste ende være forskerne, der i formidlingen af forskningen vil have magten til at fortolke de mangfoldige og flertydige formuleringer fra praktikerne. Afhængigt

af, hvordan det foregår, kan det muliggøre det, som Hammersley kalder "researcher imperialism" (op.cit., s. 86), hvor forskeren i udviklingsnødvendighedens og -godhedens navn kommer til (utilsigtet) at påtrykke praktikerne sine egne kategorier. Eller sådan som de aktuelle betingelser er for samfundsmæssig forskning, at andre forventer, at inddragelse af professionelle i aktionsforskningen kan anvendes til gennemførelse af politiske reformer og forandringer af praksis i overensstemmelse med dem.

ANDEN PROBLEMATISERING AF AKTIONSFORSKNING

En af pointerne med artiklen er at gøre opmærksom på, at forestillinger om forsknings og videnskabs umiddelbare anvendelse er blevet selvfølgeliggjort i samtiden. Aktionsforskning repræsenterer ikke længere en bemærkelsesværdig undtagelse til det, man på Kurt Lewins tid kunne betegne som en ofte verdensfjern og distanceret samfunds-forskning. Nu er det i stedet et enkelt tilbud blandt mange, der hver for sig og på forskellige måder bidrager til at gøre det selvfølgeligt, at viden skal være anvendelig. Med den betydelige udbredelse, som aktionsforskning har fået i samtiden, er det vigtigt at diskutere dens placering og betydning under de nye betingelser, som vi indledningsvist har skitseret.

I det følgende vil vi i kort form opstille en række tematikker med henblik på at forholde os til de spørgsmål og den tvivl, vi har over for aktionsforskningens betydning og potentialer under de nuværende vilkår, og som vi gerne så mere åbent diskuteret og problematiseret. Det handler om spørgsmål om bl.a. magtforhold i aktionsforskning, som indimellem bliver

behandlet i konkrete projekter som en selvstændig tematik (fx Olesen & Pedersen, 2008, Bloch-Poulsen 2013), men som endnu ikke er særlig systematisk behandlet i en dansk kontekst.

Vi peger på, at magt- og demokrati-

forholdene i aktionsforskning generelt er mere komplekse, end aktionsforskningen ofte selv fremstiller det.

Også aktionsforskning og aktionslæring foregår på markedsvilkår. Aktionsforsknings stærke betoning af at forholde sig

participatorisk og solidarisk med bestemte grupper frem for andre er i den rammesætning problematisk, fordi den kan medvirke til at skabe forenklede eller misvisende forestillinger om den sociale virkelighed, hvor nuancerne i modstridende interesser skydes i baggrunden, og magtforhold i en social sammenhæng påvirkes, uden deltagerne får reel mulighed for at påvirke dem. Det er sjældent at møde aktionsforskning i nutiden, som er igangsat af fx en personalegruppes egne initiativer og ønsker om faglig bevidst udvikling ud fra lokale betingelser. Aktionsforskning bliver ligesom mange andre typer forskning i dag ofte realiseret via ledelsesmæssige eller forvaltningsmæssige indgange til medarbejderne, dvs. inden for styringshierarkier, og det er tit herfra, at forestillinger om det ønsk-

værdige fastlægges, og kategorier til at beskrive det kan vælges. Kan man fx udføre aktionsforskning og styrke kritik, hvis ledelsen har det sidste ord at skulle have sagt om, hvem der kan og skal medvirke? Kan man som forsker

kritisere ledelsen, som i de fleste aktionsforskningsprojekter i dag er en nødvendig adgangsvej til feltets deltagere? Kan man som medarbejder uden omkostninger fremføre kritik eller fremsætte andre målsætninger end de institutionelt

“ *Aktionsforsknings stærke betoning af at forholde sig participatorisk og solidarisk med bestemte grupper frem for andre er i den rammesætning problematisk, fordi den kan medvirke til at skabe forenklede eller misvisende forestillinger om den sociale virkelighed* ”

vedtagne? Og hvad når givne aktioner og værksteder får deres udløbsdato og medarbejderne står tilbage uden forskerne?

I hele sin konstruktion og i forventningerne om aktiv deltagelse fra den enkelte er aktionsforskning i sig selv magtfuld. Forsikringer om nok så meget ligeværdighed og medinddragelse fx i utopiværksteder eller aktioner ophæver ikke magt, men risikerer tværtimod at skabe den. Især hvis aktionsforskning (imod egen hensigt) fungerer som redskab for moderne ledelsesformer af medarbejderne om at lede sig selv. Idet aktionsforskningsprojekter ofte synes at være knyttet til politiske dagsordener, reformer og temaer, risikerer opmærksomheden på, hvordan den sociale kompleksitet kan undersøges, at blive skudt i bag-

grunden til fordel for viden, der kan fremme umiddelbare og overfladiske forandringer – og ikke gennemgribende ændringer af fx grundlæggende betingelser.

Aktionsforskning, der eksempelvis solidariserer sig med de professionelle, gør det vanskeligt at forholde sig kritisk til de utilsigtede betydninger, som pædagogisk arbejdes professionskrav også fører med sig. Solidaritet med den prioriterede parts interesser og perspektiver betyder samtidig et fravalg af andre parter interesser og perspektiver, og der kan dermed skabes undersøgelser, som ikke giver nuanceret indsigt i et givent områdes komplekse kampe og konflikter. Eller som med sine prioriteringer risikerer at medvirke aktivt til at skabe eller øge spændinger mellem de grupper, der er udvalgt som dem, der menes at fortjene solidaritet, og dem der ikke er.

Når forventninger til specifikke grupper prioriteres højt, vil det i en vis udstrækning være afgørende, at man afgrænser problematikker og fund med henblik på, at de pågældende grupper umiddelbart kan forstå og benytte dem. Det vil sige, at den skal helst kunne genkendes umiddelbart. Der ved er der risiko for, at den viden, der fremkommer, gentager bestemte stereotyper, der karakteriserer fx professioners viden og/eller hverdagsviden. Kan man som forsker fx kritisere et givent pædagogisk projekt, eller bliver man nødt til at gå med på dets præmisser? Hvad hvis deltagerne ønsker aktioner, som går imod det, som forskeren selv vurderer er det ønskelige?

Aktionsforskningens største udfordring er måske den popularitet, den aktuelt synes at tiltrække: Vi vil således bredere set rejse spørgsmål om, hvorvidt aktionsforskning og i det

hele taget de former for forskning, der aktuelt ses som særligt anvendelige, i udgangspunktet er mere demokratiske end anden forskning. De magtformer, den repræsenterer, vil ofte være implicite og utydelige for de involverede. Ikke blot fordi det er vanskeligt at etablere reel ligeværdighed mellem parter, der befinder sig i forskellige positioner i magtrelationer og magthierarkier, samtidig med at idealet om ligeværdighed søges bevaret. Men også fordi forskning samfundsmæssigt indgår i noget, vi i mangel af bedre har kaldt for et 'vidensmaskineri', og dermed er underlagt styringsformer, der systematisk udfordrer og kan undergrave den enkelte forskers gode hensigter.

AFSLUTTENDE OVERVEJELSER

Vi vil hævde, at så godt som al god forskning afstedkommer forandringer. Vi vil også hævde, at så godt som al god forskning anvendes. Det er derfor snarere et spørgsmål om, hvorvidt forsknings betydning skal kunne vise sig umiddelbart og entydigt, og hvilke omkostninger dette har. Hvordan den anvendes og af hvem, samt hvilke forandringer der finder sted, er uhyre vanskeligt at skabe nuanceret indsigt i. Anvendelse og betydning søges målt på forskellige måder. Vi kan nævne den forskningspolitiske vægt på 'impact', som kan suppleres med optælling af BFI-point efter sindrige regler. Eller man kan som i praksis- og aktionsforskningsprocesser søge at vurdere, om der er forhold og problemer i praksis, der faktisk bliver forandret eller løst. Herved får man imidlertid kun øje på et ganske begrænset udsnit af forskningens betydning.

Når al forskning afstedkommer forandringer, og den anvendes på forskellige måder, før eller senere, tilsigtet

eller utilsigtet, er spørgsmålet i nærværende kontekst nærmere, hvorvidt man i sin forskning sigter efter at udpege bestemte på forhånd afgrænsede grupper, som man mener, man skal solidariser sig med og prioritere frem for andre og med henblik på, at de oplever, at forskningen umiddelbart kan bruges.

Vi har i artiklen peget på forskelle i aktionsforsknings samfundsmæssige og videnspolitiske betydning, fra den opstod og frem til nutiden. Vi vil beskrive det som en bevægelse *fra* tidligere epoker, hvor aktionsforskning kunne præsentere sig som en ifølge den norske samfundsforsker Thomas Mathiesen "bevidst ufærdig" forskning (Mathiesen, 2001), og som en alternativ, pragmatisk og demokratisk orienteret forskning med betoning af solidaritet med bestemte interesser og interessegrupper og i opposition til en verdensfjern forskning, der blev drevet ud fra forskerverdenens egne præmisser *til* en nuværende position, hvor aktionsforskning, som én tilgang blandt mange, bliver en del af de videnspolitiske dagsordner om at tilvejebringe direkte anvendelsesorienteret viden, inddrage deltagerne, styrke deres medansvar, sikre deres fornemmelse for ejerskab og muligheder for at dokumentere deres arbejdes værdi.

Vi peger endvidere på, at de generelle betingelser for aktionsforskning har ændret sig grundlæggende, siden Lewin ville bidrage med at løse lokale problemer og skabe sociale forandringer sammen med deltagerne. Spørgsmål om, hvem man solidariserer sig med, er selvfølgelig altid vigtige at stille sig, men vi er alvorligt i tvivl, om man som forsker i dag har den frihed og det handlerum, der muliggør en autonom solidarisk stillingtagen?

Og hvad man som aktionsforsker i de stærkt differentierede og subtile styringsmæssige hierarkier egentlig stiller op, hvis og når man ikke har den autonomi? Og om hvad aktionsforskningens engagement i professions- og praksisfelter fører med sig ud over demokratiske processer og deltagerinvolvering, når vi samtidig har øje for vidensstyringens komplekse karakter?



REFERENCER

- Andersen, H. (2017): *Forskningsfrihed. Ideal og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2011): Den anvendelsesfokuserede pædagogiske forsknings anvendelighed og betydning. I: *Gjallerhorn*, nr. 13, s. 47-53.
- Bloch-Poulsen, J. (2013). Dialogiske forældresamtaler – alle vil jo gerne inddrages? Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Brostrøm, S. (2017): *Aktionsforskning og aktionslæring*. <http://barnetcentrum.au.dk/aktionsforskning-og-aktionslaering/>. Tilgået 27.11.17.
- Brydon-Miller, M. et al. (2017): Educational Action Research as Transformative Practice. I: D. Wyse et al. (red.): *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*. London: BERA/SAGE
- Callear, S. (2002): *Videnskab & engagement*. Viborg: Forlaget PUC.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2009): Educational action research: A critical approach. I: Noffke, S. & Somekh, B. (red.). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage, s. 74-84.
- Damvad (2014): *Kortlægning af forskning i læring i dagtilbud, grundskole og overgange til ungdomsuddannelserne*. <http://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/kortlaegning-af-forskning-i-laering-i-dagtilbud-grundskole-og-overgange-ti.pdf>. Tilgået 27.11.17.
- DCU (2014): Introduktion. <http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/introduktion/>. Tilgået 27.11.17.
- Dick, B. (1993): You want to do an action research thesis? How to conduct and report action research. Tilgået 27.11.17.
- Duus, G. et al. (red.) (2012): *Aktionsforskning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gibbons, M. (et al.) (1994): *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Gulløv, J. (2011): Politik og strategisk anvendelse af viden indenfor det pædagogiske felt. I: M.B. Johansen & S.G. Olesen (red.): *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: Systime, s. 324-340.
- Hammersley, M. (2013): Action Research: A Contradiction in Terms. I: Martyn Hammersley (red.): *The myth of research-based policy & practice*. London: Sage.
- Hjort, K. (2011): Professionalisering af professionsforskningen. I: M.B. Johansen & S.G. Olesen (red.): *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: Systime, s. 118-142.
- Johansen, M.B. (2014): Brud, behov og Bachelard. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, s. 52-59.
- King, G., Keohane, R.O. & Verba, S. (1994): *Designing Social Inquiry*. New Jersey, US: Princeton University Press.
- Kock N. (2007): The Three Threats of Organizational Action Research. I: Kock, N. (red.): *Information Systems Action Research*. Boston, MA: Springer.
- Kjørup, S. (1996): *Menneskevidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lindstrøm, M. et al. (2013): Evidens og praksis. I: C.G. Johannsen et al. (red.): *Evidens og systematiske reviews*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Mathiesen, T. (2011): *Det ufærdige*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mertler, C.A. (2006): *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mottelson, M. & Muchinsky, L.J. (2017): *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K.A. (2004): Aktionsforskningens videnskabsteori – forskning som forandring. I: P.B. Olesen og L. Fuglsang (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001): *Rethinking Science*. Cambridge: Polity.
- Olesen, R.O. & Pedersen, H.E. (2008): Involverende relationer og udfordring af eksisterende viden. *Læring og Medier (LOM)*, nr. 1, s. 1-22
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001): *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage.
- UCC (2012): *Kortlægning af professionshøjskolernes videncentre*. https://ucc.dk/files/ucc.dk/kortlaegning_af_professionshoeskolernes_videncentre.pdf. Tilgået 27.11.2017.

Martin Blok Johansen er ph. d. og lektor på VIA University College

Lene S. K. Schmidt er docent ved Center for Pædagogik på Professionshøjskolen Absalon

Peter Østergaard Andersen er ph. d. og lektor ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik på Københavns Universitet

Mette Bladt, Mia Husted og Ditte Tofteng

AKTIONSFORSKNING SOM ANVENDT FORSKNING?

– MELLEMANVENDELSE, NYTTE OG KRITIK

Nærværende artikel handler om, hvorfor aktionsforskningen bør engagere sig aktivt og selvkritisk i udviklingen af praksisnær og anvendelsesorienteret forskning. Artiklen tager afsæt i opskrivningen af en anvendelsesorienteret forskning på professionshøjskolerne og drøfter herefter aktionsforskningens rolle i udviklingen med et særligt fokus på betydningen af demokratisering af viden og videnskabelse. Vi sætter spørgsmålstegn ved det tilsyneladende fælles ærinde mellem den anvendelsesorienterede forskning og aktionsforskningen, gennem en udfoldet refleksion over 'nytte-tænkning'. Det illustreres i den forbindelse, at aktionsforskningen kan bidrage til udviklingen af den anvendte forskning på en særlig måde.

Hvad anvendt forskning er, hvad det skal kunne, samt hvilke videnskabelige kvaliteter den anvendte forskning bør og skal indeholde, er ikke en entydig størrelse. Selve begrebet begynder at optræde i forskningsdebatten allerede i 1960'erne. En stigende kompleksitet i det sociale felt, et stigende pres på ressourcer og økonomiens uforudsigelighed, har siden 1960'erne netop betydet, at forskningen i stigende grad er blevet afkrævet en rolle i den generelle samfundsudvikling. Forhåbningen om, at forskning kan løse samfundets problemer, skabte således helt nye forskningsbetegnelser såsom anvendt og strategisk forskning. Disse betegnelser henviser til forskning, der er målrettet udviklingen af nye typer viden, der har potentiale til direkte at gavne samfundsudviklingen og erhvervslivet, eller målrettet anvendelse af allerede tilgængelig viden til at undersøge og forstå konkrete fænomener (Hasse 2010). Generelt i forskningssektoren ser

vi en stadig stigende efterspørgsel på effektkrav, og at der påvises tydelige sammenhænge mellem tildelingen af forskningsmidler og forskningsresultaternes evne til at skabe en økonomisk eller samfundsmæssig virkning. Det vil sige et stigende krav om, at forskningen har effekt – gør nytte (Lund 2012). Når effektkravet har fået en meget central placering i de formelle krav til rammeprogramansøgninger, er det ud fra en erkendelse af forskningens manglende evne til at omsætte grundforskning i og til praksis. Effektkravet bliver dermed en bestræbelse på at udligne disse mangler og afkræve forskningen en redegørelse for anvendelsesaspektet (Lund 2012).

På professionshøjskolerne har man forsøgt at foregribe problematikken og fra start satse på anvendt forskning, som professionsuddannelsernes svar og bidrag ind i en forskningsbaseret af uddannelserne og forskningsbaseret udvikling af praksis. Dette valg er langt fra problemfrit og er spundet

ind i en længere (kulturel) historie om, hvad professionsuddannelserne er – og skal være. I en årrække har professionsuddannelserne været under transformation, internationalt, nationalt og lokalt. Global intensivering af uddannelsestandarder har, særligt under henvisning til Bologna-processen, overskredet nationalstaternes hidtidige måder at organisere forsknings- og uddannelsesinstitutioner (Brøgger

2015). Professionshøjskolerne forpligtigelse på uddannelses- og professionsudvikling intensiveres med et fokus på forsknings- og udviklingsarbejde og den såkaldte *videnstrekant* mellem forskning, uddannelse og profession¹.

Professionshøjskolerne – eller UC'erne har siden 2013 lovmæssigt haft pligt til at levere praksisnær forskning. Således skal professionshøjskolerne, ikke blot deltage aktivt i udviklingsarbejde, der oversætter forskningsviden til praksis – professionshøjskolerne skal selv levere praksisrelevant forskning for derigennem at medvirke til, at *“ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse”* (LOV 1614, 2013). Loven understreger samtidig, at opgaven er at varetage praksisnær og anvendelsesorienteret forskning i samspil med arbejdsmarked, øvrige uddannelses- og vidensinstitutioner og det omgivende samfund. Hermed understreges lovtekstens forbindelse til Frascatimanualen, som egentlig er en manual til bestemmelse af metoder til indsamling af data om forskning og

udvikling (FoU). I samme ombæring indeholder manualen en kategorisering af forskningsviden i tre typer; grundforskning, anvendt forskning og endelig Forskning & Udvikling (OECD 2002). I Danmark oversættes Frascatimanualen således, at universiteterne anses som værende leverandører af fri forskning og grundforskning, mens professionshøjskolerne gerne skulle udvikle sig som Universities of Applied

Sciences, der gennem FoU har fokus på *skabende arbejde foretaget på et systematisk grundlag for at øge den eksisterende viden, samt udnyttelsen af denne viden til at udtænke nye anvendelsesområder*². Med Frascatimanualen understreges

“ *Frascatimanualens forståelse af, hvordan viden kan skabes og transporteres ud til alment nyttige formål, har rødder i naturvidenskabelige forståelser* ”

altså en form for international trickle down logik, som antager at viden primært transporteres ind i offentlige og private institutioner gennem bevægelser fra grundforskning til anvendt forskning og videre til udvikling og brug. Det er forestillingen, at dette undervejs vil kunne måles og gøres op i såkaldte vidensregnskaber³.

TRANSPORT AF VIDEN

Frascatimanualens forståelse af, hvordan viden kan skabes og transporteres ud til alment nyttige formål, har rødder i naturvidenskabelige forståelser af, hvordan grundforskning i f.eks. konkrete teknologiske eller sundhedsmæssige problemer kan lede til udviklingen af nye behandlingsmetoder eller teknologi. Disse nye metoder eller teknologier kan herefter implemente-

res i professionernes arbejde til gavn for brugerne. Hvor Frascatimanualens forestilling om transport af viden muligvis kan omsættes meningsfuldt i fornyede trickle down samarbejder mellem grundforskning og forsknings- og udviklingsarbejde i sundhedsprofessionerne, er billedet mere mudret, når det angår det pædagogiske område. Det pædagogiske område er kendetegnet ved komplekse forestillinger om transport af viden. Dette har rødder i teoretiske og metodiske overvejelser over human- og samfundsvidenskabernes indbyggede vanskeligheder ved at skille erkendelse fra forandring og teori fra praksis (Dewey 1910, Lewin 1948). Frascatimanualen bruges i en forstand ambitiøst, når den oversættes til et krav til professionshøjskolerne om, at byde ind med løsninger på human- og samfundsvidenskabernes erkendte vanskeligheder ved at finde og kvalificere alment gyldige transportveje mellem f.eks. pædagogisk viden og pædagogisk praksis. Samtidig kan brugen af Frascati forstås som et uambitiøst eller fantasiløst styringsredskab, fordi manualen fastholder naturvidenskabeligt funderede forståelser af vidensdannelse og transport af viden, som er uegnede til udvikling af pædagogisk praksis.

Hvis vanskelighederne ved at producere og transportere alment gyldig viden på det sociale og pædagogiske område ikke overvejes, kan konsekvensen være, at forskningen på professionshøjskolerne fortolker opgaven som et stykke 'oversættelsesarbejde', hvor de skal finde anvendelse for den grundforskning, der er produceret på universiteterne. På den måde bliver professionshøjskolerne ikke nødvendigvis en autonom vidensproducent, og kan komme i fare for at blive mi-

krofonholder, eksempelvis for særlige politiske og strategiske dagsordener, men på sin vis også for universiteternes grundforskning.

Men antages en mere ambitiøs læsning af opgaven, så står professionshøjskolerne forskning overfor den udfordring at skulle udvikle en anvendelsesorienteret forskning indenfor human- og socialvidenskabernes. Det er en interessant – men også kompleks – udfordring, hvis 'kode' hidtil ikke er 'knækket', hverken nationalt eller internationalt. Det bliver den heller ikke ved at introducere aktionsforskningen, men aktionsforskningen kan tilbyde nogle specifikke rammer for kritisk refleksion over forholdet mellem praksis og forskning. I denne forbindelse nærmere bestemt en udvikling af en anvendelsesorientering, der knytter sig til nyttebegrebet og tematiserer diskussionen omkring, hvem skal forskningen gavne, hvorfor og hvordan?

Denne diskussion stiller sig særlig potent i et velfærdssamfund, der er kendetegnet ved en efterhånden massiv erodering af social orientering til fordel for grundlæggende samfundsmæssige accelerations- og transformationsprocesser (Rosa 2013, Sennett 1999, Giddens 1994), som i nationale sammenhænge afsætter sig som komplekse udviklinger og udfordringer til professionerne og indenfor offentlig service. Offentlig ledelses- og managementteori har under indflydelse af reform- og moderniseringsprocesser udviklet et stigende fokus på dokumenterbar optimering af ressourceforbrug (Pedersen et al. 2008). Samtidig spændes professionernes faglige udvikling i stigende grad ud mellem forvaltningsfornuft og forretningsfornuft, som ofte betyder, at borgernes adgang til de professionelle omsorg bliver presset af

de stigende krav til evaluering, evidens og afvejning (Hjort 2012). Eksempelvis er læreplanen, som styringsredskab for læring, udvikling og trivsel daginstitutionerne, lykkedes med at skubbe til forståelsen af faglighed, kvalitet og formål i pædagogisk arbejde, men uden egentlig at være lykkedes med at forny eller kvalificere pædagogiske diskussioner eller fortolkninger af daginstitutionernes pædagogiske opgave, kvaliteter eller formål (Togsverd 2015; Andersen 2013; Hjort, Andersen & Schmidt 2008).

Historisk har kriterier for god pædagogik hovedsageligt været båret af professionernes dømmekraft, magt og faglighed. I store træk, har pædagoger og socialarbejdere selv haft mulighed for at sætte tydelige fingeraftryk på udviklinger (og fejludviklinger) af pædagogisk praksis. Den overgribende kvalitetsstyring har imidlertid gjort det vanskeligere, at finde ud af, hvad der egentlig er og bør være kriterierne for god pædagogik. De pædagogiske institutioner selv befinder sig i en form for krise: *“Hvor den igangværende neoliberale omdannelse af dem er på vej til at opløse dem som samfundsmæssige institutioner, der er forpligtet på en almen socialisationsopgave”* (Ahrenkiel et. al 2012: 11). Samtidig er det blevet vanskeligere for den enkelte medarbejder at finde ud af, hvornår de kan få indflydelse eller opnå anerkendelse (Hvid 2014, Husted og Tofteng 2012, Willig 2009). Således kan der ses en tendens til en systematisk afmontering af vigtigheden af pædagogiske refleksioner, pædagogisk dømmekraft og pædagogisk faglighed.

AT FORSKE ‘PÅ’, ‘FOR’, ‘TIL’ OG ‘MED’ – EN UDFOLDNING AF ET NYTTEPERSPEKTIV

Diskussionen af et nytteperspektiv for forskningen skal forstås i sammenhæng med den generelle samfundsudvikling. Forskningens anvendelse er således ikke alene et spørgsmål om forskningsmiljøer, der kan diskutere ontologiske og epistemologiske særegenheder ved forskellige isolerede akademiske discipliner. Det er et spørgsmål om en samfundsmæssig situation – et velfærdssamfund i krise om man vil.

Nytteperspektivet kan udfoldes og nuanceres ved et kig på en kategorisering af, hvad der kan kaldes forskningens motiv formuleret af professor og aktionsforsker Lennart Svensson. I denne forbindelse kan kategoriseringen benyttes til at udfolde perspektiver på, hvordan forskellige nytteperspektiver i forskningen har forskellige epistemologiske outcomes og ikke mindst muligheder for forskningens forandringsdimension. Kategoriseringen handler om, hvorvidt forskningen skal forske *på* sit felt, *til* sit felt, *for* sit felt eller *med* sit felt.

At forske *på*; knytter sig til et klassisk kundskabsideal, hvor videnskabelig viden og praksisviden er adskilt fra hinanden. Styret af et naturvidenskabeligt ideal om at objektivere og distancere ‘de andre’. Forskeren er eksperter og bestemmer hvilke metoder, der skal anvendes, og hvilken viden, der bliver interessant at forfølge i analyserne. At forske *på* kan forstås som en naturlig arbejdsform i et hierarkisk akademisk miljø (Svensson 2002). Dette perspektiv underlægger vidensproduktionen en vurdering på baggrund af klassiske kvalitetskriterier, og der efterstræbes viden, der kan ge-

neraliseres eller viden, der kan tappe sig direkte ind i allerede eksisterende vidensreservoir på området – i akademisk forstand. Epistemologisk bidrager denne forskning typisk til *forståelser* af et felt, men er ikke i særlig grad optaget af at skabe en forandring eller at have øje for forandringspotentialet. Det er forskeren, der tager initiativ og har forpligtigelsen i forhold til videnskabelsen, men hvordan de givne resultater og fund bliver anvendt – og hvilken politisk og eller økonomisk vogn, resultaterne spændes for, er 'ude af forskerens hænder'. Dette perspektiv rykker ikke nævneværdigt ved en traditionel opfattelse af forskningens objektive videnskabelse og er ikke i sig selv anvendelsesorienteret, men bliver ofte fremhævet som praksisrelevant, fordi den udstyrer den politiske regulering med før og efter målinger.

At forske *for* kan på den anden side handle om det modsatte, nemlig om at mobilisere ansatte, unge eller andre målgrupper til at deltage i forskellige samfunds- eller demokrati-eksperimenter (Svensson 2002). Dette perspektiv ligger i et grænseland, fordi det på denne ene side handler om at stille sin egen forskning og samfundsmæssige status til rådighed for et menneskeværdigt formål (Reason and Bradbury 2001) for således at efterstræbe en mobilisering, men bliver på den anden side en mobilisering mod et særligt forudbestemt mål. Kritisk kan det siges, at denne form har et opdragende ærinde, og at forskerens gode intentioner rummer en risiko for en art kolonisering ('i den rette ånd'), hvor forskerens normative (politiske) intentioner afsætter sig som forudbestemte løsninger og svar på specifikke problemer og ofte også for feltet fremmedgjorte løsninger (Svensson 2002).

Anvendelsesperspektivet handler i nogen grad om at skabe nye erkendelser hos dem, det handler om, og der efterstræbes en *ressourceopbygning*, af det felt og de aktører, der er en del af projektet. Den viden, der produceres, skal skabe forandring, men det er en forandring, der primært knytter sig til en art bevidstgørelse af de involverede aktører. Problemet opstår, når forandringsdimensionen bliver for domineret af den forskningsmæssige viden, og praksisfeltets viden overses. Dette er typisk et problem for bæredygtigheden af de forandringsperspektiver, der opstår, hvis praksisfeltet selv ikke kan genkende eller se sig selv i de løsninger, forskningen peger på. Så integreres den nye viden meget sjældent og manifesterer sig ikke som ny praksis (Gibbons et al. 1994).

At forske *til*; er defineret som forhold, hvor forskeren hjælper praktikere med at kundskabsopbygge igennem en opdragsforskning. Forskerne er hyret til at skabe viden indenfor ganske særlige rammer. At forske *til* stiller forskeren i en særlig vanskelig situation, hvor forskningens kvalitet er i fare for at blive 'mikrofonholderi' eller spændt for en særlig politisk eller strategisk vogn. Det er opdragsgiveren, der i sidste ende beslutter, hvad der skal undersøges, og hvad der skal konkluderes (Svensson 2002). Perspektivet betyder tillige, at den viden, der skabes i processen hovedsageligt, er ny praksisviden og konsekvenserne har været helt at sige farvel til andet end lokal viden. At gå 'beyond theory', dvs. alene at have som målsætning at skabe viden, der kan bruges som fremdrift for lokal udvikling og forandring. Dette betyder i sagens natur, at et bredere samfundsperspektiv bortfalder og nytten – anvendelsen – er lokal.

At forske *med*; er sidste kategori. Her efterstræbes en fælles videnskabelse forskersteam og de berørte imellem. Formålet er at skabe subjektrelationer, dvs. lige og gensidige relationer, hvor begge parter aktivt medvirker i kundskabsdannelsen med det dobbelte sigte at skabe teoretisk indsigtfuld og praktisk anvendelig viden på en og samme gang (Svensson 2002). Her efterstræbes en sammenfletning eller en samtidig skabelse af praksisviden og videnskabelig viden. Fokus er at skabe forandringer i praksis, samtidig med at ny viden og nye erkendelser udvikles lokalt og alment. Forholdet mellem erkendelse og forandring står så at sige 'lige'. Det lidt pudsige ved denne variant er, at anvendelsen kan antage to meget forskellige orienteringer. Den ene orientering bliver meget lokal, hvilket bevirker nogle af de samme vanskeligheder, som indeholdes i et forske *til* perspektiv. Men den anden orientering for anvendelse fokuserer i høj grad på en samfundsmæssighed. Mere herom nedenfor.

Disse kategorier repræsenterer forskellige måder at tænke forskningen som nyttig og anvendelsesorienteret. Som vi ser det, er nytteperspektiverne væsensforskellige og har hver især deres styrker og svagheder, både set i lyset af en række epistemologiske pointer, men også set i lyset af en mere konkret forståelse af forandring. Således bevæger vi os mod omdrejningspunktet for nærværende artikel, nemlig aktionsforskningens rolle i udviklingen af en anvendelsesorienteret forskning.

Aktionsforskningen er ikke én bestemt forskningsmetodik. Den er opstået over tid fra mangfoldige områder – og verdensdele – og er derfor i sagens natur ikke monofaglig (Van Beinum 1996, Nielsen 1996, Pålshau-

gen 1992, Reason and Bradbury 2001). Aktionsforskningens historie er fyldt af forskelligartede bidragsydere, tilgange, teoretiske rammesætninger, metoder og praksisser. Resultatet er samtidig et aktionsforskningssamfund, der forbin-der sig til et vidtstrakt geografisk og disciplinært territorium (Coghlan and Brydon-Miller 2014, Reason and Bradbury 2001).

Aktionsforskningen er ikke 'per se' det samme som anvendelsesorienteret forskning, men den kan være ét blandt mange bud på, hvordan en anvendelsesorientering kunne se ud. Pointen er her, at netop perspektivet for anvendelsen – nytten – er særligt i aktionsforskningen. Det fælles grundlag, på hvilket aktionsforskere står, kan sammenfattes med; forandring, deltagelse og demokrati, men i hvilket omfang, med hvilken retning og hvilken omsætning, de enkelte tilgange bringer forandring, deltagelse og demokrati i spil, er af stor variation.

ANVENDT FORSKNING SOM SAMFUNDSNYTTIG?

Aktionsforskningen hører ikke til i en bestemt af de ovenstående kategorier, og hvor skarpt kategorierne kan og skal opfattes er kontinuerligt til forhandling. Ofte ses sammenblandinger. Men typisk har de enkelte aktionsforskningstraditioner taget stilling til nøjagtigt, hvor de stiller sig i forhold til de forskellige kategoriseringer, og hvornår i forskningsprocessen de eventuelt skifter perspektiv. Ikke fordi de alle kender Svensson, men fordi spørgsmålet om forskningens rolle i samfundet – forskningens rolle i vidensproduktionen og forskningens rolle i forandringsprocesser, og den deraf følgende nytte, er en central og løbende diskussion i aktionsforsk-

ningsmiljøet. Disse spørgsmål er selve grundlaget og berettigelsen for aktionsforskningen i første omgang.

Spørgsmålet om forskningens rolle i samfundet antaster en særlig kritikform båret af aktionsforskningen som sådan. En kritikform, der i denne sammenhæng ikke er helt uvæsentlig. Aktionsforskningen er kontinuerligt bærer af det, man kan kalde intern fagkritik eller immanent kritik – en kritik af videnskabens funktionsmåde. Aktionsforskningen startede som et

‘opgør’ med en positivistisk elitær forskning, et opgør aktionsforskningen ikke var alene om. Der, hvor aktionsforskningen har rettet en særlig kritik, er mod forskningens potentiale til selv at virke

udemokratisk og virkelighedskonstruerende – virkelighedsfordoblende. For aktionsforskeren er det afgørende at forskningen ikke i sig selv bliver producent af instrumentaliserende figurer (Nielsen 2011). Videnskaben er potentielt i sig selv hegemonisk, diskurskabende og betingende for det sociale liv – viden er magt, som man siger. For aktionsforskning handler at forske *med* perspektiv således ikke bare om at ‘høre praksis’, eller ‘give plads’ til lægmandsviden – det handler om en grundlæggende demokratisering af videnskaben selv og det handler om en grundlæggende normativ forestilling om at viden og samfundsmæssig forandring kommer forskellige steder fra.

I dansk sammenhæng finder vi i ‘Kritisk utopisk aktionsforskning’

(KUAF), en særlig variant af et forske *med* perspektiv. En vigtig pointe i denne tradition er, at perspektivet om at forske *med* er stærkt knyttet til en samfundsmæssighed. Det er ikke nok, at deltagere og forskere har samarbejdet om et stykke vidensarbejde, den samfundsmæssige dimension må altid være et aktiv i og for forskningen. KUAF er særligt optaget af, hvordan kritiske analyser af eksisterende praksis kan være trædesten for udvikling af utopiske forestillinger om

alternative fremtider. I denne aftapning af aktionsforskningen udvikles en særlig deltagelsesorientering, hvor deltagerne inviteres ind til at være medskabere af selve analyserne og dermed selve vi-

densproduktionen. KUAF er rundet af kritisk teori og antager, grundet sin tætte forbindelse til den ‘ældre’ kritiske teori, en radikal orientering og drøfter, hvordan der kan skabes viden, der kan gøre op med udemokratiske samfundstilstande – sammen med deltagerne (Skjervheim 1957, Nielsen 1996, Berger og Luckman 1992).

Her bevæger vi os over i en anden dimension af nytte- eller anvendelsesperspektivet. For KUAF er nytten aldrig kun lokal, den er samfundsmæssig. Den lokale historie fra den specifikke pædagogiske kontekst, der undersøges, sættes kontinuerligt i forhold til den samtidige samfundsmæssige (og på sin vis historiske) analyse. De kritiske analyser udvikles i samarbejde med feltet; børnene, de unge, de handicappede og



For aktionsforskeren er spørgsmålet om videnskabelse et spørgsmål om, i hvilken retning samfundet kan og bør bevæge sig

medarbejderne og det er i kølvandet på disse analyser, at bud på nye alternativer for samfundsmæssige mulighedsrum og sociale praksisser opstår. Det lokale analyseperspektiv sættes i forhold til en større fortælling om det pædagogiske felt i krise, for samtidigt at skabe bevægelse i samfundsmæssige lukkede instrumentelle virkemåder og igangsætte og vedligeholde demokratiske og frigørende processer. Kun på den måde bliver feltets viden, erfaringer, analyser og vurderinger gjort centrale for pædagogisk udvikling. De komplekse og modsætningsfyldte udviklinger af pædagogisk praksis kan ikke finde anvendelige svar udenom feltet selv.

Når vi ser aktionsforskningen som et bud på en anvendelsesorienteret forskning på professionshøjskolerne, er ideen at udvikle en anvendelsesorienteret forskning, der bevæger sig i rammen af en dobbelt kritikfigur: en erfaringsbunden feltsensitiv kritik udviklet i fællesskab med praksisfeltet, der knytter lokale analyseperspektiver til samfundsmæssige betingelser. Samstemmende med den immanente kritik, der til stadighed aktivt arbejder for en demokratisering af selve forskningen og vidensproduktionen. Således bliver den dobbelte kritikfigur et grundlæggende demokratiseringsprojekt, både knyttet til selve forskningen og til samfundets funktionsmåde.

Dette perspektiv transcenderer potentielt mere traditionelle måder at forstå forholdet og forskellene mellem grundforskning og anvendt forskning på. I dette perspektiv er grundforskning og anvendt forskning ikke nødvendigvis to forskellige størrelser. Det er snarere perspektivet for forskningens samfundsmæssige rolle og funktion, der afgør kvaliteten og

formålet med forskningen. Faren ved traditionel grundforskning er, for aktionsforskeren, vidensmonopolet og forskningens evne til at instrumentalisere det sociale liv. I denne optik bliver Frascatimanualens trickle-downlogik uhensigtsmæssig; det er slet og ret samfundsmæssigt unyttigt at lade transporten af viden begynde med en udemokratisk produktion af viden.

For aktionsforskeren er spørgsmålet om videnskabelse ikke et regnskab, der har en én-til-én logik, det er ej heller et spørgsmål om grundforskningens 'rigtige' videnskabelige viden, der skal omsættes til anvendelse – eller omvendt; den anvendelsesorienterede forsknings resultater, der skal videnskabeliggøres på bagkant. Det er et spørgsmål om, i hvilken retning samfundet kan og bør bevæge sig, og hvilken funktion forskningen har i den bevægelse. På den måde bidrager aktionsforskningen potentielt med et perspektiv, der tager livtag med den ambitiøse læsning af Frascatimanualen, ligesom den tilbyder et vidtgående perspektiv for, hvad en anvendelsesorientering i forskning kan udvikle sig til. <<

LITTERATUR

- Andersen, P.Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F.M. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydelund.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1992 (1966)). *Den samfundsskabte virkelighed – en videnssociologisk afhandling*. København: Lindhart & Ringhof
- Brogger, K. (2015). *The faceless masters of higher education: governing through standards: the Bologna Process and the new realities of higher education*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Coghlan, D & Brydon-miller, M (2014). *The Sage Encyclopedia of Action Research*. London: Sage
- Dewey, J. (1987(1910)). *How We Think*. Dover: Dover publications
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE publications.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzel
- Hasse, Chatrine (2010). Forskerens læreproces – et kritisk realistisk perspektiv i Emmecke, Claus og Faye, Jan: Hvad er forskning? Normer, videnskab og samfund. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskabernes.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. København: Samfundslitteratur.
- Hjort, K., Andersen, P.Ø., & Skytthe Kaarsberg Schmidt, L. (2008). *Dokumentation og Evaluering: mellem forvaltning og pædagogik*. København: <http://www.bupl.dk>.
- Husted, M. og Tofteng, D. (2012). Aktionsforskning i Juul, S. og Brandsholm, K.: Samfundsvidenskabernes videnskabsteori, København: Hans Reitzel
- Hvid, H. (2014). *Socioteknik som samfundsforandring*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 16 (4)
- Kristensen, J.E. og Bayer, S.(red.) (2015). *Kamp og status – de lange linjer i børnehavestitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015*. København: U Press
- Lewin, Kurt (1946): *Resolving social conflicts*, New York, Harper & Brothers
- LOV nr 1614 af 26/12/2013 (2013). København. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Lund, Henrik Stampe (2012): *Forskningsfrihed gennem ansvarliggørelse?* I: Faye, Jan og Pedersen, David Budtz: *Hvordan styres videnssamfundet? Demokrati, ledelse og organisering*. Frederiksberg. Nyt fra Samfundsvidenskabernes.
- Nielsen, Kurt Aagaard (1996): *Arbejds sociale orientering*. Forlaget sociologi
- Nielsen, B.S. (2011). *Vinden blæser på spørgsmål og svar – om kritisk humanisme og universiteternes opgave i dag*. Social kritik. 128. 60-81
- OECD (2002). *Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*, 6th edition. OECD.org
- Pedersen, D. (Ed.), Greve, C., & Højlund, H. (2008). *Genopfindelsen af den offentlige sektor: Ledelsesudfordringer i reformernes tegn*. København: Dagbladet
- Pålshaugen, Øyvind (1992). *Aksjonsforskning: en nyttig videnskab? Et innspill i fire satser*, Tidsskrift for Samfunnsforskning, årgang 33, 1992, universitetsforlaget, Oslo
- Reason, P. and Bradbury, H. (red.) (2001). *Handbook of action research*. London: Sage Publishing
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzel
- Sennett, R. (1999). *Det fleksible menneske: eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Høbjerg: Hovedland
- Skjerveheim, Hans (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Stencilserie, Oslo Universitet
- Svensson, Lennart (2002). *Bakgrund og Utgångspunkter*, I Svensson et al.(red.) *Interaktiv forskning – for utveckling av teori og praktik*. Arbetslivsinstitutet
- Togsverd, L. (2015). *Da 'kvaliteten' kom til småbørnsinstitutionerne.: Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Van Beinum, Hans (1996): Om aktionsforskningens udvikling i Europa, et perspektiv, i antologien Nielsen, Kurt Aagaard og Peter Vogelius (1996): *Aktionsforskning – medarbejderindflydelse på forskning og udvikling i arbejdsmiljøet*. Arbejdsmiljøfonden, København
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse*. København. Hans Reitzel

NOTES

- 1 Udviklingen på professionsområdet har naturligvis en omfattende dimension, der omhandler selve uddannelserne og dermed også professionsforståelsen. Udviklingen er dermed også kendetegnet ved formuleringer af professionaliseringsstrategier, som på flere måder tilsidestætter professionernes lokale og erfaringsbundne fortolkninger og vægter dokumentation og forsknings- og evidensbaseret viden (Kristensen og Bayer 2015). Internationale opskrivninger af vidensbaserede professionsstandarder får således på kort tid nedtonet seminarernes lokale og kontekstbundne fortolkninger af, hvilken viden og udformning af uddannelse der kan gøre studerende til f.eks. dygtige pædagoger. I stedet opskrives betydningen af professionernes professionalisme og evne til at basere praksis på mere videnskabeligt anerkendte former for viden (Hjort 2012). Dette er en interessant og relevant diskussion, som vi må tage andetsteds.
- 2 <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling>
- 3 <http://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-viden/forskning-udvikling-og-innovation/forskning-og-udvikling>

Mette Bladt er ph.d. og adjunkt ved Forskning og Udvikling på UCC

Mia Husted er ph.d. og docent ved Forskning og Udvikling på UCC

Dirte Tofteng er ph.d. og docent ved Forskning og Udvikling på UCC

Unni Lind

ET AKTIONSFORSKNINGS- PROJEKT I EN PRESSET DAGINSTITUTIONSKONTEKST – KRITISK EFTERTANKE

I mit igangværende ph.d.-projekt "Børn og voksnes trivsel i daginstitutionen", der indskriver sig i kritisk-utopisk aktionsforskning, er jeg stødt ind i nogle udfordringer i spændingsfeltet mellem aktionsforskningens ambition om myndighed og demokratisering og betingelserne for det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne. I denne artikel vil jeg først indkredse aktionsforskningens forskningsteoretiske landskab. Derpå vil jeg fremhæve to udfordringer som mit analysearbejde rejser, nemlig hvad ejerskab hos deltagerne og den kontekst som forskningsprojektet foregår i kan betyde. Endelig vil jeg drøfte om disse udfordringer kan indebære, at kritisk-utopiske aktionsforskningsprojekter, trods intentioner om demokratisering og myndiggørelse, kan åbne for modsætningsfyldte og ambivalente erfaringer. Afslutningsvis vil jeg argumentere for at trods de nævnte udfordringer, så åbner fremtidsværkstedet, qua dets etablering af et kollektivt frirum, for subjektive vi-erfaringer (Zahavi 2014), der bryder med et liberalt og økonomisk styringsrationale.

Aktionsforskning indeholder en eksplicit normativ ambition om at demokratisere forskningsprocessen og skabe erkendelse og positive sociale forandringer i det praksisfelt, den undersøger (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003:15). Viden skabes gennem partcipatoriske processer mellem deltagere og forsker, og sammen har de et ansvar for at pege en retning ud for fremtiden med henblik på at udvikle en "blomstrende" fremtid (Bradbury 2015). Skabelsen af viden går hånd i hånd med demokratisk dannelse, myndigheds- og forandringsprocesser (Bradbury 2015; Nielsen & Nielsen 2016). Dermed tilbyder aktionsforskning et dobbelt blik på henholdsvis forskeren og deltageres erkendelsesprocesser, idet den søger at

skabe situationer, der på én og samme tid udgør et muligt dannelsesrum for deltagerne og et undersøgelsesrum for forskeren. Videnskabsteoretisk handler det om at forstå og ændre verden, ved at tage del i den (Nielsen & Nielsen 2000). Hverken forsker eller deltagere står udenfor virkeligheden; virkeligheden reagerer på at være et forskningsobjekt (Skjervheim 2001), og analytisk handler det om, på hvilke måder forskningsobjektet reagerer på at være netop dette.

Kritisk-utopisk aktionsforskning indskriver sig i kritisk teori, og den er optaget af at undersøge, hvordan vi vil og kan leve, samt hvorledes realitetsmagten skaber barrierer for dette (Nielsen & Nielsen 2016).

Ph.d.-forskningsprojekt: Børns og voksnes trivsel i daginstitutionen

Formålet er at undersøge på hvilke måder børn og voksnes trivsel folder sig ud i hverdagslivet i daginstitutionen, samt hvilke potentialer og barrierer der kan identificeres i det pædagogiske arbejde med trivsel

Forskningsprojektet indskrives sig i kritisk teori og eksistensfænomenologien, og metodisk er det tilrettelagt som et kritisk-utopisk inspireret aktionsforskningsprojekt i kombination med et eksplorativt praksisfeltarbejde

Empiri er indhentet gennem:

- 3 måneders deltagerobservationer i Skovgårdens vuggestue og børnehave
- Et fremtidsværksted for personalegruppen (21 personale + 2 afdelingsledere) + et personalemøde
- Et fremtidsbørneværksted (Børneværksted) for 12 børn i alderen 4-5 år + et opfølgingsmøde
- Møder med afdelingslederne

Fremtidsværkstederne består af tre faser: En kritik, utopi- og realiseringsfase

Datamaterialet består af deltagerobservationer, vægaviser, protokoller fra værksted og personalemøde, feltnoter, lydoptagelser fra børneværkstedet, vægavis, feltnoter fra møder med afdelingslederne samt mailkorrespondance

Derudover indgår data fra et børneværksted og et personale fremtidsværksted i en sekundær daginstitution. Feltarbejde her var ikke mulig, hvorfor feltarbejdet i Skovgården blev udvidet fra 1 til 3 måneder

Ambitionen er ansvarliggørelse af sociale fællesskaber og idéudvikling med henblik på at forandre utilfredsstillende livsbetingelser. Afsættet for dette er, at virkeligheden altid må ses som ufærdig, selv om den kan synes tom for muligheder. Metodologisk søges dette udfordret gennem igangsættelse af fremtidsværksteder. Fremtidsværkstedet er en kollektiv arbejds måde, hvor man arbejder systematisk med hverdagserfaringer, kritik, utopi, social fantasi, sociale frirum (Paaby, Nielsen & Nielsen 1988; Nielsen & Nielsen

2000) med henblik på at udvikle en horisont for det fremtidige liv gennem et kritisk perspektiv og en utopisk orientering. I fremtidsværkstedet er deltagernes erfaringer, viden og drømme, omdrejningspunktet for igangsættelse af forandringsprocesser i praksis. Fremtidsværkstedet er et processuelt stramt styret rum, hvor værkstedsholderen sikrer mulighed for deltagelse, fremdrift, vejledning, statusmøder og workshops.

TRIVSELSARBEJDET I SKOV- GÅRDEN – ET AKTIONS- FORSKNINGSPROJEKT MED UDFORDRINGER

Skovgården har, som mange andre daginstitutioner, arbejdet med børnenes trivsel, foranlediget af formålsparagraffen i dagtilbudsloven og implementeringsarbejde igangsat af kommunen. Gennem mit netværk får jeg kontakt til Skovgården. Klyngelederen og afdelingslederne tilkendegiver at de er interesseret i at undersøge børns og voksnes trivsel, og på et efterfølgende personalemøde giver medarbejderne deres tilsagn. I efteråret 2016 observeres i børnehaven, i februar

ringer og nye medarbejdere og senest et krav om implementering af en ny stor kommunal pædagogisk indsats.

At forskningsprojektet slutes, uden at medarbejderne får realiseret elementer af deres projekter, kan anskues som et udtryk for min manglende evne til at gennemføre et kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt. Imidlertid vil jeg argumentere for, at ovenstående proces kan genfindes i mange aktionsforskningsprojekter, og at de rummer centrale erkendelsesmæssige problemstillinger, som man som aktionsforsker er nødt til at reflektere kritisk over og forholde sig til, når man bedriver

“ *kan ambitionen om en demokratiserende forskning slå om i umyndiggørelsesprocesser, der er udemokratiske, hvorved aktionsforskningsprocessen kan tænkes at blive kontraproduktiv?* ”

2017 afholdes børneværksted, og i marts 2017 afholdes fremtidsværksted for personalet. Værkstedet munder ud i, at personalet formulerer syv konkrete projekter, som de vil arbejde videre med. I maj 2017 observeres i vuggestuen, samtidig har deltagerne timer og sparring til at arbejde med realiseringen af deres fremtidsværkstedeprojekter. Da jeg spørger ind til deres projekter, er de ikke kommet i gang. På et personalemøde i Skovgården, der var tænkt som et statusmøde for deltageres syv projekter, ønsker personalet, at vi drøfter nogle af mine observationer. På et møde med de to afdelingsledere i september 2017 afsluttes forskningsprojektet, der er mange omstrukture-

aktionsforskning (Husted & Tofteng 2014:78). For det første rejser det et spørgsmål om *ejerskab i partcipatorisk forskning*: Hvorfra stammer interessen for undersøgelsesområdet? Hvem er initiativtager til projektet? For det andet er en væsentlig med- og modspiller i aktionsforskningsprojekter *konteksten, hvori partcipatoriske forskningsprojekter foregår*. Hvilke strukturelle og organisatoriske betingelser folder forskningsprojektet sig ud indenfor, og hvorledes spiller de ind på forskningsprojektet? Ovenstående udfordringer, giver anledning til at drøfte muligheden for modsætningsfyldte og *ambivalente dannelses- og læreprocesser*. For kan ambitionen om en demokratiserende

forskning slå om i umyndiggørelsesprocesser, der er udemokratiske, hvorved aktionsforskningsprocessen kan tænkes at blive kontraproduktiv?

EJERSKAB I PARTICIPATORISK FORSKNING

Ejerskab er centralt, fordi kritisk-utopisk aktionsforskning abonnerer på en demokratisk undersøgelsestilgang, hvor det pædagogiske personale og forskeren indgår i en fælles søgeproces i forhold til et problemområde med henblik på at igangsætte gensidige erkendelses- og udviklingsprocesser (Paaby, Nielsen & Nielsen 1988; Duus et al 2014). Det fælles engagement og ansvar er det, der skal bære forsknings- og læreprocessen frem. Imidlertid er forskningsprojektet båret frem af *min* videnskabelige erkendelsesinteresse, og det overordnede emne er formuleret af mig. Den brede indholdsmæssige rammesætning genses i andre aktionsforskningsprojekter, såsom "Liv og læring i dagtilbud" (Husted 2016; Lind 2016) og "Pædagogers trivselsarbejde" (Thingstrup 2017). Denne efterfølges af en åben og inviterende fælles søgeproces på fremtidsværksteder, der afsluttes med deltagernes realisering af egne projekter. Imidlertid fremhæver implementeringsforskning, at når der ikke er symmetri mellem de aktører, der iværksætter et projekt og de aktører, der skal udføre det i praksis, medfører det manglende ejerskab i processen og for resultatet (Jensen & Rasbech 2008).

Spørgsmålet om ejerskab træder tydeligt frem som en underliggende problematik, når daginstitutionen og personalet konfronteres med min forskningsmæssige interesse i at mødes og indgå i fælles søgeprocesser med

dem. I en mail til lederne om, hvordan det går med projekterne, svarer de til mig:

"Vi beklager, at vi ikke har været så nærværende. Som du fornemmer, er der gang i meget andet lige nu..."
(Mail leder 1-4-17).

Og senere:

"Vi vil rigtig gerne snakke med dig, og du skal være velkommen til at komme herud. Men vi kunne godt tænke os at spørge: "hvad har du brug for, for at dit ph.d.-projekt lykkedes?" (Mail leder 21-8-17)

Aktionsforskningen har en ambition om, at demokratisering og forandring skal ske gennem videnskabelse nedefra og indefra. Det betyder, at det er det pædagogiske personale, der skal bidrage til formulering af problemfelter og pege på mulige løsninger, og det er deres erfaringer og viden fra hverdagslivet, som inspirerer og driver forandringerne i praksis (Thingstrup 2017:6). Dette er afgørende for måden, man deltager på og for fremdriften i forskningsprojektet. En anden vigtig faktor for realiseringen af et aktionsforskningsprojekt er etableringen af samarbejdet mellem forsker og deltager, og aftaler med ledere og forvaltning om tilsagn, tid og mulighed for undersøgelsesarbejdet.

Sideløbende med dette er det kommunale system optaget af kontinuerlig opkvalificering og udvikling af daginstitutionerne og det pædagogiske arbejde med børns læring (Plum 2014). I Skovgårdens kommune var der allerede krav om tiltag vedrørende børns trivsel, og forskningsprojektet "Børns og voksnes trivsel" blev opfattet som

spændende og i overensstemmelse med de kommunale forventninger. Det forvaltningsmæssige engagement åbner for, at forskningsinteressen kan flette sig sammen med en forvaltningsmæssig ambition, der er båret af en teknisk erkendelsesinteresse i at udvikle, kvalificere og effektivisere daginstitutionerne. Et eksempel er Københavns kommune og UCCs stort anlagte aktionslæringsprojekt om kvalificering af personalet (Krogh & Smidt 2013). Allerede i slutningen af 1980'erne påpeger Paaby, Nielsen & Nielsen (1988), at aktionsforskning spændes for en managementvogn, og at fremtidsværksteder udnyttes som en problemløsnings-, forandrings- og effektiviseringsteknik. Dermed bæres aktionsforskningsprojekter frem af interesser formuleret delvist udefra og/eller oppefra. Forskningsprojekter, der udspringer udefra og/eller oppefra, og som efterfølgende søges forankret indefra og nedefra via deltagernes indholdsudfyldning, synes at blive særligt sårbare i den efterfølgende realiseringsfase.

KONTEKSTEN FOR PARTICIPATORISKE FORSKNINGSPROJEKTER

Imidlertid er det ikke kun ejerskab, der synes at have betydning for deltagernes ønske om og mulighed for at realisere de projekter, som de formulerede på fremtidsværkstedet. I Skovgården kommer medarbejderne ikke i gang med at arbejde med deres egne projekter. Personale og ledere peger på manglende tid, at der i de forløbne år har der været mange sygdomsmeldinger og omstruktureringer, og at prioriteringen af mange møder og kurser sker på bekostning af tid og nærvær med børnene. I perioden er størsteparten af medarbejderne i vuggestuen stoppet, der er ansat en ny leder, og kommu-

nen har igangsat et stort udviklings- og kvalificeringsprojekt for alle daginstitutioner i kommunen, der betyder, at de skal afsætte tre aftenmøder og 2 × 3 timers træning af personalet i arbejdstiden.

Den kontekst, som partcipatorisk forskning foregår i, får betydning for deltagelse og erfaringer. De mange kommunale tiltag og kurser i kombination med sygdom, obligatoriske møder og omstruktureringer sætter snævrerammer for medarbejdernes egne projekter i hverdagen. I forskningsprojektet "Liv og Læring" anvender ledelsen begrebet "at blive ramt af virkeligheden", som dækker over krav til daginstitutionerne om at implementere kommunale tiltag, hvorved personalet oplever, at hverdagen ikke levner dem tid og plads til at finde på og realisere egne projekter (Husted 2016:212). De mange kommunale krav, omtaler personalet som *skal*-opgaver, og de vokser frem i kølvandet på udmøntningen af de nationale reguleringer i form af kommunale retningslinjer og obligatoriske metoder og dokumentationskrav (Ahrenkiel et al. 2012:29). De mange krav fra forvaltningsniveauet indgår i en øget indholdsmæssig og ressourcemæssig regulering af det pædagogiske arbejde med henblik på at skabe kvalitet og effektivitet.

Disse udfordringer er ikke ukendte i kritisk-utopisk aktionsforskning (Husted 2016), og kritisk teori åbner for analyser af, på hvilke måder de samfundsmæssige forhold får betydning for subjekters muligheder for erkendelse og handling. Forskningsteoretisk søges dette medtænkt i de analytiske spørgsmål, der stilles til empirien, og de retter sig mod, hvordan man kan

“demokrati og myndighed er noget, der læres og opret- holdes ved deltagelse i demokratiske og myndiggørende processer.”

skabe bevægelse og forandring, samt hvad der stiller sig i vejen (Husted & Tofteng 2014:77). Min forskningsinteresse tilgodeses i forhold til at kunne fremanalysere, på hvilke måder trivsel folder sig ud, og hvorledes de strukturelle betingelser stiller sig i vejen for forandringstiltag, der kan genere et godt liv nedefra. Imidlertid er det mindre klart om deltagernes erkendelsesinteresse bliver indfriet, og lederens mail antyder, at deres deltagelse i mit ph.d.-projekt, stik imod hensigten, også har udviklet sig til et skal-projekt.

AMBIVALENTE DANNELSES- OG LÆREPROCESSE

Kritisk-utopisk aktionsforskning ønsker at sætte gang i kollektive lærerprocesser, der giver energi, selvtilid og myndighed og indsigt i hverdagslivet (Thingstrup 2017; Nielsen & Nielsen 2016). Lewin (1947) fremhæver, at demokrati og myndighed er noget, der læres og opretholdes ved deltagelse i demokratiske og myndiggørende processer. Spørgsmålet er imidlertid om deltagelse i aktionsforskningsprojekter, der får karakter af skal-projekter, i stedet åbner for erfaringer med umyndiggørende og fremmedgørende processer.

UMYNDIGGØRELSE – KONTRAPRODUKTIVE FORSKNINGSPROCESSE

Aktionsforskere peger på, at i langt de fleste kritisk-utopiske aktionsforskningsprojekter er den formelle beslutningsmagt og myndighed ikke placeret hos deltagerne, hvilket betyder, at projekterne ikke gives tid og mulighed for at etableres og få gennemslagskraft over tid (Nielsen 1996; Bladt 2014; Husted 2016). I Skovgården vil personalet gerne arbejde med at finde egne løsninger, der trækker på erfaringer og viden fra hverdagslivet med børnene, men de møder konstant benspænd. To pædagoger siger:

“Det kan godt være, at kommunen udadtil siger, at de prioriterer børnene og giver penge, men indadtil så er der reelt mindre tid, fordi der er mange møder og kurser. Mindst halvdelen af ekstra penge går til akademikere som så sidder der og finder på ting og sager. I stedet for alle de kurser, kunne de selv lave arbejdet på stuerne, hvis de fik tid” (Observation vuggestuen 5.5.17).

Forskningsprojektet “Liv og læring” fremhæver også krav om deltagelse i mange kommunale projekter og manglende inddragelse af personalet i udviklingen af de kommunale tiltag (Husted 2016). Dermed kan aktionsforskningsprojekters demokratiserende ambition ende med at gå hånd i hånd med strukturelle umyndiggørelsesprocesser. Willig (2009:57) anvender betegnelsen “organisatoriske umyndiggørelsesprocesser” til at fremhæve en infrastruktur, hvor deltagelses- og beslutningsprocesser ikke fungerer. “Normative umyndiggørelsesprocesser” anvender Willig til at betegne

styringsrationaler, der qua deres fokus på effektivitet, omstillingsparathed, og omorganisering, ødelægger velfungerende og meningsfyldte arbejdsgange. Den manglende tid og de mange kommunale skal-projekter indebærer, at deltagerne reelt ikke får mulighed for at realisere dét, de på fremtidsværkstedet har formuleret, og som fra et livsverdensperspektiv er meningsfyldt. Realitetsmagten kommer til syne som en kommunal gennemtrumfning af kommunens perspektiv på håndteringen af den pædagogiske virkelighed. Deltagernes manglende realisering af de projekter de selv har formuleret bekræfter forvaltningsniveauet i behovet for initiativer oppefra til igangsættelse af faglig udvikling.

Den formulerede kritik på fremtidsværkstederne kan være forløsende og opløftende. Personalet i Skovgården siger i evalueringen, at:

“det er enormt godt at få lov til at være negativ”, “det var godt fredag eftermiddag at lov til at få alle de negative ting frem, det er en produktiv kraft at være negativ” (Protokol Fremtidsværksted).

Disse udsagn kan forstås på baggrund af erfaringer med umyndiggørelsesprocesser, foranlediget af en generel samfundsmæssig udvikling, hvor de kommunale styringslogikker generelt ikke giver plads til personalets kritik eller inddragelse af dem i valg og beslutninger, der relaterer sig til deres arbejde (Willig 2009; Husted 2016). Men trods artikuleringen af kritik, er det ikke en mulighed at bearbejde denne gennem aktioner og sociale eksperimenter, hvorved de strukturelle forhold forbliver uberørte. Kritisk-utopisk

aktionsforskning kan, qua dens afsæt i deltagerens hverdagsliv og etablering af et kollektivt rum, åbne for et livsverdensperspektiv i et arbejdsliv, som ellers hovedsageligt er styret af en systemorienteret produktionslogik (Habermas 1981:367; Warring 2003:45), der fokuserer på hvad der virker, er effektivt og økonomisk rentabelt. Imidlertid kan den også understøtte subjektive dannelses- og læreprocesser, der omhandler hierarkisk magt, umyndiggørelse og manglende autonomi, og dermed åbne for erfaringer af afmagt, modløshed og utilstrækkelighed. Deltagernes erkendelsesproces tenderer til at blive modsætningsfyldte og ambivalent, idet de opnår indsigt i betingelser, der hæmmer dem i deres arbejde samtidig med, at deres erfaringer i hverdagen bliver kendetegnet ved manglende mulighed for at bestemme og handle i forhold til deres egne projekter. Dermed forhindres de i at forandre nogle af de forhold, de netop har fået lejlighed til at identificere som hæmmende. Umyndiggørelsesprocesser går således hånd i hånd med demokratiserende forskningsprocesser, hvorved forskningsprocessen kommer til at omfatte kontraproduktive elementer. Forskningsarbejdet kan således, utilstøttet, være med til at opretholde eller endda forstærke de ulighedsskabende magtstrukturer, som den ønsker at udfordre og ændre på.

Frirum og vi'et

Fremtidsværkstedet er en central kollektiv arbejdsmetode, der skal skabe et frirum, kollektivt engagement og handlekraft (Bladt 2014), hvilket opleves som kraftfuldt og meningsfyldt af voksne og børn i Skovgården. Personalet siger:

“Det har været godt at være sammen med sine kollegaer. “Jeg er blevet positivt overrasket – fordi det er blevet konkret, og det er blevet kørt i stilling”.

“Det har været superinspirerende og formen har givet god energi.” (Protokol Fremtidsværksted).

Børnene vælger at blive og arbejde videre i værkstedet under pauserne, og når værkstedet er slut. De giver spontant hånd til os voksne, der har afholdt værkstedet. En pige forærer mig en lille lyserød perle, hun har fundet på vej over i børnehaven med sin far. En dreng siger til opfølgingsmødet, at han elsker Jane (tegneren på værkstedet) (Feltnoter Børneværksted).

Fremtidsværkstedet engagerer deltagerne, men deltageres magt og handlegkraft til at ændre de utilfredsstillende og undertrykkende betingelser (Nielsen & Nielsen 2016:84) via realisering af deres projekter, er svære at få øje på i mit forskningsprojekt. Netop de manglende eller de kortvarige forandringer er en af de kritikker, der rejses mod aktionsforskningen (Nielsen 1996; Bladt 2014). Imidlertid er det problematisk, at operere med et virkningskriterie. Forandring til et bedre liv er tilstede som en normativ ambition i aktionsforskning, men kriteriet for sandhed kan ikke reduceres til aktionernes virkning (Nielsen 1996:347-348). I dette forskningsprojekt blev det ikke realiseringsarbejdet med egne projekter, der igangsatte forandringer, men jeg vil argumentere for at fremtidsværkstederne åbnede for betydningsfulde demokratiske erfaringer, der handler om deltagelse, genkendelse og socialt tilhørsforhold i en gruppe. Værkstedarbejdet bringer deltagerne sammen ansigt-til-ansigt, og interaktionen mel-

lem deltagerne åbner for erfaringer af et vi i form af kontekstualiserede fælles intentioner og horisonter. Værkstedsarbejdet skabte et mødested for Skovgårdens vuggestue og børnehave, og to bygninger blev, i hvert fald for en periode, til ét hus. I en mail efter værkstedet skriver lederen:

“Der er her mandag rigtig god stemning i huset, og alle syntes det var timerne værd!” (Mail leder 13.3.17).

Fremtidsværkstedet synes at åbne for, at medarbejderne i Skovgården kan opleve sig som del af ét sted. Der er et fælles vi, frem for et vi i vuggestuen og et vi i børnehaven, og det synes at åbne for bevægelse mellem husene. I løbet af foråret sættes gang i en fælles morgensang for alle børnene, og to vuggestuepædagoger udtrykker ønske om at arbejde i børnehaven.

Fremtidsværksteder og etablering af et kollektivt frirum åbner for subjektive erfaringer – i flertalsform – et VI (Zahavi 2014:243). Vi'et, dækker over, at de deltagende individers intentioner fletter sig sammen og opretholdes gennem interaktioner mellem dem. I Vi-relationen etableres mulighed for at du 'et blive bevidst om sig selv som en af os (Zahavi 2014:247). Inddragelsen af et fænomenologisk blik på værkstedsarbejdet og det efterfølgende hverdagsliv i Skovgården, har gjort det muligt for mig at få øje på, at de kollektive lære- og dannelsesprocesser, der er mulige i værkstedets frirum, giver erfaringer med et anderledes vi end det vi, der appelleres til i en forandringsforståelse, der trækker på et rationale hentet fra New public management. Markedsregulering og standardisering af det pædagogiske arbejde tenderer i

en forvaltningsstyringslogik til at gøre børns læring og voksnes faglighed til objekt for udvikling (Plum 2014). Denne type af udvikling og forandringsprocesser åbner for sociale erfaringer af et individualiseret *vi*, hvor den enkelte er en del af et *vi* i form af et arbejdsteam. Her bliver *vi* udtryk for den enkeltes stillen sig til rådighed, sammen med kollegerne, for de implementeringskrav, som forvaltningen opstiller, hvilket er umyndiggørende og fremmedgørende.

Fremtidsværkstedsarbejdet derimod adresserer deltagerne kollektivt, som modne, vidende og ansvarlige borgere, der er interesseret i at øve indflydelse på deres arbejde. Individets deltagelse i frirummet åbner for subjektive erfaringer, der knytter an til et livsverdensperspektiv, til det mellem menneskelige forhold, *vi* sammen deltager i, og hvor der kan rejses spørgsmål om det liv, *vi* vil have sammen i daginstitutionen. I den forstand rummer hverdaglivsperspektivet i værkstedsarbejdet et "emancipatorisk index", en fælles orientering mod vores gode liv (Nielsen & Nielsen 2016:83). Denne forståelse af erfaringer mellem mennesker – som et *vi*, der etableres mellem en gruppe mennesker, der lever og arbejder sammen, står i modsætning til en moderne liberal og økonomisk forståelse, hvor kooperativet opfattes som en hæmsko for det frie individuelle initiativ, og hvor mennesket formodes at yde af hensyn til snævre egeninteresser (Ahrenkiel et al 2012).

AFRUNDING

Med udgangspunkt i mit empiriske ph.d. projekt om "Børns og voksnes trivsel i daginstitutionen, har jeg søgt at vise, at den samfundsmæssige kon-

tekst, som kritisk-utopisk forskning i daginstitutioner folder sig ud indenfor, er kendetegnet ved en liberal økonomisk orienteret markedsregulering med en styringslogik, der prioriterer tiltag oppefra og udefra på bekostning af medarbejdernes mulighed for at igangsætte forandringer nedefra og indefra, som er meningsfulde for dem i deres pædagogiske praksis. Når forskningsprojekter initieres af andre end deltagerne, og når det daglige pres i form af omstruktureringer, sygdom, mange nye arbejdsopgaver og krav fra kommunen bliver den ramme, under hvilke medarbejderne skal indgå i et aktionsforskningsprojekt, risikerer forskningsambitionen om demokratisering og myndiggørelse, at slå om i erfaringer med mismod, afmatning og umyndiggørelse. Derved kan aktionsforskning blive kontraproduktiv, idet den kan ende med at opretholde og forstærke de ulige magtforhold den søger at ændre på. Imidlertid bør kritisk-utopisk aktionsforskning ikke afskrives, og dens relevans bør ikke reduceres til et spørgsmål om effekt. Et krav om synlige forandringsprocesser som et primært succeskriterium for kritisk-utopisk aktionsforskning kan ende med at hænge fast i en virkningsfiksering, som underkender vigtig erfaring med det mellem menneskelige forhold, som gøres mulig via frirummet. Etablering af rum for erfaringer fra et livsverdensperspektiv bør ikke negligeres eller undervurderes set i lyset af pædagogers erfaringer med umyndiggørende ydre styringssystemer. <<

LITTERATUR

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B., Schmidt, C., Sommer F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejdet og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Bladt, M. (2014). Frirum og værksteder, i Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D. (red.). *Aktionsforskning*. Samfundslitteratur.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and Define Actions Research, *The Sage Handbook of Actions Research*.
- Brydon-Miller, M, Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). *Why action research? Action Research* 1(1), SAGE publication, London, www.sagepublications.co.uk.
- Duus, G. Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2014). *Aktionsforskning en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Lewin, K. (1947). Group Decision and Social Change. i E.E. Maccoby, Newcomb T.M. and Hartley E.L. (eds.). *Readings in Social Psychology*, 3rd ed. New York: Henry Holt.
- Habermas, J. (1981). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg Universitets forlag.
- Husted, M. (2016). Pædagogisk praksis mellem kvalitetsløft og faglig erosion, i Andersen, M. F. & Tanggaard, L. (red.), *Tæller vi det vi tror vi tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet*. Klim.
- Husted, M. & Tofteng, D. (2014). Arbejdsliv og aktionsforskning, i Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D. *Aktionsforskning*. Samfundslitteratur.
- Jensen, B. & Rasbech, M. (2008). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Krogh, S. & Smidt, S. (2013). *Slutevaluering – Midtvejsevaluering af "Klynger i Udvikling 2"* https://www.ucviden.dk/portal/files/23984855/KIU2_slutevaluering_final_2.docx
- Lind, U. (2016). Det kollegiale samarbejde med etikken for øje, i BUPL, *Pædagogens Etik – i relationen, professionen og samfundet*. BUPL.
- Nielsen, K. A. (1996). *Arbejdets sociale orientering*, Forlaget Sociologi.
- Paaby, K., Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (1988). Hvad kan man lære i et fremtidsværksted?, *Dansk pædagogisk Tidsskrift*.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2000). Methodologies in Action Research, Action Research and Critical Theory, i Svensson, L. & Nielsen, K.A. (eds.), *Action Research and interactive Research. Beyond Theory and principal*. Shaker Publishing.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K. A. (2016) Critical Utopian Action Research: The Potentials of Action Research in Democratisation of Society, i Hansen H.P et al. (eds.) (2016), *Commons, Sustainability, Democratization – Action Research and the Basic Renewal of Society*, pp. 74-107. Routledge.
- Plum, M. (2014) *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder, læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*. Dafolo.
- Tingstrup, S. H. (2017) Pædagogisk faglighed: Udforskning af demokratiske perspektiver på forandringsarbejdet i daginstitutioner. *Forskning og forandring 2017*. nr. 1, in press.
- Skjervheim, H. (2001) *Deltakar og tilskodar og andre essays, Ide & tanke*. Aschehoug.
- Warring, N. (2003) 'Forholdet mellem demokrati i arbejdslivet og samfundet', i Jørgensen, C. H. & Warring, N. (red). *Demokrati og deltagelse i arbejdslivet*. Roskilde Universitets Forlag.
- Willig, R. (2009) *Umyndigørelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Zahavi, D. (2014) *Self and others, exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford.

Unni Lind er cand.mag. i pædagogik, lektor i pædagogik, og ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet

Mette Molbæk

AKTIONSFORSKNING: DIALOG ELLER DISCIPLINERING?

Mit ærinde med denne artikel er hverken at argumentere for eller imod aktionsforskning. Formålet med artiklen er derimod at bidrage til en nuanceret forståelse af, hvad aktionsforskning kan i forbindelse med forskning på professionsuddannelserne.

Med afsæt i mit ph.d.-projekt, der var centreret omkring et aktionsforskningsforløb med tre teams på tre skoler, identificerer jeg på baggrund af læreres udsagn i interviews og på møder en række modsætninger, der viser sig, når ambitioner møder praksis.

Disse modsætninger præsenteres i artiklen som en række spørgsmål, der forholder sig til, om aktionsforskning skal forstås som fælles udvikling eller kontrol, som en ret eller pligt, som en øjenåbner eller spændetrøje, som stressende eller givende og som et trygt eller afslørende rum for udvikling.

Til sidst fokuserer jeg i artiklen på de fleksible og dermed også uklare positioner, som deltagerne i aktionsforskning ofte indtager, og som sammen med de modstridende forståelser får betydning for forvaltningen af forskerrollen og forestillingen om, at aktionsforskning understøtter demokratiske og frivillige møder mellem forskellige aktører, der fører til udvikling af viden i både praksis, professionsuddannelse og forskning.

Aktionsforskning bygger på en antagelse om, at et tæt samarbejde mellem forskere og praktikere bidrager til bæredygtig viden i og om praksis (Bjørnsrud, 2004; McNiff & Whitehead, 2006; Tiller, 1999).

Ambitionen om og forpligtelsen til at søge en tæt kontakt mellem forskning og praksis finder jeg som ansat på en professionshøjskole også i bekendtgørelsen af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelse, hvor der står, at professionshøjskolerne skal "varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter", der har til "formål at tilve-

jebringe ny viden og konkrete løsninger på udfordringer inden for de erhverv og professioner, som professionshøjskolens uddannelser er rettet mod" (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014).

Fordringen om bæredygtig og anvendelig viden i og om praksis, var også det, der dannede udgangspunkt for designet af mit ph.d.-projekt "Inkluderende klasse- og læringsledelse", hvor jeg undersøgte, hvad inkluderende klasse- og læringsledelse indeholder, og hvordan lærere kan støttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøer (Molbæk, 2016). Projektets antagelse var, at inkluderende læringsmiljøer grundlæggende bygger på læreres valg

før, under og efter undervisningen, og at et systematisk og udviklende arbejde med disse valg kan sikre eleverne øget deltagelse fagligt såvel som socialt.

Projektets fokus og design skal ses i tæt sammenhæng med, at jeg, som ansat på en professionshøjskole og læreruddannelse, har en ambition om sammen med lærere at udvikle viden og praksis, samtidig med jeg på forhånd har tilegnet mig forskningsviden om, hvad der karakteriserer inkluderende læringsmiljøer og udviklingen heraf.

I projektets aktionsforskningsforløb arbejdede jeg sammen med tre team på tre forskellige skoler i en jysk kommune, hvor jeg tog udgangspunkt i det enkelte teams konkrete praksisudfordringer med at skabe inkluderende læringsmiljøer. De tre forløb på de tre skoler blev meget forskellige med hensyn til teamenes valg af praksisudfordring, men i en tværgående analyse af de tre forløb med fokus på aktionsforskningsprocessen identificerede jeg hos lærerne modstridende oplevelser af deres deltagelse i forløbet. Lærernes oplevelser af forløbet kan være med til at belyse nogle af de udfordringer, som vi, der arbejder med forskning på professionshøjskolerne, må forholde os til, og som kalder på en øget bevidsthed om den svære balancegang mellem forskellige aktørers forståelser af et på papiret fælles og ligeværdigt møde mellem praksis og forskning.

Empirien, der danner baggrund for identificeringen af de forskellige blikke på aktionsforskning, består dels af transskriptioner af lyd- og videooptagelser af månedlige møder med de deltagende lærere (rammesat som reflekterende teamsamtaler med fokus på at udvikle inkluderende praksis) og dels af transskriptioner af 12 indledende interviews med de deltagende lærere

samt transskriptioner af evaluerende afsluttende møder med de tre teams efter projektets afslutning.

FÆLLES UDVIKLING ELLER KONTROL?

Formålet med ph.d.-projektets aktionsforskningsdesign var at undersøge, om aktionsforskning inden for det pædagogiske felt kan være med til at skabe ny viden om praksis samtidig med en kompetenceudvikling hos lærere. At ph.d.-projektets ambition om at styrke lærernes viden og fælles kompetenceudvikling i nogen grad lykkedes, underbygges af projektets afsluttende evaluering, hvor én af lærerne blandt andet fortalte (Molbæk, 2016):

“Det, vi har haft her, har gjort, at vi som team har været opmærksomme på nogle ting, som vi måske ikke havde set, og at vi som team handler på det og trækker på fælles hammel”.

Aktionsforskningsforløb kan dermed som antaget både understøtte læreres teamsamarbejde og et perspektivskifte på praksis, hvor nye forhold og handlemuligheder dukker op.

Under aktionsforskningsforløbet med de tre lærerteam blev det imidlertid klart for mig, at projektets foruddefinerede fokus og praksisudviklende formål betød, at lærerne også oplevede projektet som top-down styret og af praktisk karakter mere end kritisk og frigørende (Bjørnsrud, 2004; Kemmis, 1993). Denne oplevelse kan både skyldes min baggrund som læreruddanner, hvor jeg er vant til at rammesætte læringsprocesser og forandring mod et bestemt kompetencemål, men kan også skyldes lærernes oplevelse af den kontekst, som vores projekt var i (Molbæk, 2016):

“Jeg ved ikke, hvad der sker med alle de møder og alle de ting og alle de mails og ALLE de ting, man skal forholde sig til. Jeg tænker nogle gange, at det er umenneskeligt alt det, man skal forholde sig til...”

“du skal hele tiden kontrolleres... sådan føler jeg det... du skal kontrolleres, om du gør det godt nok... jeg hader det... og alt det skriven ned om de elever, og hvorfor jeg gør dit og hvorfor jeg gør dat”

“Du bliver hele tiden presset til, at der skal være resultater ... og hvilken konsekvens har det for almindelsen?”

Disse oplevelser var med til at nuancere min forståelse af, hvilken betydning og plads aktionsforskningsforløbene kunne få for de deltagende lærere. Her ser jeg en reel fare for, at lærere, der deltager i aktionsforskningsforløb, vil opleve deres handlinger og selvforvaltning yderligere indskrænket. I sådanne tilfælde kan et i udgangspunktet velmenende fælles forsknings- og udviklingsforløb, der ellers skulle være med til at skabe nye handlemuligheder, opleves som en pligt og som en del af et større kontrolsystem, hvor endnu en udefrakommende opgave lægges oveni et i forvejen meget travlt lærerarbejdsliv.

UDVIKLING – PLIGT ELLER RET?

Tidligt i ph.d.-projektet og som en naturlig konsekvens af ovenstående blev min antagelse om, at alle lærere ville hilse forskningsprojektet velkomment og opleve det givende, udfordret. Nogle af lærerne gav udtryk for, at aktionsforskningsforløbet også oplevedes som *“irriterende”* og *“stressende”* (Molbæk, 2016).

Samtidig dokumenterer både mit projekt og anden forskning, at en prioritering af fælles kompetenceudvikling på teamniveau har stor betydning for, i hvor høj grad eksempelvis lærere reflekterer over og udvikler deres praksis (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011). Lærere i mit projekt vurderede endvidere, at aktionsforskningsforløbet understøttede deres teamsamarbejde, og at selve designet af de fælles forløb fik stor betydning for deres udvikling af praksis (Molbæk, 2016):

“Rent procesmæssigt har det været vildt vigtigt, at du er kommet og har hevet os væk, og at du er kommet igen med de drops imellem. Ellers ville det igen dø i hverdag og i at slukke brande.”

“Fremgangen i projektet tvinger os til løbende at tage stilling til nye ting”

Således tyder noget på, at et forsøg på selv at håndtere en kompleks hverdag kan resultere i en kompleksitetsreduktion, hvor de fagprofessionelle naturligt prioriterer hverdag og akutte opgaver, hvis der ikke, eksempelvis gennem aktionsforskningsforløb, sikres refleksion og diskussion på teamniveau.

Set i lyset af de modstridende lærerudsagn om lærernes oplevelser af at deltage i aktionsforskningsforløbet, forstår jeg læreres deltagelse i aktionsforskningsforløb som både en ret og en pligt. Aktionsforskning kan for nogle lærere imødekomme en ret til, i fællesskab og sammen med en forsker, at undersøge og udvikle praksis, hvilket kan understøtte læreres ønske om at blive klogere på og forandre egen og skolens praksis. Aktionsforskning kan samtidig også ses som en pligt, hvis lærere bliver bedt om at deltage i et undersøgelsesarbejde og en kompe-

tenceudvikling, som de ikke selv har ønsket at være en del af.

At aktionsforskning også kan opleves som en pligt giver anledning til at diskutere, hvordan vi på professionshøjskolerne imødegår en *“developmentalisme, hvor det afgørende er at være i udvikling for ikke at blive afviklet”* (Hermansen og Kristensen, 2004, s.503). Hermansen og Kristensen skelner mellem kompetenceudviklingstvang og kompetenceudviklingstrang og understreger her netop vigtigheden af at overveje, hvem og hvad, aktionsforskningsforløb er til for (Hermansen & Kristensen, 2004). Denne diskussion bliver ikke mindre vigtig, i en tid hvor mange fagprofessionelle oplever et *“pres oppefra”* i form af krav og mål, der hurtigt skal udmøntes. En af lærerne i mit ph.d.-projekt forklarede i slutevalueringen (Molbæk, 2016):

“Vi er presset af mange forskellige opgaver hver dag, og jeg har mange arbejdsområder på skolen. For at kunne ændre praksis og få en dybere forståelse og indsigt i, hvad der skal ændres på, og hvilke kræfter det kræver, så skal der gives tid til denne fordybelse. Ellers kan det føles som et yderligere pres i ens skolearbejde.”

ØJENÅBNER ELLER SPÆNDETRØJE?

Marlene:

“Det er vanvid, hvad der er kommet ud af det her!”

Karin:

“Kan man overhovedet springe fra det her forløb ... jeg føler det simpelthen som en voldsom spændetrøje, det må jeg indrømme” (Molbæk, 2016)

Når to lærere, der sad i det samme team, henholdsvis oplevede aktions-

“ *Måske var det netop den manglende oplevelse af frivillighed og dermed ejerskab, der gjorde, at en af de deltagende lærere oplevede forløbet som en spændetrøje og bad sig fri-taget for at deltage.* ”

forskningsforløbet *“som en spændetrøje”* og en *“øjenåbner”*, stiller det krav om opmærksomhed på faciliteringen af samarbejdet. Gennem mit samarbejde med de tre team blev det klart, at aktionsforskningsforløb altid i mere eller mindre grad vil være præget af de deltagendes interne dynamik og forventninger til samarbejdet.

Én af ambitionerne i aktionsforskning er, at jeg som forsker deler den videnskabelige proces med de personer, der deltager i projektet. Når dialog og demokratisk samarbejde mellem de forskellige aktører står centralt i denne form for videnskabelse, fordrer det, at vi, der deltager i processen, løbende og i fællesskab tage stilling til, hvordan alle parter får de bedste muligheder for at deltage, og hvordan alle, der deltager, kan få mulighed for at opleve mening i og ejerskab over forsknings- og udviklingsprocessen.

I evalueringerne af ph.d.-projektet nævnte lærerne vigtigheden af *“ejerskab”*, og at det skal *“være vedkommende”* og *“ramme ens egen praksis”*, så man kan *“se værdien i det”*. Adspurgte pointerede lærerne også, at *“jo tættere*

man er på sine egne idéer jo sjovere er det jo at lave. Man får mere lyst til at gå i gang med det". I et projekt som mit, hvor jeg også havde som formål at udvikle praksis ud fra min viden om, hvad der karakteriserer inkluderende læringsmiljøer, viste det sig imidlertid svært for nogle af lærerne at finde værdien i og dermed tage ejerskab over det fælles projekt.

Madsen (2010) understreger vigtigheden af, at deltagelse i aktionsforskningsforløb skal være frivilligt, så alle tager ejerskab for projektet. I mit design af ph.d.-projektet og langt inde i forløbet, var dette ikke et forhold, jeg reflekterede meget over, da jeg antog, at vi i fællesskab ville skabe værdi og dermed ejerskab. Set retrospektivt var der imidlertid ikke tale om frivillig deltagelse i mit projekt, da jeg som forsker og med hjælp fra skoleledelsen inviterede mig selv indenfor i lærernes praksis med det formål at skabe ny viden og udvikling omkring et bestemt fokus. Det samme gør sig gældende, når vi i efter- og videreuddannelsesregi på professionshøjskolerne rekvireres af en skoleledelse eller en kommune til at være tovholder på et aktionsforskningsforløb.

Måske var det netop den manglende oplevelse af frivillighed og dermed ejerskab, der gjorde, at en af de deltagende lærere oplevede forløbet som en spændetroje og bad sig fritaget for at deltage.

Denne lærers tydelige 'sigen fra' tydeliggør det paradoks, jeg ser indbygget i aktionsforskningsforløb, hvor alle deltagere opfordres til at være aktive og kritisk undersøgende, men inden for rammerne af en mere eller mindre ekspliciteret kontrakt med et bestemt fokus og formål.

STRESSENDE ELLER GIVENDE?

I forlængelse af udfordringerne med at skabe ejerskab for alle, ser jeg det som en af mine centrale opgaver som aktionsforsker på en professionsuddannelse at designe forsknings- og samarbejdsforløb, der både baserer sig på en anerkendelse og respekt for lærernes problemforståelse og som samtidig skaber en tilpas forstyrrelse, der kan danne grundlag for ny praksisudvikling og viden. Dette kan være en svær opgave, og lærerne i mit projekt vurderede da også, at aktionsforskningsforløbet på én gang både var stressende og givende (Molbæk, 2016):

"Dit projekt... det har stresset en, og man har tænkt 'åhh, hvor er det irriterende', men det er mange gange det, der er irriterende, der ryster én – der skal nogle gange være nogen, der sparke én."

"Det har været utroligt givende, fordi man tænker på en anden måde og får noget modspil, og der tænkte man lidt igen også selvom det har været fredag eftermiddag, og man ser... puha, nu har vi Molbæk-projekt, men når vi så er her, så er det helt ok."

Ud over at underbygge vigtigheden af en differentieret tilgang i samarbejdet med henblik på at finde den rette forstyrrelse for hver enkelt deltagende, viser ovenstående udsagn også, at nogle af lærerne så aktionsforskningsprojektet som et projekt, der var mit mere end deres. Denne oplevelse kan betyde, at lærere ikke vurderer aktionsforskningsforløb tilpas meningsfuldt og givende til, at de prioriterer det i en hverdag, hvor drift og konkrete hand-

linger dominerer for at få en daglig praksis til at fungere.

Her ser jeg ledelse af aktionsforskningsprojekter i professionshøjskoleregiet som en balancegang og en opgave, der skal skabe rum for læreres kompetenceudvikling med udgangspunkt i konkrete praksisudfordringer, samtidig med at mere almene diskussioner får den tilstrækkelige plads, der skal til for at udvikle både lokal og global viden (Dale, 1989; Hedegaard-Sørensen, 2013; Uljens, 1997). Det kræver imidlertid tid at kunne prioritere og finde mening i sådan et udviklingsrum – tid som lærere ikke oplever, de på nuværende tidspunkt har (Molbæk, 2016):

“... så er man her til klokken 14 og så 15, der skal du så til et møde... jeg synes, det er for meget. Jeg vil gerne have noget tid til at forberede mig – både alene og sammen med mine kolleger”

TRYGT ELLER AFSLØRENDE?

Gennem projektet blev det tydeligt, at når et team bestående af forskellige mennesker med meget forskellige kompetencer i fællesskab skal undersøge og udvikle praksis med udgangspunkt i et fælles fokus, bliver evnen og viljen til samarbejde centralt. Som i andre mellem menneskelige relationelle forhold er oplevelsen af tillid, tryghed og fællesskab centralt for at kunne åbne, dele og diskutere praksis. En lærer fortalte (Molbæk, 2016):

“Man kan bedre blive klar over, hvem man er, når man er i et team, hvor man føler sig tryk, og man bedre kan trække på hinandens ressourcer”.

Dette må formodes at gælde for alle de deltagende parter i et aktionsforskningsforløb, uanset position og ansvar,

hvorfor det kan undre, at der er så lidt fokus på, hvad et aktionsforskningsfællesskab tilbyder alle aktører af både udviklingsmuligheder og udfordringer i forhold til de kommunikative kompetencer. For nogle er det uvant at deltage i fælles diskussioner og udvikling af praksis og viden, og lærerne fortalte, at vores diskussioner kunne opleves som både *“grænseoverskridende”* og på én gang *“godt – og farligt”*. En af lærerne, der deltog i aktionsforskningsforløbet, forklarede det på denne måde (Molbæk, 2016):

“det er jo godt, hvis man kommer derhen, hvor man lader sig afsløre, og det må jo være en fantastisk læring, der kan springe ud af det. Men det er også sårbart og afslørende, for vi er også forskellige”.

Rammerne omkring aktionsforskningsforløb i skolen er ofte præget af en i udgangspunktet påtvunget kollegialitet, der over tid kan udvikle sig til en ægte samarbejdskultur, hvor samarbejdet og udviklingen også kommer fra de fagprofessionelle selv (Albrechtsen, 2013; Hargreaves, 2000). Måske er det netop denne form for påtvungne samarbejder, der også må være udgangspunktet for aktionsforskning i en tid, hvor alle deltagende i et forsøg på at håndtere kompleksiteten reducerer og privatiserer deres praksis og udvikling. Dette understreger nødvendigheden af en skærpet opmærksomhed på, hvilke rammer og forventninger, der stilles op for samarbejdets indhold og proces og dermed de deltagendes positioner.

FLEKSIBLE OG UKLARE POSITIONER

Aktionsforskningsforløb skaber et rum, hvor flere aktører og dermed praksis-

og vidensformer mødes med ambitioner om at udvikle viden og praksis. Dette alternative rum kan imidlertid give anledning til frustration og usikkerhed og stiller store krav om klarhed i forhold til forløbets indhold og proces. En lærer italesatte denne frustration og fortalte i projektets afsluttende evaluering, at teamet indledningsvist troede, at jeg *“var sådan en supervisor”*. Den samme lærer fortalte lidt senere, at:

“på en eller anden måde kunne jeg også godt lide den fase der, for det var også med til, at man selv reflekterede og evaluerede hver uge. Der fik vi også nogle idéer til, hvorfor gik det galt, eller hvorfor det gik godt”.

De ovenstående citater indfanger nogle af de muligheder og udfordringer, jeg ser i aktionsforskningens brug af mere fleksible og til tider overlappende deltagerpositioner. Set retrospektivt kunne lærernes usikkerhed i forhold til min opgave og position muligvis være håndteret ved, at vi i aktionsforskningsforløbet diskuterede de forskellige deltagerpositioner, der var mulige for os at indtage, så de og jeg ikke blot levede op til de traditionelle forforståelser af, hvad henholdsvis lærere og forskere er og gør. At det ikke lykkedes mig lige godt, ses i dette citat fra projektets afsluttende evaluering, hvor en lærer forklarede:

“... det var startens store dilemma – man følte ikke, man fik noget tilbage, man følte ‘hvad er det egentligt, jeg er med i’ ... din opgave skulle nok have været tydeligere.”

Det viser sig således at være meget centralt – både for forskningens kvali-

tet, men også for de deltagende aktørers forståelser af projektet – at få tydeliggjort disse positioner og funktioner gennem hele forløbet for blandt andet også at kunne justere forskningsprocessen på både indholds- og procesniveau (Madsen, 2010). I den forbindelse kan også en øget bevidsthed om forskellige typer af samarbejdsniveauer og -former danne udgangspunkt for et samarbejdsforløb med fokus på et reelt samarbejde, der bærer præg af fælles undersøgelse og udvikling af praksis (Hargreaves & Fullan, 2012; Wheelan, 2013).

FORSKERROLLEN

I ph.d.-projektet indtog jeg rollen som henholdsvis forsker, tovholder på og facilitator af tre teams udviklingsforløb. Tidligt i forløbet blev det klart, at min position og legitimitet som aktionsforsker i praksisfeltet må basere sig på en grundlæggende respekt og forståelse af de udfordringer, de fagprofessionelle står overfor. En lærer forklarede (Molbæk, 2016):

“du må ikke blive ikke en, som står og ikke har et ben i virkeligheden. Det er jo det, vi savner nogle gange – den empiri og den praksis er jo nogle gange fuldstændig væk”.

Her bliver accept og tillid i mit møde med praksisfeltet afgørende, samtidig med at jeg må være bevidst om at opretholde en distance for ikke blot at overtage de problemer og udfordringer, som de fagprofessionelle står i. Charmaz skriver: *“En forsker forfølger temaer. Deltagere i forskning har problemer, de skal løse, mål, de forfølger og ting, de må gøre”* (Charmaz, 2006, s. 33). Dette understreger de forskellige mål, jeg som forsker og de fagprofessionelle

kan have, hvilket også betyder, at aktionsforskningsprocessen nødvendigvis vil bære præg af forhandlinger om og til tider modstand mod forestillingerne om forskningsprocessens proces, mål og indhold.

Gennem aktionsforskningsforløb bliver det tydeligt, at alle deltageres positioner konstrueres i et komplekst samspil, hvor det ikke er muligt at indtage en uskyldig eller neutral forskerposition (Hammersley, 2011; Haraway, 1998;

aktionsforskning understøtter. For det første pointerer hun vigtigheden af at give stemme til de aktører, der ikke altid høres, hvilket aktionsforskningens ambition om at inddrage de fagprofessionelle selv i videnskabelsen understøtter. Endvidere understreger hun, at forskning må åbne op for deltagelse af andre aktører, hvilket er selve aktionsforskningens formål. Det vil imidlertid altid være stor forskel på, hvor meget de deltagende oplever sig reelt inddra-

“ *det kan blive en dilemmafyldt opgave for aktionsforskere på professionsuddannelserne at skabe viden gennem demokratiske samskabelsesprocesser med praksis, hvis forløbet også er styret af et bestemt fokus eller mål.* ”

Peshkin, 1988; Wadel, 1991). Denne erkendelse bliver yderligere vigtig at forholde sig til, når jeg som aktionsforsker både har som ambition at skabe viden om og med praksis, samtidig med jeg også har fokus på at udvikle praksis.

I en anden sammenhæng taler DuFour og Marzano (2011) om *“et på samme tid løst og fast lederskab”*, hvilket synes at indfange den optimale, men svære, forskerposition i aktionsforskningsforløb, hvor jeg løbende zoomer ind og ud mellem det generelle og det specifikke, mellem praksis og egne analyser og mellem teori og empiri (Charmaz, 2006; Nicolini, 2009; Wadel, 1991) med det formål at kunne udarbejde analyser, der præsenterer nuancerende beskrivelser, stemmer, forklaringer og anbefalinger (Ferguson, 2009).

Allan (2010) skitserer fire akademiske forskerpligter, som jeg mener,

get i projektet, hvilket denne artikels identificering af modstridende forståelser underbygger. Yderligere er aktionsforskningsforløb med til at leve op til den tredje forpligtelse, der betoner, at der skal skabes et solidt og lokalt vidensgrundlag for de uddannelsespolitiske beslutninger. Sidst fremhæver Allan vigtigheden af at lade forskningsformidling åbne sig, så der også inddrages andre formidlingsformer, hvilket aktionsforskningsforløb også kan facilitere gennem en formidling af fundene til forskellige målgrupper og gennem forskellige medier.

GOD FORSKNING?

“... vi må se praksis, forskning og uddannelse som en trekant, der skal holdes sammen af hensyn til enhver af dens hjørner”
(Lewin 1948:202)

Lewins pointe om, at forskning bør indgå i et tæt samspil med andre vidensformer må i lyset af artiklens præsenterede modstridende læreroplevelser, ses som en ambition, der ikke umiddelbart og naturligt er en harmonisk treenighed.

Aktionsforskningens mål om at lade forskellige praksis- og vidensformer mødes vil ikke gøre hverken forskning eller praksisudvikling nemmere, men vil til gengæld kunne understøtte, at forskellige praksisfelter åbner sig for hinanden. Dermed er der trods aktionsforskningens 'uordentlige præg', som kan være frustrerende for alle parter, en større sandsynlighed for, at forskningen kommer til at handle om noget, der opleves relevant og udviklende for både praksis og professionsuddannelse.

I den ideelle verden vil aktionsforskning kunne skabe rum for en praksisnærhed og anvendelsesorientering, der kan understøtte professionsuddannelsernes forpligtelse til at tilvejebringe ny viden og løsninger på professionernes udfordringer. Disse rum opstår imidlertid sjældent af sig selv, og det kan blive en dilemmafyldt opgave for aktionsforskere på professionsuddannelserne at skabe viden gennem demokratiske samskabelsesprocesser med praksis, hvis forløbet også er styret af et bestemt fokus eller mål.

Hvis ikke vi, der arbejder med aktionsforskning på professionsuddannelserne, tager alle deltageres forståelser af forløbet lige alvorligt, er faren, at aktionsforskning bliver endnu et nyt koncept, der blot appliceres gennem færdiglavede forskrifter, der medfører overfladisk kompetenceudvikling hos både fagprofessionelle, professionsuddannere og forskere (Hermansen & Kristensen, 2004).

Madsens (2010) pointe om den stramme, men rummelige rammesætning af sådanne forløb dækker netop over det faktum, at aktionsforskningsforløb både må sikres fremdrift gennem eksempelvis en fælles tids- og ansvarsplan og samtidig være fleksibel og åben for de deltagendes ofte meget forskellige mål og behov. I praksis kan dette imidlertid betyde en modsætning mellem en styregruppes/aktionsforskernes overordnede plan og mål og de mere lokale og individuelle prioriteringer, hvor en travl hverdag i eksempelvis en daginstitution eller en skole ikke levner meget tid og overskud til at forfølge mere undersøgende perspektiver på praksis.

Mit ph.d.-projekt viste, at aktionsforskning i pædagogisk praksis både kan forstås som fælles udvikling og kontrol, som både ret og pligt, som både en øjenåbner og spændetrøje, som både stressende og givende og som både trygt og afslørende, og vidner om, at der i aktionsforskningsforløb kan være meget forskellige forståelser og interesser i spil. Disse modstridende forståelser skal alle aktører i aktionsforskningsfeltet kunne rumme og adressere for at imødegå tendensen til, at aktionsforskning bliver endnu et quick fix på komplekse problemstillinger i praksis og for at bevare aktionsforskningens oprindelige ambition om, at både praksis, professionsuddannelse og forskning kontinuerligt skal udvikle sig selv og samfundets institutioner. <<

LITTERATUR

- Albrechtsen, T. (2013) *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31:5, 603-619.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole: aksjonsforskning som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Ph.-d. afhandling. Oslo: Universitet i Oslo.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE.
- Dale, E. (1989). *Pedagogisk Profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- DuFour, R. & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning – how District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- Ferguson, D. (2009). Introduction: Honoring and celebrating diversity in educational research.
- I: Sundmark, B. (red.), *EDUCARE 2009: 4 Att infånga praxis – kvalitativa metoder i (special)pedagogisk forskning i Norden*.
- Hammersley, M. (2011). *Methodology; who needs it?* (s. 17-43). Los Angeles: SAGE.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3, 575-599.
- Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid* (s. 237-268). Århus: Klim.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Routledge.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende Specialpædagogik – procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Hermansen, S. & Kristensen, J. (2004). *Kompetenceudvikling – psykologisk inderliggørelse på dåseform? Psyke og Logos*, nr. 2, 2004, Årgang 25, s. 494-515.
- Kemmis, S. (1993). Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, Volume 1, Number 1, January 19, 1993.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts* (s. 201-216). London: Harper & Row.
- Madsen, B. (red.) (2010). *Aktionslæringens DNA*. Århus: VIA System.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. London: Sage.
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nicolini, D. (2009). Zooming in and zooming out: a package of method and theory to study work practices. I: Ybema, S., Yanow, D., Wels, H. & Kamsteeg, F. (2009), *Organizational Ethnography – studying the Complexities of Everyday Life*. London: SAGE.
- OECD (2011). *Review and Evaluation and Assessment in Education. Denmark*.
- Peshkin, A. (1988). In Search of subjectivity – One's Own. *Educational Researcher*, 17(7), 17-22.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., Geijsel F. (2011). How to improve Teaching Practices: the Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly* 2011 47(3), 496-536.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2014) *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. (LBK nr. 936 af 25/08/2014)
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK.
- Wheelan, S. A. (2013). *Creating effective teams: a guide for members and leaders*. LA: SAGE, s. 7-21.

Mette Molbæk er ph.d., lektor på VIA UC og postdoc på DPU, Aarhus Universitet

Lars Jakob Muschinsky

OM AKTIONSFORSKNING SOM KONCEPT

Aktionsforskning er et koncept, som dækker over mange forskellige aktiviteter med såvel meget forskellige som på mange måder sammenfaldende ærinder og sigter. Den følgende tekst forsøger at udrede og drøfte konceptet ud fra primært ét perspektiv: det forskningsmæssige og videnskabelige. Hensigten er ikke at drøfte endsige sige noget endegyldigt om aktionsforskning som forskning og videnskab, men at bidrage til en afklaring af, hvilke perspektiver, udfordringer og relevante benspænd, man uvægerligt vil rende ind i og skulle forholde sig til, når man i professionspraksis trækker på erfaringer, metoder, tilgange og begrundelser fra et aktionsforskningskoncept.

Fænomenet “aktionsforskning” har gennem de seneste 80 år eller so i forskellige sammenhænge markeret sig som et centralt og relevant bud på, hvordan man meningsfuldt kan organisere undersøgelser af sociale relationer og institutionelle forhold. Begrebet dækker et bredt område fra forskning over udvikling til forandring og anvendes ikke altid med tydelig adresse til, hvad man mener med det. I det følgende vil jeg forholde mig til det som et forskningsmæssigt anliggende. Ikke med hensyn til fremgangsmåder, metoder mv, men snarere med hensyn til den mening, den giver, de udfordringer, det kan være et relevant svar på, og de relevante reservationer, man kan blive mødt med i den forbindelse. Hensigten er hverken af afmontere eller kanonisere aktionsforskning som projekt, men at skærpe opmærksomheden mod nogle af de perspektiver og udfordringer, der knytter sig til en bred anvendelse af det.

Tre nedslagsperioder kan i den sammenhæng specielt fremhæves:

I 1930'erne, hvor aktionsforskningsbegrebet lanceredes af socialpsykologen Kurt Lewin som en særligt anvendelsesorienteret forskningstilgang inden for social- og gruppeprocesser. Aktionsforskning betragtedes som en slags socialvidenskabelig parallel til den naturvidenskabeligt baserede ingeniørkunst, der gennem sin anvendelsesorienterede reception af fx kemi, fysisk, matematik og biologi udviklede konstruktioner i form af fx maskiner, bygninger, teknikker mm, som kunne løse praktiske problemer og bidrage til en samfundsmæssig udvikling. For den human- og socialvidenskabeligt baserede aktionsforskning var fokus gennemgående at identificere behov og muligheder for udvikling og forandring inden for afgrænsede sociale organisationer og institutioner for derefter at iværksætte og undersøge forandrings- og udviklingsprocesser.

I specielt USA vandt denne tilgang indpas inden for erhvervs- og organisationspsykologi. I Danmark kan man identificere tydelige spor herfra i den interesse for socialpsykologi og gruppeprocesser, som op gennem 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne i form af "gruppedynamik" spillede en central rolle for uddannelse, udvikling og professionel identitet hos fx skolelærere, pædagoger og socialrådgivere.

I 1960'erne og 1970'erne som en forskningstilgang, der bidrog til en politisk aktivisme ved inddragelse af deltagere (fx arbejdere, pædagoger og lærere eller civilbefolkning i truede områder/situationer) i såvel erkendelses- som forandringsprocesser. I denne sammenhæng var opmærksomheden specielt rettet mod at yde et forskningsmæssigt bidrag i en social, kulturel og politisk frigørelsesproces, dels ved at undersøge og påpege uretfærdigheder og urimeligheder, dels ved at inddrage de grupper af fx arbejdere, pædagoger, lærere mv, der var underlagt uretfærdighederne, i en kvalificeret modstand. På et overordnet plan kan denne tilgang identificeres i Paulo Freires kulturaktivistiske projekter med inspiration fra arbejdet i Den 3. verden. Mere hjemligt var fx oplomstringen af arbejdsmedicinske rapporter som Malerrapporten (1971), hvor medicinsk forskning og tænkning blev bragt i anvendelse til at påpege sundhedsskadelige forhold i arbejdslivet og mobilisere arbejderne til modstand i den forbindelse. Eller, inden for det pædagogiske område, "Rapport fra et skoleår" (Hammerich og Taarup 1977), hvor uddannelsesforskere gennem et skoleår inddrog lærere og elever i alle processer af et udviklingsprojekt inden for en folkeskole.

Siden årtusindeskiftet som et begreb om forskning, der meningsfuldt kan understøtte diverse forventninger om, at professioner og professionsuddannelser inden for velfærdsområdet (lærere, pædagoger, socialrådgivere, sygeplejersker etc.) skal orientere sig mod og basere sig på forskning samt i et eller andet omfang bidrage med forskning. Aktionsforskning bliver i den forbindelse set som en tilgang til forskning, der er mere jordbunden og anvendelsesorienteret end den "elitære" og "teoretiske" universitetsforskning – og som kan medvirke til at udvikle feltet i en positiv retning, i stedet for blot at beskrive og analysere dets problemer. Samtidig tilkender denne tilgang aktørerne (fx pædagogerne, lærerne, sygeplejerskerne) en status, hvor de ikke er *objekter* for forskerens undersøgelse, men *deltagende subjekter* i såvel forskningsprocessen som den praktiske og organisatoriske udvikling, den medfører.

Begrebet anvendes som nævnt meget bredt, dels til at indfange en særlig form for forskning, som kan erstatte andre forskningstilgange, dels til at indfange en særlig praksis omkring udvikling af metoder og organisering af arbejdet inden for specielt velfærdsprofessionerne – og endelig mere som en læringspraksis. Det er ikke altid lige let at gøre sig klog på, hvilken forståelse af begrebet, man benytter sig af, og i mange sammenhænge glider begreberne om forskning, udvikling og læring også meningsfuldt sammen. I det følgende vil jeg ikke forsøge at udvikle eller gennemføre en sådan sondring, men primært fokusere på en række grundlagsproblemer, der knytter sig til 'aktionsforskning' i et forskningsperspektiv.

Fælles karakteristika for de tre historiske nedslag er på den ene side en sammenkædning mellem undersøgelse og udvikling/forandring, på den anden side en tilgang baseret på nærhed, deltagelse og engagement. Dertil kommer perspektivskiftet, hvor aktørerne helt eller delvist overgår fra at være nogle, som objektiveres, undersøges og analyseres, til på mere eller mindre lige fod med forskerne at være deltagere i forsknings- og udviklingsprocessen.

Set fra et videnssociologisk perspektiv, hvor man hæfter sig ved den samfundsmæssige kontekst for produktion, formidling og håndtering af viden,

fremstår de ovenstående tre karakteristika som meningsfulde og relevante. De tilbyder en platform, hvor forskning og videnskabelighed kan "træde ud af elfenbenstår-

net" og orientere sig mere forpligtende i retning af brugervenlighed, anerkendelse og demokrati.

Efterspørgslen efter en sådan platform kommer ikke ud af den blå luft:

Som vi kender den videnskabelige verden mest, er den i mange sammenhænge ikke indlysende praktisk eller brugervenlig. De problemstillinger, der undersøges, vil ofte være "teoretiske". I den forstand, at de ikke direkte refererer til *løsning af praktiske* problemer og udfordringer i verden, men mere har fokus rettet mod at *forstå udvalgte pro-*

blemstillinger, hvis relevans for et hverdagspraktisk perspektiv ikke behøver at være påtrængende eller indlysende. Videnskaben er ikke uden videre verdensmester i at forkorte vejen fra tanke og viden til handling. Den kan heller ikke altid bidrage med enkelte løsninger på de udfordringer, vi står overfor. Man kan med rette hævde, at det heller ikke er dens opgave. Den skal måske indimellem hjælpe os med at forstå, hvor kompliceret det hele er. Men man kan som praktiker, ikke mindst inden for det pædagogiske område, alligevel og indimellem savne lidt gode råd og støtte – og føle sig lovligt alene med den problem-

kompleksitet og de mange spændende udfordringer og dilemmaer, forskningen beredvilligt byder sig til med. Og man kan i den forbindelse spørge sig selv, hvad det

“ Som en tilgang, der gør udvikling og forandring til sit *raison d'être*, er der således meget umiddelbar appel og social legitimitet i aktionsforskning.

skal gøre godt for med en forskning, som ikke på en eller anden måde byder sig til som dialogpartner for praksisudøvere i deres hverdag. Som en tilgang, der gør udvikling og forandring til sit *raison d'être*, er der således meget umiddelbar appel og social legitimitet i aktionsforskning

I en egalitetskultur, – hvor eliter og ulighed (måske bortset fra i sportens og økonomiens verdener) er noget, man distancerer sig fra og måske fortier – tilkendes den intellektuelle skarphe-
hed, forfinede systematik og omhyggelige analyse, som er dydsbærende i

den videnskabelige verden, ikke nødvendigvis nogen synderlig kvalitet. At påberåbe sig de videnskabelige dyder, følge videnskabelige fremgangsmåder og insistere på, at de fremmer en særlig kvalitet i erkendelse og viden, kan i forlængelse af dette let tages til indtægt for højrovet Bes-serwissen og nedladende eksklusion af den almindelige sunde fornuft og dens ejermænd.

Holbergs Erasmus Montanus fra 1723 giver et levende billede af, hvordan akademiske (eller pseudoakademiske) dyder gennem århundreder, uden nødvendigvis altid at være udtryk for klarhed i tanken eller skabe ny erkendelse, er blevet promoveret som kulturel og social markør til eksklusion og nedgøring af folk. Man skal i den forbindelse næppe undervurdere betydningen af den oplevelse af "demokratisk under-skud", som gennemsyrrer forholdet til viden og forskning, hvor forskere og vidensarbejdere på visse måder har indtaget en særlig, ophøjet kulturel og social position. Samtidig hermed har hverken myndigheder eller pædagogiske ideologer gennem de seneste årtier været tilbageholdende med deres forventninger til, hvad en videnskabelig, forsknings- og evidensbaseret pædagogik vil kunne tilbyde.

I et videnssociologisk perspektiv kan man således opfatte aktionsforskning som et relevant bud på, hvordan man kan håndtere disse forventnin-

ger: På den ene side er der tale om et forskningsbegreb, der har sin fulde opmærksomhed mod at understøtte og udvikle den praksis, den undersøger. På den anden side inddrages professionsudøvere som lærere, pædagoger, sy-

geplejersker mm på en måde, hvor de bliver hørt, tager del i, og i et vist omfang selv forestår de undersøgelser, der er med til at sætte dagsordenen

“ *I aktionsforskningskonceptet bliver det mindre tydeligt – eller måske mindre interessant og mere vanskeligt at tydeliggøre – hvori den videnskabelige erkendelse egentlig består*

for beskrivelse og udvikling af deres arbejde – og dermed befordre, at det kollegiale perspektiv får en legitim og måske privilegeret position i udviklingen af deres arbejde.

MEN SÅ ENKELT ER DET NOK ALLIGEVEL IKKE

I det foregående har jeg forsøgt at tegne et billede af, hvordan aktionsforskning som projekt og praksis indgår meningsfuldt i velfærdsprofessionernes univers ved på den ene side at være tydeligt rettet mod udvikling af praksis, på den anden side at inddrage professionsudøvere ikke som genstande for forskning, men derimod som udøvere. At det aktuelt indgår meningsfuldt i velfærdsprofessionernes selvforståelse og univers er imidlertid ikke ensbetydende med, at det er ukompliceret eller det mest relevante svar på de udfordringer, man forsøger at adressere.

Først lidt om, hvorfor og hvordan det ikke er helt ukompliceret.

Videnskaben – som jo når det kommer til stykket, er det univers, forskning befinder sig i, refererer til og udgør byggestenen til – må frembringe viden og erkendelse af en særlig kvalitet. I en eller anden forstand bedre, mere sand, mere duelig, holdbar, underbygget end så meget andet af den viden og erkendelse, man ellers kan erhverve sig ved at rende rundt i verden. I aktionsforskningskonceptet bliver det mindre tydeligt – eller måske mindre interessant og mere vanskeligt at tydeliggøre – hvori den videnskabelige erkendelse egentlig består, og hvad der udmærker den i forhold til (og adskiller den fra) al mulig anden viden og erkendelse, almindelig sund fornuft, interessehåndhævelse etc.

Dertil kommer, at afgørende videnskabelige fremskridt og gennembrud ofte baserer sig på og/eller fremkalder radikale brud med gængse opfattelser baseret på en cocktail af den almindelige sunde fornuft, hverdagserfaring og religiøse dogmer. Tag fx erkendelsen af, at jorden drejer rundt om solen og ikke omvendt, eller opdagelsen af bakterien og i den forbindelse hygiejne og specielt håndvask som vigtig i sygdomsprofylakse og –bekæmpelse. Begge dele vender, efterhånden som det spreder sig som almen viden, op og ned på menneskers verdensopfattelse og udgør centrale byggestene i teknologiske landvinger og ændrede vaner, som på afgørende vis forbedrer tilværelsen for mange og redder en del liv. For begge gælder det, at processen med erhvervelse af indsigt var såvel besværlig som båret af systematisk omhu – og processen med at få indsigt alment anerkendt var omkostningsfuld med såvel offentlige henrettelser som social udstødelse. Med vores almindelige hverdagsviden og snusfornuft kan det

forekomme utænkeligt og måske latterligt, at vores faste grund under fødderne ikke står stille, men, uden at vi kan mærke det i kroppen, bevæger sig rundt om de planeter, fx solen og månen, som vi med vores egne øjne kan se bevæge sig. Men det er ikke desto mindre sandt – og vigtigt.

Imidlertid er det *ikke* nødvendigvis udtryk for en miskendelse af hverdagsviden og sund fornuft, men blot en erkendelse af, at den har sin rækkevidde og sine begrænsninger.

I den forstand kan man betragte det videnskabelige projekt som et, der fortløbende har spillet op mod, udfordret, undersøgt og ofte underkendt gængs virkelighedsopfattelse og medfølgende praksis. Gængs virkelighedsopfattelse – a la det er jorden, der står stille, mens månen og solen bevæger sig rundt om jorden – har således kunnet kategoriseres som fordomme (dvs. udtryk for domme, der ikke er baseret på en systematisk undersøgelse) og medfølgende praksis som mere eller mindre uhensigtsmæssig.

Når dette projekt i mange sammenhænge er lykkedes – og når blikket og forventningerne alt andet lige rettes mod videnskaben og forskningen, når der er behov for at forstå verden og finde løsninger på påtrængende problemer – hænger det selvfølgelig sammen med den track record af landvindinger på ikke mindst teknologiske og sundhedsmæssige områder, videnskabshistorien kan dokumentere. Og det hænger i høj grad sammen med den særlige opmærksomhed mod det epistemologiske, der som en del af videnskabens udvikling og identitet knytter sig til kritisk vurdering af, hvad der

karakteriserer god viden, hvad det vil sige at vide noget, hvad man kan vide noget om, hvad det indebærer at vide noget, og hvordan viden oparbejdes, undersøges og vurderes. Denne opmærksomhed, der i høj grad praktiseres som et internt videnskabeligt anliggende, udgør på mange måder en grundsten i, at videnskabelig erkendelse til en vis grad tilkendes en privilegeret position med legitim adkomst til at sætte overbevisende spørgsmålstegn ved dogmer og indgroede vaner.

I et epistemologisk perspektiv trænger fire temaer sig på som nogle, der er særligt relevante at undersøge og diskutere i forbindelse med aktionsforskning:

1. *At objektivere og holde systematisk distance til det, man undersøger* betragtes i mange sammenhænge og af tilsvarende gode grunde som grundhjørnesten i en forskningsproces. Grundlæggende drejer det sig om at etablere nogle filtre eller optikker, gennem hvilke man kan iagttage det, man vil iagttage, og analysere de fund, man gør sig. Formålet med disse vil være at kvalificere forskningen, dels ved at holde følelser, holdninger mv lidt på afstand (eller holde betydningen af dem under en vis kontrol), dels gennem den fokusering, som filtre og optikker muliggør. Man kan så at sige stille bevidst skarpt på noget og uskarpt på noget andet, og så vidt muligt undgå at lade undersøgelsen påvirke det, man undersøger.

Aktionsforskningskonceptet, som netop er karakteriseret ved en involvering, der samtidig baserer sig på et kritisk blik

mod objektivering og distancering, vil ofte i et vist omfang renoncere på en sådan distance og objektivering – fx fordi behovet herfor opleves som mindre påtrængende eller realistisk. På den baggrund kan aktionsforskningskonceptet umiddelbart have vanskeligt ved at hæve epistemologisk kvalitet og legitimitet på samme konto som så megen anden, mere gængs og positivistisk inspireret forskning. I en eller anden forstand konfronteres man med et forklaringsproblem – eller man “skylder” nogle kvalificerede overvejelser over og bud på de særlige kvaliteter ved den viden og erkendelse, den tilvejebringer, og den praksis, der udvikler sig på baggrund heraf. Dette behøver ikke være en umulig opgave, men dog en opgave, som ikke uden videre kan negligeres. Den kræver en særlig og løbende opmærksomhed, som aktionsforskningskonceptets handlingsorienterede og involveringsrettede praksis ikke nødvendigvis har beredskab for eller er særligt optaget af.

2. *Forholdet mellem det deskriptive og det normative, hvordan man bevæger sig fra det indikative (hvad der er) til det gerundive (hvad der bør være)*, er et grundlæggende og tilbagevendende tema: Hvordan er relationen mellem på den ene side forskningsmæssige beskrivelser, analyser og forklaringer på fænomener i virkeligheden, på den anden side de handlinger og den praksis, forskningen lægger op til? Ud fra en noget ekstremt puritansk position vil man kunne hævde, at der er tale om to fundamentalt forskellige domæner, hvor opgaven med at beskrive og forklare det, der er, (og hvad der er sandt og falsk), er placeret i videnskaben og forskningen, mens

politikken og det civile liv må tage sig af at *foreskrive, hvad man bør gøre*, (hvad der er godt og skidt). En sådan position tilkender i en eller anden forstand videnskaben en ophøjet neutralitet i civile, kulturelle og sociale anliggender. En neutralitet, som i høj grad baserer sig på særlige teoretiske og metodiske krav til dens udøvere. Med baggrund i en sådan neutralitet kan forskning og videnskab hente støtte i at opfatte sig som relativt selvstændige samfundsmæssige domæner, der ikke uden videre skal underlægges politisk styring og kontrol. Og uanset hvor megen sympati man kan have for aktionsforskning som social og pædagogisk praksis, vil mange vægtige strømninger i forskerverdenen have vanskeligt ved uden videre at anerkende den som egentlig forskning.

Som indvending mod denne position kan anføres, at det aldrig vil kunne lade sig gøre entydigt og konsekvent at holde det beskrivende og det foreskrivende fri for hinanden. Alene i valg af tema og teoretisk og metodisk forskningsmæssigt fokus ligger der implicit nogle værdimæssige antagelser, anskuelser og udgangspunkter, som vil farve forskningsprocessens beskrivelser, undersøgelser og forklaringer og dermed promovere bestemte initiativer eller handlinger som mere "fornuftige" eller "relevante" end andre. I en hvilken som helst forskningsproces vil man tillige aldrig helt kunne gardere sig mod at påvirke det, man undersøger. Det kan dermed blive vanskeligt at afgøre, hvad det egentlig er, man undersøger: Er det selve det fænomen eller de forhold, man gerne vil undersøge, eller er det fænomenet

under en eller anden påvirkning af den undersøgelse, man er i gang med? Af mangel på entydigt og uafviseligt svar på dette spørgsmål kan begrebet om den ubesmittede sandhed, som på mange måder er videnskabelighedens virkelige ledestjerne, let komme til at flyde ud mellem hænderne på én. Men hvis man ikke på den ene eller den anden måde kan fastholde begrebet om sikker viden som en mulighed og den principielle mulighed for at sondre mellem det beskrivende og det foreskrivende som en nødvendighed, kommer man let til at reducere "forskning" og "videnskab" til intetsigende overskrifter. Og man bringer sig selv i en hjælpeløs situation, både med henblik på at udvide og kvalificere sin erkendelse og med henblik på at overbevise andre om, at man har ret.

3. *At bygge oven på eksisterende viden/ erkendelse og tilføje ny viden og erkendelse, som andre kan forholde sig til*, er en grundlæggende bestanddel af det, man kan kalde den videnskabelige etos. Det betyder, at forskning principielt baserer sig på tidligere forskning – fx ved at forsøge at besvare spørgsmål, tidligere forskning har rejst eller forladt, ved at rejse nye spørgsmål ud fra tidligere forskning, ved at undersøge tidligere fund gennem andre metoder, eller ved at støtte sig til anden forskning, teoretisk eller metodisk. Og det betyder, at forskning i sin organisering og formidling i høj grad retter sig mod at indgå i dialog med anden forskning, fx ved at tydeliggøre og begrunde enighed og uenighed, synliggøre metoder, procedurer for dataindsamling og –bearbejdning mm, så andre kan efterprøve dem kritisk.

I hvilket omfang og hvordan, man inden for et aktionsforskningskoncept vil kunne og finde det meningsfuldt at byde relevant ind i en sådan kontekst, er på mange måder et åbent spørgsmål. Det case-orienterede og handlingsrettede, der grundlæggende har en central placering i aktionsforskningskonceptet, lægger måske snarere op til dialog med deltagere, brugere og bevilligende instanser end til dialog med forskningsfagfolk. Konceptet inviterer måske heller ikke så entydigt til den form for dokumenteret afrapportering med fremstilling af fremgangsmåder og fund, ræsonneret generalisering og konkluderen, som kan understøtte en sådan dialog. Faglige undersøgelser og drøftelser af disse forhold, deres betydning, muligheden for at udfordre og overskride dem, kunne måske ikke blot medvirke til at kvalificere aktionsforskningsorienterede projekter, men relevant udfordre mere "traditionelt" anlagte forskningstilgange.

4. En del af den *anerkendelse og respekt*, der knytter sig til forskning, er baseret på meget forfinede og møjsommeligt oparbejdede *kompetencer inden for det teoretiske og metodiske*. Forskning er i høj grad et håndværk, baseret på systematisk indhentet og bearbejdet viden om, hvordan man gør et problem tilgængeligt for undersøgelse, hvilke metoder der er relevante i hvilke sammenhænge, hvilke fejkilder man må operere med, og hvordan man relevant kan adressere dem. At bevæge sig fra en undren til en relevant spørgen, at designe en undersøgelse ud fra en relevant problemstilling og at gennemføre en undersøgelse er ikke noget, man kan gøre uden at have et betydeligt

register af tilgange, erfaringer mm at trække på. Der ligger heri intet argument mod lødigheden af behovet for en mere omfattende inddragelse og mindre respektløs objekivering af praktikere. Det indikerer heller ikke, at det er meningsløst eller ukvalificeret at inddrage praktikere i undersøgelser af praksis eller rette undersøgelser mod at udvikle forandringer. Men det understreger, at forskning er et håndværk, som man erobrer kompetence til gennem års møjsommelige studier og øvelse, som er intellektuelt strabadserende og ikke uden videre kan praktiseres med venstre hånd sideløbende med andre aktiviteter.

AFSLUTNING

I det foregående er aktionsforskning blevet introduceret som koncept – og som et relevant svar på en række påtrængende udfordringer for specielt velfærdsprofessionerne. Der er samtidig blevet fremført en række forhold, som nødvendigvis må drøftes og afklares, for at aktionsforskning som forskningskoncept kan indfri nogle af de forventninger, der knytter sig til det. Det gælder ikke mindst forholdet til traditionelle positivistiske forsknings- og videnskabsideal, som man hverken behøver at anerkende som de eneste eller bedste – endsige efterleve – men dog ej heller ureflekteret og uargumenteret kan afvise som irrelevante.

I et videnssociologisk perspektiv præsenterer nye udfordringer sig imidlertid også på:

Interessen for aktionsforskning er aktuelt indlejret i en kontekst, hvor den offentlige efterspørgsel efter forskning, ikke mindst inden for velfærdsområ-

det, i stigende grad lanceres under overskriften "evidens". Et fænomen, der ikke umiddelbart er i tæt familieskab med hele tænkningen omkring aktionsforskning, men som i høj grad læner sig op af en traditionelt positivistisk videnskabsopfattelse med objektivisering, effektmåling etc. – uden at tage højde hverken for kompleksiteten af de forhold, man vil måle, eller de sidste 100 års kritiske påpegning af den rendyrkede positivismes svagheder. Samtidig er der mange tegn i tiden på, at man – ikke mindst fra politikere og andre, der bidrager til at sætte dagsordenen inden for velfærdsarbejdet – ser stort på forskning, som ikke passer ind i den gældende dagsorden, og i mange sammenhænge betragter sandheden som værende et anliggende for forhandling eller spin. Så samtidig med at man presser velfærdsuddannelser og velfærdsarbejdere til at tilpasse sig kravet om evidensbaseret praksis, miskender man hele den kultur og tænkning, der både vil kunne tilvejebringe evidens, hvor dette måtte være muligt, og kunne afvise kravet om evidens som urealistisk, hvor det er tilfældet.

I den forstand skal man nok ikke forvente, at aktionsforskningsprojekter kan tilvejebringe de forskningsresultater og nye praksisser, som vil kunne indfri stadigt opskruede forventninger til evidensbaseret og best practise. Det kan der være mange gode grunde til: Umiddelbart er det pædagogiske landskab ikke overbefolket af evidens og best practise, som utålmodigt afventer at blive opdaget og anerkendt. Man kan med en vis ret spørge sig selv, i hvilket omfang der, når det kommer til stykket, eksisterer nogen best practises, og på hvilke områder

det overhovedet vil være muligt at tilvejebringe evidens, der kan overbevise tvivlere og forlene pædagogisk praksis med sikker grund under fødderne.

Men selv om aktionsforskningsprojekter således nok kunne få vanskeligt ved at levere varen i form af uigendrivelige sandheder om den pædagogiske praksis, behøver de ikke være uden mening og perspektiv for den faglige udvikling blandt professionsudøvere og den organisatoriske udvikling omkring det pædagogiske arbejde. Aktionsforskningen har pr tradition og tilbøjelighed et særligt blik på processer og dynamik i relationer mellem mennesker og på at indfange og begrebsliggøre kompleksiteten i de perspektiver, der er i spil omkring menneskelig praksis i en institutionskultur. Samtidig hermed er der inden for det pædagogiske arbejde en solid tradition for indforstået kommunikation, som ofte kan gøre det vanskeligt for udenforstående helt at forstå og anerkende det, der foregår. Hvis aktionsforskningsprojekter kan nære en kultur med mere systematiske iagttagelser og refleksioner og tydelige dokumentation af hverdagens praksis, kan de formentlig fungere som en afgørende platform for udviklingen ikke blot af professionerne, men tillige af deres praksis. <<

LITTERATUR:

- Studenterrådet (1971), *Malerrapporten*. Århus Universitet.
Sjølund, A. (1965). *Gruppepsykologi*. Gyldendal.
Hammerich, E. & Taarup, L. (1977). *Rapport fra et skoleår*.
Adelman, C., (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, V1, No. 1.

Lars Jakob Muschinsky er fhv. lektor i pædagogik på Københavns Universitet, redaktør på DpT og rektor for N. Zahles Seminarium

REAKTUALISERING AF PÆDAGOGISK TANKEGODS

Her fortsætter serien *Pædagogikkens glemmebog – Reaktualisering af pædagogisk tankegods*, hvor vi bringer tekster, som har sat spor i pædagogikkens landskab, men siden er gået – eller er på vej til at gå – i glemmebogen. Det kan være tekster, der fremstår som korrektiver til aktuelt dominerende pædagogiske praksisformers dominans, eller tekster, som på mere stilfærdige måder minder om forgangne tiders tiltro til “det pædagogiske” i arbejdet med at forandre og forbedre samfundet. Disse tekster får vi så pædagogik-folk til at kommentere. Kommentarerne vil være i den form, de hver især måtte ønske; men med fokus på, hvad en aktuell læs-

ning af den ‘glemte’ tekst fremkalder af eftertanke i relation til et nutidigt pædagogisk og samfundsmæssigt landskab. Serien rummer således grundlæggende et ønske om at fastholde en historisk bevidsthed i relation til pædagogikken; ikke af nostalgiske grunde, men for at give fornyet kraft til analyser af pædagogiske forhold i nutid via tilbageblik på pædagogik i datid.

Serien indledtes i nummer 3/17 med Theodor W. Adorno: *Opdragelse efter Auschwitz*, som blev kommenteret af Kim Rasmussen. I dette nummer kommenterer Birger Steen Nielsen Feuerbach-teserne.

Karl Marx

TESER OM FEUERBACH

1 Hovedmangelen ved al hidtidig materialisme – Feuerbachs medregnet – er, at tingen, virkeligheden, sanseligheden, kun opfattes som *objekt* eller som *beskuen*; derimod ikke som *menneskelig sanselig praksis*, ikke subjektivt. Dette var grunden til, at den *virksomme* side, i modsætning til materialismen, blev udviklet af idealismen – men kun abstrakt, da idealismen selvfølgelig ikke kender den virkelige, sanselige virksomhed som sådan. Feuerbach sigter til sanselige objekter, der virkelig er forskellige fra tankeobjekterne; men han opfatter ikke selve den menneskelige virksomhed som *genstandsvirksomhed*. Han betragter derfor i “Kristendommens væsen” kun den

teoretiske indstilling som ægte menneskelig, mens praksis opfattes og fastholdes i sin smudsig-jødiske udtryksform. Han forstår derfor ikke betydningen af den “revolutionære”, den praktisk-kritiske virksomhed.

2 Spørgsmålet om, hvorvidt det tilkommer den menneskelige tænkning objektiv sandhed, er ikke et teoretisk, men et *praktisk* spørgsmål. Det er i praksis, mennesket må bevise sin tænkningens sandhed, dvs. dens virkelighed og magt, dens dennesidighed. Striden om, hvorvidt en tænkning, der isolerer sig fra praksis, er virkelig eller ej, er et rent *skolastisk* spørgsmål.

3 Den materialistiske lære, at menneskene er produkter af omstændighederne og opdragelsen, at forandrede mennesker altså er produkter af andre omstændigheder og forandret opdragelse, glemmer, at omstændighederne netop forandres af menneskene, og at opdrageren selv må opdrages. Den fører derfor nødvendigvis til, at den skiller samfundet i to dele, af hvilke den ene er ophøjet over samfundet. (F.eks. hos Robert Owen.) At forandringen af omstændighederne falder sammen med den menneskelige virksomhed, kan kun opfattes og forstås rationelt som *revolutionerende praksis*.

4 Feuerbach tager som udgangspunkt, at verden religiøst gøres til fremmed for sig selv, fordobles til en religiøs indbildt verden og en virkelig verden. Hans arbejde består i at opløse den religiøse verden i dens verdslige grundlag. Han overser, at efter at dette arbejde er gjort, er hovedsagen endnu ugjort. Den kendsgerning nemlig, at det verdslige grundlag løsner sig fra sig selv og fikserer sig i skyerne som selvstændigt rige, kan netop kun forklares ud fra dette verdslige grundlags sønderrevethed og selvmodsigende karakter. Det verdslige grundlag må altså først forstås i sin modsigelse og dernæst praktisk revolutioneres ved fjernelse af modsigelsen. Altså f.eks., efter at den jordiske familie er opdaget som den hellige families hemmelighed, må nu den førstnævnte selv kritiseres i teorien og revolutioneres i praksis.

5 Ikke tilfreds med den abstrakte *tænkning* appellerer Feuerbach til den *sanselige beskuen*; men han opfatter ikke sanseligheden som *praktisk*, menneskelig-sanselig virksomhed.

6 Feuerbach opløser det religiøse væsen i det *menneskelige* væsen. Men det menneskelige væsen er ikke noget abstraktum, det enkelte individ iboende. I sin virkelighed er det indbegrebet af samfundsforholdene. Feuerbach, der ikke går ind på kritikken af dette virkelige væsen, er derfor tvunget til:

1. at abstrahere fra det historiske forløb og fastholde det religiøse sind for sig, og at forudsætte et abstrakt – *isoleret* – menneskeligt individ.
2. af den grund kan det menneskelige væsen hos ham kun opfattes som “art”, som en indre, stum almindelighed, der blot med *natur*-bånd forbinder de mange individer.

7 Feuerbach ser derfor ikke, at det “religiøse sind” selv er et *samfundsprodukt*, og at det abstrakte individ, som han analyserer, i virkeligheden tilhører en bestemt samfundsformation.

8 Samfundslivet er væsentlig *praktisk*. Alle mysterier, der forleder teorien til mysticisme, finder deres rationelle løsning i den menneskelige praksis og i forståelsen af denne praksis.

9 Det højeste, den *beskuende* materialisme driver det til, dvs. den materialisme, der ikke forstår sanseligheden som praktisk virksomhed, er at beskue de enkelte individer i det “borgerlige samfund”.

10 Den gamle materialismes standpunkt er det “*borgerlige*” samfund; den nye materialismes standpunkt er det *menneskelige* samfund eller den samfundsdannende menneskehed.

11 Filosoferne har kun *fortolket* verden forskelligt, men hvad det kommer an på, er at *forandre* den. <<

Karl Marx foråret 1845. Først offentliggjort af Friedrich. Engels i 1888 som tillæg til særtrykket af hans skrift "Ludwig Feuerbach".

Teksten er her taget fra Marx/Engels: Udvalgte Skrifter, bind 2, s. 401-03, Forlaget Tiden, Kbh. 1973. Overført til Internet af Jørn Andersen for Marxisme Online, 1996.

(Hentet fra <http://www.marxisme.dk/arkiv/marx-eng/1845/tesfeuer.htm>)

DEBATMØDE OM TEMAET I DETTE NUMMER

Der planlægges debatmøde om temaet *Aktionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont – udvikling eller afvikling?*

Temaet vil blive kommenteret og diskuteret med forfatterne og med deltagerne.

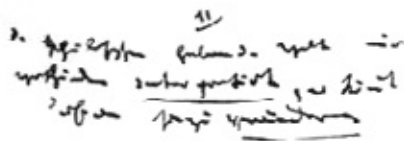
Program med oplysning om tid og sted vil snarest blive offentliggjort på DpT's hjemmeside dpt.dk.

Birger Steen Nielsen

“HVAD DET KOMMER AN PÅ...” – HISTORISKE EFTERTANKER TIL MARX’ FEUERBACH-TESER

Med den neoliberale globalisering har den kapitalistiske akkumulationsdynamik antaget en universel karakter, sådan at man – med Oskar Negts ord – kan vove den tese, at kapitalismen i dag for første gang i sin historie fungerer sådan, som Marx beskrev den i *Kapitalen*. For så vidt har Marx’ aktualitet ikke været større. Men hvad er arven fra Marx? Hvad kan en marxistisk orientering i dag være? Det vil jeg reflektere over i denne kommentar, der tager sit afsæt i Feuerbach-teserne. De er velegnede som afsæt, fordi de forholder sig til basale spørgsmål om sandhed og erkendelse, teori og praksis, hvad et menneske er. Umuligt store spørgsmål, men nogle vi heller ikke kommer udenom. Inden for kommentarens knappe plads forsøger jeg at udpege, hvad jeg betragter som nogle afgørende stridsspørgsmål og skilleveje i en diskussion om arven fra Marx. Til sidst trækker jeg nogle linjer til diskussioner om pædagogik.

“Filosofferne har kun fortolket verden forskelligt, men hvad det kommer an på, er at forandre den.” Den 11. tese. Måske det mest udbredte Marx-citat overhovedet. Ja, “den 11. tese” er næsten blevet et begreb i sig selv, med nærmest ikonisk karakter. Det er imidlertid ikke blot en af de mest citerede, men også en af de mest omstridte af Marx’ formuleringer. Så enkel, og – ved nærmere eftertanke – dog så opak: Uigennemsigtig, gådefuld. Prægnant er den jo, selv om den blot er kradset ned som led i Marx’ egen afklaring, ikke beregnet på udgivelse. Fortolkning slår ikke til, vi må forandre verden. Jovist. Men hvad er så forholdet mellem fortolkning og forandring? Er det så enkelt som Marx – måske – foreslår her? Den 11. tese sammenfatter og tilspidser de foregående 10. Derfor vil jeg også inddrage centrale dimensioner fra



(Den 11. Feuerbach-tese i Marx’ originale håndskrift, hentet 1.2.2018 fra: https://de.wikipedia.org/wiki/Thesen_über_Feuerbach)

dem. Jeg forsøger ikke at indordne teserne i forhold til (udviklingen af) Marx’ tænkning i det hele taget. Min kommentar har derimod karakter af nogle *historiske eftertanker* til arven fra Marx. Marx’ tænkning har haft en så vidtgående og omfattende *virkningshistorie*, at man i dag også er nødt til at medreflektere den. Det er en tilgang, der er i overensstemmelse med den grundlæggende tænkeretning, der anlås i teserne selv, og som blev ud-

arbejdet i klassisk kritisk teori (Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno m. fl.).

FORANDRING OG ERKENDELSE, SANDHED

I den 1. tese retter kritikken sig mod en blot anskuende og spekulativ materialisme. Over for den sætter Marx forståelsen af menneskelig aktivitet, herunder vores erkendelse, som *sanselig-genstandsmæssig* aktivitet: praksis. Vi er selv en del af den virkelighed, vi forsøger at erkende. Ingen erkendelser står derfor uden for eller før vores praktiske eksistens. Det er en kritik, der ikke har mistet sin gyldighed. Også i dag diskuterer man uanfægtet "verdensanskuelser", også "marxistiske", men det er selve ideen om en "verdensanskuelse" som et positivt, filosofisk første, man uden videre "sætter" (eller beslutter sig til), Marx' kritik opløser. At det forholder sig sådan, bliver nok mere indlysende, når man ser på den 2. tese.

Her stiller Marx spørgsmålet om, hvorvidt "den menneskelige tænkning" kan tilskrives en "genstandsmæssig sandhed". Marx' svar er, at det ikke er et teoretisk, men et *praktisk* spørgsmål: "Det er i praksis, mennesket må bevise sin tænkningens sandhed". Hvad dét vil sige, er dog ikke så enkelt at svare på, og Marx formulerer sig i teserne rimeligt nødtørftigt. Men noget træder klart frem. "Objektiv sandhed" står der normalt i oversættelserne (både de danske og engelske), men Marx bruger altså betegnelsen *genstandsmæssig*. Det er ikke helt ligegyldigt, fordi det, der her ser ud til at ligge Marx på sinde, er tænkningens *virkelighedsrelation* (dens *virkelighed* og *magt*, siger han), dens *dennesidighed*. Begrebet om det "genstandsmæssige" betegner og peger på det, vi

står overfor ("gegen-ständlich"), det vi omgås og kommer i berøring med; vores møde og forbundethed med verden. Det er i den genstandsmæssige dimension, at spørgsmålet om tænkningens – og sandhedens – virkelighedskarakter ligger gemt. (Og det er en anden diskussion end den gængse om, hvorvidt erkendelsen er objektiv.) Som "genstandsmæssig" er tænkningens, erkendelsens, en teoris sandhed ikke noget ydre i forhold til menneskelig praksis og står dermed heller ikke uden for historien. Derfor kan dens grundlag heller ikke bare "sættes", fx i form af en verdensanskuelse. Dette har forskellige, omstridte, implikationer.

I traditionen fra kritisk teori kan vi sige, at al sandhed har en *historisk tidskerne*. Det er omdrejningspunktet for dens dennesidighed. Det er noget andet og mere end blot at sige, at den er historisk, som det er gængs i konstruktivistiske teorier. Det indebærer ikke (som i konstruktivismen) en relativisme, men nok at vi er forpligtet på at reflektere alle erkendelser relativt til de historiske konstitutionssammenhænge og -situationer, hvori de er formuleret, og som de er historisk-konkrete svar ind i. Derfor indgår der i al *kritisk* tænkning nødvendigvis et moment af *negativitet*, som Adorno sagde, der skal forhindre, at den stivner i en *ahistorisk positivitet*. Negativiteten: Det er opløsningen af den eksisterende "fakticitet", alt det, der fremstår som umiddelbart selvfølgeligt, noget givet – og dermed de facto som ahistorisk og som en tilsyneladende ubrydelig *realitetsmagt*, som Kurt Aagaard og jeg har talt om i forhold til vores "kritisk-utopiske aktionsforskning". Man kan forstå Marx' tænkning som historisk i denne basale forstand. Den har først og fremmest karakter af *kritik* – jo ikke

mindst i dens sene form som *kritik af den politiske økonomi*. Der er her netop tale om en negativ tænkning, der opløser de eksisterende kapitalistiske samfundsforholds fetichkarakter og de mystifikationer, der får dem til at fremtræde som en slags samfundsmæssige naturlovmæssigheder og dermed uden alternativer.

Men denne negativitet beskriver ikke *i sig selv* erkendelsens virkelighedsrelation og gehalt, dvs. dens indholdsmæssige karakter og kvalitet. Den har at gøre med erkendelsens perspektiv. Hvis vi forlader ideen om, at kritikken kan begrundes og legitimeres ud fra en – forud-sat – verdensanskuelse, så må vi acceptere, at kritikens perspektiv *selv* er historisk konstitueret, skabt gennem menneskelig praksis, og at det derfor også nødvendigvis har en altid *ufærdig*, for så vidt midlertidig karakter, og dermed også er noget, der ikke én gang for alle kan fastlægges, men må stå til diskussion. En *demokratisk* dimension, med andre ord. Det, vi stræber efter, og som driver os, når vi kritiserer den eksisterende (u-)orden og ønsker eller forsøger at *forandre verden*, har selv en historisk tidskerne. Det står ikke uden for den verden, vi vil forandre. Og derfor må en selvkritisk refleksion nødvendigvis indgå som en dimension af forandrende praksis. I denne radikale historicitet er den menneskelige *frihed* begrundet som en mulighed og forpligtelse.

Forandrende praksis finder sted i et åbent og uafsluttet *spændingsfelt mellem det faktiske og det mulige*. Ved at gøre en sådan praksis til sit *refleksionsgrundlag* kan kritisk teori bidrage til at udvide vores virkelighedsbillede. Tilsvarende, men fra en anden tradition, kan man med den indiske filosof Jit-Singh Uberoi formulere det således:

Vi skal ikke tænke sandhed som en refleks eller et afbillede af det faktiske og forveksle det med virkeligheden, men som en *målestok for realiteten*. Når vi søger sandheden, *afsøger* eller *lodder* vi relationen mellem det faktiske og det mulige i deres *spændingsforhold*. Det er i forhold hertil, erkendelsens sandhedsgehalt skal findes: Bidrager den til at fastholde (evt. indsnævre) eller udvide og differentiere vores virkelighedsforståelse? I dette perspektiv er alt netop ikke relativt, men nok historisk. Og altså ufærdigt og til diskussion. I denne forstand er spørgsmålet om erkendelsens sandhed et *praktisk* spørgsmål, som Marx siger. Men altså ikke *bare* et praktisk spørgsmål, hvis praktisk ikke rummer en dimension af fortolkning. Ikke bare noget, der skal gennemsættes ud fra en fastslået viden, der ved, at man “realiserer” eller “omsætter” den (en sprogbrug, der peger tilbage på vareverdenen), beviser sin sandhed. Hvis man betragter erkendelse på denne måde, ophører tolkning og kritisk selvrefleksion, når handlingen tager over. Den tænkning, der ledsager og orienterer den, reduceres til strategi og taktik.

Man behøver ikke læse Marx i et sådant reduktionistisk perspektiv. Selv har han om noget først og fremmest *ny-fortolket* verden, og som ganske få: i en paradigmatiske forstand. Når Marx taler om, at det gælder om at forandre verden, har “forandring” som en selvfølge et emancipatorisk perspektiv. Selv kapitalens gennemgribende og voldsomme forandringer af den gamle verden så og vurderede han i et historisk emancipationsperspektiv. Men udfoldede overvejelser over, hvad en autonom *emancipatorisk praksis* kunne være, finder man ikke hos ham. At hans tænkning – hans lære – unæg-

telig også har bidraget til at forandre verden er evident. Og i tesaerne lyder det så enkelt. Men i lyset af marxismens virkningshistorie kan man vel sige, at den 11. tese i bedste fald siger for lidt. Hvis vi læser tesaerne som en erkendelse af, at der eksisterer en dialektik mellem en tænkningens sandheds- og virkelighedsgehalt, så reduceres denne dialektik alt for let af den simple formulering i den 11. tese. Ja, den risikerer at blive forvandlet til en pervers tautologi: Hvad "den revolutionære praksis" har bevirket, er – fordi det er en realitet – sandt, og teorien er sand, fordi den har bevist sin gyldighed i denne praksis. En sådan tænkefigur blev faktisk udbredt i store dele af det 20. århundredes socialistiske og kommunistiske historie – i Marx' navn. Sådan blev han vidtgående – men ikke udelukkende (!) – læst. Det fandt et tidligt udtryk i Lenins tese fra 1913 om, at "Marx' lære er almægtig, fordi den er sand". En skrækkelig tænkefigur. Og her er der jo ikke blot tale om forskellige filosofiske og teoretiske stridigheder, men om en tænkefigur, der korrelerer med praksisformer, der fik karakter af en historisk tragedie. Når en filosofisk-samfundsmæssig tænkning anser sig selv for almægtig og bemægtiger sig politikken, bevæger denne sig mod det totalitære. I dét historiske perspektiv har den 11. tese mistet sin uskyld og kan ikke bare gentages.

SAMFUND, NATUR, INDIVID

Vi er i dag vant til at se positivismen, også dens aktuelle efterfølgere som fx konstruktivismen, som en tænkning, der identificerer det, der er sandt, med *det, der er*, eller *det, der kan lade sig gøre*. I den dominerende samfundstænkning indebærer det

stadigvæk – som om Marx' økonomikritik aldrig var blevet formuleret – en naturalisering af kapitalismen, led-saget af en politisk konsensus om, at alternativer til kapitalismen er utænkelige (TINA-syndromet: *There Is No Alternative*). Det kommer til udtryk i en udbredt afmagt og den gennemgående politiske ligegyldighed i forhold til den voksende ulighed, naturødelæggelsen og den samfundsmæssige krisens permanens. Men en sådan positivistisk tænkeform genfinder vi altså også i marxismens historie. I sin tid tog Horkheimer Marx' tænkning som model for hvad *kritisk teori* kunne og skulle være. Hvis vi i dag vil lade os inspirere af en arv fra Marx, må de i filosofisk-teoretisk forstand positivistiske og i politisk forstand totalitære udlægninger og videreførelser af Marx grundlæggende kritiseres. Marxisme må genetableres som kritisk teori. Ud over det allerede sagte vil jeg her pege på én yderligere dimension.

I tesaerne er der endnu en formulering, der har opnået berømmelse. Det er sætningen om, at "det menneskelige væsen" "i sin virkelighed er indbegrebet af de samfundsmæssige forhold" (6. tese). Men også denne formulering har kunnet læses i retning af en bestemt reduktionisme. Det kan man tydeliggøre ud fra Alfred Lorenzer. I sin socialisationsteori insisterer han, med henvisning til netop denne formulering, på at det er nødvendigt at tænke menneskelig subjektivitet som radikalt samfundsmæssigt formidlet: Vi er helt igennem samfundsmæssige individer. Men, føjer han så til, Marx' naturbegreb kræver samtidig, at vi lige så radikalt fastholder, at mennesker også selv er natur. Menneskelig subjektivitet er en – modsigelsesfuld – enhed af samfundsmæssighed og (indre) na-

tur, kropslighed. Kun ved at fastholde det, tages det dialektiske begreb om formidling alvorligt.

I samme ånd taler Adorno om, at der er en *ikke-identitet* mellem individ og samfund. Mennesket, de konkrete samfundsmæssige individer *går ikke op i samfundet*. Lige præcis det er imidlertid en erkendelse, der har haft trange kår i den historiske marxisme, inklusive dens aktuelle varianter. For et par år siden kommenterede en marxistisk kollega et foredrag, jeg havde holdt, ca. således: "Jeg var enig i det meste af det, du sagde. Blot forstår jeg ikke, hvad du mener med, at der skulle være en ikke-identitet mellem individ og samfund." Men hvis man ikke fastholder denne ikke-identitet, åbnes der en anden indgang til det totalitære, end den jeg diskuterede ovenfor. Vi er ikke bare aftryk af vores "positioneringer" inden for bestemte "praksisfællesskaber" eller "baner" gennem livet. Ikke bare "produkter af omstændighederne", som Marx netop også understreger (3. tese). Det er tænkefigurer, der forsimples vores forestillinger om et menneskeligt subjekt og – som Adorno formulerede det – ser bort fra den ureglementerede tænkning og fantasi, men også de uudslettelige ar, som den levede historie afsætter i vores krop og sjæl. Både håb og lidelse nivelleres. Det totalt "samfundsmæssiggjorte" menneske er en dystopi. Teorihistorisk – og praktisk – ligger denne forestilling i ubrudt forlængelse af den *naturbeherskelse*, som Adorno og Horkheimer kritiserede under overskriften "oplysningens dialektik", og som netop udspiller sig både i forhold til den indre og den ydre natur. Og som den historiske marxisme altså også har sin andel i – i begge dimensioner. Neoliberalismen er i en vis forstand

den optimerede naturbeherskelse. Den reducerer såvel mennesker som den ydre natur til ressourcer. Hvis marxisme skal kunne bidrage til en radikal kritik af neoliberalismen, er en selvkritisk refleksion på dette punkt uomgængelig.

EMANCIPATION. PÆDAGOGIK

Marx kan stadig være en væsentlig inspiration for en emancipatorisk tænkning og praksis. Men det kræver altså en vedvarende kritisk selvrefleksion. Der er ingen autentisk Marx, der står uden for eller over historien, som man kan påberåbe sig. Det betyder også, at man må reflektere teoriens grænser. Fx kan man med rette, mener jeg, sige, at en inddragelse af kapitalens aktuelle akkumulationssituation ud fra en marxistisk økonomikritik er nødvendig for at forstå dynamikken i den økonomiske krise. Men akkumulationsdynamikken med dens indre modsigelser og iboende drift mod ekspansion er ikke en *formel, der kan forklare verden*. Kapitalistiske samfund kan ikke forstås alene ud fra kapitalen – eller *Kapitalen*. Og kapitalismens krise bevæger sig ikke med nogen nødvendighed mod en form for socialisme. Hvad "det menneskelige samfund", som ifølge den 10. tese er "den nye materialismes standpunkt", kan være, dertil har Marx ikke meget at sige. Det forsøgte han heller ikke, men bandlyste utopisk tænkning.

Dette *emancipatoriske* perspektiv har jo ellers være omdrejningspunktet for marxistisk inspiration i pædagogikken: den samfundsmæssige forståelse, overvindelse af individualismen, ønsket om forandring, myndiggørelse. Det er en inspiration, der fortsat er aktuel. Og som kan aktualiseres, hvis den bæres af en kritisk selvrefleksion. Fantasmer om en "marxistisk pædago-

gik" må ikke genoplives. Man må tage bestik af situationen i dag. Jeg vil blot pege på to ting. Den ene: Hvis den udbredte afmagt og resignation skal brydes, må den historiske *mulighedshorisont* åbnes. Det, der er, er ikke alt. Flere fremtider er mulige, som Robert Jungk sagde. I en vis forstand har historien bekræftet Marx i hans utopiforbud. Utopien om kommunisme, som samfundet skulle bevæge sig frem mod, resulterede i en katastrofe. Alligevel er utopisk tænkning en nødvendighed i dag. Ikke som fikserede utopier, der skal "realiseres", men som skabelsen af en åben og ufærdig *utopisk horisont*. Konkrete bevægelsesretninger imod *noget andet* findes overalt, i modsigelsesfulde former. Det er en kollektiv historisk opgave at udvikle *menneskelige målestokke* for en kortlægning af feltet mellem *det faktiske og det mulige*, i en vedvarende demokratisk diskussion – og bedømme alternativer og forandringsinitiativer derudfra.

Den anden: Verden må forandres, mere end nogensinde. Men "forandring" konnoterer i dag ikke bare noget progressivt. Neoliberalismen forandrer verden uafbrudt. Vores arbejde og dagligdag oversvømmes af forandringsinitiativer og -agenter. Over for *denne* forandringspatos må vi sætte en anden forståelse. Det første skridt i en samfundsmæssig forandring, der er selvreguleret og reelt ønsket, er måske *at stoppe op*. Overhovedet at tage bestik af situationen – for sig selv, sammen med andre. Finde frem til, hvad der er galt, og hvilken retning, man kunne bevæge sig i. Det kunne man godt kalde *fortolkning*. En ny fortolkning af ens praktiske situation er ikke bare forudsætning for handling, men kan i sig selv være det første handlingsskridt og må være en dimension i

al videre handling. Fortolkning vil jeg i denne sammenhæng forstå som en enhed af intellektuel og sanseligt-gestisk erkendelse – som Marx også taler om i tesoerne. Uden nye fortolkninger ingen udvidelse af vores virkelighedsforståelse. Når vi søger, hvad sandhed kan være for os, i dag, må vi forlade det aktivistiske sandhedsbegreb, som vi finder i tesoerne. Ellers er der intet værn mod det absolutte og totalitære.

Alt dette er ikke et spørgsmål om pædagogik. Men en myndighedsorienteret pædagogik kan i *sine* praksissammenhænge bidrage til at understøtte udviklingen af en differentieret iagttagelse, lytte- og skelnevne, kritisk selvrefleksion, tolkningskapacitet, kreativitet, handlingsberedskab. Moderne dannelsesopgaver. <<

NOTER

- 1 I teksten refererer jeg bl.a. til følgende værker: Oskar Negt: *Gesellschaftsentwurf Europa*, 2012; Max Horkheimer: *Traditionelle und kritische Theorie*, 1937; Max Horkheimer og Th. W. Adorno: *Oplysningens dialektik*, opr. 1944; Th. W. Adorno: *Negative Dialektik*, 1966; Jit-Singh Uberoi: "Das Manhattan-Projekt und das Ende der Moderne", i: R. Schulz (udg.): *Zukunft ermöglichen*, 2008; Vladimir Lenin: *Marxismens tre kilder og tre bestanddele*, opr. 1913; Alfred Lorenzer: *Materialistisk socialisationsteori*; opr. 1972. En uddybning af mine egne overvejelser findes fx i mine bidrag til E. Gunnarsson et al. (udg.): *Action Research for Democracy*, 2016 og H. P. Hansen et al (udg.): *Commons, Sustainability, Democratization*, 2016; "Vinden blæser på spørgsmål og svar", *Social kritik* 128/2011; "Sansbevidsthed og gestisk viden", *DPT* 2/2010; *Prekarisering – og akademisk arbejde*, 2018 (m. Janne Gleeurup, Niels Warring og Peter Olsén). BSN.

Birger Steen Nielsen er professor emeritus ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet

Hanne Knudsen

JOHN HATTIE: JEG ER STATISTIKER, JEG ER IKKE TEORETIKER

– INTERVIEW MED PROFESSOREN BAG "SYNLIG LÆRING"

Ideerne om synlig læring har været genstand for heftig diskussion, både i international forskning, i lokale sammenhænge og på internettet. Nogle af diskussionerne tager afsæt i og 'køber' de grundlæggende antagelser om evidens og ambitionerne om maksimering af læring, mens andre afviser dem som nærmest moralsk forkerte. Nogle har således fokuseret på, om de udpegede faktorer faktisk er dem med den største effekt (f.eks. Snook et al. 2009, Bergeron 2017), om det giver mening at basere uddannelsespolitiske beslutninger på standardiserede effektundersøgelser (f.eks. Simpson 2017), om effektivitet er det blik, gennem hvilken uddannelse bør ses (f.eks. Biesta 2010). Jeg er selv uddannelsesforsker og synes, det er vigtigt at gå ud over både effektivitetsdiskussionen og de mere normative diskussioner for at se, hvordan synlig læring fungerer, og hvad det sætter i spil. Min interesse ligger på linje med aktuelle analyser af synlig lærings grundlæggende antagelser om teori, uddannelse og eget grundlag (f.eks. Hyldgaard 2017, Klitmøller og Nielsen 2017, Knudsen 2015), med studier af oversættelsesprocesserne og analyser af de performative virkninger af uddannelsesprogrammer (f.eks. Bjerre og Møller 2017, Staunæs 2018) samt de performative virkninger af ikke-statslige politiske aktører som edu-businesses (f.eks. Lingard 2018).

Jeg har kæmpet med nogle meget grundlæggende spørgsmål mens jeg læste "Synlig læring – for lærere" og i forbindelse med, at jeg har observeret forskellige former for synlig læringspraksis i danske skoler og kommuner. Det er disse grundlæggende spørgsmål, jeg har stillet til John Hattie. Dette interview er derfor hverken en forskningsartikel eller et journalistisk interview, men nok snarest en samtale mellem forskere. Denne danske udgave er forkortet en smule i forhold til den engelske (Knudsen 2017).

Det kan godt være, det er lidt naivt at stille spørgsmålene til John Hattie selv, da ingen enkeltperson kontrol-

lerer receptionen og oversættelserne af pædagogiske ideer og programmer. Man kan sige, at det er svært at afgøre, hvor "John Hattie" begynder, og hvor han, hans tanker, hans autoritet og ansvar slutter. Ikke desto mindre synes jeg, det er interessant at få indblik i hans refleksioner over og synspunkter på sit arbejde og rolle. Hattie er trods alt aktivt involveret i alle dele af synlig læring fra produktion af data over analyse, udvikling af begreber og undervisningsprogrammer, formidling og implementering (gennem kontrakter med virksomheder og ved selv at give præsentationer) til evalueringen af programmets virkning og korrektioner

Fakta om visibel learning

Bøgerne “Visible Learning” (2009) og “Visible Learning for teachers” (2012), på dansk “Synlig læring – for lærere” (2013) er skrevet af John Hattie og har haft stor indflydelse på uddannelsespolitikken, uddannelsesforvaltningen og hverdagen i skoler i en række lande. Bøgerne har to hovedspor:

- Det ene er statistiske analyser af forskellige faktorer betydning for elevers læring. Disse analyser betegnes som empiriske og resultaterne af dem som evidens. Ambitionen er at finde ud af, hvilke faktorer, som har størst effekt på elevernes læring. Analyserne bygger på andre forskeres kvantitative studier af faktorer som fx feedback, klassestørrelse, elevforventninger, brug af spil i undervisningen m.v. og rangordner disse faktorer efter deres effekt.
- Det andet hovedspor samler de statistiske analyser i et praksisanvisende budskab, nemlig: “Det vigtigste er, at undervisningen er synlig for eleven, og at læringen er synlig for læreren.” (Hattie 2013: 45). Begrebet om “synlig læring” handler således om, at eleverne skal se sig selv som lærende, og at læreren skal indsamle tegn på sin egen virkning på elevernes læring.

Ud over bøgerne er der udviklet et program (Visible Learningplus), som distribueres under licens fra Cognition Education Limited. Cognition Education Limited er et firma med hovedsæde i Auckland, New Zealand. John Hattie var professor i Auckland og beskriver folkene i Cognition Education som sit oprindelige team. Han er nu professor i Melbourne, Australien, og har fortsat et tæt samarbejde med Cognition Education. Lokale firmaer i 23 lande har licens til at sælge Visible Learningplus.

af program og scripts. John Hattie arbejder således konstant for at udbrede synlig læring som et globalt koncept. Derfor er det også interessant at høre hans forståelse af de forskellige kontekster, som programmet implementeres i. I interviewet har jeg bedt om hans refleksioner over følgende spørgsmål:

1. Implementering og oversættelse

Hvad er Hatties refleksioner over implementeringen af synlig læring i Danmark som case? Hvad ved han og hans hold om danske sko-

letraditioner, og anser de det for vigtigt at kende den lokale sammenhæng for at kunne arbejde i danske skoler?

2. Grundlæggende begreber som “synlighed” og “læring”

Hvordan definerer Hattie disse begreber? Og hvordan ser han i forlængelse af det på motivation, nysgerrighed, lærerrollen, børn?

3. Teori og evidens

På trods af det overvældende antal referencer til effektstudier i hans

bøger er der næsten ingen referencer til pædagogisk teori som fx pædagogisk psykologi og pædagogisk filosofi. Hvad er Hatties tanker om det, og hvordan ser han forholdet mellem teori og evidens?

Jeg tilbragte tre måneder i Australien og New Zealand i første del af 2017. En af grundene til rejsen var netop synlig læring: Jeg ønskede at forstå det samfund og uddannelsessystem, hvor programmet er forankret, og jeg ville tale med John Hattie. En kollega i Australien læste en af mine e-mails til Hattie, og hun var lidt chokeret over, at jeg skrev, at jeg ønskede at konfrontere ham med nogle af de danske kritikpunkter. Min ambition var at være ærlig, og heldigvis indvilgede Hattie i at besvare mine spørgsmål. Han har efterfølgende læst den engelske udgave af interviewet og uddybet nogle af temaerne.

Jeg havde også håbet på at kunne følge behandlingen af danske data udført af firmaet Cognition Education, som har en licensaftale med John Hattie. De indsamler data på danske skoler gennem skolebesøg og spørgeskemaer, og disse data behandles af medarbejdere i Auckland, New Zealand. Jeg ville gerne have lavet observationer og interviewet medarbejderne om deres arbejde og overvejelser om databehandling mens jeg var i Auckland, men det var desværre ikke muligt.

Det lykkedes ikke for John Hattie og jeg at mødes, mens jeg var i Australien, og vi måtte gennemføre interviewet via Skype mellem Brisbane og Australiens sydkyst. Jeg har forkortet og redigeret udskriften, og jeg har bestræbt mig på at være så loyal og præcis som muligt.

OPSKALERING OG OVERSÆTTELSE

HK: Jeg er nysgerrig efter at høre dine refleksioner over “synlig læring” i dansk kontekst. Hvorfor tror du, det har fået så stor udbredelse i en dansk sammenhæng?

JH: Jeg ville ønske, jeg kendte svaret. Da jeg skrev bogen for 10 år siden, havde jeg ikke forestillet mig denne modtagelse. Som du sikkert ved, er jeg en måleperson; jeg er statistiker, og arbejdet med konceptet og implementeringen var en slags hobby, jeg havde ved siden af. Jeg er ikke særlig god til at tale ude i skolerne. Jeg kan godt lide det, men så sker der ingenting. Da bogen kom ud, bad jeg derfor mit team [Cognition Education, HK] i New Zealand om at demonstrere, hvordan programmet kunne gøre en forskel i skoler ved at vise den betydning, det kunne have for elevernes læring.

Hvis du spørger mig “hvorfor Danmark”, ved jeg det virkelig ikke. Af 23 lande er Danmark et af de største. Jeg ved, at der er udkommet en bog på dansk om, hvorfor synlig læring ikke ville virke i Danmark (Bjerre et al., 2017, HK). Det synes jeg er sjovt, for det virker jo. Når jeg ser på data fra Danmark, kan jeg se store effekter på eleverne. Jeg ved, at det ikke er let at gennemføre synlig læring, fordi fokus flyttes til at lytte til eleverne frem for at lytte til lærerne. Jeg ved, at der er meget mod-

stand og nogle lærere kan ikke lide det. Deres argument er, at de har undervist på denne måde i 30 år, så der er ingen grund til at ændre det.

HK: Du sagde i Skanderborg i november, at det først var, da du omgav dig med oversættere, at det for alvor tog fart. Det synes jeg er interessant, for hvad er disse oversættere? Hvad oversætter de? Der må være flere sprog for at man kan tale om at oversætte. Er det mellem forskning og praksis eller?

JH: Da jeg stadig var i New Zealand, talte jeg med en advokat om problemet med at skalere op inden for uddannelse. Han spurgte: "kan du forestille dig, at nogen laver en kaffebutik uden at overveje fra den første dag, hvordan de får budskabet ud, hvordan de får flere kunder?" Så inden for økonomi er det big business at skalere op, og jeg undersøgte licens-modeller og franchising. Det fascinerer mig, at vi inden for uddannelse ikke har forskning i, hvordan man skalerer programmer op eller forsker i modeller for implementering. Vi har politik, spændende tanker og gode ideer, men det er ikke nok, når vi ved, at implementering er en af de største udfordringer.

Man fokuserer på to ting, når man skal skalere op: kvalitetskontrol og meget præcise kontrakter. Præcise kontrakter skal gøre det muligt at fyre de autoriserede firmaer fra den

ene dag til den anden, hvis de ikke lever op til kvalitetskravene. Jeg bruger meget tid på arbejdet med kontrakter, og jeg har nu 23 licenser rundt om i verden. Mit oprindelige team, Cognition Education i Auckland, og jeg udvikler koncepterne sammen, og så udarbejder de materialerne, som jeg er inde over kvalitetskontrollen af. Endelig tester vi det omkring fem gange, inden vi skriver hele workshoppen. Alle steder i verden, også i Danmark, skal de så levere den workshop, næsten ord for ord. Vi hyrer folk til at levere workshoppen, så den bliver, som vi ønsker. Alle lærere vil gerne fortælle deres krigshistorier, levere deres anekdoter, fortælle om netop deres klasse. Det tillader vi ikke. Så snart man tillader det, legitimerer man, at alle lærere i rummet kommer med deres synspunkter, snakker om deres elever. Det gør vi ikke. Vi koncentrerer os om virkningen på eleverne. Men hvis du går til en af workshopperne kan du ikke gætte, at de er scriptede. Ord for ord. Du kunne ikke gætte det, og det er en del af succes'en.

HK: Det må være vigtigt for dig, denne kvalitetskontrol. Du gør det ved hjælp af scripts. Men hvordan sørger du for, at der er kvalitet i, hvad de forskellige konsulenter gør?

JH: Jeg er en stor fan af begrebet oversættelse. Det har altid været diskuteret, hvordan forskning kommer ind i prak-

- sis. Vivian Robinson skrev en artikel i 90'erne, hvor hun hævdede, at de fleste forskere ikke forstår, at lærerne har meget stærke teorier om det at lære. De fleste forskere går ind og siger: "Dette er hvad jeg fandt, her er beviset". Og de ignorerer den kendsgerning, at lærerne fortolker det gennem deres forståelse af læring. Hvis jeg oversætter til dansk, bør jeg være opmærksom på, hvordan du fortolker det. Vi gør det samme i synlig læring. Før vi udgiver tekster til lærere, laver vi workshops med lærere for at få svar på to spørgsmål: Har lærerne forstået det? Ellers må vi ændre det. Det andet spørgsmål er: ændrer lærerne ændrer deres adfærd med afsæt i workshoppen? Ellers har vi spildt vores tid. Det betyder, at vi skal lytte til deres fortolkninger. Det er derfor, jeg tror, at begrebet oversættelse er et meget stærkt og vigtigt begreb.
- HK: Så du ser oversættelse som et spørgsmål om at sige noget og derefter teste, om de forstod det sådan som du mente det?
- JH: Korrekt.
- HK: Jeg har også overvejet spørgsmålet om sprog, mellem New Zealand, Australien, Danmark, England? Der må være en masse sproglige udfordringer?
- JH: Oh, ja. Jeg er ikke sikker med dansk, men de skandinaviske lande har ikke et ord, så de kan skelne mellem undervisning og læring [teaching and learning, HK], ligesom de heller ikke kan i Japan. Det er derfor, vi har lokale folk i alle lande som del af oversættelsen. Det er virkelig en udfordring, for selv i Danmark kan folk være uenige om, hvordan de oversætter nogle af ordene. James Nottingham [ejer af firmaet Challenging Learning] har danskere på sit team. Det er en stadig kilde til diskussion, hvordan man sætter det ind i den lokale kontekst, fordi Danmark har en meget lang og stærk tradition for pædagogisk filosofi.
- HK: Ser du nogen udfordringer i, at "synlig læring" møder den danske tradition?
- JH: Absolut. Der vil være udfordringer i enhver skole, ethvert land, enhver kultur. Alle kulturer har deres historie. Hvis du tager synlig læringsmodellen, så er det en ret teknisk model, og den kan passe alle steder, men den skal passes til. Der er meget arbejde i at sikre, at den tilpasses lokalt. Metoderne bruges i 23 forskellige lande, og de virker mere eller mindre i 23 forskellige lande. Men det kræver tilpassning.
- HK: Så hvis jeg spørger dig "does one size fit all"?
- JH: Nej, aldrig.
- HK: Men er Synlig Læring og Visible Learning^{plus} ikke "one size"?
- JH: Man kan se det sådan, men det er det ikke. Jeg vil hævde, at alle lærere i Danmark gik ind i undervisning for at få indflydelse på eleverne. Alle,

der arbejder i skoler i Danmark, gør det, fordi de har en idé om målet og om, hvad læring og trivsel er. Det ser ud til at gælde i stort set alle lande. Metoderne i synlig læring kan tilsyneladende bruges i alle lande. Det er den nemme del. Den svære del er at tilpasse dem konteksten.

HK: Så det stærke ved synlig læring er, at det er et meget fleksibelt koncept?

JH: Hvis du, som jeg, går ind i skoler over hele verden, og du ser programmer, der har synlig læring, ser du mange fælles elementer. Den største effekt, jeg leder efter, er: kan eleverne tale om deres læring? Kan de tale om, hvad det betyder at have succes? Hvis du går ind i skoler for eksempel i Kina, som har en helt anden historie end vi har, så vil du se, at det faktisk fungerer ekstremt godt i Kina. Disse lande oplever, at de rent faktisk kan øge elevernes læring ved at inddrage dem i deres egen læring. Gud ske tak og lov for, at dit land og mit land ikke har deres tradition for lærerdominans. Men ja, det kan fungere i disse lande, men hvordan du implementerer det, hvordan du vinder skolelederne og lærernes hjerter og hjerner kan være helt forskelligt.

HK: Mener du, det er nødvendigt, at lokale danskere, japanere, kinesere hjælper med at oversætte synlig læring til den lokale kultur?

JH: Det er den eneste måde, det

virker på. Hvis jeg havde en ostekagefabrik og ønskede, at den skulle være ens i alle lande, ville det holde op med at fungere inden for en uge.

DE DANSKE KRITIKKER

HK: En af kritikkerne er, at synlig læring er som en marsmand, der lander i den danske skoletradition, og lukker af for stemmer, der tager afsæt i en dansk skoletradition. Ordet evidensbaseret er meget magtfuldt, og der er en risiko for, at det vil lukke af for pædagogiske diskussioner og ikke have føling med, hvad der foregår i en dansk sammenhæng.

JH: Du har ret, i nogle lande er der en historie, en tradition og en dialog, og noget som dette kommer udefra. Som jeg sagde før, er det scriptet, og en af de ting, der virkelig er kritisk, er, hvordan det fortolkes i en lokal sammenhæng. Da jeg først begyndte dette i New Zealand, tabte vi sandsynligvis 70% af vores skoler inden for de første 6 måneder, fordi modstanden var for stærk. Da jeg først gik ind i Skanderborgs skoler, var der modstand; det har der altid været. Nu er det modsat. Vi er meget opmærksomme på at lytte til den lokale kontekst og at have lokale med i bestyrelsen. Men når det kommer til stykket, er der ingen, som er tvunget. Og som du ved, har nogle af Skanderborgs skoler trukket sig ud af mange forskellige årsager, men de fleste

- har holdt distancen, fordi de kan se effekten på eleverne.
- HK: En af de centrale figurer i dansk sammenhæng hedder Grundtvig. Nogle af hans ideer er vanskelige at forene med den synlige læringsfilosofi, fordi han har ideen om at møde eleven som sin ligemand og som menneske og ikke at se uddannelse som træning men som et spørgsmål om at udvikle hele mennesket. Synlig læring og disse ideer er uforenelige; det er som æbler, der taler med havfugle. Jeg er interesseret i, hvordan vi kan skabe en dialog om skoleudvikling, som faktisk er en dialog og ikke blot en vred og frustreret konflikt.
- JH: Jeg ønskede ikke billedet af, at dette er evidensbaseret. Da bogen kom ud, stod der ting om den hellige gral og den største evidensbaserede undersøgelse nogensinde på forsiden. Det var jeg ikke glad for. Det var ikke min beslutning. Jeg ville have, det skulle fokusere på ideen om at gøre læring synlig. Listerne og ratings'ene er ofte blevet misforstået og misbrugt. Jeg beundrer forfattere som Madeleine Hunter og John Dewey, men fordi jeg er en måleperson og skriver på den måde, er det ikke helt foreneligt med deres tanker. Jeg er ikke tilfreds med ordet evidensbaseret, fordi det indebærer, at der ikke er tænkning bag det. Derfor gik jeg fra at tale om evidensbaseret til at tale om "kend din virkning" [know thy impact], som også passer bedre med de oprindelige danske ideer. At det handler om virkningen på eleverne; om elevernes forståelse. Dette fokus virker til at være tættere på de danske ideer og respekterer elevernes synspunkter.
- HK: En anden kritik i dansk sammenhæng er, at de eksplicite og synlige læringsmål ikke nødvendigvis motiverer, fordi de risikerer at dræbe nysgerigheden og interessen for verden. I stedet for at være motiveret af ønsket om at vide mere om verden, om junglen, om klimaændringer, er ideen i synlig læring, at læreren skal sætte læringsmål, og at motivationen skal komme af et ønske om at lære for at lære og ikke for at lære noget om et emne. Giver det mening?
- JH: Jeg synes, det er naivt at tro, at alle elever gerne vil lære det, vi underviser dem i i skolen. Michael Young har hævdet, at vi får barnet til at komme i skole for at lære det, det ikke ellers ville lære. De motiveres ikke nødvendigvis af klimaændringer. På den anden side misbruges læringsmål ofte, fordi de er opsplittede og på lavt niveau. Hvis jeg skulle begynde forfra, ville jeg nok kun bruge begrebet succeskriterier. Det er ofte mere holistisk. Det indeholder en blanding af overfladelæring og dybdelæring. Der er ikke noget magisk i læringsmål. Det magiske ligger i motivationen. Det er afgørende,

at både læringsmål og succeskriterier bruges sammen – for uden en følelse af, hvad “godt nok” er, hvad det betyder at være vellykket, så kan læringsmål være på lavt niveau og ikke få betydning.

BARNET – GRUNDLÆGENDE ANTAGELSER

HK: Gælder ideen om succeskriterier for alle aldersgrupper?

JH: Spørgsmålet om succeskriterier ændres ikke med barnets alder, men det ændrer sig, hvordan du skal præsentere succeskriterierne. Og perioden: For yngre børn kan 10-12 uger være for lang tid.

HK: Du har en ide om forskellige niveauer af læring. Betyder det ikke, at små børn ikke kan forventes at tænke så abstrakt?

JH: Tværtimod. SOLO-modellen [Structure of the Observed Learning Outcome: En model der skelner mellem overfladeviden og dyb viden, HK] er en kompleksitetsmodel, og 5-årige kan være ret komplekse. Det er en fejl at tro, at små børn kun lærer overfladisk. Eller tag 3-årige. De er besat af “hvorfors” spørgsmål. Hvorfor dit og hvorfor dat. Det er ret kompliceret. “Hvad” spørgsmål, som nogle skoler lægger vægt på, er meget lavt niveau. Jeg vil hævde, at små børn kan være ret komplekse i deres måde at tænke på. Det er bare en anden slags kompleksitet.

HK: Med “synlig læring” er forventningen til børnene også,

at de fordobler sig selv for at kunne se, “hvad lærer jeg, hvordan lærer jeg, hvordan kan jeg forbedre min læring?”. Kan 3-5 årige se på sig selv som lærende?

JH: Jeg er ikke i tvivl om, at 3 – 5 årige kan det. Jeg er mere bekymret for, at 10-12 årige har lært ikke at gøre det. Hvad tænker du?

HK: Jeg tænker, det er en voldsom forventning til så små børn. Hvis du spørger mig, ville jeg lade dem være. Jeg ville lade dem være interesseret i emnet og ikke i deres egen læreproces.

JH: Problemet er, at hvis du sammenligner et barn fra en familie som din med et barn fra en mindre ressourcestærk familie – hvor mange flere ord tror du så, at dit barn har været udsat for, når det bliver fem år, end barnet fra den ressource svage familie har? 30 millioner! Jeg tror ikke, jeg vil lade disse børn være; jeg er dybt bekymret over, hvad disse børn lærer, og hvad de synes, læring er. Børn udvikler et tankesæt, en måde at tænke over verden, når de er mellem 1 og 2 år. Det er på det tidspunkt, vi skal have fat i dem for at give dem en forståelse af læring. Disse børn har en utrolig fascination af læring, som de risikerer at miste, når de kommer i skole. Måske er du heldig med dine børn, men mange børn tænker ikke over læring, og der skal vi gribe ind.

HK: Jeg tror, de er interesserede i

verden, og de er interesserede i at lære om verden, men de er ikke interesserede i at lære om læring.

JH: Hvorfor er det, at 3-årige er besat af hvorfor spørgsmål?

HK: Fordi de er besat af at forstå verden...?

JH: Det er rigtigt, og at lære om, hvordan de lærer om verden. Og opdage, hvordan de laver forbindelser.

HK: Det er denne ekstra læring om at lære, jeg ikke kan lide. Jeg er bekymret for vores forventninger til vores børn når det gælder selvrefleksivitet.

JH: Jeg vil stadig have, at børn i en meget ung alder prøver forskellige måder at lære på. For på det tidspunkt danner de vaner, som gør en kæmpe forskel senere. Jeg er meget optaget af, at de ressourcer, vi investerer i de 0-5 årige, har et meget lille afkast. Nogle af de børn, ikke dine og mine, men nogen af dem, har ingen forståelse af, hvad læring er. Jeg siger ikke, at vi skal ind i børnehaverne og lære dem at læse og skrive. Men alderen 0 til 8 er den mest kritiske alder at nå dem og sikre at de forstår, hvad læring er. Læring gennem leg – der er masser, vi burde gøre i den alder, som vi ikke gør.

SYNLIGHED – GRUNDLÆGENDE ANTAGELSER

HK: Jeg har undret mig over, hvad du mener med synlig? Hvad er synligt i synlig læring?

JH: Det tog mig 6 eller 7 år at komme frem til tanken om

det synlige. En forsker, Graham Nuthall, har vist, at læreren ikke ser eller hører 80% af det, der sker i klasseværelset. Derfor skal lærerne ikke bare reflektere over, hvad de synes, der skete. De skal reflektere over deres virkning. Kort sagt er tanken i synlig læring et skift fra at tale om, hvordan du underviser til at fokusere på virkningen af din undervisning. Hvad jeg forsøger at gøre, som mit politiske selv her i Australien, er at legitimere lærerens ekspertise med hensyn til deres virkning på børn. Vi har fantastiske lærere, og deres virkning skal gøres synlig.

HK: Så hvad er synlighed? Måske er jeg meget konkret i min tænkning, men jeg forstår det ikke rigtig. Og den anden del af det: Hvornår kan man sige, at læring har fundet sted?

JH: Et eksempel på synlighed er en iPhone-app, hvor lærere næsten øjeblikkeligt, inden for tre sekunder, får et script af alt, hvad de siger i klasseværelset. App'en kan kode det på stedet, mens lærerne er i gang. Hvis lærerne tillader det, kan vi bede børnene om at reagere, så lærerne kan se deres egen virkning på eleverne gennem elevernes øjne. Når vi viser lærerne et script af, hvad de siger – og det har vi gjort med ca. 7-8000 lærere – bliver de chokerede, fordi de fleste lærere ikke er klar over, at de taler 70-80% af tiden. Nogle lærere forstår ikke, hvordan de selv ser ud

med elevernes øjne. Spørger du lærerne, mener de, at de kun taler 20-30% af tiden. Det gør de ikke. Hvordan får du gjort det synligt for dem? Det er det, vi forsøger med det synlige: Hvordan ser det ud med elevernes øjne?

Hvad angår læring: I løbet af de sidste tre år har vi haft et velfinansieret videnskabs- og læringsforskningscenter, og et af mine projekter var at se på læringsstrategier. Vi har identificeret 400 forskellige læringsstrategier. Vi har indsnævret det til en top ti. Hvis du laver overfladeindlæring, virker det helt anderledes, end hvis du laver dyb læring. Et eksempel er problembaseret læring, som kommer ud med en meget lav effektstørrelse. Årsagen er, at problembaseret læring kun virker til dyb læring; det virker ikke til overfladelæring. Og 90% af skolerne bruger problembaseret læring til overfladeindlæring, så det virker naturligvis ikke. Læring er at flytte fra overflade til dybde til transfer. Jeg er også meget interesseret i, hvad eleverne mener, læring er. Det første vi gør i skolerne er at spørge lærerne og eleverne, hvad læring betyder. Vi viser resultatet til dem. Når vi spørger dem, hvad det betyder at være god til at lære på denne skole, siger de ting som "komme til tiden, sæt dig ordentligt, vær stille". Men intet af det er at lære. Og den kontrast er virkelig vigtig.

EVIDENS OG TEORI

HK: I dit arbejde er der et utroligt stort antal studier og referencer. Men der er ikke mange referencer til psykologisk, filosofisk, historisk litteratur inden for uddannelse. Eller du kunne sige til teori generelt. Hvordan ser du teori? Hvad er årsagen til fraværet af teoretiske reference? Og ser du en modsætning mellem evidens og teori?

JH: Da jeg skrev Synlig Læring, kan jeg huske, at min kone sagde: "Ingen vil nogensinde læse dette, det er kedeligt, det er fyldt med tal, forskningsstudier og evidens". Jeg havde ingen anelse om, at den ville få den virkning, den har fået. Den har solgt mere end en halv million eksemplarer. Hvis jeg havde vidst, at den ville komme ud til et bredere publikum end bare forskere, ville jeg nok have haft en hel del mere teori i den. Jeg havde aldrig drømt om, at det ville slå sådan igennem, så du har ret, den er skrevet helt uden teori. Jeg er målemand, jeg er statistiker, jeg er ikke teoretiker. Jeg har ikke skrevet meget teori. Men selvfølgelig har jeg en meget stærk model for undervisning. Jeg har arbejdet i mange år med kendte forskere rundt om i verden inden for undervisningsteori. Men du har ret, det kom ikke igennem, og nogle gange tænker jeg, at jeg burde skrive en bog om undervisning som profession – som jeg gør lige nu. Jeg bliver beskyldt mere for

ikke at tage hensyn til sociologi og børns sociale baggrund. Det er en relevant kritik, men bogen blev ikke skrevet for den slags generelle udsagn. Du har ret, det er en kritik, og måske skal jeg skrive noget mere teoretisk, men det er ikke min styrke. Jeg har nogle meget stærke teorier om, hvordan teori fungerer og om begrebet undervisning. Det kom bare ikke igennem i bogen.

POLITIK, FORSKNING OG FORRETNING

HK: Ser du synlig læring som et politisk projekt?

JH: Ironien er, at det i forskellige lande er blevet taget op af politikere fra alle sider af parlamentet. Her i Australien har vi seks stater, to territorier og det føderale parlament, så jeg har ni ministerier, jeg skal overbevise. De ændrer sig regelmæssigt, og politikerne har deres yndlingsteorier. Du kan ikke sige, det er politisk i den forstand. I det øjeblik det bliver politisk, virker det ikke. Jeg er meget forsigtig, for i det øjeblik de tager synlig læring til sig, vil det være et toårigt modelune og så forsvinde. Ligesom i England, hvor de havde "feedbackens år". Et frygteligt begreb; som om du ikke vil gøre det året efter. Derefter havde de et år med "virkning" hvor de krediterede mig. Jeg kan ikke lide "årets tema", der skifter året efter. Dette er ting, du bør gøre hele tiden. Så ja, det bliver meget politisk. En del af mig

nyder det, for så bliver det i det mindste diskuteret. Det er tricky. Jeg sørger for at sige til mit hold, at de ikke skal overbevise ministeren om, at politikerne bør indføre synlig læring, for så vil det ikke fungere. Du er nødt til at overbevise skolerne, og nogle gange skal du arbejde på kommunalt niveau, fordi én skole ad gangen er en meget dyr måde at gøre det på. Så selvfølgelig er det meget politisk.

HK: Hvis vi vender tilbage til spørgsmålet om oversættelse og ser på forholdet mellem det politiske, forskningen og økonomien, hvor meget af en politiker, en forsker og en forretningsmand vil du så beskrive dig selv som?

JH: Jeg er primært forsker, det har jeg altid været. I 40 år nu. Da jeg startede med Cognition Education, sagde jeg til dem, at hvis jeg er involveret, går det galt. Det kan ikke være baseret på en person. Jeg giver dem 30 dage om året til at rejse og holde oplæg. Jeg har fem job her i Melbourne; et af dem er et politisk job som formand for AITSL (Australien Institute for Teaching and School Leadership). Jeg er også prodekan på fakultetet, meddirektør for Science of Learning Center, direktør for Melbourne Educational Research Institute, og fører tilsyn med mere end 20 ph.d.-studerende og afholder kurser. Jeg nyder det; det er skønt at have den indflydelse og sørge for, at politikerne

ikke gør nogle af de vanvittige ting, de kan gøre. Jeg tror, jeg bliver bedre til at agere i det politiske felt og overleve. Forretningsmand? Nej, jeg er ikke forretningsmand. Hvis jeg var i det for pengene, kunne jeg nok have lavet millioner af dollars. Mit problem, hvis jeg opretter en privat virksomhed, er, at jeg så skulle gøre det, jeg gjorde for ti år siden for at holde gang i forretningen. Jeg vil ikke gøre, hvad jeg gjorde for ti år siden; jeg vil gerne skabe ny forskning. Jeg er en håbløs forretningsmand, og derfor overlader jeg den side af det til Cognition Education. Jeg har en meget stærk kontrakt med dem. Som jeg siger til dem: hver gang du leverer mit arbejde, er mit ry på spil. Jeg er lidt af alle disse ting, men jeg er stadig primært forsker. Jeg får stadig mine artikler afvist som enhver anden forsker.

HK: Og hvis du ikke var forsker, kunne du heller ikke være det kvalitetsstempel, som du er.

JH: Helt korrekt. Og den anden skønhed er, at jeg får alle dataene. Jeg får alle dataene, f.eks. fra Danmark hvor jeg får data fra alle disse skoler, selvfølgelig uden børnenes navne. Data er min hovedinteresse. I går fik jeg for eksempel alle mindframe-dataene fra omkring 10.000 lærere. Det er det spændende ved at være forsker. At lege med data. Fortolkningen af data, opdagelsen af nye måder at se verden på; det er den sjove del af jobbet. <<

REFERENCER

- Bergeron, P.J. (2017). How to engage in pseudoscience with real data: A criticism of John Hattie's arguments in *Visible Learning from the perspective of a statistician*. *McGill Journal of Education*, 52 (1).
- Biesta, G. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education* 29: 491-503.
- Bjerre, J., Larsen, S.N., Laursen, P. F. Laursen, Møller, N., Rømer, T. Aa, Skovmand, K. (red.) (2017). *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bjerre, J. og Møller, N. (2017). Koncepternes vagtparade. I Bjerre et al. (red.) *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag, s. 63-100.
- Frederiksen, M. (2015). Synlig læring er en illusion! Blogpost 21st of November 2015. <http://skolenindefra.dk/synlig-laering-er-en-illusion/>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hyltdgaard, K. (2017). Pædagogikkens placebo. I Rømer, Tanggaard, Brinkmann (red.) *Uren pædagogik* 3. Århus Universitetsforlag, s. 36-47.
- Klitmøller, J. og Nielsen, K. (2017). John Hattie som uddannelsesteoretiker – en kritik af teorien om synlig læring. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 2, s. 3-15.
- Knudsen, H. (2017). John Hattie: I'm a statistician, I'm not a theoretician. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2017.1415048>
- Knudsen H. (2015). De blinde pletter i synlig læring. I Bjerre og Vaaben (red.) *At lede efter læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. S. 125-148.
- Lingard, B. (2018). Reforming Education: The Spaces and Places of Education Policy and Learning. In Hultquist, E., Lindblad, S., Popkewitz, T. (ed's): *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*. Springer International Publishing.
- Simpson, A. (2017). The misdirection of public policy: comparing and combining standardised effect sizes. *Journal of Education Policy*. 32 (4).
- Snook, I. et al. (2009). Invisible Learnings? A Commentary on John Hattie's book: *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. *New Zealand Journal of Educational Studies* 44 (1): s. 93-106.
- Staunæs, D. (2018). Green with envy. Affects and gut feelings as trans-corporeal, affirmative critique of new motivational data visualisations. *International Journal of Qualitative studies in Education*.

Hanne Knudsen er ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse på Aarhus Universitet

Helle Rabøl Hansen & Jette Kofoed

SKOLESORG

DØD, ZOMBIER OG KROPPE I HARDCOREMOBNING

Hvordan kan erfaringer med hardcoremobning i grundskolen forstås? Gennem en række interview med produktionsskoleelever, der fortæller om krøllede skoleliv sætter vi erfaringer med genuin udskamning på begreb. I artiklen foreslår vi, at brutal mobning kan erfares som stille lidelse, der bliver til, hvad vi kalder for skolesorg. Med assistance fra Judith Butler fokuserer vi på de affektive dimensioner af hardcoremobning og viser, hvordan nogle skoleliv kan dømmes ude, og hvordan sådanne ekstreme eksklusioner involverer død, kroppe og medfører tab, stille lidelse og sorg.

“...Vi vil gerne tale med de af jer, som synes grundskolen var en udfordret tid. Hvis I har haft mobning inde på livet og har lyst til at dele historierne med os, vil vi gerne høre dem”.

Sådan lød ordene, da vi som gæster troppede op til fælles morgenmad på en produktionsskole i Storkøbenhavn. Efter morgensamlingen stod en større gruppe unge mennesker omkring os. De ville gerne interviewes. De næste dage kom flere til. I løbet af få dage gennemførte vi 14 interview. Nogle med enkeltpersoner, andre i grupper. Vores forventning om, at der på produktionsskoler findes en del elever med mobbehistorier i bagagen, så ud til at holde. Vi mødte især dem, der har erfaringer med vedvarende mobbeoplevelser over år. Børnesundhedsundersøgelser i skolen har over tid vist, at kurven for de selvrapporterede mobbetal daler (Due & Holstein, 2003; Due & Rasmussen, 2007, 2011). Når resultaterne studeres nærmere ser vi imidlertid, at tallene især er nedadgående for de børn, der ‘kun’ mobbes lejlighedsvis. For dem, der svarer ja til,

at de mobbes dagligt og over længere tid, går udviklingen langsommere. Det er dem, vi kalder *hardcoreofre* (Hansen, 2005).

I andre analyser har vi været optagede af at gå omkring fænomenet mobning og undersøge det i dets mange aspekter (Hansen, 2011; Kofoed & Søndergaard, 2013). I denne artikel er vi optagede af, hvordan mobning erfares af hardcore ofre, der har været udsat for genuin udskamning over længere tid. Det gør vi via analyse af to af de fortællinger, vi fik fortalt på produktionsskolen. De skiller sig ud ved at være særligt brutale. De handler om, hvordan krop bliver taget fra én, hvordan social død, andres død og potentiel død bidrager til diffuse og ambivalente følelser, til oplevelser af afmagt, vrede og det, vi her foreslår at kalde for *skolesorg*.

TANJA

Tanja forbinder mobning med skolestart. Fra første dag i børnehaveklassen er hun ikke del af de andres ‘vi’. Mobningen bestod i starten mest af ig-

norering, fortæller Tanja. Efterhånden blev mobningen "mere aktiv". Der kom ord på. Hun blev hånet for svag skolefaglighed, forkert tøj, fattigdom og for sin høje og tynde stemmeføring. Over årene fortsætter ignorering og udelukkelse. Tanjas strategi bliver at holde op med at tale. Hun tier ganske enkelt i skolen i to år, forklarer hun.

GUSTAV

Gustav stod der også efter vores invitation ved morgensamlingen. Hans historie starter i 3. klasse. "Jeg har aldrig været mainstream", forklarer han. "Men mest drillede de mig med min far, der var meget syg". Gustav var 10 år, da hans far døde. "Det kan godt være, jeg var svagsjælet, men han var jo min far", siger han, da han skal forklare, hvorfor han dengang sidder i skolen og græder. "Så begyndte de bare at komme over til mig og sige, om det var mig, der havde slået ham ihjel? Om det var mig, der havde slukket for respiratoren?" Gustav reagerer ved at blive væk fra skolen. Et mønster udvikler sig: To-tre uger væk fra skolen, lidt tilbage i skolen, flere spørgsmål om fars død, og Gustav forsvinder igen. Til sidst flytter han skole. Gustav har lukket sig inde i en skal, kalder han det, og forklarer: "Jeg talte ikke engang med min mor, mine søskende. Mistede overblik over, hvad tid var. Vidste ikke, hvor jeg var henne. Det der med at lette dit hjerte, har jeg aldrig rigtig forstået. Det virkede ikke for mig. [...] Jeg vidste godt, det ikke var godt ikke at være sammen med nogen. Jeg ville bare græde. Kunne ikke lide at gøre det foran andre mennesker. Så jeg gik bare hjem". Og så blev Gustav hjemme i halvandet år.

Tanja og Gustav har begge erfaringer med langtrukken mobning, som ikke kunne bringes til ophør. De reagerer

begge med tavshed, med afmagt og husker i interviewsituationen, som er år efter at mobningen har fundet sted, fornavne, efternavne, de sætninger, der blev sagt og tonen, hvormed der blev hånet. Stemningen genkaldes på et splitsekund.

TAB OG LIDELSE

Den mobning, vi ser beskrevet i disse interview, peger særligt to forhold ud, nemlig tab og lidelse. På tværs af det empiriske materiale fra produktionsskolen, og stærkest fortalt i Tanjas og Gustavs historier, finder vi stille lidelse. Vi hører også om hærværk, stolekast og stærk skolevrede, men den stille lidelse larmer ikke. Gustav bliver væk fra skolen, trækker lidelsen væk fra fællesskabet. Og Tanja tier, da drillerierne med den pivende stemme har stået på længe nok.

Men hvad er det, de har tabt? Hverken Gustav eller Tanja mister konkrete venskaber i klassen, for de havde dem ikke. De mister noget andet, som er både konkret og diffust. Med udstødelsen ser det ud til, at de mister adgangen til det klassefællesskab, de troede, de skulle være del af. De mister mulighederne for det, der *kunne have været*.

I denne artikel abonnerer vi ikke på et fællesskabsbegreb, der er konnoteret hverken positivt eller negativt. Den fællesskabsforståelse, der ligger til grund for vores analyser, er analytisk funderet. Vi er optagede af fællesskab som et sted, en lokal kultur og en atmosfære, hvor subjekter bliver til (Hansen, 2012). Det indebærer også, at fællesskaber kan skabe både noget godt, fx behagelige tilhørsforhold, og noget helt andet, fx krænkelser og udstødelse. Vi har således ikke taget stilling til, om fællesskaber er særligt gode. Vi interesserer os for, *hvilke fæl-*

lesskaber der skabes, og *hvilke* inklusion- og eksklusioner det medfører.

Vi har tidligere argumenteret for, at det helt centrale i mobning er det forhold, at man skubbes ud af et fællesskab, som man har en berettiget og legitim forventning om at høre til i (Hansen, 2011; Hansen, Henningsen, & Kofoed, 2013). Når vi taler om mobning, er der altså ikke tale om tilfældig tilsvining på gaden, men om udstødelse af det fællesskab, som forældre, lærere, skoleledere og børnene selv ved skolestart ser frem til. Det er dét fællesskab, Tanja og Gustav aldrig kommer ind i. Så selvom der ikke er tale om et tab af noget, de nåede at få; så vil vi vise, at den lidelse, de beskriver, samler sig om tabet af det, som skolelivet *kunne have været*, hvis altså fællesskabet havde lukket dem ind på flere måder end bare gennem indskrivning på skolen.

Gustav fortæller om en tid, hvor livet gjorde særligt ondt, og hvor det at være ked af det over farens død og positionen som udstødt filtrede sig ind i hinanden. Udstrakt ked-af-det-hed blev effekten af, at mobning pegede farens død ud som Gustavs ansvar. Det satte sig til en erfaring, der varede ved.

Tanja græder sig igennem interviewet. Især da hun beretter om dengang en af drengene fra grundskolen, år senere, indhenter hende med offentlige opslag på Facebook om, at hun har kneppet sin bror. En sorgfyldt informant genbesøger en skoletid, som hun husker som, *at alle, undtagen hende selv, var efter hende*. Opgaven i denne artikel er ikke at afsøge, hvorvidt det faktisk var sådan, at *alle, altid* var efter Tanja. Vi er optagede af at gribe, hvad der er på spil for dem, der står med en erindring af denne art.

TEORIASSISTANCE – BUTLER

Artiklens forfattere kommer fra to forskellige teoritraditioner. Hvor den ene er optaget af subjekters tilhørsforhold i skabende fællesskaber (Hansen, 2011; Lave & Wenger, 2003; Mørck, 2006; Nissen, 2012), er den anden optaget af affektive tilblivelser (Deleuze, 1980/2005; Kofoed, 2009; Kofoed & Ringrose, 2012; Kofoed & Stenner, 2017). De to perspektiver udelukker ikke hinanden, men kan heller ikke det samme. Hvor affektperspektivet leder opmærksomheden hen på skolesorg som en kraft i ekstreme inklusion-eksklusionsprocesser, hjælper situeret læringsteori-perspektivet til at få øje på, hvordan hardcore mobbeofre tippes ud over fællesskabets kant og forbliver en permanent perifer deltager.

Aspekter fra de to teoretiske traditioner kan suppleres med Judith Butler's arbejde om sorg (Butler, 2004, 2014). Butler taler om et post-9/11 samfund, hvor en ny dagsorden opstår og sætter, hvad hun kalder, *livable* og *grievable lives* på sprog. Nogle liv synes altså værd at sørge over, andre ikke. Butlers begrebsapparat kan hjælpe os til at forstå, hvordan den menneskelige sårbarhed, der er forudsætningen for, at nogen rammes, ikke kan 'villes væk' (Butler 2004: 29). Den menneskelige sårbarhed er i Butlers optik forudsætningen for både det, hun kalder *livable lives* og det, at nogle liv dømmes ude som ikke-*grievable*, altså ikke engang værd at sørge over. Det giver os fundamentet for at få greb om, hvad der er på spil, når det, der tabes, og det, der lides over, på en måde ikke er noget, der har fandtes eller kun har fandtes i negative vurderinger af liv. Den sorg, vi får øje på i Tanjas og Gustavs historier, er ikke blot ked-af-det-hed, men handler om tabte rela-

tioner. Selvom Butlers anliggende ikke er skole, kan hun alligevel bringe os videre:

“Når vi mister bestemte mennesker eller berøves adgang til et sted eller et fællesskab, kan vi opleve at vi gennemgår noget midlertidigt, at sorgen vil blive overstået og genskabelse af en tidligere orden vil ske. Men måske afsløres noget om hvem vi er, noget der optegner de bånd, vi har til andre. Det viser os, at de bånd konstituerer, hvad vi er. Det er bånd og forbindelser der samler os. Det er ikke sådan, at et ‘jeg’ eksisterer herover og så ganske enkelt mister et ‘dig’ derover, særligt ikke hvis forbundetheden til ‘dig’ er, hvad der udgør, hvem ‘jeg’ er. Hvis jeg mister dig under disse omstændigheder, så sørger jeg ikke over mit tab, men jeg bliver uigenkendelig for mig selv. Hvem ‘er’ jeg, uden dig?” (Butler 2004: 22, vores oversættelse).

Læser vi dette citat med en opmærksomhed på, hvordan ‘du’ ikke forstås som en bestemt anden, men ‘du’ her betyder både det fællesskab, man er placeret i, og det potentielle venskab, der kunne opstå med en navngiven ‘dig’, så hjælper Butler os til at gribe, hvordan fravær af selvfølgelig deltagelse i klassens fællesskab kan indeholde lidelse, tab og oplevelse af sorg. For spørgsmålet er ikke, om man gerne vil være den del af fællesskabet; sagen er, at Tanja og Gustav per indskrivning i skolen, er del af et formelt fællesskab (som fx 6b), men i det sociale og kulturelle liv er blevet til dem, der ikke tæller. Så hvem er Tanja og Gustav – hvis uden fællesskabet? Gustav beskriver det fx som behov, der ikke dækkes, da de venner han havde i nabolaget, og som også gik i klassen, mistede interessen for ham. “Jeg

havde brug for dem, men de havde ikke rigtigt brug for mig. De havde jo venner i klassen, det havde jeg ikke”. Behovet for venskab er for Gustav ugengældt og lader ham, trods indskrivning på skolen, uden de andre. Der opstår dele af sorgen relateret til skolelivet. Fællesskabet gør Gustav perifer. Ikke blot som en ydre ting, men som en del af ‘mig’et’, og det skaber, som Butler udtrykker det, usikkerhed om, hvem ‘jeg’ så er.

OFFER-VILLIGHED

De unge, vi interviewer på produktionsskolen, har ikke noget problem med at tage historien om at være blevet mobbet på sig. Igennem interviewene blev historierne om langstrakte mobbehistorier foldet ud. Dem vi interviewede påtog sig villigt offerpositionen.

Søndergaard har tidligere peget på det interessante element i andre mobbehistorier, nemlig at offerpositionen undviges (Søndergaard, 2008). Søndergaards pointer henter belæg fra empiri, hvor mennesker, der af omgivelserne udpeges som mulige ofre for mobning, ikke ønsker at gribe offerpositionen og dermed bære den skam, der kan følge med. Her zoomer vi ind på det modsatte, nemlig informanter, der proaktivt melder sig til at dele oplevelserne og uden tøven tager offerhistorien på sig. Tilsammen træder to ender af et kontinuum frem: At afvise og at gribe offerpositionen. Måske bliver det i offervilligheden også muligt at genskabe sig som legitim? Det fører os til at sondre mellem at individualisere mobningens årsager og det at rammes som individ.

AT SE INVOLVEREDE INDIVIDER UDEN AT INDIVIDUALISERE

For at forstå den sondring skal vi forbi den anden sondring, nemlig vigtigheden af at gribe forskellen mellem det, der mobbes *med* og hvorfor, der mobbes (Hansen, 2005). Vi støder ofte på årsagsinformerede *fordi*-sætninger om mobning. Det kan f.eks. være ordene: *Jeg bliver mobbet, fordi jeg er tyk*. Sætningen indeholder en logik, der peger på, at en specifik krop påkalder

sig mobbeopmærksomhed.

Den logik kan hænge sammen med flere forhold, hvor to bud skal nævnes her.

For det første gøres krop til genstand. Ordene består og opleves virke-

lige, og det bliver nærliggende at tro, at det er kroppens form, der fremkalder ordene. For det andet ser vi individualiserede forklaringer på sociale fænomener. Mobning, overvægt og stress er eksempelvis fænomener, der ofte forklares som individuelle problemer, som individer påkalder sig, hvilket så igen kan forstærke subjektets fokusering på egne mangler.

At individuelle træk – som kropsstørrelser og -former – installeres som årsag snarere end middel er ikke uproblematisk. Som modtræk hertil må *fordi* i sætningen – *jeg bliver mobbet, fordi jeg er tyk* – erstattes med et *med*: *jeg bliver mobbet med, at jeg er tyk*. Dette retoriske greb peger på endnu en central pointe i vores arbejde, nemlig at mobning ikke primært kan knyttes til enkelte subjektets karakteregen-

skaber og personhistorikker, men må forstås som ‘outcome’ af sociale dynamikker og en uformel magtstruktur i skoleklassen (Hansen, 2011; Kofoed & Søndergaard, 2009, 2013). Erstatte ‘fordi’ med ‘med’ bliver det muligt at få øje på, *hvad* der mobbes med og samtidig at anerkende, at *hvad*, der dermed udpeges, ikke er uskyldigt. Samtidig bliver det muligt at fange, hvordan dynamikkerne i, hvorfor der mobbes, kræver, at blikket ikke forbli-

ver på det, der mobbes med, men rettes mod klassens kultur, inklusions- og eksklusionsprocesser og fællesskabskonstellationer (Hansen, 2011; Hansen et al., 2013; Kofoed & Ringrose,

2012). Gustav og Tanja mobbes *med* overvægt, lugt og pivende stemme, men de mobbes *fordi*, de går i skoleklasser, der konstituerer udstødelmønstre.

Tilbage står nu det forhold, at vi på den ene side forstår mobning som processer i social og kulturel tilblivelse; og på den anden side står med subjekter, der er ramt på netop *sig selv* i den forstand, at kropsformer og -størrelser og livsvilkår hånes og skammes ud på måder, der for nogen bliver til sorg og skaber det, som Butler taler om som uigenkendelighed for sig selv. Så selvom vi afstår fra at individualisere årsager til mobning, så peger vi på, at træk ved individer peges ud. Det taler for at forstå mobning som et fænomen, der rammer individuelt, men skabes socialt (Hansen, 2017).

“ Gustav og Tanja mobbes med overvægt, lugt og pivende stemme, men de mobbes fordi, de går i skoleklasser, der konstituerer udstødelmønstre.

KRØLLET SKOLEHISTORIE – TILSAT MOBNING

Lad os se nærmere på, hvad der ellers er på spil i Tanjas historie. Tanja har aldrig haft en veninde. Det fortæller hun med sin lyse, lidt pivende stemme. Stemmen i sig selv er, som sagt, igenem årene anledning til udpegning og begrundelse for, hvorfor ingen vil være venner med hende. Henover årene samler flere og flere hændelser og træk ved Tanjas liv sig sammen i det, der bliver til et skoleforløb med kun ganske få pauser fra mobning.

“De kommenterede min tøjstil, fordi jeg gik i genbrugstøj... Jeg havde jo ikke råd til alt det nye, så jeg var fattig og... Den ene af pigerne hed Nina Jensen... og så var der en, der hed Anne... Ja... Mmm... faktisk bare alle pigerne i min klasse. Vi var ni piger... Alle undtagen mig, var efter mig...”

Igennem en fortælling om et krøllet skoleliv, hvor især krop udpeges, fletter mobning sig ind og ud af en opvækst med seksuelt misbrug, morens død og fattigdom. I Tanjas erindring mobbes hun med stemmen, med ikke at have nyt tøj, med lugten af sved og med at “hun knalder med sin bror”. Det, som i sig selv er tragiske begivenheder i hendes liv, bliver gjort til genstand for udskamning. Og nye lag tilføjes: Brorens misbrug gøres til genstand for en retssag. Sagen ryger i den lokale presse, som får hendes plageånd fra skolen til at dukke op igen og til at genoptage drilleriet. Nu sender de sms'er om retssagen og kommentarer på, hvem hun mon har knaldet med. Det bliver altså fysiske træk ved Tanjas krop og det særlige ved hendes familiehistorie, der fungerer som motor i, hvorfor Tanja i en alder af 20 år stille siger sætningen: *“Jeg har aldrig haft en veninde”*.

NÅR KROP PEGES UD OG BLIVER OFFENTLIG EJENDOM

Så hvad er det, der sker, når man rammes på sit inderste? En god del af Tanjas beretning handler om at være modtager af skyts mod det, som kan kaldes for selvets kød. Kroppen. Også Gustav fortæller om, hvordan krop udpeges. En overvægtig krop peges ud som det, han mobbes *med*. Flere interview fra produktionsskolen bekræfter et mønster af, hvordan kropsstørrelser, kropsformer og -farver bliver en kraft i mobningen.

Igen kan vi med Butler indfange, hvad der kan være på spil. I ‘Precarious Life’ skriver hun:

“Kroppen rummer dødelighed, sårbarhed og agency: Huden og kroppen udstiller os for de andres blikke, men også for berøring, for vold; kroppe rummer risikoen for, at vi også gøres til genstand for alt dette. Kroppen er uvægerligt offentlig. Den er konstitueret som et socialt fænomen i den offentlige sfære, min krop er og er ikke min” (Butler 2004: 26, vores oversættelse).

Den dødelige og sårbare krop peges i Tanjas og Gustavs historier ud via kropsstørrelse og -former og bliver i den udpegning til den offentlighed, der kan vurderes. I udpegningen bliver kroppen understreget som netop Tanjas og ingen andres; som en offentlig tavle, hvorpå der kan skrives ‘tyk’, ‘hvem har du knaldet med’ eller ‘pivestemme’.

FRA KROP TIL DØD

I det foregående afsnit så vi nærmere på krop som modtager af sårende ord. Igennem beretningerne er et andet mønster også synligt. Det handler om at blive ramt på sin eksistens. Italesatte ønsker om en andens ikke-

eksistens udtrykkes direkte, når Tanja gengiver klassekammeraternes ord til hende *“gid du ikke eksisterede”*. Dødstrusler er ikke ualmindelige i de tekstbeskeder, chats og opdateringer på forskellige sociale medier, som børn og unge i mobbende miljøer har givet os adgang til over de seneste år. Død kan dog indgå på andre måder end ved trusler og ønsker om, at den mobberamte dør. Død som konkret social begivenhed kan også blive til forhold, der mobbes med, som når Gustav bliver spurgt, om det var ham, der slukkede for farens respirator. Gustav tier sig væk fra afmagten og den udspændte handlekraft (Ngai, 2005), der møder ham i anklagerne om, at det nok er ham selv, der har slukket for farens liv. Her rører vi ved det nok mest ultimative, der kan mobbes med, nemlig ophør af liv – døden – enten som trussel eller et konkret dødsfald af nærtstående.

Ud over de meget direkte og konkrete dødsforhold, der kan blive til mobberedskaber, optræder død også i en overført betydning, når der mobbes. Den nægtede adgang til at skabe tilhørsforhold med de skolekammerater, man er sammen med hver dag, kan, som vist ovenfor, opleves som både tab af liv, og som afmægtighed. For hardcore mobbeofre ser det således ud til, at dødstruslerne både kan være konkrete (*fuck dig din nar, du sku’ dø*) og langt mere subtile i form af uønskethed og ligegyldighed. Det har både (Hansen, 2016) og (Schott, 2009) andetsteds kaldt for social død. Social død indebærer, at du holdes uden for aftaler, aktiviteter, humor, hængen-ud, dramaer, lege, venskaber og alt det, der kendetegner socialt liv, afhængigt af hvilket klassetrin vi beskæftiger os med. Afmagt og uigengældthed bliver

altså de centrale ingredienser i den sociale død, der følger med at være blevet en zombie (en følende en af slagsen), en levende død i skolelivet.

SKOLESORG

Så hvordan kan et zombieliv som levende død indfanges? Med begreber om skolesorg og skolelidelse pointeres netop, hvordan lidelsen opstår af, at *nogen gør noget*. De udskammende handlinger skaber lidelse. Ud af mobning i skolen vokser, ikke bare handlinger, men også affektive responser på udskamninger (Kofoed & Stenner, 2017). Så når Tanja ikke engang skubbes ud af et fællesskab hun har været inde i, men end ikke nåede at blive del af det, så er det hverken ligegyldigt eller ubetydeligt. Selvom det kunne se ud af næsten ingenting.

Skolesorg forstår vi som de stemninger og følelser af afmagt, vilkårlighed, forurettelse og forræderi, som bliver fortalt frem af Gustav og Tanja. Sådanne oplevelser omsættes for Gustav og Tanja til skolesorg. Men også sorg over at have levet skoleliv, der med Butlers begreber, næppe har været livable, men som i tilbageblik fra produktionsskolen kan genfortælles i sætninger som *‘jeg har aldrig haft en veninde’*, og *‘alle, undtagen mig, var efter mig’*. Sætninger, som ikke genfortæller enkelt-begivenheder, men stræk af skoletid som kan kondenseres til dette. Naturligvis lades meget ude af sådanne fortællinger, men det, der står tilbage, er, hvordan fællestrækkene i historierne ovenfor samler sig i affektive stemninger af udelukkelse og at blive underkendt som fuldgyltige medlemmer. Det er netop fravær af medlemskab og muligheden for at blive sørget over, der står centralt i

disse historier, og som Butlers begrebsapparat gør det muligt at få øje på.

I disse beretninger ser skolesorg ud til at opleves individuelt. Så til trods for at sorgen er opstået i og af skolen, så angiver skolesorg her ikke fællesskabets sorg over fx mobning. Skolesorg peger snarere på individets sorg over at leve med effekterne af fællesskabets udskamning. Denne sorg ser ud til at leve sit skjulte stille liv. Gustav og Tanjas beretninger peger på, at de ikke har levet i fællesskaber, hvor det var muligt at bære sorg på måder, så sorgen kunne genkendes. Snarere ser

det ud til, at sorgen måske nok er blevet båret uden på tøjet, så at sige, men uden sørgedragt eller armbind. Sorg uden sorgens mest genkendelige artefakter. Tværtimod rummer fortællingerne dette fællestræk:

Sorgen bæres lydløst, upåfaldende og med den inderlighed, der ser ud til at ligge i, at få kender til effekterne af fornemmelserne. Det vi ovenfor kaldte for stille lidelse. I historierne genfindes et 'alle', som ved, at mobningen sker, altså 'et alle', der skaber sorgen, men alligevel ikke ved, at den findes. Det er dette fravær af anerkendelse og udstødelse, der kendetegner den form for skolesorg, vi hører Gustav og Tanja fortælle om. Nu hvor grundskolen er færdig og ungdomslivet påbegyndt er skolesorgen både overstået, og så alligevel ikke. Når vi i interview beder om skolenarrativer dukker en kompleks skolesorg op, som ikke kan reduceres til faser, der skal gennemleves, hvorefter sorgen over et tabt skoleliv opløses.

“ Skolesorg er den hjemløse tilstedeværelse, når skolelivet ikke tager imod dig.

SORG FLYTTET UD AF SUBJEKTET: SORG SOM RELATION, SORG SOM AFFEKT

Går vi med Tanjas fortælling, som udstanses i sætningen '*jeg har aldrig haft en veninde*', bliver det synligt, hvordan et bestemt tab er på spil. Genfortalt her kan det forekomme vanskeligt at forstå, hvordan sådanne skolehistorier kan overses.

Det er med et begreb om skolesorg, at vi forsøger at indfange det særlige, der er ved den stille lidelse. En lidelse der godt kan indeholde vrede, ligesom vrede kan indeholde sorg, men her

fremtræder lidelsen uden vredes synlige affekt. Skolesorg handler om det, som (skole)livet har taget fra dig, og ikke om det døden har taget fra dig – for nu at låne og dreje en pointe fra et Naja Marie Aidt digt, der

handler om døden, og hvad den frarøver os (Aidt, 2017). Titlen på digtet lyder "Har døden taget noget fra dig, så giv det tilbage". Det, skolelivet tager fra Tanja og Gustav, er det, der *kunne have været*. I den bevægelse filtreres flere tider sammen. Det skoleliv, der skulle have været det skoleliv, der ikke er; det skoleliv, der burde have været, og som Tanja og Gustav har investeret kræfter i. Den sorg, der med død er absolut, bliver med fratagelse af skoleliv relativt og afficeret af multiple temporaliteter og rastløs hjemløshed.

Sagen er, at tab og udstødelse mærkes hos dem, der angribes, uden at sorgen sanses af de andre i fællesskabet. Ikke desto mindre gør det noget ved fællesskabet, at tab og udstødelse bliver muligt. Det er ikke uskyldigt for

dem, der sanser og lever med det, men det er heller ikke uskyldigt for dem, der enten står i den udøvende ende af arbitrariteten eller for dem, der ikke rigtigt opdagede, hvad der var på spil. Skolesorg er den hjemløse tilstedeværelse, når skolelivet ikke tager imod dig

Judith Butler løfter med sit begrebsarbejde sorg og tab ind i en politisk ramme, og ind i relationer, som mere end det 'dig', der er mistet. Inspireret heraf, bringer vi et begreb om sorg med over i liv (og ikke kun død), idet vi taler om, hvordan sorg kan erfares og være en affektiv driver i mobbeprocesser, uden at noget/nogen konkret er mistet, men hvor udstødelse har gjort den stille lidelse til den følelse, som Gustav og Tanja taler om her.

Den pivende stemme, den tykke krop, den krop som broren har forgrebet sig på og den krop, der har mistet en far bliver lokalt til de kroppe, der ikke kan foldes ind i det konkrete skoleliv. Tilknytning til den konkrete skoleklasse, man er tvunget til at være i, bliver den magt teknologi, der folder nogle ind og andre ude af dem, der hører til. De kropslige afgrænsninger ser ikke ud til at være forudsætningen for udgrænsningen, men bliver alligevel effekten af udgrænsningen. Og derfor bliver det også individer, der dømmes ude, selvom processerne foregår socialt.

SKOLESORG I OG EFTER SKOLELIV – EN AFRUNDING

Vi har med denne artikel altså foreslået begrebet skolesorg, som betegnelse for det tab og den lidelse, der opleves af elever, der ikke får adgang til de andres og et fælles liv i og uden for skole, og som må bære på

det ubærlige, nemlig at deres kroppe, deres familie(historier) og deres væren i verden peges på og udskammes. I Gustavs og Tanjas sorg synes destruktionen at være en kraft, som underminerer skoleliv. Skolesorg er født af den udskamning, som går tæt på deres inderste liv, deres krop, dens udformninger og familielivets skrøbeligheder. Når de erfaringer ikke bare skal bæres i ungeliv, men bliver peget ud som det, der kan udstødes igennem, så ser det ud til, at skolesorg opstår som muligheden for stille at trække sig fra det skoleliv, der er blevet ubærligt (Butler 2014). Det bliver en stilhed, som tillader dem at bære sorgen.

Skolesorgen læses her gennem Butlers 'take' på medlemskaber (Butler, 2014), gennem perspektiver på affektive tilblivelser og fællesskabsteoretiske forståelser af elevtilblivelser i skoleklassen. Gustav og Tanja har været udstødt fra de fælles tilblivelsesrejser, der gives mulighed for igennem de venskaber og tilknytninger der kan skabes i skolen. Begge har været tilskuere til det sociale liv, de kunne se tilfaldt andre, mens de lever med den hjemløse tilstedeværelse, der findes i skolesorg. <<

REFERENCER

- Aidt, N. M. (2017). *Har døden taget noget fra dig så giv det tilbage*. København: Gyldendal.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Power of Mourning And Violence*. London, New York: Verso.
- Butler, J. (Producer). (2014, 15. juni 2017). *Speaking of Rage and Grief*. [Youtube] Henter fra <https://www.youtube.com/watch?v=ZxyabzopQi8>
- Deleuze, G. F. G. (1980/2005). *Tusind plateauer. Kapitalisme og skizofreni: Det Kongelige Danske Kunstakademis billedkunstskoler*.
- Due, P., & Holstein, B. (2003). *Skolebørnsundersøgelsen 2002: Københavns Universitet: Institut for Folkesundhedsvidenskab*.
- Due, P., & Rasmussen, M. (2007). *Skolebørnsundersøgelsen 2006. Københavns Universitet: Institut for Folkesundhedsvidenskab*.
- Due, P., & Rasmussen, M. (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010. Syddansk Universitet: Statens Institut for Folkesundhed*.
- Hansen, H. R. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendal.
- Hansen, H. R. (2011). *Lærertilv og elevmobning*. (Ph.D.), Aarhus Universitet,
- Hansen, H. R. (2012). (Be)longing – forståelse af mobning som længsler efter at høre til. *Psyke & Logos*, 2, 480-495.
- Hansen, H. R. (2016). "Du skal kysse toiletsædet" – eller hvordan mobning kan forstås som ekstrem eksklusion. In B. Hamre & V. Larsen (Eds.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. (pp. 179-192). København: Frydenlund Academic.
- Hansen, H. R. (2017). *Det nye mobbesyn. In Mobning viden og værktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag, Mary Fonden og Red Barnet.
- Hansen, H. R., Henningsen, I., & Kofoed, J. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning. Freja vs Ronja vs Arto vs Sara vs Emma. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Ringrose, J. (2012). Travelling and sticky affects: Exploring teens and sexualized cyberbullying through a Butlerian-Deleuzian-Guattarian lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 5-20.
- Kofoed, J., & Stenner, P. (2017). Suspended liminality: Vacillating affects in cyberbullying/ research. *Theory & Psychology*, 27(2), 167-182.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2009). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ngai, S. (2005). *Ugly Feelings*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Nissen, M. (2012). *The subjectivity of participation. Articulating Social Work with Youth in Copenhagen*. London: Palgrave/Macmillan.
- Schott, R. M. (2009). Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2008). Offerpositionens dilemmaer: Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression. In K. Lützen (Ed.), *På kant med historien*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Helle Rabøl Hansen er cand.jur., ph.d. og independent scholar samt medlem af Maryfondens ekspertpanel.

Har beskæftiget sig med mobning i tyve år, først som fuldmægtig i Børnerådet, siden sekretariatsmedarbejder i Børns Vilkår og de seneste ti år som forsker. Er forfatter til bøger og artikler om mobning og skolekultur

Jette Kofoed er cand.mag., ph.d., og lektor ved Aarhus Universitet samt medlem af Maryfondens ekspertpanel og en række andre ekspertpaneler. Har beskæftiget sig med inklusions- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen i tyve år. Har udgivet bøger og artikler om metodologi, forskningsetik og digital mobning

ANMELDELSER

PER FIBÆK LAURSEN OG HANS JØRGEN KRISTENSEN:

Didaktikhåndbogen

MARTHA MOTTELSON OG LARS JAKOB MUSCHINSKY:

Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier

HELLE MARIE SKOVBJERG: *PERSPEKTIVER PÅ LEG*

PER FIBÆK LAURSEN, STEEN NEPPER LARSEN, JØRN BJERRE, KELD

SKOVMAND, NIELS MØLLER, THOMAS AASTRUP RØMER:

Hattie på dansk – evidensstærkeningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv

KIRSTEN ELISA PETERSEN & TORSTEN ERLANDSEN (RED.):

Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog

JANNE HEDEGAARD HANSEN:

Narrativ dokumentation i velfærdsprofessionerne

BERIGTIGELSE

Carsten Bagge Laustsen m. fl.: Sociologisk teori – en grundbog i DpT nr. 4/17, side 83, er anmeldt af Steen Nepper Larsen og ikke som fejlagtigt anført af Niels Rosendal Jensen. Vi beklager fejlen.

EN SOLID HÅNDBOG

Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen: *Didaktikhåndbogen*
Hans Reitzels Forlag
434 sider, 500 kr.



Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved Læreruddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

Didaktikhåndbogen er en fuldendt lærebog i didaktik, der omfatter didaktikkens historie, teorier og virkeområder.” Sådan står der på bagsiden af denne omfangsrige bog, der med sine 434 tætskrevne sider mener at levere den fuldendte bog i didaktik.

Som anmelder bliver man (denne anmelder gør i hvert fald) særdeles mistænksom, når nogen påstår at kende svaret på alt. Medmindre det er facitlisten til “Hovedsko-

lens regnebog for 5. Klasse”, så skal man altid tvivle, når nogen vil give et indiskutabelt svar. Henrik Pontoppidan, en af litteraturens store tvivlere, skrev det: “Aldrig at kende til Tvivl, altid at være overbevist om at vide det rette, – denne Overtro på Samvittigheden som en ene saliggørende, absolut uforkastelig Sandhedsrøst er et af de Dogmer, der har forvoldt de største Ulykker i Verden.” Med Pontoppidan og Lykke Peer ved hånden giver jeg mig dog trøstigt i

gang med læsningen af "Didaktikhåndbogen" i håbet om at finde noget, der skaber tvivl om det fuldendte værk.

Som altid lønner det sig at læse en fagbog bagfra. Stikordregisteret er vigtigt i en håndbog. Det kan lette megen søgen efter viden, og her er et overskueligt register på seks sider. Stikordene, der har flest henvisninger, siger en del om bogens indhold: demokrati (26 hits), evaluering 34, interaktion, 25, læringsmål, motivation og undervisningsplanlægning er andre topscorere. (Det må bemærkes, at "læring" har sine mange hits i sammensætningerne "læringsmål" og "læringsudbytte", mens "undervisning" kun optræder i den sammensatte form "undervisningsplanlægning".) I indledningen skriver redaktørerne: "Didaktikhåndbogen" holder fast i traditionen for at betragte undervisning og ikke læring som didaktikkens grundbegreb, men bogen er præget af den øgede interesse for læring." Tak for det. Som Comenius taler om didaktik som undervisningskunst, så kommer ordet "didaktik" jo netop fra det græske *techne* og afledningen *didaskhein*: at lære, belære, undervise.

Personlisten topper med Rudolf Steiner, von Oettingen, Wolfgang Klafki og John Dewey. Det siger noget om, hvor teorierne har hjørneste-nene.

Dernæst følger en kort

præsentation af forfatterne. Det er "gamle kendinge" blandet med nye, det er Jens Rasmussen, der skriver om "konstruktivistisk didaktik", Per Fibæk Laursen, der udover at være redaktør også skriver om "Curriculumdidaktik og kognitiv teori" og "Hvad bør være undervisningens indhold? Bodil Nielsen skriver om "Hvordan kan man arbejde med mål?" og Ole Løw om "Hvad betyder sociale relationer for børns læring?". Det kunne have været befriende, om Jens Rasmussen havde løst en opgave, der kunne give ham andre vinkler på undervisning og didaktik. Det kunne have været interessant, om Jens Rasmussen havde fået Lene Tanggaards overskrift: "Hvordan lærer børn?" Nu læser man, hvad man forventer af Jens Rasmussen, der (heller ikke overraskende) har Hattie, Luhmann og Jens Rasmussen på den korte litteraturliste.

Forfatterens cv er interessant læsning. Jo tungere baggrund forfatteren har, jo kortere cv. Stefan Hermann, Hans Jørgen Kristensen, Per Fibæk Laursen og Jens Rasmussen klarer sig med mindre end to linjer, mens andre (og nyere i faget) breder sig over det tredobbelte. Tankevækkende.

Herefter må man gå til indledningerne til de to dele i bogen. Første del: "Teorier" har seks kapitler, der intro-

ducerer til grundlæggende didaktiske teorier: Dannelsesteoretisk didaktik, læreteoretisk didaktik, konstruktivistisk didaktik, curriculumteori og kognitiv didaktik, reformpædagogik – progressiv didaktik – og endelig (og tak for det) en gennemgang af didaktikkens danske historie ved Sven Erik Nordenbo. Her gives et blik på klassiske begreber som "degnedidaktik", "kaldsdidaktik" og "funktionærididaktik". Som alle kapitler i bogen afsluttes også her med en række "Studiespørgsmål", der kan arbejdes med i undervisningen på læreruddannelsen (eller andre pædagogiske uddannelser). Der er ligeledes til alle kapitler en kort og præcis reference med "Forslag til videre læsning", og så er der den lange referenceliste, er for de fleste kapitlers vedkommende er på mange og uoverskuelige sider. Netop derfor er det prisværdigt, at der angives tre- fire værker, hvor man kan læse mere om kapitlets indhold.

Bogens del B behandler en række temaer, der spænder fra meget almene temaer (undervisningens mål, indhold og gennemførelse) til mere aktuelle temaer som klasseledelse, sociale relationer og it-fagdidaktik. Som der står: "Didaktikken kan ikke undslippe et dilemma mellem på den ene side ønsket om at planlægge og gennemføre en undervisning, der virkeliggør

formål og mål, og på den anden side erkendelsen af virkelighedens – ikke mindst elevernes – ustyrighed.”

Således er de grundlæggende teorier og de aktuelle og almene temaer behandlet. Men er det så “den fuldendte lærebog”? Er der fejl og mangler at finde? Er der grund til at tvivle på, at dette er det fuldendte værk? Ja, naturligtvis. Ser man på de 200 års skolehistorie (og mere end 2000 års didaktikhistorie), så kan det ikke rummes på 434 sider; og sådan kan man diskutere valg af temaer.

Grundlæggende kan man dog også anfægte, at en “Didaktikhåndbog” ikke fokuserer mere på formidlingsaspektet i bogens form og indhold. Bogen henvender sig til studerende, og det er en håndbog. Derfor kunne man ønske flere modeller, flere cases og flere illustrationer. Der kunne være links til aktuelle artikler, der lynhurtigt kan søges på nettet. Også i forhold til sproget kunne der være arbejdet mere for at målrette teksten til modtagergruppen. Et spørgsmål i kapitlet “Hvordan leder man en klasse?” lyder: “Diskuter, hvilken effekt læreres korrektioner af uønsket adfærd har på eleven, der er genstand for korrektionen, og på de øvrige elever i klassen. Gør det gerne med afsæt i observationer fra den næste praktikperiode.” Det er jo et

spørgsmål, der således skal “gemmes” til næste praktik. Så må det være glemmt. Og næste spørgsmål lyder: “Sammenlign den humanistisk psykologiske, økologisk psykologiske, tilknytningsteoretiske og behavioristiske tilgang til at reducere upassende adfærd. Hvilke forskelle og ligheder får I øje på?” Måske kunne sidstnævnte spørgsmål besvares, hvis det foregående kapitel havde haft deloverskrifte med de nævnte tilgange, men det er ikke tilfældet. Som studerende (og også som interesseret læser) bliver man vældigt træt i øjnene af de mange lange begreber, der er uden kontekst i en klasse. Kapitlet handler om klasseledelse. Der må gerne være børn og elever i sådanne kapitler. Der må gerne være arbejdet med didaktik og formidling, når bogens titel er Didaktikhåndbogen.

Didaktikhåndbogen er ikke en “ene saliggørende, absolut uforkastelig Sandhedsrøst”, men det er en solid håndbog, der kan give studerende overblik og indsigt

VIDEN OM PRAKSIS

Martha Mottelson og Lars Jakob Muschinsky:
Undersøgelser. Videnskabs-teori og metode i pædagogiske studier
Hans Reitzels Forlag 2017
184 sider, 250 kr., findes også som i-bog



Anmeldt af Niels Rosen-dal Jensen, lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Udgivelsen er en forholdsvis velprøvet form for fremstilling af, hvordan studerende ved professionsuddannelserne kan gennemføre undersøgelser. Dette skal ikke læses som en kritik; tværtimod kan det være en fordel – både for læser og forfatter. Den er bygget op i to dele: forudsætninger for (del I) og faser af en undersøgelse (del II). Der tilføjet 4 bilag, som kan hjælpe nybegyndere i undersøgelsesbranchen på vej. Ordet branche bruges en pas-sant på linje med denne bogs kapitel 9, hvori forfatterne gør opmærksom på den voksende “interesse for undersøgelser, forskning og videnskab omkring det pædagogiske” (s. 149). Både tilvæksten i

forskning og undersøgelser medvirker til at skabe varierede former for empirisk forskning; uden empirisk forankring løber man risiko for, at professionelle udelukkende handler ud fra 'mavefornemmelser'. Den empiriske vending er kommet for at blive. Hvorfor det? Fordi "man må vide, hvad man gør. Man må vide, hvordan det virker, og man så vidt muligt sikre, at det, man gør, også virker efter hensigten" (s. 151).

Det er vist ingen uenige i. Vanskelighederne opstår først, når hverdagens viden skal oversættes til former for videnskabelig viden. Enhver praksisdisciplin er dybt interesseret i at skabe viden om praksis, og at teoretisering om praksis produceres gennem praktikernes involvering i og refleksion over praksis. Det kritiseres ofte – på den ene side er der dem, som mener, at praktikerne er for interesserede i teori, hvilket man godt kan nære en vis sympati for, men her skal man passe på ikke at sværte sin egen udvikling til. Den anden side, der som regel kommer udefra, siger, at teoretisering om praksis ikke er rigtig viden, og at rigtig viden kun kan fremkomme via empiriske undersøgelser. Dette sidste må betragtes som en misforståelse af kravene til videnskabelse inden for en praksisdisciplin, hvor teori om praksis i første række skabes gennem praksis, og at teorier og deres nytte

derefter må gøres til genstand for empirisk undersøgelse. Her ser vi samtidig, hvordan viden-magt-relationer om, hvad der er rigtig viden, opererer og endvidere, hvad der i denne sammenhæng tænkes om forholdet mellem teori og praksis. Det ville vist føre for vidt at fortsætte videre ud ad denne tangent. Praksis kan ikke indgå en tæt match med teori, og teori udgør ikke det ideelle grundlag for praksis. Det er sandsynligt, at dette skema passer meget godt til formidlingsaktiviteter på en professionsuddannelse, men det repræsenterer ikke et godt billede af, hvordan viden skabes i praksisdiscipliner. Forholdet mellem teori og praksis er kan bedre minde om en runddans mellem teori og data og slet ikke om en pænt pakket værktøjskasse.

Selv om næppe alle kommende lærere vil ende som forskere, kommer uddannelserne ikke udenom at opgradere kendskabet til det forskningsmæssige håndværk. Dels indebærer evidensbølgen, at lærerne overvældes af forskellige forskningsresultater, der undertiden peger i modsatte retninger; de professionelle skal kunne læse og forstå den slags rapporter og muligvis endda også kunne kritisere dem ud fra rapporternes egne præmisser (altså immanent kritik); dels skal de i hverdagspraksis kunne reflektere og begrunde den faglige indsats, f.eks. formidlingen, ud

fra en kortlægning af elevernes aktuelle forudsætninger m.v. Det kræver forskningsarbejde i lille målestok. I begge tilfælde skal der træffes et reflekteret metodevalg, som skal kunne begrundes, hvilket på sin side kræver en vis indsigt i de videnskabsteoretiske forudsætninger, man enten selv arbejder ud fra, eller som er nedlagt i en given afrapportering fra EVA, SFI, DPU osv. I nogle tilfælde skal den professionelle endda gå uden for rammen og drive transcendent kritik – det kunne f.eks. gælde i forhold til inklusionsproblematikken eller mobbefænomenet.

Når det er så vigtigt at lade studerende tilegne sig grundlæggende viden om sådanne forhold, skyldes det ikke mindst, at der i de pædagogiske professioner har været oparbejdet en mangel på viden om, hvad der virker, for hvem og hvordan. Dermed skal vi ikke forklejne professionelles fornemmelser eller antagelser om et eller andet, fordi det i sig selv kan give anledning til at undersøge, hvad der så er på færde.

Bogens forfattere undlader heller ikke at henlede opmærksomheden på, at et kort kursus i videnskabsteori og metode ikke rækker. Det er bedre end ingenting, men man oplever igen og igen, at studerende ganske vist har taget begreberne til sig (forforståelse, metode, videnskabsteoretisk forankring i

hermeneutik eller fænomenologi osv.), men i praksis ikke er tilstrækkeligt rustede til faktisk at gennemføre mindre undersøgelser. Eksisterende grundantagelser tages for givet og understøttes af et valg af forklarende teori, egne observationer gøres til empiri – uden et eneste forbehold – og bruges derpå til at bevise, at akkurat min pædagogiske indsats førte til de resultater, som grundantagelse pegede i retning af. Jeg skal spare læseren for eksempler på den slags instrumentel forståelse af tingenes tilstand. I den henseende er denne bog ganske god til at advare mod forhastede og overfladiske konklusioner.

Ærindet i bogen er bl.a. at advare mod nemme løsninger i den typer af undersøgelser, som kommende lærere gennemfører. Denne anmelder antager, at uddybede eksempler undervejs i teksten kunne have styrket hensigten.

TAG LEGEN ALVORLIGT

Helle Marie Skovbjerg:
Perspektiver på leg
Turbine Akademisk 2016
110 sider, 150 kr.



Anmeldt af Heidi Lykke Nissen, lektor ved Pædagoguddannelsen på Campus Carlsberg, UCC

Et af de vigtigste områder for det moderne menneske er legen:

Retten og muligheden for at være sig selv, selvfordybende og undersøgende med afsæt i det som er og ikke med hensyn til hvad man *kan* lære eller nogen synes man *skal* lære. Men denne menneskerettighed (UN, 2013) er under voldsomt pres.

Selv til vuggestue-informationsmødet hørte jeg forleden forældrene (alt for) ivrigt spørge til “jamen hvad gør I for at børnene lærer når de leger?” Jeg sad med Vilfred på 10 måneder i favnen og blev slået omkuld over de effektiviseringstakter andre (kræfter) gør sig i forhold til børns læring. Alle legetøjsbutikker omdøber deres hylder i læringskategorier. I min optik er det komplet galskab af den ringe slags. Derfor opmuntrer og opildner denne lille fine

bog til “oprøret og opgøret for at sikre legens værdi, også i fremtiden. Vi skal tage legen alvorligt. Legen fortæller noget vigtigt om, hvordan det er at være et menneske” (bogen, s. 103).

Bogen tager med sit korte format læseren rundt i eksisterende legeteori med et kig ind i klassiske tilgange i et historisk perspektiv, hvorefter at et nyt legeperspektiv muliggøres i en udspændthed mellem ‘legen som stemning’ og ‘legen som tid, strid og sted’. Og når der nu findes så megen fin teori om leg, hvorfor mener forfatteren så at der i dag er behov for endnu et? Jeg tilhører selv en generation af forældre i en børnefamilier, der praler med at den gamle tænkning ‘børn skal ses men ikke høres’ er en saga blot. Men faktisk viser det sig både i ulvetimen herhjemme hos os; også selvom jeg er seminarielektor og nok burde kunne det der pædagogik og i diverse praksisfortællinger (bogen, s.93) fra skoler og institutioner, at voksne konstant indstifter et apollinsk syn på børnene og deres udfoldelse; den bør være afgrænset og underordnet. Hvorfor vi voksne, sågar professionelle der arbejder med børn, ofte med (alt for stor naturlighed) intervenserer med regler der tæmmer, inddæmmer og altså disciplinerer Barnet(s leg).

Der er behov for flere ord om leg for at rette op på

dette! Og det deler jeg med forfatteren.

Det nye legeperspektiv trækker på inspiration fra Nietzsche for at slå markante søm igennem myten om den fredfyldte disciplinerede og ordnede leg. Med sit livsperspektiv indgyder han mod til at overkomme stridighederne på skabende og kreativ vis måske endog ved konstant at udfordre dem og vende dem på hovedet. For at leve fuldt må der euforisk "gå[s] sin[e] egne veje og ikke blot efterligne andre, [men] at overskride, udforske og udfordre det eksisterende" (Bogen, s. 95). Han formaner dog og forfatter anvender dette mobiliserende "man skal ikke være et pindsvin hele tiden", da piggene gør det svært undertiden at komme tæt på hinanden i legen. Og denne åbning inviterer jo den legeunderstøttende pædagog/professionelle til en hel særlig plads i de legendes rige – der adskiller sig væsentligt fra at være den (for) dømmende. Men vi voksne er vane-tænkende og lever -trods at vi siger noget andet i vores fastfrosede hverdag med megen lidt plads til spontanitet-hvilket ikke overlader plads til at skubbe til rammerne for at undersøge legens strid, tid, rum og mulighed. Jeg fristes til at spørge om det er vores insisteren på anti-kaos der er 'sandt' set i lyset af den indkommende fremtid – eller om vi mon kan lære noget af

børnenes dionysiske forholdene i legen?

Hvorfor er det så så svært? Den historiske gennemgang af legeteori bliver i kraft af bogens længde også noget kort. Og der gives lige så meget plads til Huizinga som konceptet 'leg som kompetenceudvikling' anført af Jesper Bove-Nielsens bog "Corporate kindergarten – sæt innovation og talent i spil (1999) og "Den legende organisation" af Ann Charlotte Thorsted (bogen s. 40). Her ville jeg have ønsket et mere kritisk blik på den industri af såkaldt legeteori som er kommet i kølvandet af tsunamien 'leg og lær'. Jeg kan nemlig ikke komme mig over min egen teoriforståelse af leg at så snart man leger for noget udenfor legen kan det ikke længere kategoriseres som leg (Huizinga "Homo Ludens, om kulturens oprindelse i leg" 1936). En skattet kollega ud i legens vidundere har i pædagoguddannelsen de sidste 15 år formuleret det "Børn leger ikke for at lære; nej de lærer for at lege (videre)." (Peter Bæk, UCC).

Et kritisk blik er altså at 'læring' truer det barnesyn som jeg har og som jeg ønsker pædagoger har/opnår under uddannelsen at barnet a priori er selv- og verdens undersøgende og *altid* anstrenger sig for at vinde nyt terræn (det vil sige bare rolig, børns læringskurve er gigantisk også uden PISA-test og

kompetencemål) og de *uundgåelige* konflikter *opøver* barnet i at forstå sig selv netop *sammen med* det legende fællesskab: "Det bliver bare kedeligt for alle reglerne gør det sjovere. Men nu har de (lærere og pædagoger) sagt til samling at vi kun må spille med fire regler". (Bogen, s. 94).

"Og lad os regne den dag for tabt, hvor der end ikke blev danset en eneste gang! Og falsk skal enhver sandhed være os, som var uden en eneste latter" (Nietzsche, 1996: 186, bogen, s. 96).

Bogen henvender sig blandt andet til studerende og jeg synes det er en fremragende bog. Jeg opildner til at læser operationaliserer den noget teoretiske ramme der er opstillet for at faktisk kæmpe mod det apollinske regime, der til stadighed råder og hærger vore sind om børn og deres leg.

DEKONSTRUKTION AF HATTIE

Per Fibæk Laursen, Steen Nepper Larsen, Jørn Bjerre, Keld Skovmand, Niels Møller, Thomas Aastrup Rømer: *Hattie på dansk – evidensstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*
Hans Reitzels Forlag, 2017
166 sider, 250 kr.



Anmeldt af Mads Rangvid, cand. mag. og lektor ved Gladsaxe Gymnasium

Selvkritik og ensretning af tanken er på mode i Danmark. Det drives frem af stat og kommune og præsenterer sig som rational videnskab baseret på det mest uafviselige af alt: Tal. Det indtryk fæstner sig ved læsning af antologien *Hattie på dansk – Evidensstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. Illustrativt refererer Jørn Bjerre og Niels Møller midt i bogen fra et undervisningsmateriale til uddannelsen af såkaldte Impact Coaches. En Impact Coach skal over for sine kollegaer i pædagogiske institutioner virke som brohoved for implementeringen af det pædagogiske koncept "Synlig læring". Bjerre og

Møller skriver, at "Senere [i uddannelsen] skal Impact Coachen vurdere sin personlige evne til at være loyal over for Visible Learning^{plus}-tankegangen og evnen til at turde kritisere kollegaer, der ikke lever op til denne tankegang." Straks efter følger en række udsagn i undervisningsmaterialet, som Impact Coachen skal bruge til at vurdere sig selv på en skala fra et til fem, hvorvidt han lever op til og promoverer Visible Learning^{plus}-tankegangen. Velkommen til Kulturrevolutionen i det 21. århundrede!

Samlet viser *Hattie på dansk*, hvordan "oversættelsen" af den australske uddannelsesforsker John Hattie til en dansk uddannelsespolitisk kontekst er præget af ideologiske forvrængninger.

Per Fibæk Laursens indledende introduktion er bogens eneste relativt Hattie-venlige tekst. Hatties definition af god undervisning, som undervisning der resulterer i store læringsmæssige fremskridt hos eleverne, roses, fordi fokus flyttes over på udviklingen hos den enkelte elev som resultat af skolerelaterede aktiviteter; i stedet for fx at sammenligne skolers karaktergennemsnit. Hatties berømte statistiske metaanalyser, hvis formål er at rangliste didaktiske tiltag efter deres såkaldte effektivitetsstørrelse, finder Laursen i alt væsentligt pålidelige (et synspunkt flere af de andre

bidragydere anfægter), men han påpeger det ironiske i, at statistikken tillægges så stor vægt blandt politikere og skolefolk. For ifølge Hattie selv er det vigtigste blot budskabet om, at læreren skal analysere sin virkning og udvikle sin undervisning på baggrund af viden om, hvad der virker. Tallenes tilforladelige magi gives ansvaret for den store lydhørhed over for Hattie. Vigtigt fremhæver Laursen i øvrigt, at konceptet "synlig læring" ikke følger af den statistiske forskning med nogen nødvendighed.

Hatties fokus er præstation og midler til at nå faglige mål, hvis opfyldelse, man mener, kan eftervises ved tests. Kulturel overlevering og såkaldt transformationel læring, dvs. dannelse og identitet, interesserer ham ikke. Netop dette vender især Steen Nepper Larsen og Thomas Aastrup Rømer sig kraftigt imod i deres respektive artikler. De peger på, at Hatties teori om synlig læring på helt afgørende punkter rammer helt forbi formålet med det at holde skole.

Nepper Larsens grundtanke, der i den grad hylder transformationel læring, er, at den væsentligste læring er usynlig og ikke til at måle, fordi livet og dermed læring er i stadig bevægelse. Når man i synlig læring forsøger at foregribe og tilrettelægge læring, låser man livet og

indsnævrer børns muligheder for at lære.

Aastrup Rømer søger i en svimlende analyse at påvise, at Hattie er radikal konstruktivist og at synlig læring er et opgør med dømmekraften og hele den pædagogiske tradition. Det væsentligste mål i synlig læring er, at eleven lærer at blive selvmoniterende, så eleven kan sætte klare og målelige mål for sig selv. Eleven skal lære at være sin egen lærer. Læreren vigtigste opgave er at sætte sig i elevens sted. Elev og lærer ophæver sig selv i hinanden i et selvmonitorerings spejlkabinet. Læreren, det faglige indhold og omverdenen forsvinder, når undervisning sættes under et evaluerings-teoretisk effektbegreb.

Keld Skovmands nørdede nærlæsninger overbeviser om, at folkeskolereformens fokus på mål og læringsmålstyret undervisning risikerer at modarbejde dybere læring, samt at der slet ikke er belæg for reformens tiltag i Hatties egen teori. Den urovækkende tankegang i de ministerielle styredokumenter demonstreres ved flere velvalgte citater; fx fra Ministeriets *Arbejdet med læringsmål i folkeskolen*: "Læreren kan også vælge at tydeliggøre for eleverne, hvordan de selv kan se, om de har nået målene ved at forklare dem, hvad de skal vise som tegn på læring." Her skal man grine. For umiddelbart efter må man græde,

når Skovmand citerer forskellige dokumenter, hvor det overvejes og siden anbefales, at ordet "forstå" bør undgås i målformuleringer, fordi kan være svært at observere, om eleven har opnået forståelse. Den behaviorisme, der viser sig i sådanne anbefalinger, er bekymrende.

Bjerre og Møller aflægger sociologisk rapport fra en kommune, der har købt konceptet "Visible Learning^{plus}" – især om uddannelsen af de tidligere nævnte Impact coaches. Impact coachene er vigtige, fordi de skal fremme et nyt "mindset", synlig læring, som skal bære skolernes nye kollektive praksis. Det sker gennem supervision eller coaching af kolleger efter stramt skematiserede koncepter udviklet af Visible Learning^{plus}. Det eftervises, at koncepterne er utilstrækkelige i praksis og efterlader coach og lærer i et tomrum.

Impact coachene synes fanget i et fremmedgørende spil, hvor kritik afvæbnes af synlig læring-konceptet. For her betyder kritik ikke frisættende, refleksion, men (selv) kritik af hvorvidt man lever op til vedtagne standarder. Aastrup Rømer karakteriserer rammende synlig læring som en "mellemlærerpædagogik", der ikke har noget kritisk potentiale og derfor må tjene den til enhver tid gældende "policy". Passende foreslår Bjerre og Møller, at læreres tanker og handlinger ikke bør

være styret af konsulenthusets koncepter, men af deres fag "samt af de værdier og normer, der knytter sig til samfundets demokratiske institutioner."

Det er paradoksalt, at et af Hatties mest markerede udsagn er, at læreren skal være lidenskabeligt engageret, alt imens der ikke er noget mere dræbende for den faglige lidenskab end den skematisering af undervisning, som konceptet "synlig læring" gennemfører. Derfor er de fem forfatters dekonstruktion af Hattie på dansk meget velkommen.

OVERBLIK OG KRITISK DISKUSSION

Kirsten Elisa Petersen & Torsten Erlandsen (red.): *Pædagogen som myndigheds-person. En grundbog Samfundslitteratur, 2017 344 sider, 348 kr.*



Anmeldt af Carsten Fogh Nielsen, adjunkt ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse på Aarhus Universitet

Ved den seneste ændring af pædagoguddannelsen i 2014

blev der som del af uddannelsens fællesdel på første år indført et obligatorisk nationalt modul om "Pædagogen som myndighedsperson". I den forbindelse blev der iværksat en systematisk forsknings- og vidensopsamling, der kortlagde den eksisterende dansksprogede litteratur om myndighed i en pædagogisk kontekst (Petersen et al 2015).

I forlængelse af arbejdet med denne kortlægning er der netop udkommet en grundbog til myndighedsmodulet med 18 nyskrevne kapitler om "Pædagogen som myndighedsperson". Bogen er redigeret af Kirsten Elisa Petersen, lektor ved DPU, der var faglig hovedansvarlig for udarbejdelsen af forskningsoversigten, og Torsten Erlandsen seniorforsker ved DPU. Bogen indledes med en introduktion af de to redaktører, der dels beskriver for oprettelsen af myndighedsmodulet, dels introducerer til myndighedsbegrebet, dels forklarer bogens overordnede opbygning.

Derefter følger de 18 kapitler, inddelt i fire hoveddele. "Del 1: Rammer for pædagogisk myndighedsudøvelse" skitserer de overordnede politiske, juridiske, almenpædagogiske og socialteoretiske rammer for pædagogens virke som myndighedsperson. "Del 2: Myndighedsbegrebet i pædagogisk regi" fokuserer primært på en række normative problemstillinger som myn-

dighedsbegrebet rejser i og for den pædagogiske praksis. "Del 3: Myndighed i forhold til forebyggelse og sundhedsfremme" beskæftiger sig, som titlen angiver, med de pædagogiske myndighedsopgaver der knytter sig til forebyggelse og sundhedsfremme. "Del 4: Myndighed og professionsudøvelse i pædagogisk praksis" ser på centrale pædagogiske myndighedsopgaver indenfor socialpædagogikken, på daginstitutionsområdet og i folkeskolen.

De 18 kapitler i *Pædagogen som myndighedsperson* er skrevet af 18 forskellige forfattere, med hver sit faglige, teoretiske og forskningsmæssige udgangspunkt, og hver sin tilgang til og forståelse af myndighedsbegrebets pædagogiske relevans. Nogle af kapitlerne er forskningsbaserede, mens andre er meget praksisnære; nogle kapitler er ekstremt fokuserede på et bestemt begreb eller fænomen, mens andre mere har oversigtskarakter. Bogen giver derfor ikke et samlet systematisk overblik over og kritisk diskussion af den pædagogiske fagpersoners myndighedsudøvelse, men fungerer snarere som en lettere kalejdoskopisk indføring i myndighedsbegrebets betydning for og rolle i den pædagogiske praksis. Kapitlerne afspejler dermed den kompleksitet og flertydighed, som kendetegner myndighedsudøvelsen i den pædagogiske praksis.

Netop på grund af denne brede, kalejdoskopiske tilgang kunne man dog som læser godt have ønsket sig, at redaktørerne havde gjort mere ud af at få forklaret myndighedsbegrebet og brugt denne forklaring til at binde bogens enkelte kapitler tættere sammen. Det er nemlig ikke altid umiddelbart klart, hvorvidt de enkelte forfattere forstår og anvender myndighedsbegrebet på helt samme måde.

En række kapitler beskæftiger sig således med hvad man kunne kalde for et formelt og juridisk myndighedsbegreb, hvor myndighed defineres ud fra pædagogens formelle, juridiske kompetencer og pligter. Andre kapitler trækker på et mere fagligt myndighedsbegreb, hvor pædagogens myndighedsudøvelse baseres på professionel faglig kompetence. Enkelte kapitler peger i retning af en hel tredje forståelse af myndighed, hvor myndighed snarere ses som baseret på almene, normative principper og kategorier af forskellig slags. Endelig er der et par kapitler, hvor myndighedsbegrebet mestendels blot fungerer som en overordnet ramme, der giver forfatteren lov til at fortælle om sit eget specifikke interessefelt eller forskningsområde.

Denne pluralitet af måder at forstå og gøre brug af myndighedsbegrebet betyder, at det kan være en smule svært at finde en gennemgå-

ende rød tråd i bogen – især hvis man, som jeg, sætter sig ned og læser hele bogen ud i et stræk. Dette er selvfølgelig ikke den måde, bogen typisk vil blive læst på. *Pædagogen som myndighedsperson* er en faglig grundbog af den type, der dækker et meget bredt område, og hvor undervisere og studerende derfor normalt kun læser og gennemgår bestemte kapitler baseret på deres egne specifikke interesser. Det giver derfor god mening at lade de enkelte kapitler være relativt selvberørende.

Omvendt så indgår myndighedsmodul som et obligatorisk element i pædagoguddannelsens fællesdel. Dette modul er derfor et af de mest oplagte steder at udvikle et fælles pædagogisk sprog og en fælles begrebs- og teori-forståelse. En mere fokuseret redaktionel linje ville i højere grad have understøttet dette mål. Det ville f.eks. have været rart, hvis bogen havde inkluderet en mere overordnet, systematisk og teoretisk indføring i og præsentation af myndighedsbegrebet, som de enkelte kapitler efterfølgende kunne have trukket på i deres mere konkrete og praksisnære præsentation af udvalgte aspekter ved pædagogens myndighedsudøvelse.

Som det altid er tilfældet med bøger af denne type kan man diskutere kvaliteten og relevansen af de enkelte kapitler. Personligt er jeg f.eks. ikke umiddelbart overbevist

om, at Ida Skytte Jakobsens introducerende oversigt over “Forebyggelse ud fra et resiliensperspektiv” (bogens kapitel 13) er et oplagt valg til en grundbog om “Pædagogen som myndighedsperson”. Der er som sådan intet i vejen med Jakobsens tekst, men resiliens er ikke just et begreb, som typisk forbindes med diskussionen af myndighed. Dette afspejler sig ret tydeligt i kapitlet, hvor myndighedsbegrebet kun eksplicit omtales to gange, og i det hele taget ikke spiller nogen væsentlig rolle i Jakobsens præsentation. Hvilket rejser det ret naturlige spørgsmål: Hvorfor medtage en tekst om resiliens i en antologi om myndighed? Som et minimum synes der at være behov for en bedre integration af resiliens- og myndighedsperspektivet, end hvad Jakobsen selv leverer i sit kapitel. Her er endnu et punkt, hvor redaktørerne med fordel kunne have grebet mere aktivt ind.

Ikke alle pædagogisk relevante sider af myndighedsbegrebet behandles i bogen. F.eks. rummer *Pædagogen som myndighedsperson* nærmest ingen diskussion af den pædagogiske forpligtelse til at danne og uddanne *andre* til myndighed (men se dog Merete Wibergs bidrag om “Etik og værdier i udøvelse af og dannelse til myndig

AT FORTÆLLE SIG TIL FORANDRING AF VELFÆRDS-PROFESIONAL PRAKSIS

Janne Hedegaard Hansen:
Narrativ dokumentation i velfærdsprofessionerne
Akademisk Forlag 2017
184 sider, 249,95 kr.



Anmeldt af Dennis Astrup Holand, lektor ved Center for Pædagogik på Professionshøjskolen Absalon

Janne Hedegaard Hansen har skrevet en let tilgængelig, velskrevet og handlingsanvisende bog om narrativ dokumentation i velfærdsprofessionerne. Med sit udgangspunkt i begrebet velfærdsprofessioner argumenterer JHH for, at den narrative dokumentation kan anvendes inden for en række forskellige velfærdsprofessioner. JHH nævner: Sygeplejersker, bibliotekarer, socialrådgivere, pædagoger og lærere. Det, der ifølge JHH, samler disse professioner, er, at de arbejder med borgerer og mennesker i institutionelle sammenhænge og at man i disse professioner altid arbejder situeret, hvilket understreger den enkelte pro-

fessionelles behov for, undervejs i arbejdet med borgeren, at træffe unikke beslutninger samtidig med at disse unikke beslutninger skal legitimeres ud fra økonomiske rationaler og et behov for dokumentation af den konkrete praksis. Første del af bogen beskriver det dilemma der kan være mellem at levere velfærd på baggrund af økonomiske rationaler og samtidig være forpligtet på at dokumentere en situeret praksis. Svaret på dette dilemma, bliver den narrative dokumentation.

Udover første del af bogen, der blandt andet fokuserer på NPM og hvordan der i den sammenhæng kan etableres en meningsfuld dokumentationspraksis, består bogen af yderligere 4 dele. I del 2 og 5 beskrives de teoretiske begreber i narrativ dokumentation samt det teoretiske grundlag for den narrative dokumentation.

Særlig del 3 og 4 fangede denne anmelders interesse. Det er to afsnit der meget konkret anviser, hvordan man skal arbejde med den narrative dokumentation. JHH beskriver hvordan fortællingens struktur er fastholdt i en indledning, hændelse og slutning og giver meget konkrete eksempler på dette fra forskellige pædagogiske sammenhænge. Hermed rammer hun bredt ind i den pædagogiske målgruppe, som det også er intentionen med bogen. Efter at fortællingen er nedskrevet,

som en del af den dokumenterende praksis, skal den også analyseres, så de professionelle kan komme tættere på en forståelse af deres faglige selvforståelse. Dette gøres gennem den narrative samtale.

Også til den narrative samtale giver JHH konkrete anvisninger og beskriver relevante opmærksomhedspunkter, så samtalen kan gennemføres på reflekteret og professionel vis. Afslutningsvist i del 4 beskrives det, hvordan metoden både kan bruges til at afdække den enkeltes faglige selvforståelse, men også, hvis metoden anvendes systematisk og igennem længere tid kan føre til udvikling og kvalificering af den mere overordnede institutionelle praksis.

Som underviser på pædagoguddannelsen har jeg inddraget Janne Hedegaard Hansens nye bog i min praktikundervisning, og på den baggrund kan jeg konstatere at de studerende responderer meget positivt på metoden og dens forholdsvist lettilgængelige anvisninger af, hvordan man hurtigt kan komme i gang med dokumentationsarbejdet. På den baggrund kan jeg kun give bogen de varmeste anbefalinger og jeg vil antage, at bogen også kan finde anvendelse på andre velfærdsprofessionelle uddannelser samt tjene som grundlag i efter- og videreuddannelsessammenhænge indenfor de velfærdsprofessionelle professioner.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen bag udgivelsen af Dansk pædagogisk Tidsskrift.
Foreningen har som formål:

Foreningen er en almennyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

Ph.d. og ekstern lektor *Søs Bayer* (formand),
DPU, AU

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder *Tomas Ellegaard*,
Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen*,
DPU, AU

Ph.d. og lektor *Bolette Moldenhawer*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Ph.d., lektor og afdelingsleder *Trine Øland*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.

For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.

Enkeltnumre indeværende årgang 100 kr., tidligere årgange 75 kr.

Flere eksemplarer af samme nummer 75/50 kr. Hertil kommer porto.

Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement og køb af enkeltnumre:

Dansk pædagogisk Tidsskrift

Edvard Griegsgade 2

2100 København Ø

3929 1570

administration@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.

Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert

Korshagevej 30

4581 Rørvig

2342 1945

redaktion@dpt.dk

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris: Helseide 3.800 kr.

Halvside 2.000 kr.

Kvartside 1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor *Peter Ø. Andersen*, Afdeling for
Pædagogik, KU

Ekstern lektor *Søs Bayer*, DPU, AU

Gæsteforsker *Eva Bertelsen*, Afdeling for
Pædagogik, KU

Tidl. professor *Jens Bjerg*, RUC

Lektor *Ole Christensen*, Campus Carlsberg, UCC

Lektor *Thomas Gitz-Johansen*, RUC

Udv.konsulent *Natasha Guindy*,
Forsvarsakademiet

Projektleder *Mikala Hansbøl*, UC Metropol

Tidl. lektor *Leif Emil Hansen*, RUC

Systemkonsulent *Bendt Heinemeier*, SSV

Tidl. lektor *Finn Held*, Blågård Seminarium

Professor *Katrin Hjort*, SDU

Lektor *Christian Horst*, DPU, AU

Projektleder *Mette Hyllested-Winge*, Japan

Tidl. lektor *Knud Jensen*, DPU, AU

Professor *Christian H. Jørgensen*, RUC

Professor *Jan Kampmann*, RUC

Lektor *Jens Erik Kristensen*, DPU, AU

Tidl. lektor *Niels Kryger*, DPU, AU

Tidl. dekan *Joh ny Lauritsen*, UC Sjælland

Lektor *Morten Lassen*, AaU

Udv.konsulent *Dorte Lystrup*, Kofoedsminde

Lektor *Ulla A. Madsen*, RUC

Tidl. lektor *Anders Mathiesen*, RUC

Ph.d.-stipendiat *Stinus S. Mikkelsen*, UCL

Lektor *Bolette Moldenhawer*, Afdeling for
Pædagogik, KU

Lektor *Martha Mottelson*, Campus Carlsberg,
UCC

Tidl. chefkonsulent *Lars Jacob Muschinsky*, UCC

Tidl. professor *Birger Steen Nielsen*, RUC

Lektor, ph.d.-studerende *Stine Karen Nissen*,
DPU og Metropol

Seniorforsker *Morten Nørholm*, DTU

Tidl. forskningsdirektør *Søren G. Olesen*, VIAUC

Lærer *Birgitte Palludan*, Vallerødskolen

Ekstern lektor *Maja Plum*, Afdeling for
Pædagogik, KU

Professor *Palle Rasmussen*, AaU

Postdoc *Maria Christina S. Schmidt*, DPU, AU

Lektor *Vibeke Schrøder*, Campus Carlsberg,
UCC

Lektor *Jette Steensen*, Norges Arktiske
Universitet

Adjunkt *Jens Peter Thomsen*, VIVE

Lektor *Line Togsverd*, VIAUC

Tidsskriftet udgives med støtte fra Ministeriet for Børn og Undervisnings tips- og lottomidler og Kulturstyrelsens Bladpulje.

Bankforbindelse: Jutlander Bank, Falkoner Allé 72A, 2000 Frederiksberg · Registreringsnummer 9336, kontonummer 2073021203

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i henhold til aftale med Copydan Tekst og Node. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

TEMA: AKTIONSFORSKNING

Aktionsforskningen har som forskningstradition og som socialt eksperiment altid stået til diskussion – også inden for det pædagogiske felt. Ikke mindst på professionshøjskolerne er aktionsforskning blevet populær som et mere deltagerorienteret svar på krav om praksisanvendelighed. Temaet søger at adressere og problematisere aktionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont for afsøge, hvorvidt aktionsforskningen risikerer at blive spændt for et økonomistisk styringsregime, der afkræver "evident" forandring i og af praksis

BIRGITTE ELLE, TOMAS ELLEGAARD & MARTA PADOVAN-ÖZDEMIR:

Redaktionel indledning

MARTIN BLOK JOHANSEN, LENE S.K. SCHMIDT & PETER ØSTERGAARD ANDERSEN

Aktionsforskning og kritikens betingelser – når forskningsanvendelse bliver en selvfølge

METTE BLADT, MIA HUSTED OG DITTE TOFTENG

Aktionsforskning som anvendt forskning? – mellem anvendelse, nytte og kritik

UNNI LIND

Et aktionsforskningsprojekt i en presset daginstitutionskontekst – kritisk eftertanke

METTE MOLBÆK

Aktionsforskning: Dialog eller disciplinerings?

LARS JAKOB MUSCHINSKY

Om aktionsforskning som koncept

Pædagogikkens glemmebog *Reaktualisering af pædagogisk tankegods*

KARL MARX

Teser om Feuerbach

BIRGER STEEN NIELSEN

"Hvad det kommer an på..." – Historiske eftertanker til marx' feuerbach-teser

ARTIKLER

HANNE KNUDSEN

John Hattie: Jeg er statistiker, jeg er ikke teoretiker – interview med professoren bag "synlig læring"

HELLE RABØL HANSEN & JETTE KOFOED

Skolesorg – Død, zombier og kroppe i hardcoremobning