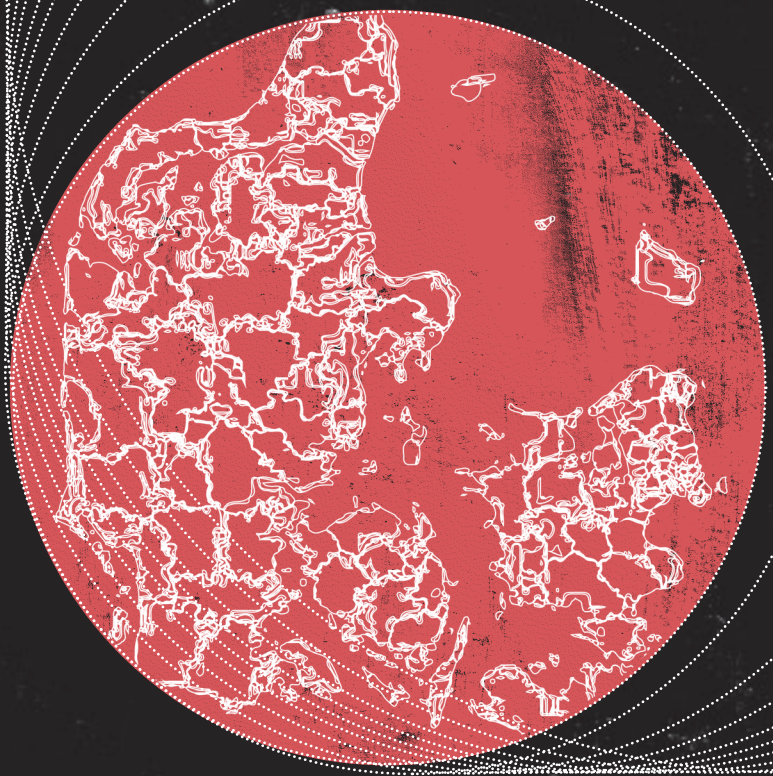
2» 15» MAJ

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT



TEMA:

PÆDAGOGIK I UDKANTS- OG HØJKANTSDANMARK

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, 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
Adjunkt og ph.d.-stipendiat ved pædagoguddannelsen Roskilde, Professionshøjskolen UC Sjælland

Tekla Canger
Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen Zahle, Professionshøjskolen UCC

Birgitte Elle
Ph.d. og professor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)
Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Natasha Guindy
Lektor ved Pædagoguddannelsen Sydhavn, Professionshøjskolen UCC

Christian Sandbjerg Hansen
Ph.d. og adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Søren Langager
Lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

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

Maria Christina Secher Schmidt
Lektor og ph.d.-stipendiat ved Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen Metropol

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

Bodil Øster
Faglig leder på det socialpsykiatriske tilbud Slotsvænget, Lyngby-Taarbæk kommune

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

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfællevurdering (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.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

2»15»MAJ

TEMA: PÆDAGOGIK I UDKANTS- OG HØJKANTSDANMARK

Hvad vil det sige at komme et sted fra, når uddannelse, opdragelse og undervisning skal finde og finder sted. Hvordan spiller lokalmiljøet, dets historie og aktuelle tilstand en rolle i og for børn, unge og forældres adgang og tilgang til diverse opdragelses- og uddannelsesinstitutioner? Hvad er pædagogikker i disse institutioner præget af der, hvor de finder sted? Og hvordan spiller de statslige og regionale politikker ind på og reagerer på stedernes uddannelsesforhold? Temaet zoomer ind på det særlige ved sted og steders betydning for pædagogiske praktikker og logikker.

Tomas Ellegaard & Sune Jon Hansen:
Redaktionel indledning.....2

Jette Steensen:
Fokus på stedet - en aktuel dagsorden for kritisk pædagogik.....6

David Thore Gravesen:
Hvorfra? Hvorhen? Om opvækstkvarterets betydning for unges uddannelsesvalg og fremtidige livschancer.....15

Sune Jon Hansen:
Med mor og far og Hirtshals i skole 25

Lene Larsen & Trine Wulf-Andersen:
Unges tilhør og kampe om steder 34

Anne-Lene Sand:
Matrikelløse fællesskaber 43

ØVRIGE ARTIKLER

Dil Bach og Søren Christensen:
Purposeful play - om reformer af børnehave og forældreskab i Singapore 54

Miriam Madsen:
At gøre sig relevant - perspektiver på humanistiske dimittenders arbejdsmarkedsrelevans.....64

Anna-Vera Meidell Sigsgaard
Semantisk tyngde og semantisk tæthed i demokratibegrebet 75

ANMELDELSER

9 aktuelle boganmeldelser 86

TEMA >>>

PÆDAGOGIK I UDKANTS- OG HØJKANTSDANMARK

Temaet i dette nummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift er stedets betydning for og i pædagogik. For at sætte denne betydning i relief kan man nævne to begivenheder i det moderne uddannelsesvæsens historie: I 1958 ophævedes med en ny Folkeskolelov endelig skellet mellem landsby- og byskolevæsen. Hermed afsluttedes i en dansk sammenhæng eksistensen af et delt skolevæsen, hvor skolens indretning og struktur afhang af hvilket sted den befandt sig. Den anden begivenhed er da ministre fra 29 europæiske lande satte deres underskrift på den såkaldte Bologna-erklæring i 1999. I erklæringen forpligter de 29 lande sig til at reformere deres videregående uddannelser så grundstrukturen (opdeling i bachelor og kandidat-/masterniveau) bliver den samme og at det bliver muligt direkte at sammenligne studierne på tværs af nationerne.

De to begivenheder illustrerer på hver deres måde det ideal - og til en vis grad den realitet - der har ligget som en udviklingsretning i hele det moderne uddannelsessystems historie, såvel nationalt som internationalt. Kort beskrevet går denne aspiration og retning mod en stadig stærkere ensliggørelse af uddannelserne både nationalt og internationalt.

Ambitionen er skabelsen af nationale eller ligefrem internationale enhedssystemer. Formuleret overordnet og abstrakt kan man tale om at uddannelse i princippet søges afkoblet fra en stedsforankring. Der kan være mere altruistiske hensigter med dette som fx en bestræbelse på internationalt samarbejde og for lige og ens muligheder for uddannelse for alle; men aktuelt ser det ud som om at skabelsen af nationale og internationale markeder for uddannelse, kvalifikationer og arbejdskraft er den afgørende drivkraft.

Ambitionen om et ensrettet internationalt uddannelsessystem er fortsat i nogen grad begrænset af at klodens mennesker – også eliterne og de længst uddannede - taler mange forskellige sprog. Derimod synes opbygningen af nationale og nationalsproglige uddannelsessystemer i moderne tid at sætte sig stort set fuldstændig hegemonisk

igennem. Dette foregår ikke mindst på grundlag af forestilling om at nationalt entydigt uddannelsessystem tilgodeser alle på samme vis.

Med andre ord ligger det indbygget i moderne uddannelsessystemer, at det – bortset fra nationen – ser bort fra det sted mennesker kommer fra. På mange måder er dette sammenhængende med det som bl.a. den engelske sociolog Giddens har peget på som det modernes nedbrydning af rum.

Der er imidlertid problemer i dette: Negligeringen og ophævelsen af stedets betydning svarer på mange måder ikke til realiteten. Som bl.a. artiklerne i dette temanummer understreger er mennesker – også i en pædagogisk sammenhæng - på mange måder relateret til deres steder. På den måde bliver negeringen af de stedslige forskelle let til en form for symbolsk vold - ikke mindst mod de mennesker der ikke kommer fra velstillede og ressourcestærke grupper i de urbane centre. Centre, der synes at have en stadig mere hegemonisk og attraktiv position i globaliserede økonomi.
Et klassisk eksempel på virkningen af denne ensliggørelse er det sprog, der tales og værdsættes i uddannelsesinstitutionerne. Selvom man i dansk sammenhæng ikke har set så brutale forsøg på at undertrykke børns modersmål, som det fx historisk har været tilfældet i Frankrig, Spanien og Tyrkiets skolesystemer, så har der heller ikke i Danmark hersket tvivl om, at noget sprog og nogle dialekter (der typisk ikke er blevet betegnet sådan) er og har været mere magtfulde end andre. Dette har ikke mindst manifesteret sig som en fremmedgørelse af de elever der ikke kommer fra "hjem med klaver" og de største byer. Noget der kan være med til at give elever en fornemmelse af ikke at høre til i skolen.

I det hele taget er det tankevækkende nok også i dag sådan, at spørgsmålet om hvilket sted man "hører til" eller "kommer fra" trods migration og globalisering ikke er blevet mindre betydningsfuldt.

Spørgsmålet om sted er med andre ord paradoksalt nok fortsat betydningsfuldt – selv når betydningen af sted negligeres eller søges ophævet.

Vi har derfor med dette tema ønsket at sætte fokus på hvad det vil sige at komme et sted fra, når uddannelse, opdragelse og undervisning skal finde og finder sted. Hvordan spiller lokalmiljøet, dets historie og aktuelle tilstand en rolle i og for børn, unge og forældres adgang og tilgang til diverse opdragelses- og uddannelsesinstitutioner? Hvad er pædagogikker i disse institutioner præget af der, hvor de finder sted? Og hvordan spiller de statslige og regionale politikker ind på og reagerer på stedernes uddannelsesforhold? I en tid hvor uddannelseslandskabet er domineret af fremdrift, forudseenhed, hurtighed, etc. og hvor dele af Danmark kategoriseres som udkant og andre dele som ghettoer, zoomer temanummeret ind på det særlige ved sted og steders betydning for pædagogiske praktikker og logikker.

Stedsligt begrænser artiklernes empiriske genstande sig til en dansk sammenhæng – til steder i Danmark. Trods dette er der dog tale om artikler, der er i diskussion med internationale forskere.

Dette gælder ikke mindst den første artikel hvor Jette Steensen argumenterer og redegør for, at der er sket en stedsbevidst vending af pædagogikken ikke mindst internationalt. Hun argumenterer endvidere for at netop en

sådan stedsbevidst pædagogik har potentialet til at samle en kritisk pædagogik. Kritisk pædagogik som aktuelt har begrænset legitimitet. Her ser Steensen stedspædagogik som en pædagogik der kan få samlet gennemslagskraft i uddannelsesfeltet. Dette mener hun også gælder i en dansk sammenhæng.

De fire andre artikler i temaet vedrører den betydning som stedet (fortsat) har i en pædagogisk og uddannelsessociologisk sammenhæng. De er alle funderet i hvert sit solide empiriske arbejder:
David Gravesen viser hvordan 3 lokalområder som en række aarhusianske elever er vokset op i er relationelt defineret gennem forskellene til de andre områder, som fx i forskellen mellem privilegerede og udsatte kvarterer; men også hvordan denne forskel sætter sig igennem som en habitus hos de enkelte, der strukturerer deres valg af uddannelse.

Ligesom Gravesen er også Sune Jon Hansen inspireret af Pierre Bourdieu; men Hansen viser hvordan stedstilhørsforholdet i sig selv kan blive en ressource / kapital og en strategi. Med udgangspunkt i et længerevarende etnografisk feltarbejde i Hirtshals på den jyske vestkyst viser han, hvordan påberåbelsen af stedet er meget forskellig alt efter hvilken type af og mængde af kapital, der findes i ens familie. På den måde viser han, at tilknytningen til stedet i sig selv kan blive en form for kropsliggjort kapital – men også hvordan denne kapital bliver en hæmsko for at orientere sig mod uddannelse. Dette skyldes at stedet – i dette tilfælde Hirtshals – også habituelt er bundet sammen med personen, og at en uddannelsesbåret karriere derfor for nogen på sæt og vis betyder at give "afkald" på stedet og den stedsbundne kapital.

Lene Larsens og Trine Wulfs artikel tager os til den geografisk anden ende af Danmark – nemlig til Lolland – men vi er stadig i Udkanten. Her oven i købet i dobbelt forstand idet artiklen beskriver et forskningsprojekt med en gruppe unge der ikke alene er geografisk marginaliserede – men også i deres geografiske område er socialt marginaliserede. Med afsæt i Bronwyn Davis' begreber 'longing' og ' belonging' – der kan oversættes til længsel og tilhør – viser artiklen, at disse unge på den ene side føler et tilhørsforhold til det (geografiske) sted hvor de lever og er vokset op; men at deres steder eller måske snarere rum hele tiden er under pres fra myndigheder eller mere ressourcestærke grupper – og at det disse unge derfor først og fremmest længes efter er nogle steder at leve.

Også Anne-Lene Sands forskningsprojekt og artikel tager os med til nogle personer, for hvem det at finde et sted at leve deres fællesskab er en fortsat bestræbelse. Der er dog tale om personer, der ikke som de unge i Larsens og Wulfs artikel er marginaliserede. Snarere er der tale om en gruppe, der i nogle sammenhænge ville blive set som en form for avantgarde – nemlig primært unge fra Horsens og Aarhus, der hænger ud og hører musik, shuffler (danser) til hardstyle musik, spiller musik i fritiden, arrangerer festivaler, organiserer raves i nedlagte bygninger osv. Sand viser hvordan det er karakteristisk for denne gruppe, at de ikke kan identificerer sig med eller er kritiske overfor de etablerede institutioner – i dette tilfælde musikinstitutioner. Sand karakteriserer fællesskaberne som "matrikelløse", men viser paradoksalt nok samtidig, at de orienterer sig mod

særlige rum i byen. Hun argumenterer også for at de kan udgøre en særlig udfordring for pædagogikken – netop fordi de ikke orienterer sig mod institutioner.

Sammenfattende kan man sige at de 5 artikler i temaet hver for sig peger på, at sted i allerhøjeste grad fortsat er er til stede og er betydningsfuldt – også i pædagogikken. <<

Sune Jon Hansen (gæsteredaktør)
og Tomas Ellegaard

Jette Steensen

FOKUS PÅ STEDET

- EN AKTUEL DAGSORDEN FOR KRITISK PÆDAGOGIK

I denne artikel vil jeg argumentere for at stedsbevidst pædagogik har et betydeligt kritisk potentiale, fordi den lægger afstand til den aktuelle uddannelsespolitik, som forsøger at forme alle efter en fælles standard. Kritisk stedsbevidst pædagogik handler derfor om at samle spredte modbevægelser, som aktuelt har begrænset legitimitet hver for sig med henblik på at få samlet gennemslagskraft i uddannelsesfeltet. Klimaforandringer og stigende ulighed kræver andre svar end de, som tilbydes gennem den nationale konkurrencestatsideologi. Derfor er der behov for at bruge de lokale handlemuligheder. Begreberne sted og rum har appel til pædagogikken, fordi de tager udgangspunkt i menneskets livsverden. Som teoretiske begreber er de imidlertid uklare og kalder på videre udvikling og konkretisering, hvis de for alvor skal få gennemslag.

Begreberne sted - "place" - og rum - "space" - har gennem de senere årtier fået større plads i samfundsvidenskaben, først og fremmest båret frem af en række bidrag fra humangeografi, bl.a. David Harvey (2001). Begreberne har også fået stigende opmærksomhed i international pædagogik og uddannelsesforskning i form af "place-based education" eller "place-conscious education"(Gruenewald 2003,2008) og "Spatial theories of Education"(Gulson & Symes 2007). Der er dog endnu tale om relativt nye og uopdyrkede begreber i dansk pædagogik og uddannelsesforskning, men begreberne har et kritisk potentiale og er særdeles relevante i forbindelse med dette temanummer om "udkant og højkant"

Nationalstatens ramme om skolen er i dag på én gang både for stor og for lille. Der er behov for at analysere globaliseringens[1] spatiale[2] konsekvenser og samtidig opbygge lokal bevidsthed gennem handling med udgangspunkt i den lokale skole og dens nære omgivelser som supplement til den nationale satsning. Nationalstatens omklamrende forsøg på at udslette forskelle mellem kulturer og regioner er ikke af nyere dato. Vi behøver kun at trække tråde tilbage til forsøg på at genopdrage "oprindelige folk" i Nordamerika, og Australien eller for Danmarks vedkommende grønlandske børn for at forstå den nationale skoles indbyggede tendens til ensretning. I 70erne publicerede Anton Hoëm (1976) en afhandling, som kontrasterede nordnorske skolelevers socialisering indenfor et særligt rum af livsvilkår med socialiseringen i byerne mod syd og pegede på, at disse forskelle nødvendiggør at skolerne får en lokal handlemulighed i form af en "pædagogik med udgangspunkt i stedet". Denne pointe fremhæves også af den nordnorske historiedidaktiker Hakon Rune Folkenborg (2008), som peger på, at udkantsregioner bliver forstået og fremstillet på baggrund af det politiske og økonomiske centrum for nationen, og samtidig får magtpolitisk perifere regioner negativ eller slet ingen omtale i medierne. Et af problemerne er, at den negative omtale af "udkanten" også risikerer at have negativ effekt på identitet og selvopfattelse hos børn og unge, som bor uden for det magtdefinerende centrum.

Pædagogik på stedet har både bud til uddannelsesforskning og pædagogisk praksis. For det første er det en vigtig opgave for uddannelsesforskningen at opfange de lokale uddannelsesmæssige konsekvenser af markedsøkonomiske reformer. Geografi og byplanlægning kan blive nye partnere for en kritisk vedkommende uddannelsesforskning, i form af lokalitetsstudier, der analyserer de lokale sociale, kulturelle, økonomiske og erhvervsmæssige betingelser, som ramme omkring elever, familier og skoler inden for afgrænsede områder, hvad enten det drejer sig om udkant (land) eller højkant (indvandrertætte byområder).

"Der er behov for fornyet opmærksomhed på betydningen af at tage udgangspunkt i levevilkår og erfaringer gjort på konkrete steder

For det andet er det samtidig nødvendigt at handle kritisk konstruktivt ved også at tage klimaforandringerne alvorligt. Den bedste mulighed for dette er at tage udgangspunkt i den lokale skole. Der er behov for fornyet opmærksomhed på betydningen af at tage udgangspunkt i levevilkår og erfaringer gjort på konkrete steder. En sådan opmærksomhed kan omsættes til handlingsrettet pædagogik med henblik på udvikling af såvel social kapital og lokal selvbevidsthed som bæredygtig omstilling. Det drejer sig om undervisningsforløb, som rækker ud over de lokale skoler ind i det omkringliggende lokalsamfund.

Alt dette er ikke helt så nyt som det virker, men vi er i en tid, der kalder på genovervejelse af tidligere gode ideer. Det er velkendt, at John Dewey fremhævede betydningen af at inddrage elevernes erfaringer fra lokalsamfundet i deres formelle skolegang. Det danske begreb "handlekompetence" indfanger på mange måder samme intention. Senest peger Jespersen (2015) med bogen *Fremsynet folkeskole – et dannelsesideal for det 21.århundrede på behovet for et glokalt*[3] dannelsesideal med udgangspunkt i en stedbunden identitet, som har en vigtig funktion i forhold til 1. læring, 2. demokrati og 3. fodfæste.

I et moderne demokrati er magten aldrig total. Steders forskelligheder har en vis legitimitet og dermed et kritisk potentiale, fordi de udfordrer vante middelklasseforestillinger og diskurser med rødder i det "metronormative[4]"(Green & Reid 2014). Pædagogik på stedet handler om at genoplive den sociologiske fantasi (Wright Mills 1959) og tilsætte fantasien en geografisk stedsbevidsthed, således at den får glokal (Robertson 1995) betydning. Selvom den standardiserede uddannelsespolitik præger skolen i dag, så dukker behovet for kontakt til omverden op igen med jævne mellemrum, som f.eks. i den aktuelle skolereforms hensigtserklæringer. Anvendt med omtanke byder skolereformens fokus på samarbejde med omverden således en strategisk mulighed for at udforme en pædagogik med lokal relevans på stedet.

FORSØG PÅ BEGREBSAFKLARING: "PLACE" OG "SPACE".

Et «sted» kan ikke betragtes som stillestående og ensartet, men er et dynamisk fænomen i forandring, men netop på grund af sin rummelighed kan der være en risiko for at begrebet bliver et tomt hylster som så mange andre overordnede begreber som f.eks. globalisering, bæredygtighed, multikulturalisme mv.

"Rum og sted er overlappende begreber, som hidtil ikke er blevet udnyttet i deres fulde potentiale hverken i forbindelse med politik, udvikling eller kritik. Begrebsrammen er bred, fordi den omfatter meget forskellige og indbyrdes modstridende syn på stedet og dets betydning for uddannelse og pædagogik (Gulson 2007:2 forfatterens oversættelse)

Begrebsanvendelsen er således kompleks, til tider noget uklar og den overskrider flere faggrænser. Der er derfor behov for en vis udredning.

Grundlæggende er sted, "place", et hverdagsbegreb, som betegner en konkret geografisk lokalitet og en subjektiv erfaring, mens rum, "space", er et mere diffust, men også mere teoretisk begreb, som anvendes for at præcisere, hvordan et geografisk sted skabes og omskabes gennem menneskelige re-

lationer og de historiske og kulturelle erfaringer, som opsamles gennem de mennesker, der bor på stedet. I praksis anvendes de to begreber med overlappende betydning[5]. Gruenewald (2008) og Gulson (2007) står som redaktører på hver deres uddannelsesantologi, som kan eksemplificere dette. Begge tager udgangspunkt i den nye "geografiske vending" i samfundsvidenskaben og har trods forskellig indgangsvinkel samme pointe i forhold til at problematisere det gennemsnitlige og generelle. Jeg vil derfor kort forsøge at illustrere forskelle i begrebsanvendelsen gennem reference til hovedpointer i de to bøger. Gruenewalds bog *Place-Based Education in the Global Age - Local Diversity* anvender begrebet "sted" i titlen og tager udgangspunkt i kritisk pædagogik "progressive and critical educators". Bogens teoretiske bidrag forener uddannelsespolitiske analyser og filosofiske bidrag med international pædagogisk teoriudvikling. Hovedbudskabet udtrykkes i et ønske om at udvikle "stedbevidst pædagogik", som kan rumme perspektiver med udgangspunkt i såvel kultur som natur og miljøspørgsmål. En del bidrag inkluderer analyser og beretninger fra pædagogisk praksis på forskellige "steder" med fokus på, hvordan børn og unge kan medvirke til at opbygge og udvikle lokalsamfundet. Langt de fleste af de inkluderede bidrag tager udgangspunkt i landdistrikter, "rural education", og drøfter stedets betydning for bæredygtig udvikling i bred forstand, dvs. omsorg for såvel miljø som mennesker. Samtidig tages kulturbegrebet op af Theobald & Siskar (p. 197-220), som pointerer, at begreberne "multikulturalisme" og "lokalt fællesskab" ofte bruges som om de står i modsætning til hinanden, men at "stedet" er en central komponent i begge. Gruenewald mener derfor, at begrebet "sted" har potentiale som fælles overbegreb, som kan bidrage til at nedbryde disse modsætninger. Sammenfattende udtrykkes hans hovedpointe i formlen STED= kultur + natur.

Gulsons bog *Spatial Theories of Education* har fokus på "space" og rummer overvejende teoretiske analyser, hvor begrebet bringes i anvendelse. Også Gulsons bog har kapitler, som analyserer ulighed i landdistrikter, men den har langt flere bidrag, der omhandler storbyens spatiale opdeling, herunder analyser af forskelle mellem skoler, som konsekvens af frit skolevalg. Kort opsummeret med udgangspunkt i de to nævnte bøger, så er der en tendens til at begrebet "sted" ofte forbindes med pædagogisk praksis, med fokus på "udkant" og landdistrikter, miljø og lokalt fællesskab, mens "space" i højere grad anvendes som analytisk redskab og ofte i forbindelse med analyser af storbyens differentierede og ekskluderende mulighedsstruktur. Med en

> *En stedsbevidst nutidig pædagogik er på ingen måde en romantisk forestilling om en tabt homogen fortid*

kritisk pædagogisk dagsorden for øje er det imidlertid væsentligt at forhindre en teoretisk modstilling mellem de to begreber, fordi begge perspektiver står i modsætning til det standardiserede nationale perspektiv og begge begreber kan anvendes til at illustrere ekskluderingsmekanismer, der opstår som konsekvens af den neoliberale konkurrencestat. Begge forfattere fremhæver, at det spatiale perspektiv betyder, at steder forbindes og forklaringer trækkes på tværs af steder. En stedsbevidst nutidig pædagogik er på ingen måde en romantisk forestilling om en tabt homogen fortid, og en spatial analyse er i dag nødvendig af samme årsag, fordi steder er i bevægelse og differentierede – også i udkanten.

Min egen afhandling (Steensen 2007) viste, hvordan lærerstuderende, som kommer fra henholdsvis storby og landområder med hver deres særlige kombination af klasse, køn og etnicitet også medbringer forskellige værdier og ressourcer i relation til jobbet. Steder har selvstændig betydning, men samtidig fortolkes og bruges stederne på forskellig måde inden for samme lokalitet. Nyere lokalitetsstudier (Gravesen 2013, Hansen 2014[6]) peger på spatiale forskelle indenfor afgrænsede områder (Århus og Hirtshals), samtidig med at de hver for sig repræsenterer geografiske modpoler med hvert sit dynamiske mønster.

STED OG IDENTITET

"Ingen lever i en gennemsnitlig verden"
(C.Geertz 1983:262)

Mens begrebsudredninger hører til i den akademiske verden, så har stedet en vigtig pædagogisk appel, fordi det signalerer en grundlæggende tilgang til menneskets umiddelbare livsverden. Ingen lever i en gennemsnitlig verden, fordi det almene og gennemsnitlige er en abstraktion. Vi lever alle på et sted; undertiden har vi haft fast tilknytning til dette sted gennem generationer, undertiden er vi tilflyttere. Uanset det tidslige aspekt, så er stedet udgangspunkt for vores liv og har betydning for identitetsdannelsen. Den norske filosof Else Wiestad (2014) fremhæver, at det er nødvendigt at se på steder, som folk føler tilhørighed til for at for at forstå sammenhængen mellem identitet og fysiske omgivelser. Wiestad tager udgangspunkt i fænomenologien, men henviser også til miljøpsykologien, som har undersøgt omgivelsernes betydning for menneskers psykiske udvikling og identitetsdannelse. Hun kritiserer den traditionelle psykologi for at undervurdere det fysiske miljøs betydning (Wiestad, s.34) og anvender begrebet identitetslandskap om menneskers identitet, når den kobles sammen med et konkret landskab.

Steder påvirker mennesker individuelt og kollektivt. Vi knytter minder og erfaringer til bestemte steder, men steder er ikke statiske. De er i forandring og har synlige og usynlige forbindelser til andre steder. Gaston Bachelard, kendt som en af Bourdieus centrale inspirationskilder, foretager i bogen *The Poetics of Space (1964) en fænomenologisk analyse af, hvorledes hjemmet og de nære omgivelser sætter sig i individet og indprenter sin virkning som et karaktertræk, som ikke er naturligt, men netop socialt skabt.*

Disse filosofiske udgangspunkter fremhæver således stedets betydning for menneskelig udvikling og eksistens på et generelt plan, og har dermed et budskab til kritisk pædagogik om at inddrage lokalsamfundet i undervisningen for at

medvirke til at opbygge social kapital samt stedsbevidst positiv identitet hos såvel ny-tilflyttere som rodfæstede indbyggere.

"når elevernes skolearbejde tager udgangspunkt i reelle behov og problemstillinger i lokalsamfundet så øges deres interesse for og engagement i både skolen og lokalsamfundet"(Bartsch 2008)

TERTIÆR KUNDSKAB OG FORSKNING PÅ STEDET

"Klasserumsforskning er langt fra tilstrækkeligt for at analysere de større kulturelle og økologiske sammenhænge som bæredygtig omstillingkrævet"
(Gruenewald 2003,10. forfatterens oversættelse)[7]

En stedsbevidst pædagogisk praksis, som beskrevet ovenfor, må tænkes sammen med en lokal udforskning på det enkelte sted. Udfordringen for en kritisk uddannelsesforskning bliver at løfte blikket fra klasserummet og inddrage den sociale og økologiske kontekst for at dokumentere spatiale forskelle og lokale vilkår. Samtidig er der behov for samarbejde mellem lokalitetsforskere og lokale skoler. For at kunne udvikle skolen på stedet må lærerne have lokalkendskab samt viden om strukturelle forhold, som er med til at forme muligheder og udfordringer det enkelte sted.

Kritisk stedsbevidst uddannelsesforskning kan trække flere væsentlige pointer med fra Bourdieus teorikompleks. *For det første:* at en lokal stedsanalyse ikke kun kan være lokal, men må inddrage de mere grundlæggende strukturelle faktorer som køn, etnicitet, økonomisk og kulturel kapital mv. for at undersøge, hvordan disse faktorer optræder og spiller sammen på det konkrete sted. *For det andet* at det at forstå det enkelte menneske også indebærer, at man forsøger at forstå det sted og rum hvorfra personen taler (Bourdieu 1999).

"Man kan kun bryde med de misvisende forestillinger og fejlfortolkninger som ligger i en substantiel og alt for konkret og bogstavelig forståelse af "sted" gennem en stringent analyse af relationerne mellem strukturer i det sociale rum og fysiske rum"(Bourdieu 1999, p.123.forfatterens oversættelse)

Bourdieus pointer kan videreudvikles i samspil med pointer fra bogen *Kunnskap og Virkelighet* (Beck & Hoem 2013). Heri opdaterer forfatterne kundskabsdiskussionen ved at pege på, at uddannelsessamfundet synes at have nået et mætnings- eller træthedspunkt og de indfører begrebet tertiær kundskab som betegnelse for en kundskabstype med relevans for stedsbevidst kritisk uddannelsesforskning. Beck & Hoem skelner mellem primær og sekundær kundskab, hvor primær kundskab forstås som førstehåndserfaringer, mens sekundær kundskab forstås som udefra tilført, gennem undervisning, teori og forskning. Forfatterne fremhæver, at der i det moderne samfund er sket en stadig opvurdering af den sekundære kundskab, som efterhånden er blevet mere og mere standardiseret, og dermed omdannet til det forfatterne betegner som industrialiseret kundskab. Denne kundskabsform udgør efterhånden en magtfaktor i samfundet og kommer til udtryk i form af krav om evidens og detaljerede metodiske anbefalinger, som udvikles isoleret fra skolepraksis. Herved kontrolleres skolen og det øvrige uddannelsessystem

Jette Steensen er ph.d. og førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT på Norges Arktiske universitet

gennem en bureaukratisk "top-down" proces. Samtidig fremhæver forfatterne, at industrialiseret kundskab er med til at skabe «institutions»-mennesket, som er selvsikker, lydig og effektiv indenfor institutionen, men usikker udenfor. Når målet er at sikre kundskabens samfundsmæssige relevans, så har skolen imidlertid brug for selvstændigt tænkende lærere, som i modsætning til ovennævnte institutionsmennesker er i stand til at vurdere og balancere både kundskabsformer, samfundets udviklingsretninger og børns udviklings- og læringsbehov. Derfor peger forfatterne på, at der er behov for at udvikle *tertiær kundskab*, som forener flere kundskabsformer.

«*Tertiær kunnskap kan knytte vitenskapelighet, individuell erfaring og lokal erfaring, sammen gjennom undersøkelse av konkret virkelighet og enkeltsteder, f.eks. skoler og av hva konkrete mennesker faktisk mener og gjør*». (Beck 2014)

STEDETS KRITISKE POTENTIALE

I en ofte citeret artikel i *Educational Researcher* argumenterer Gruenewald (2003) for at udvikle en kritisk stedsbevidst pædagogik ved at samle en række ellers spredte alternative del-pædagogikker[8] for derved at få slagskraft til at udfordre det aktuelle dominerende fokus i uddannelsessystemet. Det handler først og fremmest om at forsøge at forene og samtænke dualismen mellem kultur og natur, som genfindes i splittelsen mellem kulturbærende og naturfaglige fag og faglige perspektiver i skolen. Gruenewald fremhæver, at skoler og klasseværelser kun kan forstås gennem helhedsorienterede analyser af samspillet mellem natur, kultur og sociale vilkår. Han har således en ambitiøs dagsorden, som peger på, at der er behov for strategisk sammentænkning af kultur og natur, normative og analytiske perspektiver omkring menneskelig eksistens og udvikling samt en pædagogisk indsats overfor enhver form for ulighed og diskrimination.

Grunewald påpeger, at stedsbevidst pædagogik som oftest forbindes med såkaldt udeundervisning "outdoor education" , miljøpædagogik mv., som begrænser sig til naturfag, eller lanceres i forbindelse med skoler i landdistrikter under overskriften "rural education", hvorimod kulturperspektivet under overskrifter som multi- eller flerkulturel pædagogik forbindes med almen og sprogpædagogik og oftest med særligt udsatte "ghettoområder" i storbyerne. Han citerer den amerikanske forsker Henry Giroux (1988), kendt for sit kritiske udgangspunkt, som påpeger ironien i, at den Freire-inspirerede kritiske pædagogik, som oprindelig blev udviklet blandt bønder i Brasilien og andre tredjeverdens lande, har fået stor opmærksomhed blandt amerikanske pædagoger som arbejder med minoriteter i de amerikanske storbyer. I Danmark har kritisk pædagogik haft en anden udbredelse og et til dels også andet teorigrundlag end den amerikanske Freire-inspiration. Tendensen til at storbyens multikulturelle udfordringer har haft særlig appel til kritiske pædagoger har i overvejende grad været den samme, mens opmærksomhed omkring skoler og opvækstvilkår i provins og landområder synes at være et nyere fænomen. Samtidig har bæredygtig pædagogik i overvejende grad været diskuteret på afstand af kritisk pædagogik i traditionel forstand: F.eks. er Jeppe Læssøe, Århus Universitet, en af de mest fremtrædende danske forskere i uddannelse med henblik på

bæredygtig udvikling, placeret inden for forskningsprogrammet "Omsorg, bæredygtighed og sundhed", dvs. i perifer position i forhold til skoledebatten. Omvendt var der på konferencen *Vi skal uddanne os i bæredygtig omstilling* (23.01.2015) stort set ingen repræsentanter fra hverken undervisningsministerium, læreruddannelse eller traditionelle pædagogiske miljøer.

Gruenewalds hovedbudskab med hensyn til at samle kritisk pædagogik, multikulturel pædagogik og bæredygtig pædagogik, normative og analytiske perspektiver til en kritisk stedsbevidst pædagogik har derfor strategisk potentiale med høj relevans i dansk kontekst med henblik på at skabe modspil til den aktuelle uddannelsespolitiske standardtænkning og samtidig skabe øget bevidsthed omkring behovet for social og miljømæssig bæredygtig omstilling.

LITTERATUR

Bartsch, J. (2008): Youth as Resources in Revitalising Communities. In Gruenewald, D., Smith, G.A.: *Place-Based Education in the Global Age-Local Diversity.* New York. Lawrence Erlbaum Associates.

Beck, C.W., Hoem, A. (red.) (2001): *Samfundsrettet pedagogikk – Nå. Vallset. Opplandske Bokforlag.*

Bourdieu, P. et al (1999): *The Weight of the World: social suffering in contemporary society,* Cambridge. Polity Press.

Folkenborg, Hakon, Rune (2008): NasjoWnal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering. Tromsø. Eureka Forlag.

Geertz, C. (1983): *Local Knowledge: further Essays in Integrative Anthropology.* New York. Basic Books.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of learning. South Hadley, MA. Bergin Garvey.*

Gravesen, D.T. (2013): Barndommens gade viser din uddannelsesvej. Københavns Universitet.

Green, B., Reid, J-A. (2014): "Social Cartography and Rural Education- Researching Space(s) and Place(s)". In White, S., Corbett, M. (2014): *Doing Educational Research in Rural Settings.* New York & London. Routledge.

Gruenewald, D. (2003): The Best of both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher,* vol. 32, no4, pp 3-12.

Gruenewald, D., Smith, G, A. (2008): *Place-Based Education in the Global Age- Local Diversity.* New York. Lawrence Erlbaum Associates.

Gulson, Kalervo N. & Symes,C. (2007): *Spatial Theories of Education – Policy and Geography Matters.* New York & London. Routledge

Hansen, S.J. (2014): *"At komme fra udkanten" Om sted, stedsans og unges uddannelsesstrategier i et socialt rum under forandring - belyst gennem et casestudie af Hirtshals, en havneby på den nordjyske vestkyst.* Københavns Universitet.

Harvey, D. (2001): *Spaces of capital: Towards a critical geography.* London. Routledge

Hoëm, A. (1976): *Yrkesfelle, Sambygding, Same eller norsk.* Oslo. Universitetsforlaget.

Hubbard,P., Kitchin, R., Valentine,G.(2004): *Key Thinkers on Space and Place.* Los Angeles Sage.

Jespersen,J.(2015):*Fremsynet folkeskole – et dannelsesideal for det 21 århundrede.* Fjordager

Mills, C.W. (1959): *The Sociological Imagination.* New York. Penguin.

Reid, J.-A., Green, B.et al (2010): Regenerating Social Space? Teacher Education for rural-regional Sustainability. *Australian Journal of Education.* 2010 54:262.

Robertson, R. (1995): "Glocalization, Time-space and Homogeneity-Heterogeneity" In. Featherstone, M., Lash, S., Robertson, R. *Global Modernities.* London.Sage.

Steensen, J.(2008): *Veje og udveje - et felt under forandring. Viborg. PUC.*

Wiestad, E.(2014): Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet. Bergen. Fagbokforlaget.

NOTER

1 Globalisering refererer her især til de økonomiske konsekvenser. For udredning af begrebet i øvrigt, se f.eks. Steensen 2008: 58-65

2 Spatial (adjektiv) afledt af det engelske ord "space". Anvendes i dansk fagsprog, hvor den ordrette oversættelse " rumlig" kan være misvisende.

3 Sammentrækning af global+lokal

4 Henviser til et storbyperspektiv

5 Se f.eks.Hubbard et al.(2004)

6 Der er resumeret i artiklerne af henholdsvis Gravesen og Hansen i dette temanummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift.

7 Gruenewald anvender begreberne "reinhabitation" og "decolonization", som jeg har valgt at oversætte meget frit til det mere genkendelige begreb bæredygtig omstilling. Gruenewalds begrebsanvendelse bygger på, at bæredygtighed i hans optik bl.a. forenes med genetablering af minoritetsrettigheder, f.eks. for " Native Americans "og samtidig at der er meget at lære om respekt for naturen hos disse grupper. På universitetet i Saskatchewan har man f.eks. accepteret animisme som anerkendt vidensform til øget naturforståelse.

8 Gruenewald refererer til " social justice education"," indigeneous education", "rural education," environmental justice", "ecofeminism"," outdoor education"," problem-based education" ," school-community collaboration", "service learning" mv.

DEBATMØDE

PÆDAGOGIK I UDKANTS- OG HØJKANTSDANMARK

MØD FORFATTERNE FRA TEMAET I DETTE NUMMER AF DPT

DPT NR. 2 2015 VIL KUNNE KØBES PÅ STEDET FOR 100 KR.

TORSDAG DEN 11. JUNI KL. 16:30-19:00

Mødet sker i samarbejde med Institut for Uddannelse og Pædagogik og finder sted i:

LOKALE D170 PÅ INSTITUTTET, TUBORGVEJ 164, 2400 KØBENHAVN NV.

DER ER FRI ADGANG FOR ALLE INTERESSEREDE!

David Thore Gravesen

HVORFRA? HVORHEN?

OM OPVÆKSTKVARTERETS BETYDNING FOR UNGES UDDANNELSESVALG OG FREMTIDIGE LIVSCHANCER

Boligkvarteret har betydning for unges uddannelsesvalg og livschancer. Artiklen illustrerer med udgangspunkt i interviews med unge fra tre meget forskellige skoledistrikter i Aarhus, at unges motiver og muligheder for at vælge uddannelse er meget forskellige alt efter hvilket boligområde de lever i. Meget privilegerede unge oplever ikke uro og social nød i deres nærmiljø og har qua uddannelseskulturel kapital i hjemmet og nabolaget rige muligheder for at vælge eftertragtede uddannelser. Unge fra mere blandede eller udsatte boligkvarterer dirigerer ofte deres uddannelsesvalg imod lettere tilgængelige uddannelsesvarianter, ofte med et pædagogisk eller socialt sigte, der kan forstås som en habituel respons på erfaringer med sociale problemer, både personligt og i nærmiljøet i boligområdet.

Det er veldokumenteret at uddannelse går i arv (Andersen 2005, Brinkkjær 1999, Danmarks Statistik 2012, Hansen 1995, Munk 2004, Jæger & Munk & Ploug 2003, Ottosen et al. 2010, Pless 2009). På trods af politiske hensigter om det modsatte, fungerer uddannelsessystemet som central komponent i den sociale reproduktion i det danske samfund. Om end vi, sammenlignet med tidligere epoker, lever i en mere individualiseret tidsalder, er der stadig statistisk sammenhæng imellem forældres og deres børns uddannelsesniveau. Børn og unge fra ikke-akademiske hjem gennemfører sjældnere en universitetsuddannelse og således reproduceres uligheder i livschancer fra generation til generation.

Men hvorfor forholder det sig egentlig sådan? Hvad er mekanismerne bag disse realiteter?

I denne artikel præsenterer jeg interviewdata fra et større forskningsprojekt om sammenhængen imellem unges opvækst i specifikke boligkvarterer og deres uddannelsesvalg (Gravesen 2013). I den forbindelse har jeg talt med 24 århusianske unge i 20-års alderen. Informanterne er vokset op i tre meget forskellige skoledistrikter i Aarhus, hhv. det velhavende Strandskoledistrikt i Risskov, det blandede Katrinebjergskoledistrikt i Aarhus Nord og det mindre privilegerede Tovshøjskoledistrikt i Brabrand.

Ved at inddrage kategorien sted løfter analysen en del af sløret for hvordan social reproduktion virker. Interviewene har givet et fascinerende indblik i informanternes geografisk forankrede hverdagsliv – som det igennem deres tilværelse har udspillet sig i familien, i skolen og i boligkvarteret. Hvilke erfaringer, motiver, kampe og håb ligger til grund for at den velstillede vælger at læse psykologi på universitet, mens den mindre privilegerede kæmper for at komme ind på lærerseminariet? Hvordan spiller den sociale og kulturelle dynamik i boligkvarteret ind på sådanne positioneringer? Disse og lignende spørgsmål granskes, når reproduktionens sorte boks igennem artiklen åbnes og analyseres.

DEN INDBYRDES RELATION IMELLEM FORSKELLIGE STEDER

"Space, or more precisely the sites and places of reified social space, along with the profits they produce, are stakes in struggles (within different fields)" (Bourdieu 1999: 126).

Pierre Bourdieu pointerer, med grundlag i den relationelle forståelse (Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1991, Bourdieu & Wacquant 1996, Bourdieu 2004), at forskellige steder i det sociale rum må forstås i deres indbyrdes sammenhæng (Bourdieu 1999). Ressourcer fordeler sig på steder homologt til klasseforskellene i det sociale rum og man kan ikke forstå de rige bydele, hvis ikke de sammenholdes med de fattigere bydele, og omvendt. Ifølge Bourdieu installerer steders objektive forskelle sig i individer og grupper som kategorier for perception og oplevelse, dvs. som mentale strukturer. På den måde forstærker segregation den sociale adskillelse imellem grupper i samfundet. I de forskellige boligområder eksisterer der et *kulturelt pres,* når homogene grupper med fælles dispositioner er samlet og *forstærker* disse dispositioner (ibid.).

En række senmoderne sociologer (f.eks. Virillo 1986, 2009; Sennett 1974/1976; Giddens 1994, 1996) distancerer sig fra forestillingen om at stedet skulle have særlig betydning i en mere individualiseret livsform, hvor

mennesker i højere grad er gjort fri af forskellige former for bindinger. Kirsten Simonsen (1994, 2005) skitserer med begreberne *lokalsamfundsfiguren* og *modernitetsfiguren* to perspektiver, som går igen i store dele af by- og stedlitteraturen. Lokalsamfundsfiguren trækker tråde tilbage til Chicago-sociologerne Park og Burgess' urban-økologiske approach (Park 1915, Park & Burgess 1967), og tillægger stedet og lokalmiljøet stor betydning for menneskers socialisering og livsmuligheder. Modernitetsfiguren tager højde for globalisering og informationsteknologi og bidrager til en forståelse af menneskelivet, hvor stedets betydning er ophævet og identiteter dekonstrueres i flydende og mere overskridende sammenhænge.

De to figurer, samt Bourdieus relationelle blik, anvendes i artiklen til at analysere hhv. hvorvidt opvækstkvarteret overhovedet har betydning for de unges uddannelsesvalg og livschancer, samt hvordan relationen imellem de tre forskellige skoledistrikter kan forstås, og hvilken betydning forskellene har for informanternes mentale indstillinger.

"DU HAR DET I DIG, DU SKAL BARE PRØVE!"... ERHAN LÆSER TIL LÆRER

Erhan er vokset op i Tovshøjskoledistriktet, hvor han har boet med sine forældre og sine søskende. Indkomst- og uddannelsesniveauet i kvarteret er relativt lavt, ligesom også borgernes tilknytning til arbejdsmarkedet i dette skoledistrikt er mærkbart svagere end i de to andre skoledistrikter. Erhans forældre er fra Tyrkiet, begge ufaglærte. Faren har arbejdet årevis i en industrivirksomhed, men har måttet stoppe på grund af en ødelagt skulder. Erhan beskriver opvæksten i hjemmet som tryg og præget af omsorgsfulde forældre, der ønskede ham det bedste med kammerater og i skolen. Forældrene havde dog svært ved at hjælpe Erhan med det faglige og han måtte ty til sin søster og skolens afdeling for lektiehjælp. Erhan beskriver at han i store dele af sit folkeskoleliv var præget af manglende engagement og at det oftere var gøremål udenfor skolen, der holdt ham aktiveret – i øvrigt sammen med andre fra boligkvarteret, der havde det på samme måde. Erhan beskriver at det først er i de sidste klassetrin i folkeskolen at han får øjnene op for skolearbejdet. En dansklærerinde får kolossal betydning for Erhans motivation.

"Du er en elev, der ikke rigtig laver noget, du er en elev, der kommer for sent til timerne, du er en elev, der konstant afbryder undervisningen ved at du larmer og laver noget andet. Men alligevel, den hersens lærer giver aldrig op og tager fat i mig og siger: 'du har det i dig, du skal bare prøve!'. Altså, hun gør rigtig mange ting, hvor hun måske lige tager mig ind til side og bruger ekstra tid på mig, hvilket jeg synes er stort. Det er sådan nogen ting der gør, at man tænker over tingene og laver om på sine mål eller beslutninger..."

Erhan forklarer endvidere at læreren stolede på ham og at der ikke var tale om hvad han kalder en "*almindelig lærer-elev-relation*". Der var noget personligt i det, som fik Erhan til at føle sig set og anerkendt. Om end forældrenes uddannelsesmeritter ikke rækker til at assistere Erhan med skolearbejdet, så fremhæver han i interviewet forældrenes samarbejde med dansklærerinden som frugtbart og betydningsfuldt for hans ændrede syn på

skolen og fornyede engagement. Erhan vil gerne på gymnasiet, men karaktererne i 9. klasse rækker ikke, hvorfor han må arbejde ekstra hårdt i 10. klasse for at forbedre sine chancer for at tage en ungdomsuddannelse.

> *Erhan beskriver flere udfordrende forhold, der alle på hver deres måde vedrører opvækstmiljøet*

Erhan beskriver flere udfordrende forhold, der alle på hver deres måde vedrører opvækstmiljøet. Forældrenes relativt lave uddannelsesbaggrund ligner mange andre beboeres i kvarteret, hvorfor Erhan både i og udenfor skolen, møder mange børn og unge, der ligesom han selv har et kompliceret forhold til skolesituationen. Som et kulturelt pres, jf. Bourdieu, byder gadens dynamik sig til med en palet af aktivitetsmuligheder og Erhan forklarer at disse oven i købet ofte er på den forkerte side af loven, hvilket uophørligt udfordrer i forhold til at kunne sige fra. Erhan fortæller om venner og bekendte der ad den vej får let adgang til dyrt tøj og andre privilegier, som mange børn, unge og familier i dette skoledistrikt sjældnere har adgang til. Udfordringerne rækker således langt ud over Erhans egen familie – de kultiveres og vedligeholdes i skolesammenhængen og i boligkvarteret, som Erhan på mangfoldige måder beskriver som besværligt at bo i pga. kriminalitet, misbrug og uro. Senmoderne pointer om stedets vigende betydning klinger i denne forbindelse en kende hule, og måske tilmed arrogante. I hvert fald står stedets hverdagslige betydning og afgørende påvirkning lysende klart for Erhans forældre, da de på et tidspunkt vælger at flytte væk fra området – ikke mindst for at optimere Erhans og hans søsters livsmuligheder. Sådanne fraflytningsstrategier er et kendt mønster for mere ressourcestærke beboere i mindre ressourcestærke boligområder (Heinesen 1999; Andersen 2006), og illustrerer netop de mindre privilegeredes kamp for at distancere sig fra den territorielle tristesse og søge lykke, goder og profitter andetsteds. Erhans ønske om at læse til lærer forklarer han meget direkte som en ambition om at bidrage til at løse problemer, som dem han selv - og mange af hans kammerater i den nærmeste territorielle kreds - har oplevet. Han ønsker igennem sit eget karrierevalg at inkarnere den lærerrolle, der fik så stor betydning for ham selv og således er det *sociale sigte* i Erhans uddannelsesvalg det mest grundlæggende for strategien, hvilket, som vi senere i artiklen skal se, er anderledes for Lotte og Kalle.

"NÅR JEG GIK TIL EKSAMEN, GIK DET ALTID RIGTIG GODT..." OM LOTTES VEJ IMOD EN AKADEMISK UDDANNELSE.

Lotte er vokset op i det blandede Katrinebjergskoledistrikt. Her er der større variation i folks indkomster og uddannelsesniveau. Andelen af folk med tilknytning til arbejdsmarkedet er her markant højere end i Tovshøjskoledistriktet, ligesom andelen af enlige forsørgere er relativt lavere. Boligtyper varierer ligeledes meget i dette skole-

distrikt. Hvor bebyggelser i Tovshøjskoledistriktet primært er opført som etageejendomme i beton er Katrinebjergskoledistriktet udgjort af parcelhuse, rækkehuse, murermestervillaer og etageejendomme i mange forskellige materialer og former. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet beskriver kvarteret som trygt, men dog "truet" af omkringliggende boligkvarterer udfordret af sociale problemer og uro.

Lotte beskriver sin opvækst i familien med to brødre som tryg og varm. Forældrene blev skilt da Lotte var 9 år, og herefter bor børnene halvdelen af tiden hos hver forælder. Det har været knapt med økonomiske ressourcer og forældrenes knebne uddannelsesmeritter gør det svært for Lotte, når hun har brug for hjælp til skolearbejdet. Dette vilkår deler hun således med Erhan, der som vi husker ligeledes havde ufaglærte forældre, der dårligt evnede at bidrage med lektierne. Men til forskel fra Erhan oplever Lotte "stille succeser" i folkeskolen, der sikrer direkte vej til gymnasiet.

"I folkeskolen? Jeg har altid været en meget stille pige, også nok lidt usikker. Jeg har så heller ikke rigtig kunnet få hjælp af mine forældre siden 5. klasse. De prøver, men de kan ikke (…). Jeg har aldrig sådan kunnet tjekke med nogen, om det var ok (…). Jeg fik altid at vide, jeg var stille, men jeg fik altid ros for mine opgaver og for det jeg kunne og når jeg gik til eksamen, gik det altid rigtig godt."

Gymnasietiden udfordrer dog Lotte både socialt og fagligt, og det kræver store personlige ressourcer at mobilisere kræfterne til at gennemføre. Fravær og dalende årskarakterer bliver hverdag og som i folkeskolen er det til eksamen at Lotte skaber det grundlag, der baner den videre vej i uddannelsessystemet. Lottes favoritfag i gymnasiet er engelsk og hun vælger da også at læse engelsk på universitet. Lotte forklarer at hun gerne vil være den engelsklærer hun selv havde i 3.g – en type der hjalp hende og andre, der havde det svært og kæmpede for at hænge i. Ligesom Erhan kanaliserer Lotte sit uddannelsesvalg i pædagogisk retning og det er således ikke engelsk litteratur eller interesse for angelsaksisk kulturarv, der dirigerer Lotte imod en akademisk uddannelse. Nærmere ønsker hun at bruge sine sprogtalenter på at hjælpe andre og således gøre en social forskel, samtidig med at hun foretager sig noget hun synes er sjovt.

Forskellene på Erhan og Lotte er naturligvis mange, men nogle af de oplagte i analysen her, er at Lottes skolegang (uagtet hendes ufaglærte forældre) i Katrinebjergskoledistriktet har været stabil – om end stille – men ingenlunde så socialt belastet og fagligt udfordret som tilfældet var for Erhan. Denne relation de to distrikter imellem kan også aflæses i data om eksamenskarakterer ved afgangsprøver i 9. klasse på de to skoler. Elever fra Katrinebjergskolen forlader grundskolen med markant højere gennemsnit end elever fra Tovshøjskoledistriktet.

Katrinebjergskolens territorielle miljø med en social struktur af stabil tilknytning til arbejdsmarkedet og færre indikatorer på uro, mistrivsel og afvigende adfærd såvel i boligkvarteret som i skolesammenhængen bidrager kollektivt til Lottes større held i uddannelsessammenhænge. Hvor det kulturelle pres i Tovshøjskoledistriktet udfordrer Erhan og afkræver ham betydelige habituelle overskridelser for at *vælge skolen til* og distancere sig fra nærmiljøets andre mere kortsigtede

fristelser, tager det kulturelle pres i Katrinebjergskoledistriktet, i form af rimelig stabilitet og ro, nærmere form af en beskyttende atmosfære, der holder den ene hånd under Lotte og hendes (families) manglende uddannelseskulturelle meritter, mens den anden stille kultiverer det potentiale Lotte faktisk besidder.

"JEG KAN GODT LIDE AT BLIVE UDFORDRET INTELLEKTUELT…" KALLE HAR VALGT AT LÆSE PSYKOLOGI

Kalles mor er læge og faren arbejder i et ministerium og er ekstern lektor på et universitet på baggrund af sit jurastudie. I Strandskoledistriktet har Kalle været omgivet af familier, der sjældnere end i de to andre skoledistrikter er brudt af skilsmisse, ligesom populationens uddannelses- og indkomstniveau her er markant højere. De fleste familier bor i ejerbolig, ofte med plads til mere end én bil i garagen. Stemningen i skoledistriktet er ifølge Kalle og de andre informanter herfra præget af tryghed, idyl og stranden, som mange fremhæver for dens rekreative fordele.

> *De ressourcer og privilegier Kalle oplever rækker således langt ud over hans egen familie*

Kalle beskriver sin skolegang som ubesværet. Han har nydt forældrenes støtte til skolearbejdet og om end lektier aldrig for alvor har appelleret til ham, har han altid godt kunnet lide at gå i skole:

"Altså, jeg har aldrig været særlig flittig i folkeskolen. Det blev jeg så, da jeg kom i gymnasiet, men i folkeskolen har jeg ikke lavet så meget. Jeg var dygtig fagligt, men ikke så god til at lave hjemmearbejde (…). Som sagt har jeg altid været sådan rimelig boglig, og jeg kan godt lide at lære ting, selvom jeg ikke var sådan særlig flittig, og jeg kan godt lide at blive udfordret intellektuelt."

Kalle er altid blevet støttet i sine fritidsaktiviteter. Han har spillet håndbold på eliteniveau, løbet halvmarathon, spillet el-guitar i mange år og surfet meget. Finansiering af undervisning og udstyr har aldrig været et problem og familiens økonomiske overskud bidrager således til Kalles årelange kultivering af forskellige interesser og kompetencer, som sammen med den vellykkede skolegang bidrager til Kalles oplevelse af at være dygtig, seriøs og kompetent. En oplevelse han i øvrigt genkender i sin omgangskreds. Kalle forklarer at han *"nærmest kun har kloge venner"*, der *"har scoret gode karakterer"* og er *"dannede"*. Mange dyrker som Kalle *"rigtig meget sport"* og de fleste spiller musik.

De ressourcer og privilegier Kalle oplever rækker således langt ud over hans egen familie. Som det fremgår trives Kalle blandt sine privilegerede skolekammerater og fritidsvenner, og udfordringer som dem Erhan beskrev i forhold til sit sociale miljø i Tovshøjskoledistriktet kender Kalle ikke til. Hvor Erhan beskrev kriminalitet, misbrug og uro som hverdagslige komponenter i sit kvarter, er der i Kalles fortælling tale om kuriositeter, når han forsøger at komme i tanke om noget

der føltes utrygt eller ubehageligt i hans opvækstkvarter. Det eneste han kan komme i tanke om er således nogle drenge der råbte af ham, når han kørte ærinder for sin mors lægepraksis. Noget der i øvrigt fandt sted ved *Veriparken,* et godt stykke uden for selve Strandskoledistriktet.

Kalle planlægger at læse psykologi, gerne på et prestigeuniversitet i England. Han ønsker at opleve, som han formulerer det; *"et lidt mere traditionsbundet universitetsmiljø"* og møde studerende, der er dygtigere end ham selv og kan udfordre ham fagligt. Han har haft psykologi på højeste niveau i gymnasiet og mener uddannelsen kan give ham mange muligheder i fremtiden. Kalle beskriver sin ambition om psykologistudiet ud fra intellektuelle abstraktioner og fremhæver blandt andet forskellige psykologiske retninger og filosofiske perspektiver på menneskelivet som grundlag for sin interesse. Om end det handler om mennesker, har ambitionen altså ikke rod i et socialt eller pædagogisk sigte, som vi så det hos Erhan og til dels også Lotte. Det er nærmere Kalles egne faglige interesser og ressourcer, der dirigerer uddannelsesvalget og i den forstand inkarnerer han den disposition Pierre Bourdieu kalder *den institutionaliserede ledighedssituation* (Bourdieu 2004), dvs. den disposition der muliggør privilegerede gruppers evne til at hengive sig til intellektuelle studier og problemstillinger af ren og skær lyst.

Stemningen og den sociale dynamik i de tre skoledistrikter beskrives af de tre informanter således meget forskelligt med Erhan og Kalles fortællinger som en slags yderpoler i et samlet socialt rum af forskelle. Og analysens bærende interesse er at disse territorielle forskelle slår igennem i de unges mentale strukturer, bl.a. i skikkelse af vældigt forskelligartede uddannelsesvalg og ambitioner for fremtiden. Kalles, Lottes og Erhans individuelle socialbiografier kan således betragtet forstås som mikrokosmiske fragmenter af den makrogeografiske kamp om status, indflydelse og magt, som boligkvarterernes relationelle forbundethed markerer. Kalles livsbane, hverdagsligt komponeret og distinkt dekoreret af Strandskoledistriktets privilegerede sociale omstændigheder, står i sammenligning med repræsentanter fra de to andre skoledistrikter stærkt i den indbyrdes kamp om samfundsmæssige goder, jf. naturligvis *uddannelsesvalget psykologi* og den her iboende kulturelle kapitalakkumulation, som ikke blot aftvinger symbolsk magt i form af samfundsmæssig respekt og anerkendelse, men tilmed virker forudsætningsskabende for økonomisk og social kapital i form af en potentiel fremtidig høj indkomst, privilegeret bolig blandt andre privilegerede borgere, kolleger med lignende eftertragtede uddannelser, osv. Lotte og Erhan er begge udfordret af ufaglærte forældre, men de objektive strukturer og sociale omstændigheder i deres respektive opvækstmiljøer markerer sociale forskelle, der i den relationelle analyse tydeligt markerer Lottes forspring og forholdsvis lettere adgang til en lang videregående uddannelse. Til sammenligning skal Erhan mere afgørende distancere sig fra *sit sted*, for at *bevæge sig derhen*, hvor han ønsker *at være.*

AT UDVIKLE EGNE RESSOURCER ELLER HJÆLPE ANDRE?

I det følgende vil jeg kategorisere uddannelsesstrategierne i de tre boligkvarterer under tre overskrifter, og illustrere hvad der kendetegner strate-

gierne, og hvordan de på forskellig vis trækker på sociale dynamikker i de tre skoledistrikter.

For Kalle og de andre informanter fra Strandskoledistriktet vedrører uddannelsesstrategierne hvad jeg samlet set har valgt at kalde ambitionen om *at udvikle egne ressourcer og interesser*. Denne uddannelsesstrategi trives i et boligområde præget af en distingveret *scholé* (Bourdieu 2004), dvs. et uddannelseskulturelt overskud, samt et økonomisk privilegeret miljø, der letter adgangen til f.eks. fritidsaktiviteter, der udover informanternes almindelige skolegang yderligere kultiverer deres ressourcer og interesser. Disse betingelser præger de privilegeredes habitus og konsoliderer deres følelse af selvsikkerhed, tro på tingene og bevidsthed om at drømme kan indfries. Hertil er Strandskoledistriktet et territorielt miljø uden nævneværdige sociale problemer, der således ikke leder disse unges uddannelsesvalg imod socialt engagement og pædagogiske løsninger.

Som bekendt planlægger Kalle at læse psykologi, men hvad med de andre informanter fra Strandskoledistriktet? Gælder det også for dem at de overordnet opererer ud fra en strategi om at udvikle deres egne ressourcer i uddannelsesvalget? Svaret er ja. Med ønsker om at læse filosofi, historie, forsikringsmatematik, medicin eller medievidenskab på universitetet eller blive arkitekt, designer eller filmproducer knytter informanterne an til uddannelsesvalg, hvor de kan raffinere deres allerede veludviklede faglige meritter og interesser. En enkelt informant – Anna - overvejer om hun skal læse medicin eller uddanne sig til sygeplejerske. Overvejelsen imod sygeplejerskefaget udtrykker dog ikke en etos knyttet til hjælp eller omsorg, men er relateret til Annas faglige interesse for fysiologi og biologi, samt hendes forventninger om at sygeplejerskefaget måske er sjovere, fordi man har mere kontakt med mennesker, end hvis man er læge.

For Lotte og hendes kvarterfæller fra Katrinebjergskoledistriktet gælder det at uddannelsesvalgene vedrører ønsket om *at hjælpe og assistere andre igennem egne ressourcer og interesser.* Denne uddannelsesstrategi fremkommer også i et stabilt og privilegeret miljø, hvor *scholé*-situationen dog er mindre distinkt, hvorfor unge herfra habitueres imod større mental forsigtighed og nødvendig realisme i uddannelsesambitionerne. Dette slår igennem i de konkrete uddannelsesvalg, hvor det viser sig, at informanter sjældent stiler imod de mest eftertragtede og svært tilgængelige studievarianter, men at de i mange tilfælde kanaliserer ressourcer og interesserer imod pædagogisk eller socialt arbejde. Analysen illustrerer, at informanternes berøring med sociale problematikker fra tilstødende udsatte boligområder og mødet med andre elever der i skolesammenhænge har det svært, slår igennem her, idet mange informanter netop diskuterer deres pædagogiske og sociale hensyn i uddannelsesvalgene som resultat af sådanne erfaringer. To informanter bekræfter dog ikke denne tendens. Claes er usikker på hvad han skal studere, men overvejer at læse spansk og arbejde indenfor erhvervslivet, mens Iben gerne vil være journalist eller læse sociologi.

Endelig gælder det for Erhan og informanter fra Tovshøjskoledistriktet at de beskriver deres ambitioner og uddannelsesvalg som ønsket om *at assistere og hjælpe andre* – men altså uden den faglige ballast der kendetegner de unge informanter fra Katrinebjerg-

skoledistriktet, der jo for de flestes vedkommende ligeledes udtrykker ønske om at hjælpe andre socialt og pædagogisk. Uddannelsesstrategien *at assistere og hjælpe andre* fremkommer i et mindre privilegeret miljø, hvor informanter sjældnere oplever succes i skolen, og hvor den akkumulerede kulturelle kapital i familien og i skolen sammenlignet med familier og skoler fra de andre to skoledistrikter er markant mindre. Faglige ressourcer og interesser har derfor haft sværere vækstbetingelser her, og studievalgene inden for pædagogik, socialt arbejde og servicebranchen er homologt hertil lettere tilgængelige og uden skrappe adgangsbegrænsninger. En enkelt undtagelse er Salma, der læser samfundsfag på universitetet og således er den eneste informant fra Tovshøjskoledistriktet der er i gang med en lang videregående uddannelse.

Tovshøjskoledistriktet er hertil et boligkvarter præget af sociale problemer, uro, færre voksne rollemodeller og en gadens dynamik, der byder sig til med aktiviteter og udfoldelsesmuligheder, der står i betydelig kontrast til dynamikken i de to andre skoledistrikter. De sværere betingelser bidrager til varierede mentale indstillinger og helt andre valg end hos de mere privilegerede unge. Nogle informanter fra Tovshøjskoledistriktet signalerer modløshed og social deroute, mens andre udtrykker taknemmelighed – som vi så det hos Erhan i fortællingerne om den betydningsfulde lærerinde - og mobiliserer således den mentale styrke og offervilje, der her synes nødvendig, for at ambitionerne kan forfølges og valgene indfries.

AFRUNDING

Analysen viser at unge er påvirkede af lokale processer, når de reflekterer og vælger deres fremtidige livsbane. Deres dispositioner og uddannelsesvalg næres af de omsluttende sociale vilkår (Simonsen 1994), og disse fund peger i retning af lokalsamfundsfiguren, der som vi husker, netop fokuserer på det stedligt forankrede. Informanternes uddannelsesvalg kan dog ikke reduceres til en art biologiske programmer der udspiller en forudbestemt og funktionel orden, jf. Park og Burgess, idet hverken Erhan, Kalle eller Lotte, endsige de øvrige informanter, for så vidt direkte reproducerer deres forældres livsbane eller synes fuldstændig determineret af en ydre (territoriel) orden. Hver og én reflekterer de deres muligheder og flytter sig i forhold til deres biologiske ophav. Både Erhan og Lotte tager videregående uddannelser til forskel fra deres forældre, og Kalle vælger en humanistisk vej til forskel fra sin mors naturvidenskab og sin fars jura. De præsterer således alle - i varierende grad - forandring og social mobilitet, hvilket nærmere associerer til modernitetsfiguren, jf. Simonsen – og de senmoderne antagelser, der trives der. Men heller ikke sådanne konceptualiseringer kan informanternes mentale og praktiske liv altså reduceres til. For uagtet at de reflekterer og mobiliserer, så udfordres deres positioneringer dog stadig af livshistorien og de lokale miljøer, hvorfor analysen ikke lander i radikal individualisering, der overser objektive strukturer, sådan som Giddens f.eks. undertiden kritiseres for (Simonsen 2005, Kaspersen 1996/2000). Åbenlyst forekommer det jo netop, at på trods af særligt Erhans og Lottes bedrifter på uddannelsesarenaen (deres familiære ballast taget i betragtning), så reproduceres den relationelle ulighed i samfundsstrukturen stadig, og det netop *igennem* de habitueringer,

David Thore Gravesen er cand. æd.soc, ph.d. og lector på VIA University College

der dirigerer informanternes valg. Lærernes (Erhan) anseelse, løn og professionsstatus ligger relationelt og hierarkisk betragtet under psykologernes (Kalle), med gymnasielærerne (Lotte) lunt i midten. Endelig kan man således sige at den sociale reproduktion er virksom, og at den sorte boks, der kan hjælpe til at forklare hvordan, nok indeholder en slags indbyrdes tilnærmelse de to perspektiver imellem; en klar og utvetydig tilknytning til stedet, dets dynamik og problematikker, men samtidig en indiskutabel refleksiv tilgang til tilværelsen tilvejebragt af en mere individualiseret samfundsorden, der levner mere plads til den enkeltes erfaringer, valg og ambitioner. Om pilen peger mest i retning af modernitetsfiguren og de her iboende individualiseringstendenser eller lokalsamfundsfiguren og de her implicitte reproduktionsmekanismer, vil nok altid være genstand for diskussioner og fortolkninger. Analyserne i artiklen her, er ment som bidrag hertil. ≪

LITTERATUR

Andersen, D. (2005) *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. Akf Forlaget

Andersen, H.S. (2006) *Undersøgelse af til- og fraflytningen i tre multietniske boligområder*. SBi 2006:12. Statens Byggeforskningsinstitut

Bourdieu, P. (1999) "Site Effects". I: Bourdieu, P., et al. (1999) *The Weight of the World*. Polity Press

Bourdieu, P. (2004) *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. & Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1991) *The Craft of Sociology*. Walter de Gruyter & Co.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. (1996) *Refleksiv sociologi*. Hans Reitzels Forlag

Brinkjær, U. (1999) *Livet er ikke et casino - om spændingsfeltet mellem 'social arv' og samfundsmæssig reproduktion*. Arbejdspapir 13 om social arv. SFI

Danmarks Statistik (2012) *Danmark i tal 2012*. Danmarks Statistik

Giddens, A. (1994) *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag

Giddens, A. (1996) *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag

Gravesen, D. T. (2013) *Fra sted til sted. Om boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet

Hansen, E. J. (1995) *En generation blev voksen.*. SFI

Heinesen, E. (1999) *Social arv og sociale forhold i boligkvarterer*. SFI

Jæger, M.M. & Munk, M. D. & Ploug, N. (2003) *Ulighed og livsforløb. Analyser af betydningen af social baggrund*. SFI

Kaspersen, L. B. (1996/2000) *Anthony Giddens*. I: Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag

Munk, M. D. (2004): Social elimination – uddannelse som ulighed og strukturel homologi. I: Petersen, K.A. (red.) (2004) *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Frydenlund

Ottosen, M. H.. et al. (2010) *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI

Park, R. (1915) "The City". I: *American Journal of Sociology*, Vol. 20, No. 5

Park, R. E. & Burgess, E. W. (1967) *The city*. The University of Chicago Press

Pless, M. (2009) *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Sennett, R. (1974/1976) *The Fall of Public Man*. W.W. Norton & Company, Inc.

Simonsen, K. (1994) *Køn, generation, territorium – om livet i et storbykvarter*. I: Tonboe, J. (red.) (1994) *Territorialitet*. Odense Universitetsforlag

Simonsen, K. (2005) *Byens mange ansigter - konstruktion af byen i praksis og fortælling*. Roskilde Universitetsforlag

Virilio, P. (1986) *Speed and Politics: An Essay on Dromology*. Semiotext(e)

Virilio, P. (2009) *The Aesthetics of Disappearance*. Semiotext(e)

Sune Jon Hansen

MED MOR OG FAR OG HIRTSHALS I SKOLE

I denne artikel ser jeg på de relationer som unge i Hirtshals, en havneby i det nordvestlige Jylland, har lokalt og de relationer de deraf har til det lokale og til uddannelse. I fokus er stedet, det lokale, som en social størrelse, der på forskellig vis gør og gøres til en forskel for unges adgang og tilgang til skole og ungdomsuddannelse. Det teoretiske udgangspunkt er Pierre Bourdieus relationelle tilgang til den sociale verden og med afsæt heri er artiklens analytiske omdrejningspunkt familien og dens akkumulation af social kapital; dvs. dens netværk og forbindelser. Hvad betyder ens families beholdning af social kapital for den måde og det omfang, som Hirtshals har lagret sig i kroppen som et sted, man vil være? Og hvordan spiller det ind på de unges uddannelsesstrategier og migrations- og mobilitetsmuligheder?

I en gymnasieklasse på Hjørring Gymnasium kæmper Katrine for at overbevise sine klassekammerater om, at det der i Hjørring hedder en romkugle i virkeligheden hedder en krumsebolle. Hun bakkes op af Mads, der ligesom Katrine komme fra Hirtshals, en havne- og fiskerby små tyve kilometer nordpå. Sissel der for nyligt er flyttet fra Hjørring til Hirtshals involveres også i kampen: "Selvom du er fake hirtshalsbo, så hedder det altså en krumsebolle nu", siger Katrine. For i Hirtshals hedder det en krumsebolle og det er en distinktion der trækker på og har stor symbolsk betydning. Dels markerer det en forståelse Hirtshalseleverne har af sig selv og bærer med sig som del af en stedsans og dels markerer det en forståelse som eleverne udenfor Hirtshals har af "fiskerne fra Hirtshals".

> *Der er altså ikke blot tale om sted, men om stedsans*

Omdrejningspunktet i denne artikel er hvordan det er blevet muligt og hvorfor det er nødvendigt for en pige som Katrine, at kæmpe for og markere et lokalt tilhørsforhold? Hvad ligger der af interesser og investeringer heri og hvordan får relationen til – og i Katrine og andres tilfælde kampen for – Hirtshals' betydning for vejen til og i uddannelsessystemet. I artiklen vil jeg i særlig grad zoome ind på familiens og lokale sociale netværks (den sociale kapitals) betydning for, hvordan det at komme et sted fra også spiller ind på unges muligheder for og måder at orientere sig på i relation til et uddannelsesliv – og et liv med uddannelse. Hvad betyder ens families beholdning af social kapital med andre ord for den måde og det omfang, som Hirtshals har lagret sig i kroppen som et sted, man vil (/skal) være. Artiklen er bygget op sådan, at jeg først vil introducere til Hirtshals og hvordan jeg har arbejdet med byen som et særligt sted, for derefter at vise, hvordan unge fra Hirtshals på forskellig vis erhverver sig deres lokale arv; det vil mere præcist sige, orienterer sig i forhold til at komme fra Hirtshals generelt – og i relation til at uddanne sig i særdeleshed.

HIRTSHALS SOM KONSTRUERET OBJEKT

Særligt inspireret af Pierre Bourdieu og Loïc Wacquant har jeg i min oparbejdelse af Hirtshals som sted, arbejdet med og analyseret hvordan aktøren er i den sociale verden og hvordan den sociale verden er i aktøren – herunder også hvordan det sociale rum er i det fysiske rum og vice versa[1] (Bl.a. Bourdieu et al. 1999 og Wacquant 2007). I mit arbejde bliver sted og at være et sted noget, der finder sted – på sociale præmisser i relation til sociale historier; dvs. som en menneskelig aktivitet, der udfolder sig på sociale betingelser og har sociale effekter. Der er altså ikke blot tale om sted, men om stedsans (Bourdieu 1985:728). Om at aktørerne qua en opdragelse og opvækst under nogle bestemte sociale vilkår har en fornemmelse for deres plads, for hvor de hører til i det lokale sociale hierarki, for det lokales plads i dette hierarki – og for, om end ikke i samme grad, det lokales plads i et regionalt/nationalt hierarki. At gribe om og forstå og forklare de unges måder at orientere sig i

forhold til uddannelse på, bliver i lyset heraf, også et spørgsmål om det sted de kommer fra – i geografisk, social og symbolsk forstand[2].

Og de unge kommer fra Hirtshals. En havneby på den nordjyske vestkyst. Den ligger godt 60 kilometer nord for Aalborg, regionens største by, og små 20 kilometer nord for Hjørring, byen hvor unge fra Hirtshals og omegn uddanner sig efter 9.klasse. I Hirtshals bor der i dag ca. 6000 mennesker. Det er 1000 færre end for 30 år siden, hvor byens indbyggertal toppede. Dengang var Hirtshals en by hvor markedet for materielle og symbolske goder tilgodeså manuelt og ufaglært arbejde og økonomisk kapital. Og hvor fiskeriet og fiskeriarbejderne var sikret af og sikrede en vis lokal autonomi og modstandsdygtighed overfor påvirkninger udefra i geografisk forstand– og oppefra i social forstand. Det vil med andre ord sige fra *skrivebordsfolket*: folk med uddannelse, der repræsenterede (og stadig repræsenterer) det regelrette, regulerede og kontrollerede liv på land og udenfor havnen, og som helt gennemgående ikke havde skruet hænderne rigtigt på, ikke *ku' ta' ve'* (tage fra), var *for fin' på den* og ikke var *te af regn' mæ* – lærere, bankfolk, revisorer, advokater, politikere *og den slags folk*. *Skrivebordsfolket* er på samme tid en måde fiskeriarbejderne karakteriserer 'de andre' på – dvs. et empirisk fund – og en betegnelse jeg trækker frem analytisk.

Og Hirtshals er med tiden blevet symbolsk placeret i *udkanten*. Derude hvor koncentrationen af økonomisk, kulturel og symbolsk kapital er markant lavere end i de større byer inde i landet: Hjørring, Aalborg og ikke mindst København. Og derude hvor det ikke er ligeså let at blive for de nye generationer som det var for de ældre og hvor mulighederne for socialt avancement i de fleste tilfælde kræver uddannelse og fraflytning. Hirtshals er i dag, som mange andre byer på den jyske vestkyst, præget af et faldende befolknings- og særligt børnetal, ulige kønsfordeling (flere mænd end kvinder), faldende huspriser, faldende beskæftigelsesmuligheder, etc. Trods dette eksisterer logikker og praktikker fra dengang de gode økonomiske forhold for ufaglærte og folk med ufaglærte jobs skabte en form for klassesikkerhed og stærk lokal identitet stadig. Om end de ikke længere garanterer den samme mobilitet og mængde af kapital. Hverken økonomisk eller symbolsk – og slet ikke for de nye generationer, der i dag må investere i uddannelse, idet det ikke i samme grad og på samme måde som tidligere kan betale sig, at interessere sig for og investere i havet og havnen.

Et paradoks er imidlertid, at på samme tid som alle, voksne som unge på tværs af det lokale sociale rum, italesætter (d)en dominerende samfundsdiskurs, om, at uddannelse er en forudsætning for et godt liv, så er det ikke lige let for alle, at konvertere denne diskurs til brugbare uddannelsesstrategier. Og dette gælder særligt for dem jeg benævner fiskeriarbejderfamilierne; dvs. de familier, der har nydt godt af de lokale sociale fordelingsstrukturer og med ingen eller relativt lidt uddannelse har etableret sig i Hirtshals. I manges tilfælde med et stærkt lokalt tilhørsforhold og en relativ stor mængde social kapital.

OM SKOLEN SOM SOCIALT MOBILITETSMEDIUM OG EN SOCIALT INDLEJRET MISTILLID

I Hirtshals, som alle andre steder, er der først og fremmest en stærk sam-

menhæng mellem forældres klassemæssige baggrund og børnenes uddannelsesvalg og –veje. Dette viser sig bl.a. ved, at skole og uddannelse ikke ligger lige for for fiskeriarbejdernes børn. Det er blandt dem, at færrest får en ungdomsuddannelse (Hjørring kommune 2009, 2010 og Region Nordjylland 2015) og at der er de største udfordringer med, at gøre sig i og med uddannelseslivet. Dette har at gøre med, at der hos forældrene og i familierne, der generelt har klaret og gjort sig uden uddannelse, hersker en ganske omfattende mistillid til uddannelsessystemet; til det, der foregår i uddannelsessystemet og de, der varetager det – *skrivebordsfolket*. Denne mistillid er socialt indlejret i et generelt moralsk system, der helt centralt er forankret i logikker og praktikker, der har sit afsæt i forhold udenfor uddannelsessystemet. For disse forældre har det handlet om og handler det stadig om, at gøre en dyd ud af at klare sig, klare sig selv og aldrig "være ked af at arbejde" – som alternative dyder i forhold til skolearbejdet. Dyder der har deres afsæt i historiske tilstande af det lokale sociale rum og som, særligt for de familier denne historie har tilgodeset, ikke kun er lokalt forankrede, men også lokalt forankrende.

Denne *mistillidens sociale indlejring* viser sig hos fiskeriarbejderne i en generel indstilling til uddannelse, hvor de ikke har de store forventninger eller den store tillid til, at uddannelsessystemet rent faktisk kan eller vil gøre den store forskel. Det er blandt disse forældre, at der bl.a. er et stort fravær til arrangementer på deres børns skole. For uddannelse har aldrig gjort den store forskel for dem og generelt rangerer arbejdet stadig over uddannelse. Dette præger også forældrenes forventninger til deres børn. For hvor der hos *skrivebordsfamilierne*, de familier hvor uddannelse har ført til stillinger, er klare beskrivelser af og forventninger til de unges vej i uddannelsessystemet – det må gerne være sjovt og interesseorienteret, men skal også åbne døre for videregående uddannelser – så præger ikke-forventninger hos fiskeriarbejderne.

> *Disse unge orienterer sig gennemgående mod uddannelser og fag, der kan praktiseres hjemme, i Hirtshals og omegn*

Det vil mere præcist sige, at der sjældent er tale om klare og udtalte forventninger til deres børns uddannelse og i det omfang der er, er det med et fokus på, at børnene skal vælge en uddannelse, der giver gode muligheder for arbejde bagefter. Og for de social kapitalstærke familier, også at blive i Hirtshals. Der er til gengæld klare forventninger til, at børnene fra en relativ tidlig alder får sig et arbejde og selv tjener deres (lomme-)penge.

SOCIAL KAPITAL OG UDDANNELSESSTRATEGIER

For Katrine som vi mødte i indledningen og de andre fiskeriarbejder-unge er det med uddannelse ikke noget 'na-

turligt' valg. De kan se det vigtige i at uddanne sig, men det har omkostninger. Dels er det ikke lige til at gøre sig som 'den gode elev' – skolens sociale sider dyrkes generelt mere end de faglige3. Dels er det, i tæt relation hertil, ikke lige til at gøre sig som 'den gode søn/datter': I rejsen til områdets uddannelsescentrum, Hjørring, ligger en vis symbolsk afvisning af den lokale og familiære arv. Og dette gælder særligt for unge af social kapitalstærke fiskeriarbejderfamilier, hvor den gennemgående strategi til og måde at tage denne arv på sig, er ved at orientere sig mod at blive boende i Hirtshals. Så samtidig med at disse unge uddanner sig væk fra deres forældre, som ingen uddannelse har, så honorerer de den familiære arv ved at ville blive i Hirtshals, hvor de og deres familie gør en dyd ud af at høre hjemme4. Og at de gør det, har i høj grad også at gøre med, at der er tale om familier, der har et godt og lokalt forankret familienavn og i tæt relation hertil, en tilsvarende god erhvervshistorie; dvs. at man selv, men også medlemmer af ens familie, har været til at regne med, pålidelige, arbejdsomme, etc.. Den sociale kapital lægger sig på den måde til de forskellige forhold, der gør, at det er familier og unge som Katrine(s), der objektivt set har sværest ved at flytte og dermed mest ud af at dyrke det lokale.

Hos disse familier og hos disse unge står havet og naturen, at man kender og "ka' snak' med folk" og er tæt ved familien frem som tre dominerende markører. For disse unge vil en fraflytning være en for stor afvisning af den sociale arv og umiddelbart større end det forhold, at de uddanner sig over deres forældres niveau. De udfordringer af fiskeriarbejderklasselogikker og -praktikker som ellers ligger i, at de må uddanne sig for at sikre en grundlæggende social mobilitet, udlignes i nogen grad af, at den ikke fører til en geografisk mobilitet. For disse unge orienterer sig gennemgående mod uddannelser og fag, der kan praktiseres *hjemme*, i Hirtshals og omegn. Og som del af det må man, man kan ikke lade være med, offentligt at forsvare, at det hedder en krumsebolle, IKKE en romkugle.

FAMILIEN SOM DEN SOCIALE KAPITALS OMDREJNINGSPUNKT

Familien er det centrale omdrejningspunkt og det er gennemgående med afsæt i familien og dens gode forbindelser, at man har fået lærepladser og jobs, og i mange tilfælde har man, ung som voksen, på et tidspunkt i sit (arbejds)liv arbejdet sammen med familiemedlemmer. Men den sociale kapital, de gode forbindelse, der blandt andet har med familiens navn og status at gøre, virker også den anden vej; som noget man skal leve op til. En social forpligtigelse og forventning til at videreføre og værne om de gode forbindelser og netværk; ens egen og familiens sociale kapital. Der er i relation hertil grænser for, hvor meget uddannelse, og hvilke, det er muligt at tage og samtidig leve op til og understøtte og udbygge den sociale kapital, som de unge selv og deres familie besidder. For meget og for fremmed uddannelse går ikke, hvad der også viser sig i, at drengene orienterer sig mod erhvervsuddannelser som tømrer, murer, maskinmester og pigerne mod uddannelser indenfor social- og sundhedssektoren. Erhverv der er en vis lokal efterspørgsel på og som er lokalt og socialt set acceptabelt for familien. I relation hertil orienterer fiskeriarbejdernes unge sig også i højere grad end

andre mod 'det lokale' som aktive forskelsmarkører i relation til og indenfor uddannelsessystemet. De taler i højere grad med dialekt, har flere lokalsproglige grammatiske "fejl", har hyppigere træningsdragter og kedeldragter på, kører og ankommer uden hjelm på scootere (der er tunede), har travlt med fritidsarbejde og ikke så travlt med lektier, ved mere om og interesserer sig mere for hvad der foregår lokalt end regionalt, nationalt og internationalt.

Man finder også hos nogle af *skrivebordsfamilierne* stærke præferencer for Hirtshals: Livet i Hirtshals står, i bogstavelig og symbolsk forstand, som det naturlige: der hvor der er plads, ingen bilkøer og hvor menneskene er personlige. Men i disse familier fører det ikke til, at deres børn får den samme objektive eller subjektive tilknytning til Hirtshals. Og det skyldes helt gennemgående, at selvom forældrene er *hirtshalsboere* – af kød og blod – så har de qua deres relativt store mængder uddannelseskapital, givet deres børn kort på hånden, der umuliggør et liv i Hirtshals. Hos disse unge er man på uddannelsessystemets side og de lokale forskelsmarkører som fiskeriarbejdernes unge benytter sig af i og udenfor klasserummet, har de ingen interesse i. Her er dialekten og de lokale grammatiske særpræg få. Her formuleres krav og forventninger til skolen og ungdomsuddannelsernes faglige sider og her er det "at alle kender alle" noget negativt og begrænsende og det, "at det er stille og roligt i Hirtshals", er lammende[5].

FORSKELLE I DEN OBJEKTIVE OG SUBJEKTIVE TILKNYTNING

Den uddannelsesvej forældrene (og uddannelsessystemet) har tilrettelagt for *skrivebordsfolkets* unge, betyder med andre ord at de har øje for og får øje på, at Hirtshals ikke er et sted for dem; og det hverken strukturelt eller mentalt set[6]. Disse unge har ikke interesse i at blive associeret med fiskerne og fiskeriet – med Hirtshals. Men det handler ikke kun om havnen, men også om at Hirtshals i det hele taget forbindes med et samfund, der har fremtiden bag sig; et sted for folk uden eller med korte uddannelser. Som en af de unge siger: "Er det ikke også lidt taber, hvis man kommer på havnen?" Hvor familienavnet og beholdningen af og videreførelsen af særligt den sociale kapital var en årsag til, at forældrene blev, så giver en lignende investering ikke mening for *skrivebordsfamiliernes* unge.

Så mens disse unge uddanner sig væk fra byen og ikke har de store problemer med at vende Hirtshals ryggen – på ungdomsuddannelserne er de fx hurtige til at orientere sig mod Hjørring (dvs. iføre sig det rigtige tøj, det rigtige sprog og konsekvent afvise Hirtshals som et sted for dem) – så kniber det mere for fiskeriarbejdernes unge. Og særligt dem med en relativ stor beholdning af social kapital. For selvom mange af fiskeriarbejdernes børn kan se sig selv blive boende i Hirtshals, så er det ikke alle, der ligesom Katrine orienterer sine uddannelsesstrategier efter, at det er den lokale forankring og familiens position i det lokale sociale hierarki, der skal videreføres; dvs. uddanner sig efter at kunne blive i Hirtshals. Blandt de fiskeriarbejderfamilier der er immigreret til Hirtshals, eller hvor den ene part kommer udefra er den objektive og subjektive tilknytningen generelt en anden og svagere. For dels har de ofte en mere spredt familie og er altså ikke lige så lokalt forankrede som andre af fiskeriarbejderfamilierne. Og dels betyder dét, at de i

mere eller mindre grad er tilflyttere, at de ikke, som andre familier med stærkere lokalt tilhørsforhold, går igen i Hirtshals' historie; deres navn er med andre ord ikke knyttet til den lokale historie – til eksempelvis redningsflåden, foreningslivet, politiske positioner, etc. Her er familien ikke forankret og forgrenet lokalt, og det ser ud til at forplante sig hos de unge, der – fordi deres forældre har haft svært ved at indløse deres kapitalsammensætning til en social kraft – hverken mentalt eller strukturelt er forpligtet på at blive i Hirtshals, som dens bevarere og vogtere. Hos disse unge – og i disse familier – vejer stedkategorien ikke så tungt og det nære og lokale beskrives overvejende som bindende og begrænsende. Som Maiken sammenfattende udtrykker det i forbindelse med hendes ønske om at komme ind til politiet: *Altså selvfølgelig jeg har været her* (i Hirtshals, SJH) *hele mit liv og sådan, jeg tror også bare godt at jeg vil komme ud og opleve verden på en anden måde.*

OPSAMLENDE BEMÆRKNINGER

At det for Maiken og andre børn af de fiskeriarbejderfamilier med relativt lidt social kapital er lettere at orientere sig væk fra Hirtshals – det vil blandt andet sige anlægge uddannelsesstrategier, der ikke er forpligtet eller forpligter sig på Hirtshals[7] – er udtryk for, at der ikke kun på tværs af sociale klasser, men også indenfor disse klasser er og gøres forskelle. Forskelle der også handler om stedet. Om hvor man kommer fra og hvordan dette på forskellig vis har inkorporeret sig hos den enkelte og i familien på måder, der gør, at det ikke er lige til og lige oplagt, at tage imod uddannelsessystemets tilbud om social mobilitet. For de lokalt forankrede *skrivebordsfamilier* fordi det betyder, at deres børn skal flytte væk. Deres indstilling til uddannelse og samlede mængde af kapitaler er indlejret i kroppen på deres børn på en måde og i en grad, så Hirtshals ikke bliver en legitim mulighed for dem. De jobs og det liv, de er blevet disponeret for, findes ikke i Hirtshals. Og det præger også deres uddannelsesstrategier og migrations- og mobilitetsmuligheder i retning af et liv væk fra Hirtshals. Selvom den mentale afstand til Hjørring og Ålborg generelt er kortere for *skrivebords*-børnene, så betyder det ikke, at de ikke også har Hirtshals i kroppen. Men det er mere som et sted med en flot natur, end det er et sted med mennesker, man kan og vil sammenligne sig med. Og det er i høj grad heri, at bruddet med deres familiære arv og paradokset omkring det liv, de er disponeret for, står. Et liv i Hirtshals, den by som deres forældre hører til i, er ikke for dem.

Hos fiskeriarbejderbørnene ser det noget anderledes ud. Mens unge af fiskeriarbejderfamilier med relativt lidt social kapital – familier der er flyttet til byen og/eller, hvor den ene part er *udenbys fra* – ikke ser sig selv som forpligtet til at blive i byen, så gælder det modsatte for unge af fiskeriarbejderfamilier med relativt meget social kapital. Her er de unge anderledes forsvarende omkring og interesserede i Hirtshals. Både i forhold til at gøre brug af de muligheder byen giver for friluftsliv og i forhold til at dyrke familien og de nære sociale relationer, som man er i stand til at have i Hirtshals – og ikke i byerne. Hvor de fiskeriarbejderunge af familier med relativt lille beholdning af social kapital ser flere muligheder i byerne, så står byerne for unge af fiskeriarbejderfamilier med store mængder social kapital som ne-

Sune Jon Hansen er ph.d. og videnskabelig assistent ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, afdelingen for Pædagogik på Københavns Universitet

gationen på det nære liv og de nære relationer i Hirtshals.

I en situation hvor Hirtshals har svært ved at tilbyde arbejde til de nye og uddannelsestunge generationer, hvor der ikke er noget erhverv, de nye arvinger umiddelbart kan arve uden at give afkald på en grundlæggende social mobilitet, træder stedet frem som alternativt investeringsområde; som noget de unge, afhængigt af deres og familiens position i det sociale rum og i det lokale sociale hierarki, aktivt skal gøre brug af, eller op med. Og det gælder særligt for unge af familier med relativt store beholdninger af social kapital. Her spiller det, at forældrene og familien hører hjemme i Hirtshals ind på, hvordan og hvorvidt de er disponeret for og orienteret mod uddannelse og den geografiske mobilitet, det lægger op til.

LITTERATUR

Bertaux, Daniel

2005: *Between generations: Family Models, Myths and Memories*. New Jersey: Transaction Publishers, 2005.

Bertaux, Daniel & Bertaux-Wiame, Isabel 1997: Heritage and its Lineage: A Case History of Transmission and Social Mobility over Five Generations. I Bertaux, Daniel & Thompson, Paul (ed.): *Pathways to Social Class – A Qualitative Approach to Social Mobility.* Oxford: Clarendon Press.

Bourdieu, Pierre

1981: *Men and Machines*. I Knorr-Certina, K. & Cicourel, A.V. (ed.): *Advances in social theory and methodology, toward an integration of micro- and macro-sociologies*, Boston & London, Routledge & KeganPaul.1985: The Social Space and the Genesis of Groups. I *Theory and Society* 14: 723-744.

1992: Identity and Representation: Elements for a Critical Reflection on the Idea of Region, i Bourdieu, Pierre: *Language & Symbolic Power.* Polity Press: Cambridge.

1996: On the Family as a Realized Category. I *Theory, Culture, Society,* 13:19.

Bourdieu, Pierre et al.

1999: *The Weight of the World*. Stanford: Polity Press.

Corbett, Michael

2007: *Learning to leave – The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Fernwood Publishing.

Hansen, Sune Jon

2012: Om fisk, familie og færdigheder – udpluk fra et etnografisk studie af relationer mellem lokalitet, erhverv og uddannelse. I *Praktiske grunde*, 1-2, 77-86.

2014: *At komme fra "udkanten". Om sted, stedsans og unges uddannelsesstrategier i et socialt rum under forandring*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet, institut for Medier, Erkendelse og Formidling, afdeling for Pædagogik.

Hjørring Kommune

2009: *Hjørring Kommune – Kortlægning af skolernes sociale profil med henblik på fordeling af specialundervisningsmidler*. Capacent.

2010: *Befolkningsprognose*. Hjørring Kommune.

Region Nordjylland

2015: *Uddannelse og udkant – Pilotprojekt med fokus på Hirtshals*. Region Nordjylland.

Wacquant, Loïc

2007: Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality, i *Thesis Eleven*, no. 91 (nov.): 66-77.

2008: *Urban Outcasts – A Comparative Sociology of Advanced Marginality.* Cambridge: Polity Press.

NOTER

1 Artiklen trækker på min Ph.d.-afhandling (Hansen 2014): et etnografisk orienteret casestudie af Hirtshals og hvad sted og det at komme et sted fra betyder for unges uddannelsesstrategier og migrations- og mobilitetsmuligheder. I 3,5 måned i Hirtshals observerede jeg på en fiske-trawler, en fiskefabrik og i to klasserum på henholdsvis STX og HTX i Hjørring. Jeg førte også feltdagbog over livet i Hirtshals og forskellige offentlige arrangementer. Hertil kom 27 socialbiografiske interviews med 'unge' som 'gamle', 'rige' som 'fattige'. Til at supplere disse mere kvalitative data, har jeg også gransket diverse aktuelle statistikker og historiske arkiver.

2 Dette er helt afgørende også noget der varierer afhængigt af, hvem der er tale om; ikke mindst klasse og køn kobler sig på den enkeltes stedsans – sans for sted(er) (se bl.a. Bourdieu 1992, Hansen 2012 og Wacquant 2008).

3 Noget der tales frem af de unge såvel som af deres lærere.

4 Hele spørgsmålet om og tilgangen til at arv er noget der aktivt skal erhverves såvel, som at et erhverv (og en erhvervshistorie) er et, der aktivt skal arves, oparbejder jeg med afsæt i Daniel Bertaux og Pierre Bourdieus arbejder med og forståelser af sociale biografier. Det vil sige, at jeg arbejder med en opmærksomhed på relationer mellem arv og erhverv, familie og uddannelse, fortid og nutid, og analyserer de kontinuerlige og til tider kaotiske restruktureringer af habituelle præferencer som finder sted, når arvinger skal gøre sig arven sin egen. Disse restruktureringer fremanalyseres som udtryk for og i relation til et antal indplaceringer og omplaceringer i de forskellige tilstande som det sociale rum befinder sig i – afhængigt af hvorledes de forskellige kapitalformer der er i og på spil, er fordelt og struktureret. Og i samme moment, stilles også skarpt på, hvordan den familiære, og herunder også den lokale, arv i mere eller mindre grad transformeres, når nye generationer aktivt erhverver arven (se bl.a. Bertaux 2005, Bertaux & Bertaux 1997, Bourdieu 1981 og 1996 og Hansen 2014).

5 "At alle kender alle" og "at der er stille og roligt i Hirtshals" fremhæves omvendt af fiskeriarbejderne – unge som gamle – som noget af det, der gør

det særligt godt, at bo i Hirtshals.

6 Dette står (helt) sikkert også i relation til og henter styrke fra en dominerende uddannelsesdiskurs i samfundet med dertil hørende forventninger og krav til uddannelse, den måde Hirtshals og udkanten behandles i medierne og endnu vigtigere, den måde uddannelsessystemet promoverer nogle logikker og praktikker, der diskvalificerer folk uden uddannelse – parallelt med at de hylder dem med meget uddannelse. For en analyse af disse forhold udfoldet på et materiale produceret i det sydvestlige Nova Scotia, se Corbett (2007).

7 Eksempelvis uddannelser, som politibetjent, der er placeret udenbys og/eller ikke fører til stillinger, der er den store lokale efterspørgsel på. Keramiker og skuespiller er også eksempler herpå.

Lene Larsen & Trine Wulf-Andersen

UNGES TILHØR OG KAMPE OM STEDER

Det er centralt i unges identitetsprocesser at opleve at høre til - i uddannelse, i fritidslivet og det sted de bor. Unges tilhørsmuligheder er vævet sammen med deres sociale relationer og netværk – og forskellige steder bliver omdrejningspunkter for tilspidsede kampe, hvem der kan hævde tilhørsforhold og medlemskab, og hvem der ikke kan. Artiklen viser, hvordan unges tilknytning til bestemte (stigmatiserede) områder er noget, der både former og formes af de unges adgang til uddannelsessteder: 'Udkants'-området er på den ene side et sted, hvor disse unge bor og føler, at de hører til – et sted der repræsenterer muligheder for identitet, deltagelse og ejerskab. Samtidig repræsenterer 'udkants'-området 'det forkerte sted' – et sted unge kan længes væk fra, fordi det er diskursivt negativt mærket og associeret med mangel på uddannelses- og fremtidsmuligheder. Som sådan præges de unges lokale tilknytning af en dobbelthed mellem tilhør og længsel.

Unges tilknytning til uddannelse formes ikke kun af livet i skolen, men formes og påvirkes også af livet udenfor og rundt om skolen. Udgangspunktet for denne artikel er, at tilhørsforhold til bestemte steder har stor betydning i unges liv og for deres muligheder i såvel lokalsamfund som i skolen/uddannelse. Ved at undersøge steders betydning i unges hverdagsliv kan vi forstå skolen som et sted i en særlig lokal kontekst og som ét sted blandt mange, som unge bevæger sig imellem.

Formålet med denne artikel er at vise, hvilken betydning det har for unges uddannelsesdeltagelse, at de kommer fra 'det forkerte sted'. Vi fokuserer på unge i udkantsområder – især unge i den sociale udkant af udkantsområderne. Artiklen viser, hvordan det er centralt i unges orienterings- og identitetsprocesser at skabe tilhør i uddannelse, fritidsliv og det sted de bor, og hvordan deres muligheder for at gøre dette er vævet sammen med deres sociale relationer og netværk. I tilknytning hertil har vi også opmærksomheden rettet mod den overordnede makropolitiske territorielle stigmatisering (Waquant, 2013), der kombineret med et strukturelt krav om mere uddannelse til flere unge fører til differentieringsprocesser, der giver nogle unge gode muligheder for at høre til og have indflydelse på, hvilke steder de kobler dette tilhør til – mens andre(s) tilhørsforhold trues af forskellige pres for mobilitet.

Med tilhør som gennemgående teoretisk fokus viser vi, hvordan unges lokale tilknytning former og formes af deres adgang til uddannelsessteder i en dobbelthed mellem tilhør og længsel. Vi ønsker med denne begrebslighed om tilhør og steder, at bidrage til den pædagogiske debat om uddannelse til alle unge, med et anderledes perspektiv på nogle unges vanskeligheder i forhold til uddannelse og mobilitet (Camilleri-Cassar, 2014, Cuervo & Wyn, 2014) end den ofte snævre fokusering på unges sociale og personlige problemer og/eller uddannelsernes fastholdelsesstrategier.

Empirisk bygger artiklen på materiale fra et forskningsprojekt, hvis formål var at undersøge og udvikle unges deltagelsesmuligheder i og omkring erhvervsuddannelserne i sjællandske udkantsområder - med et særligt blik på drenge og unge mænd (Larsen, Thingstrup & Wulf-Andersen, 2014). I en række værksteder med unge og praktikere i tre sjællandske yderområder har vi fokuseret på deltagernes hverdagserfaringer fra og refleksioner over deres lokalområde.[1]

I artiklen her trækker vi især på materiale fra det ene lokalområde – Nakskov - der i udpræget grad er udnævnt som 'udkant' og som 'et forkert sted'.

STEDER SOM TILHØRSMULIGHED

Vores begreb for tilhør er inspireret af Bronwyn Davies (2000). Davies lægger med begrebet *(be)longing* vægt på sammenhængen og samspillet mellem at høre til (*belonging*), at være (*being*) og at længes (*longing*). En subjektiv, sanset følelse af at høre til er hos Davies forbundet med længslen efter også at tilhøre noget andet. Davies' begrebssætning af tilhør tilbyder således et særligt perspektiv på lære- og identitetsprocesser, ved at forstå spørgsmålet 'hvor hører jeg til' i relation til spørgsmålene 'hvem er jeg' og 'hvem ønsker jeg at blive' (Antonsich 2010:646).

Tilhør tager som teoretisk perspektiv afsæt i, at muligheden for at opleve

sammenhæng og retning i forhold til at passe ind og høre til et sted er noget, der optager mange unge (Larsen, Thingstrup & Wulf-Andersen, 2014; Wulf-Andersen & Larsen, 2013; Sernhede, 2009; Cuervo & Wyn, 2014). Hermed sættes der på den ene side fokus på de kræfter, som (unge) mennesker selv lægger i at forbinde sig med mennesker, steder og anliggender, der betyder noget for dem. På den anden side følges dette fokus med en stærk opmærksomhed på de forskellige vilkår, forskellige mennesker har for at skabe sådanne forbindelser. Det enkelte menneskes muligheder for at etablere og fastholde – eller frigøre sig fra – bestemte tilhørsforhold er i praksis vævet ind i rumlig/kropslig praksis, sociale netværk, sociokulturelle diskurser og i samfundsmæssige inklusions- og eksklusionsprocesser (Antonsich, 2010).

Anskuet således fremstår dét at udråbe eller etablere 'egne steder' som et centralt led i identitetsprocesser, hvor unge søger at orientere og positionere sig i en særlig generationel orden (Alanen, 2001). Ved at territorialisere offentlige, åbne rum som egne steder deltager unge i særlige kulturelle praksisser, hvor særlige værdier og identiteter skabes og udvikles (Gravesen, 2013:65; Massey, 1998). Dette kan mao. forstås som forhandlinger af magtforhold, hvor unge gennem at definere tilhørsforhold til bestemte steder og fællesskaber afgrænser sig i forhold til voksnes definitionsmagt og i forhold til andre grupperinger af unge (Jensen, 2008:20). De konkrete steder kan være flygtige og vanskelige at få øje på for udenforstående (Rasmussen, 2006). Pladser, hjørner, gårde og kroge, der udpeges og institutionaliseres af unge som 'deres sted', opstår og forvitrer i det omfang, at unge tillægger, skaber og genskaber (ungdoms)kulturel betydning i landskaber, rum og flader (Rasmussen, 2006:142), og i den udstrækning de kan opstå uden, at andre udfordrer de pågældende unges ret til dette territorium.

De unge i det studie, vi trækker på her, har ofte oplevet at være udpeget som nogle, der ikke 'passer ind' eller er 'på kanten' af lokalområdets fællesskaber. For dem kan det i særlig grad opleves som en kamp at etablere tilhør til steder – herunder til de steder de bor og lever deres fritidsliv såvel som til uddannelsessteder.

HVAD/HVEM KAN MAN BLIVE I UDKANTEN?

Uddannelse fremstår qua en kulturelt normativ figur om 'det almindelige ungdomsliv' som 'gode steder for almindelige unge', og de fremstår formelt med 95 %-målsætningen og instrumenter som uddannelsespålæg og lignende endda som obligatoriske steder for unge. Men en af de udfordringer 'udkantsområder' står overfor er, at mange uddannelser lukker som et af mange led i en territorial stigmatisering (Wacquant, 2007, 2013a, 2013b) af et yderområde. Det betyder, at unge enten må flytte eller tage til takke med de uddannelser, der fortsat eksisterer i området. Konkret viser det sig, at unge kvinder i højere grad end unge mænd flytter fra yderområderne, og at der sker en stigende (en)kønning af disse lokalområder – og dermed en begrænsning af mulighederne for de unge (mænd), der bliver tilbage (Thidemann Faber et al, 2014). En erhvervsskolelærer formulerer det på denne måde:

"Den eneste pigeuddannelse her er efterhånden rengøringsassistentuddannelsen. Der er da ingen 15-årige der

drømmer om at være rengøringsassistent!"

Som det fremgår her, er der i visse områder stærkt begrænsede muligheder for unge. I dette lokalområde udbydes der kun hovedforløbsuddannelser til hhv. smed og rengøringsassistent, hvilket aktualiserer en problemstilling vedrørende køn, men også mulighederne for tilhør og kravet om mobilitet. Mulighederne for at skabe tilhør i uddannelser er i dette eksempel ganske få: de eneste lokale muligheder piger har for at få en uddannelse er at vælge uattraktivt (rengøringsassistent) eller utraditionelt (smed). Når uddannelsesudbuddene flytter, er det i overvejende grad pigerne der flytter med (Thidemann Faber et al, 2014; Bloksgaard et al, 2013). For de unge, der bliver tilbage, er udbuddet af ikke alene uddannelser, men også potentielle kammerater og kærester indsnævret. Da nogle unge af forskellige årsager ikke har mulighed for at flytte, står de overfor udfordringen om at skulle udvikle en passende identitet i et langt mindre varieret landskab.

UNGE DER IKKE PASSER IND

Ligesom uddannelserne udgør fritids- og foreningslivet centrale steder, hvor unge kan etablere, fastholde og udbygge venskaber og sociale netværk, definere egne kulturer mv. (Gravesen 2013). De unge i vores studie er dobbelt udfordrede her: For det første er både uddannelses- og fritidstilbud steder, der er under generelt pres i udkantsområderne, og de unges fortællinger rummer mange beskrivelser af lokalområdet som præget af lukninger og uden fremtidsmuligheder (Farrugia, 2013). For det andet opleves de uddannelses- og fritidstilbud, der findes, i praksis svært tilgængelige for den gruppe unge, der udpeges som 'balladamagere'.

> *Unge, som ikke kommer til stede på rigtige tider og måder udgrænses ofte fra de steder, de er tilknyttede*

Anders (16 år) fortæller for eksempel, at han har oplevelsen af, at sådan nogen som ham generelt ikke *"passer ind"* i de forenings- eller fritidstilbud, der findes, men at disse mere er for *"dem, der går til fodbold og… er de pæne drenge… Alle de der, som ikke drikker (…) som er sportslige og… duksedrenge"*. For unge, der identificeres som nogle der 'ikke passer ind', kan det opleves som en kamp at blive accepterede. Unge, som ikke kommer til stede på rigtige tider og måder udgrænses ofte – formelt såvel som uformelt – fra de steder, de er tilknyttede. Fritids- og foreningslivet såvel som uddannelserne forekommer at være mere for nogle unge end for andre. Man kan ikke legitimt komme i fodboldklubben, hvis man ikke kommer for at spille. Man kan ikke legitimt komme forbi skolens kantine i pauserne for at tale med sine venner, hvis man har været fraværende fra undervisningen. Man kan ikke komme i den sædvanlige studievejledning på uddannelsen, mens man er sygemeldt. Man kan blive nødt til at fraflytte sin studiebolig og forlade fællesskabet der,

hvis man ikke er studieaktiv osv. Det er i Anders' perspektiv unge, der kommer til stede på særlige, næsten moralske måder med deres krop – som sportslige, pæne, afholdende – der har adgang til eller lykkes med at territorialisere de foreningsbårne steder i lokalområdet.

HVOR KAN 'DEM PÅ KANTEN' (FÅ LOV AT) VÆRE?

Somme tider oplever netop unge, som i forvejen oplever sig 'på kanten' i mange sammenhænge, at 'reglerne' og 'systemet' understøtter og medvirker i udgrænsningen af dem - selv i kampen om de mere undselige steder udenfor offentlige institutioner og foreninger. Her beskriver Anders sammen med Mollie (16 år), 'ramperne' – et uformelt og relativt ureguleret byrum på en grund med skater-ramper - der for en tid var et vigtigt samlingssted for unge i byen:

Anders: Det var der hvor, det var der hvor alle, alle mennesker… der lavede ballade og sådan noget… Så gik de derned og hyggede lidt og.. så var der nogen, der skatede, og nogle der lavede lidt graffiti på ramperne og sådan noget. Hyggede os. Så lavede vi ikke ballade. Så var vi samlet et sted, og så kunne vi lave ballade det sted, altså vores sted. Altså lave graffiti hvor vi havde lyst, og skate, og.. råbe lidt af hinanden og diskutere, og have det sjovt. Men sådan nogle steder har vi ikke mere. Nu render vi rundt - altså, dengang der var vi en stor flok, nu er vi bare splittet i grupper, og så render vi bare rundt i byen og laver ballade.

Trine: Og hvorfor.. hvorfor er ramperne der ikke mere?

Anders: Fordi de blev revet ned. For de skulle lave en svømmehal eller et eller andet.

Mollie: Det var.. det var det, der engang var vores fristed, og der hvor vi kunne være. Og det, det tager staten så også fra os.

Disse unges oplevelse er her, at en fjern offentlig instans – 'staten' – tager et fælles fristed fra dem og erstatter det med en svømmehal. Svømmehallen er nøjagtig et af den type steder, som disse unge oplever som et sted for *"duksedrengene"*, hvor *"dem der laver ballade"* ikke har legitim adgang. Nedrivningen af ramperne opleves ikke som en erstatning af ét sted for unge med et andet sted for unge, men som en omfordeling af 'vores sted' til 'nogen andre'. Et ureguleret mellemrum eller fristed for en bred gruppe unge bliver til en (voksen)reguleret arena, hvor det kun er nogle bestemte unge, der kan deltage. Samtidig med at de unge, der var knyttet til ramperne, bliver uden sted, betyder det manglende samlingssted, at de splittes i grupper, som kommer i gensidig konflikt.

Differentieringen mellem 'os' og 'dem' i forskellige grupperinger er i dette tilfælde koblet konkret dels til forskellige maskuliniteter: 'duksedrenge' overfor drenge der laver 'ballade', dels til forskellige uddannelses(hierarkiske) positioner: gymnasiedrenge overfor drenge i eller på kanten af erhvervsuddannelse. Gymnasiet tales frem som det åbenlyse sted for 'duksedrengene', hvorimod 'balademagerne' snarere kobles til erhvervsuddannelserne - som de samtidig har vanskeligt ved at forstå som deres 'eget sted'. 'Balademagerne' er netop ofte konstituerede som balademagere gennem forbindelse til 'risikofyldte steder' og deres modstandsfyldte forhold til skolen som sted og autoritetsstruktur (Connell, 2000:135). For at forstå sådanne dynamikker og hvordan de får indfly-

delse på unges uddannelsesdeltagelse og livet i skolen, må man altså også orientere sig mod, hvor, hvornår og hvordan forskellige unge bliver konstitueret som f.eks. 'ballademagere, 'duksedrenge' mv. Steder bliver således centrale i en tilspidset kamp om, hvem der kan hævde tilhørsforhold – medlemskab af en gruppe og ejerskab til et sted - på den ene side, og hvem der på den anden side har magten til at 'tildele' tilhørsforhold. Stederne bliver således til vigtige omdrejningspunkter i konstitueringen af og konflikter mellem forskellige grupper (Antonsich, 2010:650).

AT BO DET FORKERTE STED

Kontinuiteten mellem sted, relationer og historie beskrives også af mange unge som en ressource i hverdagen – som en sikker orientering og mulighed for at navigere i et kendt landskab. Dette italesættes af de unge i vores studie ikke mindst i forhold til det sted, man bor som en rodfæstning i et positivt ladet symbolsk rum karakteriseret ved tryghed, ro, ressourcer og følelsesmæssig tryghed (Antonsich, 2010:646) – og på samme tid som en potentiel spændetrøje. Niklas (15 år) beskriver det her:

"Man kender alle. Det er… jeg kan ikke lave noget i byen uden at de ved det når jeg kommer hjem. … På den måde har jeg ikke så meget, øh, luft eller privatliv."[2]

Samtidig betyder denne kontinuitet, at det kan være vanskeligt at vriste sig fri af 'rygter'. Et af lokalområderne blev refereret til som *"sNakskov",* netop som en påpegning af, hvordan denne dobbelthed mellem at høre til, men også føle sig 'ejet af' et fysisk, socialt og kulturelt sted kommer til udtryk bl.a. omkring rygter. Rygter kobler (grupper af) personer og deres tilstedeværelse og tilknytning til bestemte steder på måder, som negativt kan mærke dem (Massey, 1998).

Mollie (16 år) fortæller, at hun og hendes forældre tidligere har været nødt til at flytte fra deres hus til en lille lejlighed i et socialt belastet område. Nu glæder hun sig, fordi de kan flytte væk fra boligkomplekset igen – til et nyt hus, hvor der er meget plads, og som de slet ikke har ting til at fylde ud: *"Da vi flyttede til lejligheden, måtte vi jo af med en masse af tingene fra det gamle hus, så dem har vi jo ikke nu"*.

Mollies situation er for det første udtryk for, hvordan prekære arbejdsmarkedstilknytninger og svingende økonomi, der i høj grad udspringer af strukturelle forhold, kan udfordre familiers og unges muligheder for at etablere og fastholde et eget sted. Mollies situation viser også, at det kan være forbundet med et særligt stigma at have adresse i et særligt boligområde – og at unge, der associeres med 'forkerte steder', kan opleve at være nødt til at distancere sig fra det sted, de bor.

"Jeg er godt nok træt af at bo ude i den der park. Faktisk helt vildt meget, hvis jeg skal være helt ærlig. (…)Det er det vi snakkede om, om de der indvandrere sidst. Ja, det er derude de holder til. Og det gider jeg bare ikke bo i mere. Jeg er træt af det. De er fandeme så kommanderende alle sammen. Det er slet ikke til at holde ud."

Ved given anledning distancerer Mollie og familien sig ikke kun narrativt, men også fysisk ved at flytte til et andet sted i byen, der er forbundet med andre muligheder. I lidt større skala ser vi den samme figur, når de unge i

vores studie fortæller om deres forhold til den by og det bredere lokalsamfund, de bor i. De distancerer sig narrativt fra udkantsområdet ved at beskrive det som 'totalt dødt' og præget af 'ikke noget at lave', 'mange slåskampe' og 'meget ballade'.

STEDERS BETYDNING FOR INKLUSION

Som vi har vist, bidrager rumlige praksisser og kontrol over særlige steder til definitioner af sociale kategorier og grupper, der indgår i særlige magtprocesser. Her er spændingsforholdet mellem tilhør og længsel tydeligt: Udkantsområdet er på den ene side stedet, hvor disse unge mennesker bor og føler, at de hører til. Stedet repræsenterer muligheder for identitet, deltagelse og ejerskab. Samtidig repræsenterer det at 'høre til udkanten' eller til 'det forkerte sted', dvs. at være associeret med et diskursivt negativt mærket sted, et stigma, som unge kan længes væk fra og ønske at frigøre sig fra (Paulgaard, 2002:104). Ikke mindst florerer en stærk kulturel forestilling om mobilitet - at unge fra udkanten må (være parate til at) flytte sig - og en opmærksomhed på udkantsområdernes lokale kultur som noget, der må forandres (moderniseres), snarere end noget der skal næres og bevares (ibid:97).

Fornemmelsen af at 'ens sted' stigmatiseres eller ikke 'kan bruges' efterlader i yderste konsekvens to muligheder for unge: Den ene er at koble sig på et mere abstrakt fællesskab i f.eks. nationalstaten eller finde mening i at flytte sig geografisk og derved gennem uddannelse og nye sociale kontaktflader at skabe tilhørsforhold til nye fysiske, sociale og kulturelle steder. Den anden er at blive på det 'forkerte' sted, der (blandt andet i kraft af fraværet af et udvalg af uddannelsesinstitutioner) er positioneret lavest i hierarkiet – og således være henvist til den meningsløshed, der følger med funktionstømningen og at være 'valgt fra' (Sernhede 2009, Wacquant 2013).

Det er nøjagtig sådanne processer Wacquant beskriver med sit begreb om territoriel stigmatisering. Stigmatiseringen af bestemte steder betyder, at de tømmes for mening og fremtidsmuligheder og i praksis gøres '*unlivable*' (Wacquant, 2013b, Farrugia 2013:299). Negative diskurser om 'udkantsområder' og 'udkantsbefolkninger' bidrager til kulturelle og materielle forhold præget af mistillid, arbejdsløshed, forarmelse, fraflytning og fysisk nedslidning i disse områder. Begge dele har negative konsekvenser, der slår igennem på også meget praktiske og subjektnære måder i det lokale hverdagsliv (Paulgaard 2002:103) –

> *Territoriel stigmatisering producerer en 'udenforhed', hvor berørte unge dels oplever ikke at have et tilhørssted i et socialt fællesskab*

som vi har set eksempler på ovenfor. Territoriel stigmatisering producerer en 'udenforhed', hvor berørte unge dels oplever ikke at have et tilhørssted i et socialt fællesskab, dels potentielt udgrænses i parallelsamfund, der ofte italesættes og opfattes som en trussel - eksempelvis med prædikater som 'utilpassede' og/eller 'uddannelsesfremmede'(Wacquant, 2007:67). Her udpeges karakteristika ved befolkningen i udkantsområderne - og ikke den strukturelle tømning af muligheder i et lokalområde – som det centrale problem (Wacquant, 2013b; Farrugia, 2013; Camilleri-Cassar, 2014). Det er denne problemudpegning, der følges af individuelt udmøntede pres på nogle specifikke unge for at flytte sig – enten ved personligt at vælge det, der er muligt lokalt, frem for det de ønsker; eller ved geografisk og socialt at flytte sig for at udvide valgmulighederne. Tilhør som begrebsligt fokus lægger op til at udvide forståelserne af unges vanskeligheder i forhold til uddannelse og dermed til at forskyde fokus for inklusionsarbejdet i uddannelserne i retning af et mere (lokal)samfundsorienteret perspektiv. Frit oversat betyder dette, at vi mener, at man – både i uddannelser og i lokalsamfund – generelt kan udvikle en mere forfinet opmærksomhed omkring, hvordan livet i skolen formes af og former livet og den bredere situation rundt om skolen. Uddannelse og alt det udenfor skolen kan ikke forstås eller arbejdes med som adskilte domæner (Hjort-Madsen, 2012:50).

Mere konkret kunne ovenstående analyser kalde på inklusionspraksisser, der forholder sig aktivt til, at inklusion i uddannelse er påvirket (afhængig?) af inklusion i andre lokale sammenhænge – i fritidsliv, i boligområder og i byrum. Inklusionspraksisser som arbejder reflekterende med, hvordan uddannelser, foreninger mm forudsætter og retter sig mod nogle bestemte unge. Og ikke mindst inklusionspraksisser, der undersøger hvordan steder frem for unge kan bearbejdes, så flere forskellige unge kan komme til stede og etablere tilhør til dem. Denne type opmærksomhed ville kunne bidrage til at adressere, at deltagelse i uddannelser og lokalsamfund er indlejret i overgribende strukturelle forandringsprocesser, der skaber særlige og betrængte vilkår for unge og ungdomsliv i 'udkantsområder'.

REFERENCER

Alanen, Leena (2001): Explorations in Generational Analysis". In Alanen & Mayall: Conceptualizing Child-Adult Relations. London: Falmer.

Antonsich, Marco (2010): Searching for Belonging An Analytical Framework. Geography Compass 4/6:644-659.

Bloksgaard, Lotte, Stine Thidemann Faber & Claus D. Hansen (2013): Drenge i udkanten – køn, stedtilknytning og uddannelse. I: Christian Helms Jørgensen: Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Camilleri-Cassar, Frances (2014): Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalised? Journal of Youth Studies 17(2):252-268. DOI: 10.1080/13676261.2013.834312

Connell, Robert W. (2000): The Men and the Boys. Cambridge: Polity Press.

Cuervo, Hernán & Wyn, Johanna (2014): Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. Journal of Youth Studies. DOI: 10.1080/13676261.2013.878796

Davies, Bronwyn (2000): (In)scribing body/landscape relations, Alta Mira Press, Boston.

Farrugia, David (2013): Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. Journal of Youth Studies 17(3):293-307. DOI: 10.1080/13676261.2013.830700

Gravesen, David Thore (2013): Fra sted til sted. Om boligområdets betydning for unges uddannelsespositioneringer. Phd-afhandling. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet.

Hjort-Madsen, Peder (2012): Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne. Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb, Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet.

Jensen, Signe Mette (2008): Mellem rum. Om unges identiteter og fællesskaber i og uden for skolen – i forstaden, på landet og i byen. Phd. afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Lene Larsen er ph.d. og lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelses-forskning på Roskilde Universitet

Trine Wulf-Andersen er ph.d. og lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelses-forskning på Roskilde Universitet

Klingberg, A., Petersen, M. T., Davidsen, L. & Post, M. H. (2012). "Vi har jo roer…" – et visuelt studie af ungdomslivet i en udkantsby. Det samfundsvidenskabelige Basisstudium, Roskilde Universitet.

Larsen, Lene, Signe Thingstrup og Trine Wulf-Andersen (2014): Rum for mænd. Tilhørsmuligheder og differentieringsprocesser, Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, Roskilde Universitet.

Massey, Doreen (1998): The Spatial Construction of Youth Cultures. Pp 121-129 i Tracey Skelton & Gill Valentine (red): Cool Places. Geographies of Youth Cultures. Routledge.

Paulgaard, Gry (2002): Local identities in a "globalised wold". In: Hikkala, Tommi & Peter Wara (ed): Young, Nordic Journal for Youth Research.

Rasmussen, Kim (red) (2006) Børns steder – om børns egne steder og voksnes steder til børn. Værløse: Billesø & Baltzer.

Sernhede, Ove (2009): Territoriell stigmatisering, ungas informelle lärande och skolan i det postindustrielle samhället. Utbildning & Demokrati 18(1):7-32.

Thideman Faber, Stine, Claus Hansen, Lotte Bloksgaard & Karina Torp Møller (2014): Unge på kanten – køn, lokalitet & uddannelse. Aalborg Universitet.

Wacquant, Loïc (2007): Territorial Stigma in the Age of Advanced Marginality. Thesis Eleven 91: 66-118. DOI: 10.1177/0725513607082003

Waquant, Loïc (2013a): Territorial stigmatisering i den avancerede marginalitets tidsalder, Social Kritik nr. 135.

Wacquant, Loïc (2013b): Byens Udstødte. En komparativ sociologi om avanceret marginalisering. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Wulf- Andersen, Trine & Lene Larsen (2013): 'Splittet til atomer' – om unges møder med 'systemtet'. I: Inklusion, deltagelse og bedring – Unge med psykosociale vanskeligheder i lokalsamfundet, Socialstyrelsen.

NOTER

1 Vi har afholdt 6 heldagsværksteder med i alt 26 unge og 10 heldagsværksteder med i alt ca. 30 praktikere fra erhvervsuddannelser og kommuner. Vi trækker supplerende på materiale produceret i studenterprojekter tilknyttet det overordnede forskningsprojekt. For nærmere beskrivelse af forskningsdesignet se Larsen et al, 2014.

2 Klingberg et al. 2012:43

Anne-Lene Sand

MATRIKELLØSE FÆLLESSKABER

En stor del af danskeres hverdagsliv er rammesat steds- og tidsligt. Vi bevæger os ind og ud af funktionsspecifikke steder som institutioner og skole og i forbindelse med fritidsaktiviteter og arbejde. Steder, hvis sociale rammesætning er gennemtvingende for de typer af fællesskaber, vi indgår i. I kontrast til institutionaliserede hverdagssteder kan man i byen organisere fællesskaber, som har en mobil karakter. På baggrund af et toårigt antropologisk feltarbejde, foretaget i forbindelse med min ph.d., udforsker artiklen fællesskaber, som er matrikelløse og jeg problematiserer, hvilken pædagogisk betydning sted har for mødet mellem mennesker.

Mark er 34 år, han har tidligere været foregangsmand for en selvorganiseret koncertklub i Aarhus, han er universitetsuddannet, og i dag er han med til at drive et af byens større etablerede spillesteder. I et interview foretaget i forbindelse med min ph.d.-afhandling (Sand 2014a) spørger jeg Mark om, hvad forskellen er mellem byens selvorganiserede og institutionaliserede steder. Mark forklarer:

Mark: *"Man har behov for nogen omkring sig, der er nogenlunde jævnbyrdige til at forstå, hvem man selv er (…) Ved at stå og lave hardstyle, så ser man sig selv i andre. Det er i de øjeblikke, at man oplever at føle samhørighed med andre. Den (samhørigheden, red.) går på tværs, om det er på havnen, i Viby, til hardstyle, koncerter ved Mads eller andet."*

Anne-Lene: *"Hvordan er det forskelligt fra skolen og institutionen?"*

Mark: *"Det er kontekster, som er defineret på et kompromis, i skolen er du af pligt i relation til noget andet. Men disse kontekster er kompromisløse."* (…)

Mark: *"Jeg har forsøgt at fortælle mine forældre, om det jeg laver, og de vil gerne interessere sig i det, da jeg er deres søn, men de forstår det ikke. Men det fede er, at der er nogen, der forstår det, og man behøver ikke engang at snakke om det, for man fornemmer det bare, når man er der."* (Mark, 34 år).

Ovenstående empiriske eksempel illustrerer, hvordan en bestemt type steder i byen har et socialt potentiale. Artiklens analytiske genstandsfelt er *selvorganiserede fællesskaber* og artiklen tager udgangspunkt i spørgsmålet om, hvordan mennesker opsøger alternative handlerum gennem fællesskaber, som ikke er indlejret i en institutionstænkning eller formaliseret social rammesætning. Artiklen berører således en aktuel pædagogisk problemstilling, som omhandler den udfordring pædagogiske og lærende institutioner står over for, når dets brugere opsøger alternative læringsrum gennem fællesskaber, de selv organiserer. Jeg anvender betegnelsen *matrikelløse fællesskaber* til at karakterisere samhørighedsformen. I forlængelse heraf udforsker jeg, hvad der karakteriserer byens "grå oaser" og problematiserer, hvorfor *matrikelløse* fællesskaber har gode betingelser på denne type sted. Intentionen er ikke at forstå de interne grupperinger, roller og positioneringer, der eksisterer indenfor ét fællesskab, men derimod synliggøre nogle af de tværgående logikker, der konstituerer alternative samhørighedsformer.

Artiklen udspringer af et antropologisk *multi-sited* feltarbejde (Marcus 1995, Hannerz 2003) foretaget i perioden 2011-2013. Jeg har observeret og interviewet 38 informanter mellem 14-38 år fra Horsens og Aarhus. De kender ikke alle hinanden, da de bruger forskellige steder i byerne og gør det gennem forskellige kropslige og musikalske udtryksformer. De hænger ud og hører musik, shuffler (danser) til hardstyle musik, spiller musik i fritiden, arrangerer festivaler i byen, organiserer raves i nedlagte bygninger og organiserer koncerter under en bro. Fælles for dem er, at de fortæller om, hvordan steder i byen har et socialt potentiale for en bestemt type fællesskaber.

I forhold til nærværende tidsskriftstema er pædagogik blevet et fænomen, der anskues i forhold til samfundets institutioner som skoler, dagtilbud og fritidsforeninger. Ved at udarbejde et antropologisk feltarbejde og anvende en metodologi, der prioriterer informanternes perspektiver,

nuancerer artiklen, hvordan der på gadeplan eksisterer selvorganiserede pædagogikker og fællesskabsformer. Det problematiske ved selvorganiserede fænomener er, at det umiddelbart er vanskeligt at indskrive i en didaktisk pædagogisk tænkning, fordi det gennem fænomener som bl.a. mobilitet og uforudsigelighed bryder med de logikker, som institutioner i mange år har opereret med. Til trods for denne pædagogiske divergens, eksisterer der en udfordring og et potentiale i forhold til at undersøge den betydning, det har for bl.a. børn og unges dannelse, at de kan organisere kulturelle events, og vælge og afgrænse fællesskaber, de på mange måder selv organiserer.

Artiklen tager et overvejende empirisk udgangspunkt, hvilket kombineres med den danske antropolog Henrik Vighs begreb om *social navigation* (Vigh 2002, 2006, 2009). Vighs perspektiv åbner op for at forstå, hvordan mennesker samles i en bevægelige social felt. Gennem fem empiriske nedslag analyserer jeg, hvordan fællesskabet af jævnbyrdige konstitueres ud fra tematikkerne: 1) At navigere socialt blandt "likeminded individuals", 2) Brugen af sociale medier, 3) "De gamle", 4) Sociale grænsedragninger: hinden mellem "os" og "de andre", 5) Fællesskabets ret og vrang. Nedslagene berører interne og ydre sociale aspekter, rumlige dynamikker og socialgeografiske forestillinger, som influerer fællesskabet. Grundet artiklens begrænsede omfang er de empiriske nedslag blot et uddrag af de sociale logikker og dynamikker, som kommer til udtryk inden for matrikelløse fællesskaber (Sand 2014a).

AT NAVIGERE SOCIALT BLANDT "LIKEMINDED INDIVIDUALS"

Det første empiriske nedslag udspringer af mit møde med fire informanter, som organiserer koncerter under en bro i Aarhus. De betegner, de personer de mødes med, for "*likeminded individuals*", hvilket indikerer, at de mødes med ligesindede. Betegnelsen anvender jeg som en analytisk kategori for at forstå selvorganiserede fællesskaber i byen. I nedenstående empiriske eksempel fortæller Mark om, hvordan folk bevæger sig efter bestemte sociale pejlemærker. Plejlemærkerne er netop et udtryk for de værdier, informanterne mødes om.

Mark: "*Man kom ikke kun for musikken. Men det var meget dedikerede folk. Man blev introduceret til andre og folk lærer hinanden at kende igennem det (…). Dem der var dér, var et aktivt tilvalg. Når man gider tage ned på havnen, hvor der er dårlige toiletforhold, øllerne er varme og lyden ikke optimal, man stod tæt og der var ikke en scene, så man kunne ikke se folk.*"

Anne-Lene: "*Men hvad er det så, der trigger det?*"

Mark: "*Det har meget appel til folk, der har en grad af lyst til at skabe noget selv, på forskellige niveauer, om man skal spille, køre pladeselskab eller arrangere ting (…) Når folk kom derned,* så havde man ikke bare set i avisen, men man kendte til en gruppe og var en del af noget. Det var der noget særligt i."

Ifølge Mark orienterer en gruppe mennesker sig i byen ud fra sammenlignelige, men ikke entydige, pejlemærker. Det faktum, at man ikke blot kan læse sig til det i avisen, men man er

en *"del af noget,"* forstår jeg som en del af en likemindedness. Det empiriske eksempel rejser følgende spørgsmål: Hvad medvirker til, at man er likeminded? Hvordan finder man andre likeminded? Og hvordan konstitueres grænser for personernes likemindedness? Spørgsmålene belyses i de følgende empiriske nedslag.

Henrik Vigh definerer det at navigere socialt på følgende måde: "Vi organiserer os selv og handler i relation til de sociale kræfter og dynamikker, der omgiver os. Det at navigere socialt betegnes for en praksis, hvor man bevæger sig i et bevægeligt miljø." (Vigh 2009:425, egen oversættelse). Vighs begreb er velegnet til at forstå, hvordan `indfødte´, som de selvorganiserede informanter, navigerer i en bevægelig og dynamisk hverdag.

Begreber som *kortlægning* og *landskab* er ofte anvendt til at beskrive befolkningers bevægelser på landet eller i byen (Vigh 2009). Det kritisable ved disse geografiske perspektiver er, at menneskers bevægelser fremstår som stationære og stabile, hvormed de dynamikker, som fællesskaber rummer, ikke nuanceres. Med anvendelse af metaforen *seascape* retter Vigh opmærksomhed mod det at navigere til havs, hvormed han gør op med det stationære perspektiv, metaforen landskab medfører (Vigh 2009:420, Barth 2000).

Social navigation synliggør, hvilke sociale pejlemærker informanterne orienterer sig efter, når det ikke er en institution, et veletableret kulturrum eller institutionelle kategorier som alder, køn eller etnicitet. De er på den ene side individer med egne bevæggrunde og på den anden side er de likeminded i kraft af dét, de opsøger. Ifølge Mark er det: musik, en lyst til at skabe noget selv, mødes med nye folk og steder der ikke nødvendigvis er komfortable (dårlige toiletforhold, varme øl, ikke optimal lyd). Som likeminded har man foretaget et valg om at bevæge sig ud til steder som eksempelvis en nedlagt hal, en bro, nedlagte bygninger, stranden m.v. Med andre ord orienterer informanterne sig efter steder, de kan redefinere kulturelt og socialt. I artiklen refererer begrebet sted til de konkrete steder og former for materialitet, som informanterne nævner og bruger (Rasmussen 2004). Rum refererer til de ydre og ofte abstrakte fænomener eksempelvis som måden hvorpå sociale og tidslige forhold påvirker den måde, mennesker kan handle eller være sammen på (Cresswell 2004).

BRUGEN AF SOCIALE MEDIER

Det andet empiriske nedslag viser, hvordan Facebook er et værktøj fællesskabet medieres gennem. Følgende observation eksemplificerer, hvordan likeminded spontant skaber samhørighed inden for korte tidsrum.

Da jeg sidder på en bænk på Sct. Annegade Skole og observerer børn, unge og voksne skate, siger en dreng på ca. 12 år til en anden dreng, der skater forbi: *"Hvad er dit efternavn?"* Den anden dreng stopper ikke, men vender hovedet og siger sit fornavn og efternavn. Den første dreng spørger: *"Er du på Facebook? Så finder jeg dig der." "Ja"* svarer den anden dreng.

Udvekslingen mellem de to drenge tog under et halvt minut og illustrerer et møde mellem to likeminded, som i det specifikke øjeblik har det til fælles at skate og indtage en bestemt type steder i byen. På disse steder bevæger de sig med en social åbenhed i forhold til at møde nye likeminded. Andre informanter fortæller mig, at deres brug af byen ofte organiseres gennem Face-

book og således fungerer Facebook som et online mødested, der erstatter det matrikulerede fikspunkt, som eksempelvis er omdrejningspunktet for mange institutioner. Informanterne anvender ydermere Facebook som et organisatorisk værktøj, der er velegnet til at arrangere undergrundskoncerter og danseevents i byen, og samle likeminded fra hele Danmark.

"DE GAMLE"

Det tredje nedslag omhandler den empiriske kategori "de gamle", hvilket er et udtryk for, at likeminded redefinerer forståelsen af, hvad en voksen er. Malek på 21 år beskriver, hvordan alder ikke er centralt for, hvorvidt de likeminded har noget til fælles.

"For første gang i mit liv kunne jeg sidde som 17-årig og snakke med nogle voksne, som havde nogle rigtig gode historier, nogle gode pointer, og som havde prøvet nogle forskellige ting. Jeg kunne snakke med de gamle om ting, som jeg ikke kunne snakke med mine forældre om. I min øjne er der ikke nogen voksne, eller jo det er de, men så ikke alligevel (…) vi er jo på lige fod. Jeg tror måske ikke, vi har brug for forbilleder, jo musisk måske, men med de gamle er det blevet mere til et kammeratskab." (Malek, 21 år).

Udtalelsen *"de er voksne, men så alligevel ikke"* markerer et pædagogisk paradoks og en iboende forforståelse om, hvordan man er voksen. Alderskategoriseringer, mener jeg, er rodfæstet i en institutionel tænkning og positionering af voksne, unge og børn. Tilbage til spørgsmålet om hvordan likeminded opsøger alternative handlerum, sker det bl.a. ved, at bryde med institutionaliserede forståelser af hvilken position voksne har og ved at indgå i en kammeratlig ligeværdig dialog med personer, der er ældre end en selv. Forskellen er ikke et spørgsmål om alder, men likemindedness handler om erfaring, engagement og at samles om musikken, at hænge ud og arrangere koncerter eller festivaler sammen. Kort sagt, er det at navigere og lære på tværs af alder og lege med institutionelle kategorier en del af den måde, informanterne skaber et alternativt handlerum på. Når jeg både taler om, at informanterne skaber et fællesskab og et særligt handlerum, grunder det i, at karakteren af den sociale samhørighed skaber et organisatorisk og kulturelt potentiale, hvor informanterne kan handle på særlige præmisser. Fællesskab og handlepotentialer skal således anskues som to forbundet fænomener.

> *Udtalelsen "de er voksne, men så alligevel ikke" markerer et pædagogisk paradoks og en iboende forforståelse om, hvordan man er voksen*

SOCIALE GRÆNSEDRAGNINGER: HINDEN MELLEM "OS" OG "DE ANDRE"

Det fjerde nedslag eksemplificerer, hvordan likeminded afgrænser deres fællesskab gennem en distancering til andre sociale og offentlige rum i byen. Claus på 38 år fra Horsens fortæller om forskellen mellem midtbyen og de steder vennerne mødes:

Anne-Lene: *"Det lyder som om, at der er lidt langt derned og det er der jo ikke."*

Claus: *"Nej, det er bare lidt en anden verden. Det er bare sådan, det er, jeg ved ikke, hvordan jeg skal beskrive det. Det er nogle andre mennesker. Du ved, når man går fra mig, forbi døgneren, nede for enden af gaden, hvis du går over fortovet og ind i boligsystemet, så kommer der en port og dér er der en hinde. Vi plejer at sige: 'Nu går vi igennem hinden arhhh' [udtrykker med ironi en lyd som en hellig åbenbaring, red.]. Det er enden, det er dér, alle de andre de er. Det er dér, ræset det foregår. De andre, ræset, hinden, det er et symbol."* (Claus, 38 år).

"Hinden" symboliserer socialgeografiske og forestillede grænser mellem byens steder. Ved at passere hinden træder man ind i en anden social omgangsform med *"ræset"* og *"de andre"*. Hinden bliver et symbol, som flere informanter afgrænser sig socialt i forhold til. Midtbyen bliver et kontrasterende pejlemærke, som de navigerer udenom, når de manøvrerer i byen. Antropologen Richard Jenkins argumenterer for, at fællesskaber afgrænses og opretholdes gennem markeringer af kontraster og kategoriseringer af andre sociale grupper. "…kategorisering er et rutinemæssigt og nødvendigt bidrag til den måde, vi finder mening og skaber forudsigelighed på i en kompleks menneskelig verden…" (Jenkins 2006:108). Når informanterne går gennem hinden og tager afstand fra bymidten, er det med Jenkins' optik et udtryk for, at de skaber en bevidsthed om sig selv og de steder, de navigerer mellem. Ved at tale om andres måder at *gøre* på og forholde sig aktivt til byens sociale rum, opstår et fælles kategoriseringskriterium og pejlemærke, som definerer fællesnævnere og grænser (Jenkins 2006:111, 135). Det rejser spørgsmål om, hvorvidt alle er velkomne i fællesskabet og hvordan likeminded skaber interne sociale grænser. Dette belyser artiklens femte nedslag.

FÆLLESSKABETS RET OG VRANG

Troels på 34 år, som arrangerer rave fester i nedlagte bygninger, tager afstand til dem, han omtaler for *"trælse typer"*.

"Havde vi nogen, der var efter politiet, når de *(politiet, red.) kom, så var vi faktisk selv hårdere mod dem (dem der var efter politiet, red.) og skubbede dem væk, da vi vidste, at det ellers ville falde tilbage til os. Når politiet så, at det var den attitude, der blev lagt for dagen, så var de helt anderledes."* (Troels, 34 år).

Det centrale i citatet er, at begivenheden og bevaringen af sociale rum i byen vægtes højere end forholdet til personer, som skiller sig ud blandt likeminded. Ikke alle likeminded forstår sig på de sociale koder og det, at navigere på hårfin grænse mellem hvad der er lovligt og ulovligt. Ud fra en *social læsning* vurderer arrangørerne, hvem der har dårlig opførsel, og herigennem opstår der to underkategorier af det at være likeminded: likeminded, der forstår de sociale logikker og likeminded, der bryder dem. Der opstår interne grænser for det at være like-

minded, da informanterne ved, at de ved at opretholde et godt forhold til autoriteter som politiet bevarer retten til, at færdes på steder, hvor de kan organisere begivenheder og fællesskaber selv. Dette er et eksempel på, hvordan god dialog bliver en taktisk måde at manøvrere socialt på.

I et fokusgruppeinterview forklarer Daniel, Sebastian, Matias og Kristian, som arrangerer koncerter under en bro i Aarhus, at de går, hvis der dukker trælse typer op, som enten er for fulde eller skaber sig: "*Helt klart, bliver den ødelagt* [stemningen, red.]*, så smutter vi alle sammen et nyt sted hen, så kan de få lov til at sidde hernede selv*." God stemning bliver et pejlemærke for det sociale fællesskab, som prioriteres højere end blot at være ét sted eller være sammen med folk, de ikke mener, bidrager konstruktivt til fællesskabet. De afgrænser dermed ikke deres fællesskab territorialt, men opløser territoriale grænser ved at bevæge sig videre til et nyt sted. Ifølge sociologen Erving Goffman skal statiske territorialitetsforståelser redefineres. I Goffmans optik handler territorier ikke om, hvordan et område afgrænses og forsvares, men om hvordan territorier kan udtrykkes gennem kropslige markører. Nogle territorier organiseres som faste, andre er situationelle og strækker sig over sekunder og timer (Goffman 2004:337). Flere hverdagsfællesskaber opstår i kraft af en institution og dér, hvor institutionen er situeret stedsligt. Ved at undersøge forholdet mellem *fællesskab* og *sted* gennem antropologisk metode nuancerer ovenstående empiriske eksempel, hvordan stedet forekommer sekundært og fællesskabet primært.

Gennem fem korte empiriske nedslag har jeg belyst artiklens første forskningsspørgsmål, som omhandler måden, hvorpå informanterne opsøger alternative handlerum gennem fællesskaber, de selv organiserer og på mange måder står i kontrast til fællesskaber, som er indlejret i en institution. Nedslagene viser, hvordan likeminded foretager sociale læsninger af byens sociale rum, definerer sociale grænser på fællesskabets ret- og vrangside, nedbryder alderskategorier og herigennem skaber en social samhørighed i byen.

Fra at have arbejdet på et nært empirisk analyseniveau vil jeg i artiklens resterende del introducere begrebet *matrikelløse fællesskaber* og præcisere hvordan denne type fællesskab, kan forstås. Efterfølgende berører jeg spørgsmålet om, hvad der karakteriserer den type steder, informanterne mødes på i byen.

MATRIKELLØSE FÆLLESSKABER – ET OPGØR MED INSTITUTIONELLE LOGIKKER

Ved at analysere, hvordan informanterne skaber deres egne pejlemærker og værdier for det sociale møde, i et samspil med byens dynamiske og bevægelige karakter, kommer et selvorganiseret by-fællesskab til syne, som i højere grad er bevægeligt. Der er således noget mobilt ved informanternes måde at konstituere et fællesskab på. Sociologen John Urry (2007) anlægger et socialgeografisk perspektiv på mobilitet og anskuer sociale relationer som bevægelige fænomener:

"Sociale relationer skal ses som forskellige forbindelser, der er mere eller mindre på afstand, hurtige, intense og involverer fysisk bevægelse. Sociale relationer er aldrig kun faste eller placeret ét sted, men konstitueres gennem forskellige cirkulerende enheder" (Urry 2007:46, egen oversættelse).

Urry karakteriserer sociale relationer som forbindelser, der opererer fysisk og kropsligt, som distancerende, hastige, intense og cirkulerende. Sammenlignet med det empiriske materiale fremstår de sociale relationer ikke som fikserede eller lokaliserede fænomener, men som person-til-gøren relationer. Nærmere betegnet, er det måden, hvorpå informanterne aflæser og forholder sig til byen, navigerer og forholder sig kritisk overfor etablerede hverdagssteder, der konstituerer deres fællesskaber og får dem til at mødes på bestemte steder.

Det matrikelløse definerer jeg som retten til at manøvrere socialt i byen, definere egne normer og udvikle egne grænser, forbindelser og in- og eksklusionskriterier

Med afsæt i den empiriske analyse, begrebet social navigation og mobilitetsperspektivet karakteriserer jeg fællesskaberne i byen som *matrikelløse*. Det matrikelløse definerer jeg som retten til at manøvrere socialt i byen, definere egne normer og udvikle egne grænser, forbindelser og in- og eksklusionskriterier. Det "løse" er således et centralt pejlemærke for den sociale brug af steder.

Men spørgsmålet er, hvad likeminded navigerer udenom? Matrikel skal ikke forstås som en geografisk afgrænsning af et sted, men derimod som måden hvorpå steder begrænser eller appellerer til en bestemt type handlinger. Den danske antropolog Eva Gulløv (2004) viser med begrebet *institutionslogikker*, hvordan institutioners rammesætning forklarer den sociale praksis. I det empiriske materiale kontrasterer informanterne institutioner og steder, som er `stramt´ definerede, som skoler, ungdomsklubben, parker, cafeer, koncertsteder m.v.[1] På disse steder kommer institutionslogikkerne til udtryk som måden, hvorpå steder er indlejret i sociale regler, adfærdsregulerende normer, prædefinerede roller, kategoriseringer, hierarkiseringer, social forudsigelighed og gentagelige tidsrytmer. En pædagogisk problematik ved institutioner er netop, at de ikke er et udtryk for menneskers egne sociale prioriteringer (Gulløv og Højlund 2003:131).[2]

Det er på mange måder de herskende institutionslogikker, steder er indlejret i, som informanterne navigerer væk fra og udfordrer, da de i opgøret og legen hermed kan definere egne sociale normer. Sasha på 16 år siger: *"Det er jo et tvunget fællesskab, når man er i skolen, vi har jo ikke valgt at være sammen."* I forhold til at være selvorganiserende er institutioner i informanternes optik et sted, som i mindre grad indbyder til, at mennesker selv kan definere eller forme den rumlige, tidslige og sociale dagsorden.

Informanternes måde at opsøge andre samhørigheds- og praksisformer på tolker jeg, med afsæt i det empiriske materiale, som et udtryk for, at de institutioner, der omgiver dem i deres

hverdagsliv, i mindre grad imødekommer eller giver plads til deres selvorganiserede tilgang til fællesskaber og handlerum. Med den tyske sociolog Helga Zeihers ord er der for lidt mulighed for at vælge, organisere og have indflydelse på *hvad* der skal ske, med *hvem*, *hvor* og *hvordan* det tager form (Zeiher, 2003:68). Matrikelløse fællesskaber er et udtryk for informanternes egne sociale prioriteringer, som ikke grunder i et antiautoritært eller politisk motiveret opgør mod institutioners logikker, som 80'ernes ungdomsoprør, men i høj grad ud fra en ambition om at udtrykke og organisere sig selv socialt, musikalsk og kunstnerisk (se Sand 2014b).

I det følgende afsnit belyser jeg spørgsmålet om, hvad der karakteriserer de steder, informanterne opsøger.

BYENS GRÅ OASER

På den ene side er mobilitet centralt for den type fællesskaber informanterne opsøger, men det er ikke ensbetydende med, at stedet ikke er af betydning. Stedet er en central medspiller for måden, hvorpå de mødes. Men frem for at tale om ét sted, er der rettere tale om en bestemt type af steder, som informanterne navigerer imellem og disse steder har en særlig betydning for de praksisser, der udspiller sig. Troels, som arrangerer rave-fester i nedlagte fabriksbygninger, betegner stederne for *"grå oaser"*:

"Tilbage til spørgsmålet om hvorfor det er fedt, at komme her. Det her er en af de der små grå oaser. Nogle savner grønne oaser, det her er så en betonoase. Den er ikke blevet ødelagt af kapital, den står stadigvæk rå og håbløs og det er lige præcis det, man gerne vil ha'" (Troels 36 år, 12.10.2011).

Stederne er nedlagte og mange andre by-brugere finder stederne uinteressante. Det *"håbløse"* er for informanterne fuldt af håb, nærmere betegnet potentielt for deres selvorganiserende praksis. Frodigheden, de knytter til de grå oaser, handler om en anden frodighed end den, der forbindes til grønne oaser. Frodigheden handler om det førnævnte sociale og organisatoriske potentiale. Netop fordi stederne er slidte, nedlagte, befinder sig i periferien af byen eksempelvis som industrigrunde, nedlagte fabriksbygninger, gamle haller, steder under broer m.v. kan de organisere, engagere og udtrykke sig på måder, uden at de forstyrrer andre byboere. De har således ikke et ønske om at blive set eller performe og opnå offentlig anerkendelse, men det har samtidig betydning, at de kan kontrastere det eksisterende byliv og at stederne derfor er placeret i byen.

På disse steder oplever informanterne, at dét sted, de kommer fra, ikke tillægges betydning for deres sociale og kulturelle udfoldelsesmuligheder. En informant udtaler: *"(man kan) komme fra et sted uden den store erfaring og stadig være i stand til at lave noget interessant"*. Udtalelsen markerer et pædagogisk paradoks mellem to typer steder i byen: den institutionaliserede kultur- og musikscene og de grå oaser. På den institutionaliserede kultur- og musikscener er social deltagelse betinget af erfaringer eller kursus- og uddannelsesmæssige kompetencer. På de grå oaser kan informanterne følge egne dannelsesidealer og sociale organiseringer ved at udleve og eksperimentere med ideer, selvom de ikke har en institutions accept eller samfundsmæssige anerkendte kompetencer. Kort sagt, ekskluderes de fra at deltage i byens kulturliv, da institutioner i kraft af institutionslogik-

Anne-Lene Sand er ph.d. og post.doc. ved Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet

ker opererer med specifikke adgangskrav.

KONKLUSION

Ambitionen med artiklen har været, at vise hvordan mennesker opsøger handlerum, som ikke er indlejret i en institution eller formaliseret social rammesætning. Gennem et antropologisk feltarbejde har jeg udforsket de ydre logikker, der influerer fællesskabet. Henrik Vighs perspektiv på *social navigation*, hjælper med at forstå, hvordan mennesker organiserer sig socialt i byen og skaber alternative samhørighedsformer. Med begrebet *matrikelløse fællesskaber* argumenterer jeg for, at der opstår selvorganiserede by-fællesskaber, som beror på fællesnævnere og værdier, der gør det muligt at lege med og udforske de sociale normer, hierarkier, positioneringer, som er grundlæggende for måden institutioner struktureres.

Informanterne forsøger ikke at råbe institutionerne op eller modsætte sig deres hverdagspraksis, men de stiller spørgsmålstegn ved, leger med og organiserer sig anderledes end den måde mange borgere, politikere, arkitekter, pædagoger og lærere tænker og praktiserer steder for mennesker på. Ved at læse byen og spejle sig i eksisterende logikker bliver informanterne bevidste om egne værdier, og det medformer deres måde at gøre by og fællesskab på. Med betegnelsen matrikelløs henviser jeg ikke til, at stedet er "løst" eller gnidningsfrit, men at den sociale dagsorden i højere grad er til forhandling. Det *matrikelløse* understreger således det sociale potentiale, som mindre regulerede steder har.

Artiklens perspektiver giver anledning til en politisk og pædagogisk gentænkning af, hvordan steder har en social magt og er samtidig en opfordring til at anerkende sociale samhørighedsformer, som ofte har en særlig betydning, når hverdagslivet og fællesskaber anskues fra børn og unges egne perspektiver. Ved at udforske forholdet mellem *fællesskab* og hvor og hvordan fællesskabet *finder sted*, bliver sted ikke blot et spørgsmål om et prædefineret formål, materialitet eller arkitektur, men derimod om hvordan mennesker mødes og hvilke dannelsespotentialer alternative samhørighedsformer genererer. <<

REFERENCER

Barth, F. (2000). Boundaries and Connections. *Signifying Identities: Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values*. A.P. Cohen. London: Routledge.

Carr, S. & Lynch, K. (1968). Where Learning Happens. *Daedalus, 97*, 1277-1291.

Cresswell, T. (2004). *Place – a short introcduction.* Oxford: Blackwell Publishing.

Franck, K. A. and Q. Stevens (2007). Loose space: possibilities and diversity in urban life. London: Routledge.

Goffman, E. (2004). Selvets territorier. *In:* Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (eds.) *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gulløv, E. og Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Gulløv. E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. *In:* Madsen, U. A. (ed.) *Pædagogisk antropologi - refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hannerz, U. (2003). Being there… and there… and there! *Ethnography* 4(2):201.

Jenkins, R. (2006). Social Identitet. Århus: Academia.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology.* 24:95-117.

Rasmussen, K. (2004). *Børnene i kvarteret, kvarteret i børnene: om børns hverdagsliv, steder og ruter.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Sand, A.-L. (2014a). *Matrikelløse rum: en undersøgelse af selvorganiserede måder at bruge byen på*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Odense.

Sand, A.-L. (2014b). At jamme med byens rytmer. *Kultur & Klasse*. Deltagelsens æstetik. Nr.118, 43. årgang. Pp.139-154.

Sommer, R. (1974). *Tight spaces: Hard architecture and how to humanize it,* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.

Vigh, H. (2002). Introduktion til voldens antropologi: Fra erfaring til fællesskab. *Tidsskriftet Antropologi* 46: 3-15.

Vigh, H. (2006). *Navigating terrains of war: Yourh and Soldering in Guinea-Bissau*. New York, Oxford: Berghahn Books.

Vigh, H. (2009). Motion Squared: A Second look at the Concept of Social Navigation. *Anthropological Theory* 9(4): 419-438.

Zeiher, H. (2003). Shaping daily life in urabn environments. *In:* Christensen, P. M. & O'Brien, M. (eds.) *Children in the City.* Routledge, Falmer.

NOTER

1 Betegnelsen `stramt´ definerede steder, er inspireret af geografen Robert Sommers (1974) perspektiv på *tight spaces.*

2 Socialgeografisk forskning har siden 1960'erne berørt forholdet mellem såkaldt *stramme* og *løse* rum og forsøger at forstå måden hvorpå rum og arkitektur, influerer social praksis (se Carr and Lynch 1968, Sommer 1974, Franck, K. A. and Q. Stevens 2007).

Dil Bach og Søren Christensen

PURPOSEFUL PLAY

- OM REFORMER AF BØRNEHAVE OG FORÆLDRESKAB I SINGAPORE

Ikke kun i Danmark og andre vestlige lande opfattes globalisering som en udfordring for uddannelsessystemernes indretning og forældrenes opdragelsesopgave. Det gælder også en række af de lande – Kina, Sydkorea og Singapore - som i disse år fejrer triumfer i PISA-undersøgelserne. Disse lande er ikke i mindre grad plaget af tvivl om deres egne uddannelsestraditioner og opdragelsesnormer. Modsat Danmark angår tvivlen imidlertid ikke det faglige niveau men evnen til at frembringe de lærelystne og kreative individer, der betragtes som nødvendige for konkurrenceevnen i en stadig mere globaliseret vidensøkonomi. Denne artikel handler om, hvordan det har medført reformer af børnehaven i Singapore, som rummer modsatrettede krav til bl.a. forældrene[1].

Siden slutningen af 1990'erne har antagelsen om, at vi er trådt ind i en 'vidensøkonomi', hvor uddannelse og læring er de vigtigste økonomiske konkurrenceparametre, været retningsgivende for uddannelsesreformer over store dele af verden. I mange vestlige lande har det især taget form af et arbejde på at løfte de faglige præstationer, så vi kan holde trit med de østasiatiske lande, der nu fremtræder som globale frontløbere på uddannelsesområdet.

Hvad, der er mindre velkendt i Vesten, er, at de fleste østasiatiske lande i samme periode – og ligeledes med henvisning til global konkurrence – har gennemført mindst lige så vidtgående reformer. Mest velstuderet er de kinesiske uddannelsesreformer, der sammenfattes i sloganet "Education for Quality" (Kipnis 2011; Bregnbæk 2010; Woronow 2008), men beslægtede reformer kan genfindes i andre østasiatiske lande. Fælles for dem er, at de retter sig mod læringsdispositioner snarere end præstationer. Det, der uddannelsespolitisk problematiseres, er ikke de faglige præstationer men derimod de dispositioner, som disse præstationer er knyttet til.

Selvkritikken i de østasiatiske lande er især rettet mod dominansen af tests og eksaminer. Dette anklages for at forårsage en overfokusering på lærebogsstof og terperi såvel som en ydrestyret motivationsstruktur, hvor eleverne er ensidigt drevet af kravet om høje karakterer. I en vidensøkonomisk horisont, hvor kreativitet og livslang læring opfattes som centrale konkurrenceparametre, er det imidlertid andre typer af læringsdispositioner, der efterlyses. Det drejer sig især om lysten til at lære, der gennem de sidste 15 år er blevet et af uddannelsesreformernes mantraer.

Uddannelsespolitikken i Østasien har derfor de seneste årtier været præget af en ny psykologisk diskurs (Naftali 2010). Hvor uddannelse og skolegang traditionelt har været forbundet med udholdenhed og overvindelse af forhindringer (Li 2012), skal det nu også være sjovt, og det kræver en rekonceptualisering af barndommen. Den skal nu være lykkelig, og ikke blot forældrenes og samfundets krav skal tilgodeses, men frem for alt børnenes udvikling og individuelle følelsesmæssige behov (Naftali 2010: 590).

I denne artikel vil vi diskutere ét eksempel på disse forandringer – nemlig de reformer på førskoleområdet, der i det sidste årti er blevet gennemført i Singapore. Hvor vi i Danmark diskuterer en øget tendens til skolificering af daginstitutionerne, kan man i Singapores tilfælde tale om en 'afskolificering' af førskoleområdet. Formaliseret, bogligt orienteret undervisning søges i stigende grad erstattet af aldersvarende og børnecentreret læring, der skal fremme børnenes glæde ved at lære og udvikle dem holistisk.

> *Selvkritikken i de østasiatiske lande er især rettet mod dominansen af tests og eksaminer*

Som det allerede er blevet noteret i forhold til Kina (fx Woronow 2008; Naftali 2010; Bregnbæk 2010), har fremkomsten af denne psykologiske diskurs ikke så meget givet anledning til et pædagogisk paradigmeskift som til nye paradokser og modsigelser. I en singaporeansk sammenhæng består den mest centrale modsigelse i, at selv om reformretorikken fokuserer på læringsdispositioner snarere end præstationer, så er den uudtalte præmis, at mere holistiske dispositioner ikke må svække de faglige præstationer. Samtidig med at dispositionerne søges reformeret, opretholdes derfor i alt væsentligt det apparatur af eksamenspres mm., der traditionelt betragtes som garant for præstationsniveauet.

I denne artikel vil vi udfolde dette med udgangspunkt i begrebet leg, der ikke hidtil har udgjort nogen central del af det pædagogiske vokabular i Singapore, men som er kommet til at udgøre en vigtig betegnelse for det nye pædagogiske ideal. Vi vil især fokusere på det empiriske begreb *purposeful play*, som udgør det singaporeanske undervisningsministeriums seneste bud på førskolens retning, og som i sin dobbelthed af leg og formålsorienterethed er velegnet til at indfange paradokserne i reformerne.

I antropologisk policy-forskning påpeges, at uddannelsesreformer sjældent forløber lineært som en implementering af en politisk masterplan (Shore et al. 2011). I stedet understreger fx antropologen Bradley Levinson og hans forskerteam (2009), at politikker ikke modtages passivt, men giver anledning til aktive former for tilegnelse eller "appropriation": uautoriserede aktører forhandler og omformer officielle politikker og gør dem til deres egne. Også vi analyserer uddannelsesreformer som en ikke-lineær proces. Vi vil imidlertid sætte spørgsmålstegn ved, om begrebet "appropriation" kan indfange dynamikken i de singaporeanske førskolereformer. Vi vil nemlig vise, at når singaporeanske forældre ikke adlyder de forventninger, som reformerne stiller til dem, erfares det ikke som agens, men som tvang – en slags 'ufrivillig modstand', der skyldes, at uddannelsessystemet på ét niveau kommunikerer det modsatte af det, det eksplicit siger.

Når uddannelsesreformerne ikke forløber lineært, er det således ikke kun fordi, de approprieres af aktører med andre dagsordener, men også fordi de i sig selv er inkonsistente og gennemsyret af modsatrettede budskaber. Det forsøger vi at indfange ved hjælp af begrebet dobbeltbinding, som antropologen Gregory Bateson udviklede i sine studier af skizofreni (Bateson 2000). Bateson taler om dobbeltbinding, når en autoritetsinstans kommunikerer budskaber, der er i modstrid med hinanden – når et primært, typisk verbaliseret, påbud ("kom her") systematisk dementeres af et sekundært, typisk ikke-verbaliseret påbud ("bliv væk"), og når modtageren derfor handler forkert og udsætter sig for straf, uanset hvilket af de to påbud, vedkommende følger. Med dette begreb vil vi sætte fokus på de måder, hvorpå forældre i Singapore bliver sat "på anklagebænken", som Bateson skriver om de skizofrene (ibid.: 255), i og med at reformerne kommunikerer påbud og forbud, der ved at dementere hinanden skaber desorientering og en erfaring af at blive dømt som 'dårlige forældre' uanset hvilke af budskaberne, man orienterer sig efter.

Artiklen baserer sig på 4 måneders feltarbejde i Singapore i foråret 2013. En måned lavede vi deltagerobserva-

tion og fulgte dagligdagen i en stor national børnehavekæde, lige som vi interviewede personale fra denne kæde og andre børnehaver. Herudover sad vi en aften om ugen med, når en kollega fra National Institute of Education (NIE), hvor vi var tilknyttet, underviste pædagogiske praktikere i trends på førskoleområdet. Desuden gik vi til åbent hus i børnehaver og til debatmøder, hvor det singaporeanske uddannelsesministerium, MOE, præsenterede de seneste initiativer på børnehaveområdet, ligesom en del af vores empiriske materiale består af policy-dokumenter. Via NIE, børnehaverne og debatmøderne kom vi også i kontakt med forældre. I alt gennemførte vi etnografiske interviews med 20 forældre af forskellig etnisk og klassemæssig baggrund. I denne artikel koncentrerer vi os om middelklasse kineserne, som også udgør majoriteten af den singaporeanske befolkning. Før vi ser på forældrene, skal det imidlertid handle om policy.

BØRNEHAVEPOLITIKKER OG -PRAKSISSER

I 1997 holdt Singapores premierminister en tale, hvor han kritiserede fikseringen på karakterer og eksaminer og slog fast, at Singapore ville få problemer i en global, konkurrenceorienteret vidensøkonomi, hvis ikke det lykkedes i langt højere grad at fremme en *passion for at lære* både i uddannelsessystemet og i befolkningen generelt. Det blev startskuddet på en bølge af uddannelsesreformer, der har fået navn efter talen: *Thinking Schools, Learning Nation* (Goh 1997).

I 2003 nåede denne reformbølge førskoleområdet. Hvor skolesystemet i Singapore er statsstyret og privatskoler stort set ikkeeksisterende, er førskoleområdet mere sammensat. Selv om markedet for dagtilbud er domineret af fagforeninger og regeringspartiets egne børnehaver, eksisterer der mere private operatører, som tilbyder alt fra Montessori og Reggio Emilia til traditionel kinesisk pædagogik. En mor fortalte imidlertid, at det er almindeligt kendt, at der ikke findes nogen 'rigtige' Montessori-børnehaver i Singapore. I en sådan er der nemlig ikke *worksheets* – skriftlige opgaver og tests – men det er der i alle singaporeanske børnehaver, hævdede hun. Uanset om hun har ret eller ej, bekræfter det, at førskolesektoren ikke hidtil har haft sin egen pædagogiske dagsorden. I praksis har førskolens primære opgave været at sætte børnene i en optimal konkurrencesituation med henblik på indskolingen.

Med de nye pædagogiske idealer får førskolen nu en langt mere fundamental uddannelsespolitisk betydning. Her skal nemlig grundlægges den *passion for at lære*, der er garanten for kreativitet og livslang læring. I 2003 introducerede MOE derfor en curriculum-ramme for førskolen med titlen *Nurturing Early Learners*. Omdrejningspunktet er en psykologisk forståelse af den tidlige barndom som en unik livsfase med særlige udviklings- og læringsbehov. Og hovedbudskabet er, at læring i førskolen skal være i overensstemmelse med disse behov i stedet for at imitere skolen.

Det gør nu leg til en nøglekategori, og ideen om *læring gennem leg* løber som en rød tråd gennem curriculumrammen. I 2012 udsendte MOE en revideret version af rammen. Ligesom det gælder den tidligere udgave, er der tale om et opgør med den hidtil udbredte forestilling om leg og læring som modsætninger. Traditionelt associeres leg med uproduktivt tidsfordriv, og idealet

har været det fremmelige barn, der hurtigt overvinder sin barnlige legesyge (Bai 2005). I begge udgaver af curriculum-rammen promoveres leg derimod som den mest hensigtsmæssige læringsmetode for små børn. Ikke blot er den mere fremmende for den kognitive udvikling end traditionel undervisning; den fremmer også i højere grad børnenes holistiske udvikling. Således bliver legebegrebet løftestang for et nyt "civiliseringsideal" (Giliam & Gulløv 2012): *Leg er et middel til at motivere børn til at udforske, opdage, tage risici, begå fejltagelser og håndtere nederlag.* (MOE 2003: 25). I stedet for at være forbundet med overfladisk morskab bliver leg indbegrebet af et nyt ideal om det entrepreneuriale og inkvisitive barn.

Selvom den reviderede curriculumramme fra 2012 ligner den oprindelige, er der forskelle. Først og fremmest omtales leg nu som *purposeful play*. Således definerer regeringen i 2012 helt eksplicit leg som noget, der har klare læringsmål, og som igangsættes af læreren. Det skal dog samtidig være sjovt og involverende for børnene (MOE 2012). Et af de steder regeringens policy formidles til praktikerne er NIE, hvor vi deltog i et kursus om førskoleområdet. Underviseren formidlede regeringens anbefalinger og pointerede, at *purposeful play* er det nye fokus. Hun påpegede, at der ligger en dobbelthed i denne legedefinition. På den ene side kommunikeres, især til forældrene, at leg er alvor: *Leg er børns arbejde*, sagde både hun og flere regeringsrepræsentanter. Men som underviseren understregede, er det på den anden side afgørende, at børnene opfatter dette læringsarbejde som leg. Deltagerne på kurset diskuterede, om der ikke var noget selvmodsigende over den nye definition. En sagde fx: *Man har et mål for øje, er det så leg?*

Tvetydige legeforståelser er også kendetegnende for, hvordan leg praktiseres i de singaporeanske børnehaver. Her oplevede vi, hvordan leg det ene øjeblik fremmes som den gode form for læring, men i det næste begrænses som modsætning til læring. Udover eksplicit 'formålsfulde' lege, hvor læreren igangsætter sjove aktiviteter med tydelige læringsformål, oplevede vi også, at flere børnehaver i overensstemmelse med MOE's curriculumrammer havde indrettet særlige hjørner, hvor mere spontan og børnecentret leg og dermed andre former for læring kunne foregå. Men når læreren som afslutning på dagen spurgte: *Hvad har vi lært i dag?* blev det, der var foregået i disse hjørner, ignoreret. Den mere børnecentrerede leg blev alligevel ikke opfattet som læring, ligesom der ofte slet ikke blev tid til den. I disse situationer kom leg og læring tit – stik imod den officielle policy - til at fremstå som deciderede modsætninger. En dag sagde en lærer endda med en trist grimasse: *ikke bare, vi legede og legede*, da hun som sædvanligt bad børnene opsummere dagens læring. Denne ambivalente holdning til leg, som altså mudrer policy-processen, kan forklares med, at praktikernes egen uddannelse og socialisering står i modsætning til policy (jf. Levinson 2009: 787). Men den kan også ses som udtryk for, at praktikerne oplever et krydspres mellem regeringens politik og forældrenes forventninger (Ng 2009). Under alle omstændigheder skaber dette træk, der er karakteristiske for dobbeltbindings-situationer. På en og samme tid kommer børnehaven til at kommunikere, at leg er godt og lig læring men også, at leg er skidt og det modsatte af læring. Dette er formentlig

med til at gøre de pædagogiske idealer svære at gennemskue for både børn og forældre.

FORÆLDREOPDRAGELSE

Lanceringen af begrebet *purposeful play* i 2012 synes at være et forsøg på at ekskludere uproduktive former for leg og gøre de nye idealer mere spiselige for forældrene. Siden 2003 er der kommet et markant større fokus på forældrenes rolle i uddannelsesreformerne. Det hænger formentligt sammen med en stigende erkendelse af, at singaporeanske børns barndom i de mellemliggende år ikke er blevet fyldt med glæde og legende læring.

Blandt policymakere og praktikere er det stadig mere entydigt forældrene, der bliver tildelt ansvaret for det, der opfattes som irrationel træghed. Utallige gange hørte vi MOE-repræsentanter og andre uddannelsesfolk erklære: *We need to change the mindset of parents*. Reformatorernes syn på forældrene kan bedst sammenfattes i udtrykket *kiasuparents*. Dette udtryk henviser til en mere 'rå' udgave af Amy Chuas "tigermor" (2011): *kiasuparents* er forældre, der vil have deres børn frem i verden for enhver pris, og som ubønhørligt presser, stresser og straffer dem med henblik på at opnå eksamensresultater, der giver adgang til prestigiøse skoler og senere vellønnede jobs. Denne forældrefigur fremstilles nu som den primære forhindring for uddannelsesreformernes succes, og derfor er bestræbelsen på at få forældrene til at identificere sig med en psykologiseret model for forældreskab blevet en central del af uddannelsespolitikken. MOE opfordrer således forældre til at føre samtaler med deres børn og forstå deres personlighed og til i stedet for at spørge børnene, hvad de har lært i dag, at spørge dem *hvad har I leget i dag*?

I den forstand bliver hele det uddannelsespolitiske rationale uadskilleligt fra et nyt civiliseringsideal også i forhold til forældreskab. Som Singapores premierminister i 2012 sagde i en opsang til forældrene: *Giv dog jeres børn lov til at have deres barndom! … Specialister i børns udvikling advarer mod overdreven undervisning af små børn. I gør skade, I vækker modstand hos barnet og gør dets liv miserabelt. Jeg læser om forældre, der sender deres børnehavebørn til tuition (*privat ekstraundervisning*). Vil I ikke godt lade være med det… Det er godt for små børn at lege og at lære gennem leg* (Lee 2012).

I stigende grad beskriver politikerne altså forældrene som nogle, der via deres aktive handlen skaber 'grus' i policy-implementeringsprocessen. Denne forståelse af processen flugter ganske godt med Levinsons tanker om policy-appropriering. Imidlertid ser processens logik noget anderledes ud, hvis man ser på den fra forældrenes perspektiv. Dermed ikke sagt, at forældrene ikke kan genkende sig selv som *kiasu*. *Sådan er vi jo alle sammen*, sagde en mor fx i en snak om Chuas tigermor. For hende såvel som de fleste andre forældre vi talte med, var kiasuismen en lidelse, som de kæmpede med. En anden mor fortalte fx, at hun bad til Gud om at hjælpe hende med at blive mere afslappet og mindre besat af sine børns akademiske præstationer.

Det psykologiske perspektiv på forældreskab er således allerede en del af i hvert fald middelklasse forældrenes eget verdensbillede. Næsten alle mødrene beskriver 'den gode mor' som en, der opmuntrer, støtter og er forstående, men dette ideal erstatter ikke kiasuis-

men. Stort set alle forældrene siger også, at de går ind for leg i børnehaven, selvom de hver dag spørger deres børn, hvad de har lært. Forældrenes syn på leg hænger netop sammen med, hvor *kiasu* de ser sig selv. Fx identificerede en far sig eksplicit som *kiasu* og mente, at *for megen leg* var skyld i, at han ikke havde drevet det videre. Omvendt fortalte en mor, at hun næsten var holdt op med at være *kiasu*, fordi hun mente, at hendes konstante pres, havde fået hendes ældste søn til at udvikle *matematikfobi*. Selvom hun dagligt spurgte sin 5-årige datter, hvad hun havde lært i børnehaven, ville hun acceptere, hvis datteren havde leget dagen lang.

Splittelsen mellem kiasuisme og afslappethed hænger nøje sammen med en oplevelse af splittelse i selve uddannelsessystemet, nemlig mellem børnehaven og skolen. Når børnene starter i 1 klasse, tager skolerne det som en selvfølge, at de allerede kan læse, skrive og regne. Derfor oplever mange forældre en afgrund mellem budskabet om leg og holisme i børnehaven og den realitet, der møder dem ved skolestart. De mener, at mødet med skolen og skolens forventninger gør dem *kiasu* og tvinger dem til at sende deres børn til *tuition*, stresse dem og fokusere på skoleparathed allerede i børnehaven. *Jeg har ikke noget valg* og *jeg ønsker ikke at stresse hende, men hvis jeg ikke stresser hende, slapper hun af og bliver legesyg* var typiske formuleringer, der vidner om, at flere af forældrene befinder sig i en dobbeltbinding, hvor de, uanset hvad de gør, føler, de gør det forkerte. Den måde, hvorpå de forskellige former for splittelse filtrer sig sammen og skaber dobbeltbinding, vil vi belyse med en særligt illustrativ case.

Pam er mor til to drenge. Den ældste (6) var lige startet i skole, og den yngste gik stadig i den Montessori-inspirerede børnehave, som den ældste tidligere gik i. Sidstnævnte var valgt på grund af dens mange aktiviteter ud over det akademiske, fx ekskursioner og leg. Selv om Pams pædagogiske overbevisning er på linje med regeringens promovering af legende læring, var hun meget ambivalent, da vi spurgte til reformerne på førskoleområdet. Som det gjaldt flere andre forældre, havde hendes nylige møde med skolen nemlig rystet alle hendes forestillinger om rigtig børneopdragelse. Overgangen havde været et mareridt. Pam oplevede, at alt hvad der var blevet bygget op i børnehaven, gik tabt i skolen, hvor lærerne var hårde, og det hele handlede om at sidde ned og arbejde: *Glem det hele barn, glem erfaringer og oplevelser, for i skolen betyder det intet! Det er meget sammensatte budskaber.*

Uddannelsesreformerne, som Pam oplevede dem, kan således siges at tage form af en dobbeltbinding: på den ene side idealiseres forældre, der giver deres børn lov til at være børn; på den anden side kommer børn med sådanne forældre, til at lide nederlag, når de starter i regeringens skoler. Pam oplevede, at denne situation var umulig at undslippe. Hun ville gerne tage drengen ud og ind på en af Singapores privatskoler, men de må kun optage udlændinge. I stedet havde hun haft en samtale med hans lærer, der igen var præget af modstridende budskaber: på den ene side kommunikerede skolen at tage udgangspunkt i det enkelte barn, på den anden side krævede den tilpasning. Som Pam sagde*: (*De siger, at*) dit barn er meget vigtigt, men i virkeligheden er det det ikke. Pensum er vigtigt, arbejdsarkene er vigtige, prøverne er vig-*

tige. Barnet er det sidste på listen. Ingen går op i, hvordan det har det.

Pam fortalte videre, at hun forsøgte at undgå at blive *fanget i det* og sende sine børn til *tuition*: *I så mange år, har jeg gjort modstand mod alt det og sagt "nej mit barn skal have en lykkelig barndom". Og nu er han i skole, og han har ekstraundervisning i kinesisk. Jeg kan ikke sige, "bare blive ved med at være glad", for han vil komme bagud*. Denne erkendelse havde også fået Pam til at ændre praksis ift. sin 3-årige, som hun nu også sendte til ekstraundervisning: *Det er sådan, jeg ikke ønskede det for mit første barn, men når jeg ser, hvordan han har det i skolen, så har jeg ikke noget valg*. Hun lod alligevel den yngste blive i den holistiske børnehave, men hun pressede ham samtidig akademisk: *Jeg tror stadig på, at det ikke burde være sådan her. Hvorfor skal en 3-årig gå til ekstraundervisning i kinesisk? Han lærer kinesisk her, er det ikke nok? Min korte erfaring med skolen siger mig imidlertid, at det ikke er nok, for der er alle de her andre, sindssyge forældre, der presser deres børn, og skolen forventer, at du ved en masse, når du starter, så hvis mit barn ikke har den viden, så vil det komme til at lide i skolen.*

Pam ønskede imidlertid ikke, at børnehaven skulle være mere akademisk. Hun synes, der var en god balance, og påpegede, at regeringen selv sagde, at akademisk pres ikke var nødvendigt. Problemet var skolen. Som mange andre pegede hun på, at forandringerne på børnehaveområdet ikke nyttede noget, hvis skolen ikke ændrede sig. Med de krav den stillede, ville forældrene bare sende deres børn til ekstraundervisning, hvis børnehaverne nedtonede det akademiske: *I sidste ende er det stadig det samme, og i sidste ende giver det velstående børn akademiske fordele. Selvfølgelig har de en miserabel barndom, men akademisk er de privilegerede*. Kort sagt oplevede Pam følgende dobbeltbinding: send dine børn til ekstraundervisning, og de får en miserabel barndom; lad være og deres voksenliv er ødelagt.

Lige som mange andre engelsksprogede kinesere bekymrede Pam sig især om sine børns kinesiskkundskaber. Hun fortalte, at de nye skolebørn skulle inddeles i niveauer: *advanced*, *core* og *bridging*: *Jeg håber ikke, han ender i "bridging". Det lyder ikke dårligt, men det underliggende budskab er, at han ikke klarer det godt*. Som det er karakteristisk for dobbeltbindings-situationer, mistænkte Pam således skolens budskaber for at betyde noget andet, end de gav sig ud for. Hun var nemlig klar over, at kinesiskkundskaber var afgørende for den afsluttende grundskoleeksamen (efter 6 klasse) og dermed for videre uddannelse og jobmuligheder: *Jeg har det eksamensmål for øje og siger til ham: "Du er nødt til at gøre det så godt, som du kan, og at være i bunden af klassen er ikke den slags, så godt som jeg kan, jeg efterlyser."*

Pam fortalte som flere andre, at hun selv havde haft en meget hård mor, der havde presset hende akademisk, og hun tilføjede, at hun som barn altid havde ønsket sig en anden mor. Nu følte hun sig desorienteret: På den ene side ville hun gerne være den mor, hun ville have ønsket, hendes egen mor havde været - nemlig en kærlig mor, der ikke fokuserede så meget på det akademiske. På den anden side måtte hun sande, at hun efter den ældste søns skolestart var begyndt *at blive til sin mor*. Hun ville gerne være en god mor i sønnens øjne, men i Singapores uddannelsessystem ville det være at svigte ham: *Hvis jeg ikke pressede ham*

Dil Bach er adjunkt i pædagogisk antropologi ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet.

Søren Christensen er lektor i pædagogisk samtidsdiagnostisk ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet.

nu og skældte ud og var meget hård ved ham, så vil jeg have fejlet som mor.

I overensstemmelse med denne erkendelse var Pam begyndt at revidere synet på sin egen mor. Hun kunne nu se, at det var takket være hendes mors hårdhed, at hun og hendes bror havde fået succes i uddannelsessystemet og arbejdslivet. Det gav anledning til en anden definition af 'den gode mor': *Hun er en meget god mor, for hun ofrede sig selv for at presse sine to børn*. Det, hun ofrede, var bl.a. en intim relation til sine børn, og det frygtede Pam nu ville gentage sig i forholdet til hendes egne børn. Pams syn på 'den gode mor' er således ambivalent og præget af dobbeltbinding: Hun vil egentlig gerne være den mor, som regeringens reformer på børnehaveområdet lægger op til, men samtidig tvinger regeringens egen politik på skoleområdet hende til at være den *kiasu* mor, som regeringen fordømmer. I det hele taget har Pam i en årrække kæmpet for at efterleve regeringens policy på småbørnsområdet, men efterhånden føler hun sig tvunget til ikke at efterleve regeringens småbørns policy mere, fordi den strider mod selvsamme regerings forventninger til de lidt større børn.

> *Vi har foreslået begrebet dobbeltbinding som en alternativ forklaring på, hvorfor policy i Singapore ikke uden videre sætter sig igennem*

Det er svært at beskrive dette som aktiv appropriering. Når Pam ikke længere efterlever policy, er det mere udtryk for en følelse af afmagt. De andre forældre, vi talte med, fortalte tilsvarende historier. Forældrene oplever en fastlåst situation, hvor uddannelsessystemets dobbeltkommunikation spalter dem i to indbyrdes modstridende modeller for godt forældreskab og god børneopdragelse, og hvor de kan være sikre på, at ligegyldig hvilken, de følger, vil de ende med at blive straffet.

KONKLUSION

I de senere års antropologiske policyforskning er det hyppigt blevet fremhævet, at policy-processer ikke forløber som en simpel implementering af policymakeres intentioner. En typisk forklaring på dette er, at uautoriserede aktører approprierer policy og investerer den med nye betydninger, der kan gå på tværs af policymakernes. En svaghed ved dette perspektiv er, at det kan give det indtryk, at policymakernes intentioner – eller det Levinson kalder policy-teksten – er nogenlunde entydige, og at det er den efterfølgende approprieringsproces, der gør policy flertydig.

I Singapores tilfælde svarer dette perspektiv paradoksalt nok et stykke ad vejen til policymakernes eget, i og med at de netop tilskriver uddannelsesreformernes vanskeligheder uautoriserede aktører, frem for alt forældrene, der afbøjer dem fra deres oprindelige intentioner. Vi har her forsøgt at anlægge et andet perspektiv, der fokuserer på inkonsistenserne og modsigelserne i

selve policy-teksten (forstået i bred forstand, som både omfatter dokumenter og den faktiske uddannelsespolitik). Vi har argumenteret for, at når uddannelsesreformerne i Singapore – og måske i Østasien mere generelt - har vist sig vanskelige at implementere, så er det fordi, policy er i splid med sig selv – den vil det, den ikke vil, og ikke det, den vil. Således betragter vi det som symptomatisk, at begrebet *purposeful play* er blevet centralt, idet det nemt kommer til at kommunikerer budskaber, der dementerer hinanden, nemlig på en og samme tid, at 'dette er for sjov' og 'dette er alvor'.

I denne artikel har vi foreslået begrebet dobbeltbinding som en alternativ forklaring på, hvorfor policy i Singapore ikke uden videre sætter sig igennem. Med dette begreb har vi dels villet pege på, at der er inkonsistenser i selve policy-teksten, og at policy altså i udgangspunktet er flertydig; dels at disse inkonsistenser i visse tilfælde fungerer på en sådan måde, at de mere eller mindre afskærer muligheden for agens. Umiddelbart kunne man forvente, at policy-tekstens iboende flertydigheder ville gøre det lettere for uautoriserede aktører at appropriere den til egne formål. Med dobbeltbindinger virker det imidlertid modsat. Som Bateson pointerer, er dobbeltbindinger ikke blot modsigelser men modsigelser, der kortslutter og gør det umuligt for modtageren at afgøre, hvad der egentlig bliver sagt og derfor også afskærer modtageren muligheden for at manøvrere. Dobbeltbindinger er kort sagt inkonsistenser, som lukker i stedet for at åbne. Det er formodentlig en væsentlig del af baggrunden for, at så mange i Singapore oplever, at de uddannelsesreformer, som næsten alle i princippet støtter, sidder uhjælpeligt fast og ikke kommer videre. <<

LITTERATUR

Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind.* Chicago: The University of Chicago Press.

Bai, L. (2005). Children at Play. A childhood beyond the Confucian shadow. I: *Childhood*. Thousand Oaks: SAGE

Bregnbæk, S. (2010). *Family, State and the Quanderies of Education*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.

Chua, A. (2011). *Kampråb fra en tigermor.* København: Gads forlag.

Gilliam L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Goh, C.K. (1997). *Thinking Schools, Learning Nation*. http://www.moe.gov.sg

Kipnis, A. (2011): *Governing Educational Desire. Culture, Politics, and Schooling in China*. Chicago: University of Chicago Press.

Lee, Hsien Loong (2012): *Prime Minister Lee Hsien Loong's National Day Rally Speech 2012*. http://www.pmo.gov.sg

Levinson, B., M. Sutton & T. Winstead (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. I: *Educational Policy*. Thousand Oaks: SAGE.

Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning. East and West*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOE, Singapore (2003): *NURTURING EARLY LEARNERS: A Framework For A Kindergarten Curriculum In Singapore*

MOE, Singapore (2012): *NURTURING EARLY LEARNES: A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore*

Naftali, O. (2010). Recovering childhood: Play, pedagogy, and the rise of psychological knowledge in contemporary urban China. I: *Modern China*. Thousand Oaks: SAGE.

Ng, J. (2009): *Exploring the perceptions of stakeholders in a Singapore Kindergarten during a period of curriculum reform*. Canberra: AARE konferencepaper.

Shore, C., S. Wright & D.Peró (2011): *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power.* Oxford & New York: Berghahn Books.

Woronow, T.E. (2008). Raising quality, forstering "creativity": Ideologies and practices of education reform in Beijing. I: *Anthropology and Education Quaterly.*

NOTER

1 Tak til FOAs Pædagogiske Udviklings Fond (PUF) for økonomisk støtte til det feltarbejde, der danner baggrund for denne artikel.

Miriam Madsen

AT GØRE SIG RELEVANT

- PERSPEKTIVER PÅ HUMANISTISKE DIMITTENDERS ARBEJDSMARKEDSRELEVANS

Uddannelsespolitikken domineres af en forestilling om, at uddannelse skal betragtes som et middel til beskæftigelse. Artiklen viser, hvordan denne forestilling ikke blot danner afsæt for vurdering af videregående uddannelser, men også for humanistiske studerendes vurdering og iscenesættelse af sig selv som arbejdsmarkedsrelevante subjekter. Med afsæt i Laclaus teori om subjektpositioner fremanalyseres tre tentative arbejdsmarkedsrelevante subjektpositioner, som humanistiske dimittender har trukket på i deres identitetsarbejde som arbejdsmarkedsrelevante. De tre positioner kalder jeg akademikeren, praktikeren *og* den dannede person. *Disse subjektpositioner kombineres på forskellige måder af de studerende. Artiklens afsluttende spørgsmål er, om universitetet formår at gøre sig relevant for de mange studerende, der primært indtager positionen som* praktikere, *og hvordan et hensyn til denne gruppe vil flytte universitetet og uddannelsespolitikken i fremtiden.*

Uddannelsernes værdi for samfundet vurderes aktuelt ud fra kriteriet om relevans på arbejdsmarkedet. Sarauw har vist, hvordan begrebet *arbejdsmarkedsrelevans* introduceres som kriterium i Kvalifikationsnøglen fra 2003, og i 2007 ophøjes til at være det primære kriterium for vurdering af videregående uddannelser (Sarauw 2011, Danmarks Akkrediteringsinstitution 2013). Det er imidlertid min påstand, at ikke blot uddannelserne, men også de studerende påtager sig at gøre sig selv arbejdsmarkedsrelevante – særligt studerende på uddannelser, som i mindre grad omtales som arbejdsmarkedsrelevante i den offentlige debat.

> *Begrebet om arbejdsmarkedsrelevans omsættes i styringen af de videregående uddannelser til tre forskellige parametre*

I denne artikel vil jeg undersøge, hvordan akademisk uddannede arbejdstagere forholder sig til fordringen om arbejdsmarkedsrelevans. Jeg vil vise, at der har stået mindst tre forskellige positioner til rådighed for de akademiske dimittender, da de var studerende, og at forskellige studerende udvælger forskellige kombinationer af disse positioner i deres arbejde med at gøre sig selv arbejdsmarkedsrelevante. Dermed skriver undersøgelsen sig ind i den generelle universitetspædagogiske tendens i Danmark, hvor forskningen ofte har en politologisk vinkel og handler om universitetets rolle i videnssamfundet (Borgnakke 2012).

Artiklen bygger på min kvalitative undersøgelse af dimittenders perspektiver på arbejdsmarkedsrelevans, som analytisk relateres til Produktivitetskommissionens og Kvalitetsudvalgets perspektiver på samme og dermed det diskursive felt, der stilles til rådighed for mine informanter. Jeg indleder med at karakterisere den begrebsbrug og de diskursive konstruktioner af videregående (humanistiske) uddannelser, som præger det offentlige rum. Herefter introduceres det kvalitative datamateriale og de analytiske pointer i dette. Artiklen stiller løbende og afsluttende spørgsmål omkring, hvordan studerende og dimittender skal forholde sig til deres uddannelse og gribe den an i en tid, hvor beskæftigelse og relevans på arbejdsmarkedet dominerer den offentlige debat.

ARBEJDSMARKEDSRELEVANS SOM DOMINERENDE STYRINGSBEGRE

Men hvad handler *arbejdsmarkedsrelevans* egentlig om? Begrebet om arbejdsmarkedsrelevans omsættes i styringen af de videregående uddannelser til tre forskellige parametre. Det ene parameter er kvantitativt og handler om *ledighed*. Ledighed har både været afgørende i den konkrete vurdering af uddannelsers relevans i forbindelse akkreditering, og i den bredere samfundsdebat i forbindelse med Produktivitetskommissionens og Kvalitetsudvalgets rapporter og i dimensioneringsdebatten. Produktivitetskommissionen og Kvalitetsudvalget bringer yderligere et kvantitativt parameter på banen, nemlig spørgsmålet om *produktivitet*, målt på dimittendernes lønniveau. Lønniveauet bliver et

parameter ud fra en makroøkonomisk betragtning om udbud og efterspørgsel, hvor det antages, at en overproduktion af dimittender medfører en lavere løn, mens en underproduktion medfører en højere løn, fordi arbejdsgiverne kæmper om de pågældende dimittender. Dette parameter er dog primært relevant i forhold til den private sektor (Produktivitetskommissionen 2013, Udvalget for Kvalitet og Relevans 2014).

Det tredje parameter er kvalitativt og handler om aftagernes vurdering af dimittenderne og deres uddannelse. Uddannelsesinstitutionerne er pålagt at nedsætte såkaldte *aftagerpaneler*, som indgår i dialog med institutter om uddannelsernes relevans. Dette parameter er langt mere uklart og ugennemsigtigt. Eksempelvis spørges der i akkrediteringen om, hvilke aftagere uddannelsesinstitutionen indgår i dialog med og hvordan aftagernes input bringes i anvendelse i forhold til at gøre uddannelsen mere relevant. Men det er ikke ekspliciteret, hvilke aftagere der er tale om – bortset fra, at repræsentanter fra uddannelsen selv kun er relevante i tilfælde af, at mindst 75 % af dimittenderne fortsætter i videre uddannelse. Dette peger på, at det akademiske arbejdsmarked ikke umiddelbart fremstår som en vigtig aftager af kandidater (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2013).

HUMANIORA I SØGELYSET

Ifølge Sarauw betragtes humanistiske uddannelser i særlig grad som udfordrede på fordringen om arbejdsmarkedsrelevans. Produktivitetskommissionens rapport påpeger da også, at mange humanistiske uddannelser ikke leverer viden og kompetencer, som kan omsættes til høj værdi på arbejdsmarkedet og dermed levere produktivitet. Derfor har jeg, som mange politologisk inspirerede universitetspædagogiske forskere, valgt at fokusere min undersøgelse på en humanistisk universitetsuddannelse ved et større dansk universitet.

Debatten om Regeringens dimensioneringstiltag har givet en spændende mulighed for at følge forskellige diskurser omkring uddannelse og arbejdsmarked, idet både politikere og ansatte på forskellige uddannelsesinstitutioner eksplicit har udtrykt sig om deres forestillinger om uddannelsers arbejdsmarkedsrelevans. En gennemlæsning af presseindlæg i perioden fra d. 23. september til d. 4. november 2014, hvor debatten primært kørte, viser, at diskussionen løber i to baner. Den første diskussion er spørgsmålet om, hvorvidt humaniora (eller bestemte humanistiske uddannelsesgrupper) er arbejdsmarkedsrelevante. Her har uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten Nielsen på den ene side fastslået, at uddannelse skal føre til job, og at visse (humanistiske) uddannelser *"i længere perioder har [haft] markante problemer med høj arbejdsløshed"* (Nielsen 2014). På den anden side hævder Gimpel og Petersen, som begge er ansat ved humaniora, i en kronik i Jyllands Posten, at investeringer i humaniora fører til økonomiske genvinster (Gimpel & Petersen 2014).

I den anden diskussion stiller andre "repræsentanter" for humaniora spørgsmål om, hvorvidt en uddannelses værdi overhovedet skal måles på arbejdsmarkedsrelevans. De mener, at humaniora primært skal betragtes ud fra sin dannelsesværdi. Knud Romer fremfører eksempelvis i et debatindlæg i Politiken, at humanistiske uddannelser bidrager med *"mere og andet end den 'livsindkomst', som de forventer"*,

hvor "de" henviser til de administrative personer i Dansk Erhverv og Regeringen.

Debatten endte som bekendt med en beslutning om, at der vil finde dimensionering sted med afsæt i dimittendledigheden, hvilket jeg tolker som udtryk for en sejr for præmissen om, at uddannelser skal vurderes ud fra beskæftigelsesgrad.

TO DISKURSER PÅ SPIL

Mit analytiske blik på interviewmaterialet tager afsæt i Ernesto Laclaus konstruktivistiske diskursteori (Laclau & Zac 1994; Laclau 1996; Laclau & Mouffe 1985). En diskurs kan ifølge denne teori forstås som en struktur, der organiserer betydning. Betydning konstrueres, når bestemte elementer sættes i relation til andre elementer. Eksempelvis så vi ovenfor, hvordan en uddannelses berettigelse knyttes sammen med begrebet arbejdsmarkedsrelevans, som igen knyttes sammen med beskæftigelse, produktivitet og arbejdsmarkedets interesser. Hermed skabes en diskurs, som jeg vil kalde for den beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs. Indenfor denne diskurs knytter Regeringen, og dens nedsatte udvalg, humaniora sammen med ledighed, lav løn og manglende efterspørgsel i en svag position, mens repræsentanter for humaniora forsøger at positionere humaniora stærkt ved at knytte fagområdet sammen med eksport og vækst. Samtidig findes der en anden diskurs – vi kunne kalde den for den dannelsesorienterede uddannelsesdiskurs – som knytter humaniora sammen med dannelse og høj moral.

Den beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs er blevet så stærk, at dannelsesdiskursen for mange ikke giver mening længere. Selvfølgelig skal uddannelse lede til beskæftigelse, tænker de fleste, og humaniora skal positionere sig selv ved at vise, at humaniora godt kan være arbejdsmarkedsrelevant. Denne tilstand kalder Laclau for *hegemoni*. Den beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs dominerer vores forståelse af feltet, sådan at vi er begyndt at tænke, at dannelse primært er relevant, såfremt det er med til at øge dimittendernes produktivitet. Dannelsesdiskursen, som tidligere udgjorde et modspil til den beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs, er nu i stedet på vej til at blive indoptaget i denne.

Den beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs er blevet så stærk, at dannelsesdiskursen for mange ikke giver mening længere

Nielsen & Sarauw understøtter denne iagttagelse. De peger på, at arbejdsmarkedsrelevans kan fortolkes i to betydninger ud fra henholdsvis et statisk og et dynamisk læringssyn, som også refererer til to forskellige forståelser af, hvordan uddannelse og arbejdsmarked skal kædes sammen. Hvis man tænker det fremtidige arbejdsmarked

som et, der kræver fleksibilitet og omstillingsparathed, så bliver personlig udvikling, demokratisk udsyn og andre dannelsesmæssige aspekter også en vigtig del af uddannelsen (Nielsen & Sarauw 2012). Men dette forhold indebærer, at dannelse ikke længere anskues ud fra en dannelsesdiskurs, men indlemmes som element i en fremmedartet uddannelsesdiskurs. Dannelse er hermed (også) blevet arbejdsmarkedsrelevant.

AT GØRE SIG ARBEJDSMARKEDSRELEVANT – ØNSKEIDENTITET FOR UNIVERSITETSSTUDERENDE

I tråd med Laclau forstår jeg mine informanter som produkter – og medproducenter – af de diskurser, som omgiver dem. De valg, informanterne træffer under deres studie, er kun mulige i kraft af de diskurser, som er til rådighed. Men valg forudsætter forskellige muligheder, hvilket implicerer, at diskursen ikke alene kan afgøre, hvordan man skal agere som studerende og akademisk uddannet. Valg træffes af subjekter, og ikke som en tilfældighed, men med henblik på noget. Ifølge Laclau kan dette noget forstås som et *telos* – en ønsket identitet, som subjektet arbejder på at opnå. Det er netop disse ønske-identiteter, som jeg søger at afdække i denne undersøgelse. Det er min påstand, at identiteten som *arbejdsmarkedsrelevant* er en identitet, som mine informanter ønsker at opnå – og at identiteten som arbejdsmarkedsrelevant udfyldes med forskelligt indhold af de forskellige informanter.

Laclau bruger begrebet *subjektpositioner* til at betegne subjektets forskellige placeringsmuligheder indenfor diskursen. Teorien om subjekt og subjektpositioner giver mig for det første mulighed for at iagttage arbejdsmarkedsrelevans som en ønske-identitet for akademisk uddannede både under og efter deres studie, for det andet mulighed for at iagttage subjektpositioner som muligheder, der er betingede af den beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs, og for det tredje mulighed for at iagttage subjekters forsøg på at etablere en identitet igennem valget mellem forskellige subjektpositioner. For at svare på, hvordan studerende forholder sig til fordringen om arbejdsmarkedsrelevans, vil jeg dels udpege de subjektpositioner, som står til rådighed for de studerende, og dels vise, hvordan informanterne træffer valg imellem de udpegede subjektpositioner.

Subjektpositioner er relativt stabile strukturelle fænomener, som derfor i princippet må antages at gøre sig bredt gældende indenfor humaniora. Empirisk må der dog tages forbehold for det relativt lille datagrundlag, som betyder, at undersøgelsen blot antyder en mulig forståelsesramme for dens genstandsfelt.

UNDERSØGELSENS DATAMATERIALE

Jeg har interviewet fire dimittender fra et humanistisk studie, som alle er i beskæftigelse på interviewtidspunktet. Den udvalgte studieretning optræder eksemplarisk som eksempel på humanistiske universitetsuddannelser, som ikke er knyttet til en specifik profession eller jobtype. Af forskningsetiske hensyn kalder jeg uddannelsen for *humaniorastudiet*. Interviewpersonerne er spredt på forskellige beskæftigelsestyper og er desuden spredt på tid, idet tre informanter er dimitteret i 2011-2012, mens den fjerde er dimitteret allerede i 2006. Jeg har valgt at interviewe dimittender i beskæftigelse for at indfange hvilke valg de har truffet

under uddannelsen, men også hvordan de har sat deres uddannelse i spil under jobsøgningen og i jobbet. Informanternes udsagn kan ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv forstås som en konstruktion af mening i interviewsituationen, hvor informanterne forsøger at positionere og legitimere sig i forhold til deres nuværende position på arbejdsmarkedet, men også som studerende. Informanternes meningskonstruktion indebærer således en kombination af et uddannelsesperspektiv med et arbejdsmarkedsperspektiv; et perspektiv som generelt savnes i debatten om uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans..

Interviewene foregik som individuelle interviews i informanternes hjem eller på deres arbejdsplads. Interviewguiden tager udgangspunkt i narrativer omkring bestemte begivenheder under uddannelsen samt i overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked, kombineret med refleksive spørgsmål omkring, hvordan uddannelsen har klædt informanterne på til at varetage deres job, samt hvilke kompetencer fra uddannelsen, de bruger i varetagelsen af deres job. Der er således stillet spørgsmål med udgangspunkt i den hegemoniske beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs – og derfor er det naturligt at forvente, at informanternes udsagn også placerer sig indenfor denne diskurs. Det er en præmis for at undersøge arbejdsmarkedsrelevans, som er et begreb, der er opstået indenfor diskursen. Det, der bliver særligt interessant i materialet, er de steder, hvor informanterne selv bryder med denne diskurs og svarer afkræftende på mine spørgsmål. Disse udsagn kan bruges til at identificere alternative subjektpositioner og deres relation til arbejdsmarkedsrelevansen.

Med dette undersøgelsesdesign søger jeg således at identificere forskellige tentative bud på, hvordan uddannede humanistiske akademikere kan gøre sig selv arbejdsmarkedsrelevante. Subjektpositionerne er kommet til syne som mønstre i informanternes selvfremstillinger, beretninger, argumentationer og måder at beskrive den ideelle universitetsuddannelse. På baggrund af deres fortællinger og refleksioner har jeg identificeret tre arbejdsmarkedsrelevante subjektpositioner.

PRAKTIKEREN

Den tydeligst markerede subjektpositionen er positionen som *praktiker*. Her er uddannelse et middel til at få en plads på arbejdsmarkedet. En kandidatgrad ses som en betingelse for at komme i betragtning på det arbejdsmarked, man vil søge ind på, men samtidig kan kandidatbeviset indenfor denne position ikke stå alene som kvalifikation, fordi arbejdsmarkedet opleves som en anden verden med en anden logik og andre vurderingskriterier end universitetsverdenen. Dette kommer til udtryk i en lang række valg, som informanterne har foretaget under studiet med henblik på at blive en attraktiv praktiker, herunder valg af valgfag og suppleringsfag, som skønnes særligt praksisrelevante, praktik, studiejob, karrieremesser og karriereværksteder samt kurser i at skrive jobansøgninger. Igennem disse handlinger har informanterne aktivt placeret sig i positionen som *praktiker*.

Informanterne i denne position udtrykker en frustration over, at uddannelsen ikke har klædt dem tilstrækkeligt på til arbejdsmarkedet. De anser i nogen grad både elementer af konkret faglig viden og akademiske kompetencer i at læse og analysere en

tekst som relevante i deres nuværende jobs, men savner, at uddannelsen havde klædt dem bedre på i forhold til mundtlig formidling, undervisning og samarbejdsevner. Desuden anser de primært universitetsuddannelsen som målrettet en ph.d.-uddannelse og forskerkarriere, hvilket en af informanterne giver udtryk for: *"Der er jo nogle mennesker, som skal skrive de der ph.d.'er, og der er jo nogle mennesker, der gør det, som det er meningen man skal gøre, når man har været på universitetet, ik?"*.

Akademiske resultater anses ikke som afgørende for at være en attraktiv praktiker. I stedet er det vigtigt, at man har evnen til at handle og agere i praksis. En af informanterne sætter ord på behovet for større praksisorientering i uddannelsen: *"Ja, altså jeg vil stadig efterlyse en mere praktisk eller lavpraktisk dimension på universitetet, fordi det tror jeg, man har brug for – også når vi har arbejdsløshed, og efter krisen og alle de her ting. Og mange firmaer efterspørger mere praktisk erfaring, så jeg tror at det, der kunne være fremtiden for universitetet eller for humaniorastudiet, det ville være at have en mere praktisk tilgang"*. Ens akademiske viden er kun relevant, hvis den kan omsættes i en praktisk sammenhæng. Af samme grund er erhvervserfaring i form af praktik eller studiejob også utrolig vigtigt i denne position.

Subjektpositionen som praktiker kommer tydeligt frem i materialet hos tre af informanterne. Den ene, som er ansat som gymnasielærer, har fra starten vidst, at hun skulle være gymnasielærer og har anskuet uddannelsen i det lys under hele studiet. Den anden, som er ansat som projektmedarbejder i en NGO, har gjort et stort stykke arbejde for at kompensere for sin humanistiske uddannelse ved at være i praktik, studiejob, karriereværksted samt valg af et formidlingsorienteret tilvalgsfag. Og den tredje er, efter flere års ledighed, blevet ansat som konsulent i et privat konsulenthus, som blandt andet leverer ydelser til kommunen på beskæftigelsesområdet.

Den fjerde informant indholdsudfylder arbejdsmarkedsrelevansen på en helt anden måde, idet han indtager en position som *akademiker,* som jeg nu vil præsentere. Den sidste af de tre ovenfor nævnte identificerer også i højere grad sig selv som *akademiker* end som *praktiker*.

AKADEMIKEREN

Som *akademiker* har man fokus på uddannelsen som et mål i sig selv. Under studiet gør man sig ikke de store overvejelser omkring fremtiden efter universitetet. I stedet fordyber man sig i sin store interesse og betragter det som et privilegium, at man har mulighed for at nørde igennem. Universitetet er et sted for inspiration og fordybelse, og som *akademiker* er det vigtigt at specialisere sig i et fagligt område og opbygge en selvstændig vidensprofil.

Det er netop igennem fordybelsen, at man opnår væsentlige akademiske kompetencer, som med tiden også kropsliggøres. *Akademikerne* i min undersøgelse beskriver de akademiske kompetencer som et teoretisk eller analytisk perspektiv samt evnen til at syntetisere, teoretisere, applicere, diskutere, validere og kritisere. I denne subjektposition er det dog mindre væsentligt at kunne beskrive sine kompetencer, idet det i den akademiske verden er indforstået, hvad de akademiske kompetencer består i.

Akademikeren har i modsætning til *praktikeren* behov for at opnå gode resultater i løbet af uddannelsen. De

er en væsentlig motivationsfaktor, og desuden baner de vejen for en eventuel fremtidig akademisk karriere. Den fjerde informant, som har en akademisk karriere som lektor på samme institut, som han er uddannet fra, fortæller, at han aldrig er blevet vurderet på sine personlige, praktiske og processuelle kompetencer, men derimod udelukkende på sine uddannelses- og forskningsresultater i form af karakterer og publikationer.

Når akademikeren er identificeret som arbejdsmarkedsrelevant subjektposition, er det fordi nogle af informanterne anser det at være en dygtig akademiker som en strategi til at blive arbejdsmarkedsrelevant. Den ene af de to informanter, som identificerer sig som *akademiker*, har som nævnt en akademisk karriere. Den anden, som er ansat i et konsulenthus, kobler positionen som *praktiker* med positionen som *akademiker* – sandsynligvis fordi hun på et tidspunkt måtte erkende, at hendes planer om en akademisk karriere ikke ville blive til virkelighed. Hun er netop lykkedes med at forene de to positioner, hvilket kommer til udtryk her, hvor hun fortæller, hvordan hun bruger de akademiske kompetencer i sin stilling i et konsulenthus: *"Min chef har ikke nogen akademisk baggrund på den måde, så det, jeg bidrager med i det her arbejde, det er at komme med nogle lidt mere teoretiske perspektiver på at forstå nogle ting. Så også i de koncepter, vi sælger, der kan vi ligesom forankre det i noget, der også har lidt mere validitet på en eller anden måde"*. Der kan dog også spores en tredje subjektposition, som denne informant ligeledes formår at indarbejde i sin identitet, og som flere af de andre også fremhæver – nemlig positionen som *dannet person*.

DEN DANNEDE PERSON

Flere af informanterne giver nemlig, i tråd med ovenstående diskursanalyse, udtryk for, at det også kan være relevant for arbejdsmarkedet at have personlighed, et udvidet verdenssyn og den personlige dannelse, som man opnår igennem en humanistisk uddannelse. Jeg har identificeret en tredje subjektposition, som jeg kalder *dannet person*. Subjektpositionen opstår nærmest som en protest i flere af interviewene, hvor informanterne fremhæver, at deres uddannelsesudbytte ikke kan reduceres til det rent faglige indhold. Informanterne har svært ved at sprogliggøre dette udbytte, men når jeg alligevel beder dem om det, bruger de udtryk som *en ny forståelsesramme*, *et nyt verdenssyn*, *æstetikken i uddannelsen*, *uddannelse af jeg'et*, *den fulde cirkel* og *et dannelsesprojekt*. En af informanterne beskriver, at man ser verden med lidt andre øjne. Dannelsesrejsen igennem studiet er med til at udvikle personligheden, og personligheden kan også være afgørende for ens arbejdsmarkedsrelevans som dimittend: *"Jeg tror 90 procent af årsagen til at jeg er blevet [ansat] – eller det har de i hvert fald sagt – at det er jo på grund af personlighed"*.

Jeg betragter subjektpositionen *dannet person* som sekundær, fordi den ikke står alene hos nogle af informanterne, men optræder i kombination med mindst en af de to øvrige. Det interessante er, hvordan de kombinerer disse forskellige subjektpositioner og ud fra disse fremstiller deres identitet. Konsulenten, som kombinerer alle tre subjektpositioner, formår netop at bygge bro imellem dem ved at indtage mellempositionen som den akademiske og udadvendte praktiker på sin arbejdsplads i et konsulenthus, hvor hun jonglerer med de tre identiteter alt

efter behov i den konkrete situation. Uddannelsen kan altså også bidrage til personlig udvikling, og arbejdet med at opnå identiteten som *dannet person* kan være en måde at gøre sig attraktiv for arbejdsmarkedet på.

Gymnasielæreren og NGO-projektmedarbejderen anser derimod ikke positionen som *dannet person* som arbejdsmarkedsrelevant. Derimod betragter de i stedet dannelsen som et personligt gode fra uddannelsen – og altså som havende selvstændig værdi ud over som beskæftigelsesfaktor. Således kobler de den ikke sammen med identiteten som *praktiker*, og dermed gør de heller ikke brug af den, når de skal lancere sig selv på arbejdsmarkedet. Positionen som *dannet person* kan altså også ses som udtryk for, at den dannelsesorienterede uddannelsesdiskurs er et alternativ til den beskæftigelsesrettede uddannelsesdiskurs – men kun ved samtidig at miste værdi i forhold til kriteriet om arbejdsmarkedsrelevans.

De tre fremanalyserede subjektpositioner og deres kendetegn fremgår af nedenstående tabel, som er udformet med afsæt i informanternes egne udsagn, dog i kondenseret form. Kategoriseringerne er fremkommet i analysen

ARBEJDSMARKEDSRELEVANTE SUBJEKTPOSITIONER SOM HUMANISTISK KANDIDAT

	SUBJEKTPOSITIONEN *AKADEMIKER*	**SUBJEKTPOSITIONEN** *PRAKTIKER*	**SUBJEKTPOSITIONEN** *DANNET PERSON*
TILGANG TIL UDDANNELSEN	Uddannelse som specialisering i selvstændige vidensinteresser.	Uddannelse som adgangsbillet.	Uddannelse som udfoldelse af personlige interesser.
PERSONLIGE EGENSKABER UDVIKLET UNDER STUDIET	Akademisk sprog. Kropsliggjorte akademiske og selvstændige arbejdsformer.	Rollen som professionel. Handlings- og praksisorientering.	Gode kommunikations- og samarbejdsevner. Selvtillid. Opsøgende og udadvendt karakter. Omstillingsparathed.
FAGLIGT UDDANNELSESUDBYTTE	Kompetencer til at forstå og formidle teori og fagligt indhold. Evnen til at syntetisere, teoretisere, applicere, diskutere, validere, kritisere. Analytiske værktøjer og analytisk overblik.	Generelle færdigheder. Evnen til at omsætte faglig viden og akademiske kompetencer i praksis. Færdigheder i at videreformidle stof på en relevant og varieret måde.	Nuanceret verdensforståelse og kompetencer i at skifte perspektiv. Blik for etiske overvejelser. Evnen til at arbejde med relationer.
FAGLIGT UDDANNELSESUDBYTTE ARBEJDSMARKEDS-KENDSKAB	Kendskab til det akademiske miljø.	Kendskab til offentlige og private arbejdspladser.	Pædagogisk erfaring fra frivilligt arbejde.
FORESTILLING OM OMVERDENENS VURDERINGSPARAMETRE	Gode karakterer og aktiv deltagelse i undervisningen.	Overbevisende fremstilling af faglige kompetencer overfor arbejdsgiver.	Personlighed og personlig kemi med arbejdsgiver.

og repræsenterer min læsning af informanternes blik på dem selv og deres egne fortrin, sorteret efter subjektpositioner.

VEJEN TIL ARBEJDSMARKEDSRELEVANS IGENNEM JUNGLEN AF MULIGE POSITIONER

Min analyse har vist, at informanterne hver især vælger en kombination af subjektpositioner, som indbyrdes kan spille med og imod hinanden på forskellige måder. I alle tilfælde er arbejdet med at blive en arbejdsmarkedsrelevant dimittend et identitetsarbejde, som har fyldt meget i informanternes måder at gennemføre den humanistiske kandidatuddannelse. På den måde kan Produktivitetskommissionen godt have ret i, at nogle uddannelser ikke i sig selv er arbejdsmarkedsrelevante – ikke uden den studerendes kompetente valg og løbende arbejde i forhold til at nærme sig en identitet som arbejdsmarkedsrelevant.

Sideløbende med det store fokus på arbejdsmarkedsrelevans sættes der aktuelt også fokus på studiefremdrift (Sarauw 2014). Kombinationen sætter studerende under pres i forhold til at etablere en tydelig profil som relevante på arbejdsmarkedet, når de dimitterer. Som Sarauw skriver det, så har de studerende tidligere selv søgt at etablere denne profil via studieforlængende aktiviteter, der modsvarer positionerne som *akademiker* og *praktiker*. Hun skriver, at årsagen til de lange studietider er, *"...at mange studerende ved de danske universiteter frem til i dag har sigtet mod en dobbeltkvalificering, der både giver plads til faglige dybdeaktiviteter (fx gennem udskydelse af eksamener, ikke meritgivende aktiviteter og udlandsophold) og arbejdsmarkedsrelevante kompetencemål (fx praktik, studiejob, frivilligt arbejde m.m.), hvilket studiefremdriftsreformen efter alt at dømme vil sætte en endelig stopper for"* (Sarauw 2014).

Fremtidsudsigter for studerendes valg og fravalg af positioner

Det bliver spændende at følge, hvordan fremtidens studerende forholder sig, når studiefremdriftsreformen træder i kraft. Ifølge Sarauw medfører reformens mange muligheder for meritoverførsel og valgfrihed med al sandsynlighed et større ansvar hos den enkelte for at skabe sammenhæng i sin uddannelse og profil. Reformen peger dermed i retning af, at de studerende fremover i endnu højere grad end tidligere er tvunget til aktivt at vælge en position, som er målrettet en identitet som attraktiv på arbejdsmarkedet, og dermed en individuel kompetenceprofil. Det er dog en stor opgave, hvis de studerende samtidig skal gennemføre studiet hurtigere.

Ydermere lægger Regeringen nu op til dimensionering af adgangen til kandidatuddannelser med høj ledighed, hvilket ser ud til at gå særligt hårdt ud over de humanistiske uddannelser. Endnu engang stemples de humanistiske uddannelser som mindre arbejdsmarkedsrelevante end mange andre universitetsuddannelser. Det er derfor let at forestille sig, at flere humanistiske studerende vælger en profil som *praktiker*, og færre en profil som *akademiker,* for at kompensere for humanioras manglende arbejdsmarkedsrelevans.

Spørgsmålet er så, hvilke konsekvenser det vil få for kvaliteten af de dimittender, som uddannes fra universiteterne i fremtiden. Indførelsen af masseuniversitetet, hvor det langt fra er hovedparten af de studerende, der efterfølgende opnår ansættelse ved universitetet, betyder, at der er andre

Miriam Madsen er stud.mag. på Afdeling for Pædagogik ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling på Københavns Universitet

forventninger end tidligere til, hvilken type dimittend et universitet skal producere. Universiteterne kan, umiddelbart anskuet, imødekomme disse tendenser ved at gøre uddannelserne mere praksisrelaterede. Men - er der ikke fortsat også behov for dygtige akademikere i det danske samfund? Og kan universitetet fortsat skabe rum for disse, hvis de praksisorienterede studerende dominerer undervisningslokalerne?

Universiteterne står tilbage med en opgave i at forklare relevansen af akademisk fordybelse, også for den del af de højtuddannede, som senere beskæftiges udenfor universitetet. Vel at mærke, hvis subjektpositionen som *akademiker* (og som *dannet person*) fortsat skal have plads i fremtiden.

LITTERATUR:

Borgnakke, K. (2012): Et universitet er et sted, der forsker i alt – undtagen sig selv og sin egen virksomhed, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling & Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet

Danmarks Akkrediteringsinstitution (2013): Vejledning til uddannelsesakkreditering. Eksisterende uddannelser og udbud

Gimpel, D. & Petersen, J. S. (2014): Kinesisk humaniora – og arabisk. Bragt i Jyllands Posten d. 3. november 2014

Laclau, E. (1996): Deconstruction, Pragmatism, Hegemony i Mouffe, C. (red.): Deconstruction and Pragmatism, Routledge

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985): Beyond the Positivity of the Social: Antagonisms and Hegemony i Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics, 2. udgave, Verso

Laclau, E. & Zac, L. (1994): Minding the Gap: The Subject of Politics i Laclau: The Making of Political Identities, Verso

Nielsen, G. B. & Sarauw, L. L. (2012): Globalisering som spørgsmål: modulisering og kompetencetænkning som svar? i Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C.: Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden, Samfundslitteratur

Nielsen, S. C. (2014): Ingen unge må ende som stud. ubrugelig. Videregående uddannelser er nødt til at forholde sig mere til arbejdsmarkedet. Bragt i Politiken d. 24. september 2014

Produktivitetskommissionen (2013): Uddannelse og innovation. Analyserapport 4

Romer, K. (2014): Fri mig for de talende Excel-ark. Cand.scient.pol.erne, der nu vil skære i optaget på humaniora, aner ikke, hvad de taler om. Bragt i Politiken d. 3. oktober 2014

Sarauw, L. L. (2011): Kompetencebegrebet og andre stiløvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003, København

Sarauw, L. L. (2014): Progression på tid og på tværs. Fremdrift og fleksibilisering som styringsregime på de videregående uddannelser, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, Temaartikel, årgang 9, nr. 16

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2014): Nye veje. Fremtidens videregående uddannelsessystem. Analyserapport

Anna-Vera Meidell Sigsgaard

SEMANTISK TYNGDE OG SEMANTISK TÆTHED I DEMOKRATIBEGREBET

Denne artikel præsenterer fund fra et afsluttet ph.d. projekt, der som det første i Danmark anvender de analytiske redskaber semantisk tæthed og semantisk tyngde fra Karl Matons Legitimation Code Theory (LCT). Begrebernes anvendelighed eksemplificeres ved at undersøge samtaler mellem lærere og elever i et dansk som andetsprogsforløb i en 5. klasses historieundervisning og det anvendte undervisningsmateriale Sat Ud. Gennem artiklen opbygges et argument for, at både undervisningsmaterialet og den observerede pædagogiske tilgang kun delvist tilgodeser elevernes faglige og sproglige udvikling, og stiller således skarpt på, om problemer med danske minoritetselever i skolen egentlig skyldes deres anderledes baggrund, som det ofte antages, eller snarere beror på den pædagogiske praksis de møder i skolens undervisning.

Uddannelse ses af mange som nøglen til samfundsmæssig lighed, og i Danmark er målet, at folkeskolen skal give alle børn lige muligheder for at klare sig godt i samfundet. Imidlertid viser sociologisk-pædagogiske undersøgelser, at skolesystemet tværtimod er en institution, der reproducerer samfundets sociale struktur. Resultatet er, at bl.a. børn med andet modersmål end dansk statistisk set klarer sig dårligere end etnisk danske børn (Egelund, Pohl, & Schindler, 2009). Dansk som andetsprog i folkeskolen (DSA) er det fag, som målrettet skal hjælpe disse børn til lige adgang til skolens vidensformer og dermed succes i skolen og sidenhen samfundet. De seneste retningslinjer for DSA er, at faget skal indgå som en dimension i skolens øvrige fag. Pædagogisk og sproglæringsteoretisk giver denne faglige integration god mening, men når andetsprogspædagogikken som selvstændigt fagområde stadig er så relativt spædt i Danmark ift. for eksempel USA, Canada eller Australien, er det også væsentligt at undersøge, hvilken betydning den faglige integration kan have for det læringsrum, som DSA-eleverne møder i skolen.

I denne artikel belyses en del af problematikken ved at undersøge DSA, når det undervises som dimension i faget historie: hvilke betingelser skabes der for læring af et fagligt stof, som på mange måder er abstrakt og fjernt fra elevernes hverdag? Der tages udgangspunkt i analyser af videooptagelser af et emneforløb omkring undervisningsmaterialet Sat ud (Alinea, 2007) i en femte klasse på en skole uden for København, hvor hovedparten af eleverne er tosprogede (Meidell Sigsgaard, 2013).

Sat ud (Alinea, 2007) er et opgavebaseret multimediemateriale, hvor eleverne bliver præsenteret for Erik Henningsens berømte maleri af samme navn fra 1892. Materialets indhold formidles gennem en narrativ fortælling ved barnet i maleriet, Alma. Eleverne lytter til Almas fortælling om sit eget og familiens liv i København for ca. 100 år siden, som til tider bliver afbrudt af forståelsesspørgsmål, som skal besvares af eleverne, inden fortællingen fortsætter. Således forventes det, at eleverne tilegner sig en indsigt i, hvordan levevilkårene var for en arbejderfamilie i Danmark omkring århundredeskiftet, og til sidst hvorledes Danmark har udviklet sig til en demokratisk velfærdsstat.

Gennem undervisningsforløbet brugte eleverne hovedparten af de 6x 90 minutters undervisningstid på at arbejde sig igennem undervisningsmaterialet Sat ud, hvor de arbejdede sammen to og to ved en bærbar computer, mens lærerne cirkulerede og hjalp. Resten af tiden var klassen samlet i en form for opsamling eller klassediskussion, hvor lærerne styrede samtalen bl.a. ved at stille spørgsmål til eleverne.

LEGITIMATION CODE THEORY OG LINGVISTISK UDDANNELSESFORSKNING

Pædagogisk praksis bliver her undersøgt ud fra samtalerne mellem lærer og elev, der finder sted i undervisningen. Hvad der bliver sagt, til hvem, og hvornår er i denne teoretiske ramme en vigtig del af billedet, da indholdet i undervisningen er ideologisk og institutionelt betinget. Undervisning forstås som kulturelt produktiv, reproduktiv eller transformativ, og afspejler således samfundet som helhed (Bernstein, 2000). Men ifølge Bernstein handler det også om at selve interaktionsformen er med til at påvirke den kulturel-

le og individuelle bevidsthed hos både lærere og elever1. Bernsteins teori er blevet videreudviklet af Maton (2014) til Legitimation Code Theory (LCT), som fokuserer på at undersøge, hvilke forhold i en kommunikation der gør, at nogle deltagere, privilegeres eller ses som 'legitime'. Teorien lægger op til at tydeliggøre selve strukturen og indholdet i den måde hvorpå en uddannelsesinstitution videregiver implicitte kulturelle og ideologiske budskaber, og på den måde synliggøre hvad der ses som legitimt i en bestemt sammenhæng – både ift. *hvad* man skal vide men også, *hvordan* man skal vide.

Det projekt, der ligger bag denne artikel, omfatter flere forskellige typer analyser, både lingvistiske og sociologiske, med udgangspunkt i udvalgte eksempler på lærer-elevsamtaler i undervisningen. Samlet set giver disse et relativt nuanceret billede af den problematik, der knytter sig til 'de tosprogede elever' og deres læringsbetingelser (Meidell Sigsgaard, 2013). For at forstå, hvordan lærernes didaktiske valg påvirker elevernes læringsbetingelser, undersøges det i det følgende nærmere, hvilken viden, der gør sig gældende i det observerede undervisningsforløb. Dette gøres ved hjælp af LCTs begreber om *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde*.

Semantisk tyngde

Semantisk tyngde defineres ved i hvor høj grad et begrebs eller en tings betydning er bundet til den givne kontekst. Semantisk tyngde kan være mere eller mindre *stærk*. Jo større semantisk tyngde jo mere konkret og jo mindre abstrakt er begrebet, og semantisk tyngde kan styrkes eller svækkes over tid eller gennem en tekst. Fx kan man eksemplificere begrebet *demokrati* ved at tale om elevrådet i skolen, og hvordan det fungerer. 'Elevrådet' som et eksempel på demokrati har større semantisk tyngde for eleverne end fx 'demokrati som politisk styreform', da elevrådet er et konkret eksempel, som eleverne sandsynligvis godt kan forholde sig til på baggrund af egne erfaringer fra skolen.

Omvendt forstås der ved en svækkelse af semantisk tyngde, at man fra flere konkrete eksempler abstraherer til et begreb, for eksempel ved at fremdrage generaliserende principper. Semantisk tyngde siges at blive mindre stærk, når man fx på baggrund af en diskussion af 'elevrådet', og hvordan der stemmes, finder frem til, at 'demokrati' bl.a. omfatter repræsentation og stemmeret.

SEMANTISK TÆTHED

Semantisk tæthed henviser til, i hvilken grad der knyttes meninger til et begreb eller en ting i en given kontekst. I stedet for blot at kalde et ord for abstrakt og dermed svært forståeligt, viser termen semantisk tæthed, hvordan dette er tilfældet: jo flere betydninger der knytter sig til et givent begreb, jo højere semantisk tæthed. Fx er *demokrati* et begreb med relativt høj semantisk tæthed, idet der er mange betydninger, der kan knyttes sammen med det (og disse kan være forskellige afhængigt af, i hvilken kultur og hvilken kontekst begrebet anvendes). I selve undervisningsmaterialet tilknyttes fx demokratibegrebet andre betydninger i form af begreber som fx *social udvikling, folkestyre, politik* og *forbedrede levevilkår for arbejdere og børn*. Men i andre kontekster, som også ses i klasserummet i det efterfølgende eksempel, knyttes der yderligere og andre betydninger til *demokrati*, som f.eks. *retfærdighed, ligestil-*

ling, repræsentation, flertal og procenter, flerstemmighed, valgfrihed, og *det modsatte af et diktatur*.

"HVORNÅR HAR VI DEMOKRATI I DANMARK?" – ANALYSE OG DISKUSSION

I det følgende undersøges eksempler på lærer-elev samtaler, som medtages på grund af deres typiske karakter for undervisningens interaktioner2. Eksemplerne kommer fra en relativt kort sekvens fra den sidste time i undervisningsforløbet, hvor hovedvægten af energien fra lærernes side blev lagt på at sørge for, at eleverne havde forstået tre vigtige ord fra Sat Ud materialets opgave 15: 'politik', 'demokrati' og 'fagforening':

Hvorfor blev faderen fyret?
Hvad kæmpede faderen for?
Hvad betyder de svære ord, Almas mor sagde: politik, fagforening og demokrati
Slå ordene op hvis du er i tvivl og lav evt. ordkort over dem.
Skriv dine svar ned på et stykke papir.
Du kan også prøve at tage kontakt til en fagforening for at finde ud af hvad en fagforening laver.
Klik på pilen når opgaven er løst.
(Alinea, 2007, skærmbillede 68)

Eleverne havde problemer med at udføre denne opgave i gruppearbejdet. I et efterfølgende interview forklarer lærerne, Sarah og Adam, at de følte, det var særligt vigtigt for eleverne at have fået et kendskab til disse ord, som kunne danne grobund for f.eks. næste års (6. klasses) historie- og danskundervisning, hvor tematikken fra *Sat ud* forløbet evt. kunne genoptages.

Spørgsmålene i opgave 15 ("*Hvorfor blev faderen fyret? Hvad kæmpede faderen for? Hvad betyder de svære ord, Almas mor sagde…*") gør et forholdsvis stort spring ift. semantisk tæthed og semantisk tyngde. De to første spørgsmål er kontekstnære og beder eleven referere Almas fortælling om sin far. Det sidste spørgsmål kræver, at man kan løsrive sig fra fortællingens kontekst for at forklare begreberne *politik*, *fagforening* og *demokrati* mere alment. For at eleverne kan forklare, hvad ordene betyder, kræver det, at de af sig selv kan bevæge sig fra et relativt semantisk tungt og mindre semantisk tæt eksempel – altså fra historien fortalt af en pige i et maleri om sin familie, der bliver sat ud i København for over 100 år siden – til at finde og sortere i de mange betydninger, der kan knyttes til hvert af de opremsede ord i spørgsmålet, og derefter lave generaliseringer for at skrive et svar (Meidell Sigsgaard, 2014). Uden konkret bl.a. sproglig hjælp til, hvordan dette kan gøres, kan denne opgave forventes at være svær også for elever med en etnisk og kulturel dansk baggrund med dansk som modersmål.

Med dette i tankerne ses der nærmere på selve samtalen mellem læreren Sarah og den samlede klasse i den sidste lektion i forløbet, hvor netop ordet *demokrati* diskuteres og forsøges forklaret. Ved at bede eleverne diskutere "hvornår har vi demokrati i Danmark" med hinanden, giver læreren Sarah eleverne mulighed for at svare på, hvad demokrati er, på et mere kontekstnært niveau – hvor de med andre ord kan bruge begreber, som for dem er mindre semantisk tætte og med større semantisk tyngde. Herefter beder Sarah om elevernes opmærksomhed for at høre, hvad de nåede frem til:

1	Sarah	Jeg starter selvfølgelig med at spørge Renata fordi det var Renata der ikke kunne svare.
2	Renata	Elevrådet
3	Sarah	Når man vælger til elevrådet. Hvordan fungerer det her inde i vores klasse?
4	Renata	Vi skal, man skal.. altså den der [uklart]
5	Sarah	Så skal de stemme om det, ikke? Så der har vi faktisk vores to politikere, hvem er det vores to politikere er her inde?
6	flere elever	[råber op] Hussain! Niels!
7	Sarah	Hussain og Niels, I er vores politikere. I er FOLKET i klassens repræsentanter. Så vi forventer I opfører jer ordent ligt og er nogle gode eksempler ikke?

Renata har fundet et eksempel (elevrådet), som Sarah anerkender, men vil have forklaret yderligere ved, at Renata fortæller, hvordan 'det fungerer herinde i vores klasse'. Sarah beder altså Renata om at bevæge sig endnu længere 'ned' mod det mere velkendte og kontekstnære ift. elevens erfaringsverden ved at øge kontekstualiseringen og altså den semantiske tyngde.

Renata har lidt svært ved at svare og svarer i øvrigt så stille, at optagelsen ikke fanger, hvad hun siger (linje 4). Sarah gentager og omformulerer ved at tilføje relevante fagord: *stemme, politikere, folket, repræsentanter*, formentligt i et forsøg på at knytte flere relevante betydninger til. Således øger hun den semantiske tæthed, dog uden at gøre eksplicit for eleverne, hvilken betydning fagordene kan have – hendes fokus er på, hvem "vores to politikere er herinde" (linje 5), altså stadig på det for eleverne semantisk tunge, kontekstnære niveau.

Herefter fortsætter hun ved at spørge en anden elev, Samyra:

1	Sarah	Samyra hvornår kender du til demokrati herinde?
2	Samyra	I frikvartererne?
3	Sarah	I frikvartererne, hvad tænker du på i frikvarterene?
4	Samyra	At man selv bestemmer hvad man laver
5	Sarah	Er det demokrati når man selv må bestemme hvad man har lyst til at gøre?
6	flere elever	[råber op] ja! nej!
7	Sarah	Hvad siger du Fahran?
8	Fahran	emmmm, [uklart]
9	Sarah	Når I hvad?
10	Fahran	[uklart] når I spørger hvad vi kunne gøre bedre i frikvarterene
11	Sarah	[samtidigt] Og hvad gør man så?
12	Fahran	Sááááá, så siger man [uklart] og så kan man gøre det
13	Sarah	[ser ud som om hun 'tygger' på svaret mens hun kigger rundt]

I ovenstående ses det samtalemønster, som ofte bruges af lærerne både i helklasse-diskussioner og i mindre grupper, når de forsøger at hjælpe eleverne til at 'komme frem' til et svar, som kan godtages.

Dette mønster er velkendt fra (sprog) pædagogisk klasserumsforskning under navnet IRF (*initiation, response, feedback*) og bruges typisk af lærere til at tjekke, hvad elever ved, og om de har forstået indholdet (Sinclair & Coulthard, 1975). En mere detaljeret lingvistisk undersøgelse af denne type samtalemønster viser imidlertid, at lærerne i denne klasse ofte kun giver vag feedback eller helt undlader at give den (Meidell Sigsgaard, 2012). Det ses også i ovenstående eksempel: Sarah spørger Samyra (linje 8) om, hvornår hun kender til demokrati i klassen (det vil sige, at hun har en forestilling om, hvilket svar der kan godtages frem for andre), men Samyras svar "i frikvartererne" er ikke et af disse. Sarah giver Samyra mulighed for at uddybe sit svar, men derpå er Sarahs feedback vag, idet hun stiller Samyra et modspørgsmål (linje 12) frem for at give feedback.

Flere af eleverne byder ind med "ja" og "nej" til Sarahs spørgsmål, men Sarah går videre til den næste elev, Farhan (linje 14), formentlig i håb om, at Farhan har et 'bedre' bud. Det skaber en situation hvor eleverne indholdsmæssigt og sprogligt er uafklarede. Sarah springer den vigtige del af samtalen over, hvor hun som lærer har autoritet til og mulighed for at give tydelig viden i forhold til, hvad demokrati er eller ikke er (Berry, 1981; Martin & Rose, 2007; Meidell Sigsgaard, 2012). Uden denne information betyder det, at Samyra og resten af eleverne i klassen selv må regne ud, om det "at man selv bestemmer hvad man laver" egentlig har noget med demokrati at gøre og evt. hvordan. Dermed giver læreren hverken feedback til eleverne på den sproglige dimension eller det faglige indhold ift, hvordan der på en legitim måde kan gives udtryk for en forståelse af, hvad *demokrati* er.

> *Semantisk tyngde kan være mere eller mindre stærk. Jo større semantisk tyngde jo mere konkret og jo mindre abstrakt er begrebet*

Sarah fortæller heller ikke eksplicit, om Farhans efterfølgende svar er rigtigt eller forkert, selv om hun beder ham uddybe sit svar (linje 14-20). Men han kan nok regne ud (ved bl.a. at aflæse hendes kropssprog), at det ikke var helt rigtigt, uden dog at vide hvad der evt. var i den rigtige retning. Det næste Sarah gør er at spørge Hussain:

Ved hjælp af de introducerede analytiske redskaber kan man forstå, hvordan Hussain i sit svar formår at gøre, hvad der forventes - både af opgavetekst og af lærerne - ved at forholde sig til det faglige indhold på den 'rigtige' måde.

DEMOKRATI PÅ DEN SEMANTISKE BØLGE

Hussain bevæger sig fra en relativt høj semantisk tæthed og lille semantisk tyngde (i opgavetekstens spørgsmål:

"hvad betyder de svære ord…") ved at rekontekstualisere *demokrati* til et konkret eksempel (*når vi skal holde sommerfest*), hvor der er en lavere semantisk tæthed og større semantisk tyngde. Herfra må han generalisere for at bevæge sig 'op' igen til en højere semantisk tæthed og en mindre semantisk tyngde. Dette gør han ved at svare med ord, som kan bruges i andre sammenhænge og på et mere generelt niveau (*så bliver det ikke accepteret. Så bliver det aflyst)*. Det er denne type bevægelse ned og op igen langs den såkaldte *semantiske bølge*, som nyere klasserumsstudier peger på som afgørende for, om studerende / elever klarer sig godt både i form af anerkendelse fra lærerne og i forhold til evalueringssituationer (Macnaught et al., 2013; Maton, 2013).

Den *semantiske bølge* sammenholder semantisk tæthed og semantisk tyngde og ser på disses udvikling i en pædagogisk sammenhæng over tid (fx gennem et undervisningsforløb, en lektion, en samtale) eller gennem en tekst. I grafikken ses det, at stor semantisk tæthed forekommer samtidigt med en lav semantisk tyngde: abstrakte begreber med større begrebstæthed er også ofte mere generaliserede og mindre afhængige af en bestemt kontekst (som demokrati), mens semantisk tunge, konkrete eksempler (som elevrådet) har en mindre semantisk tæthed.

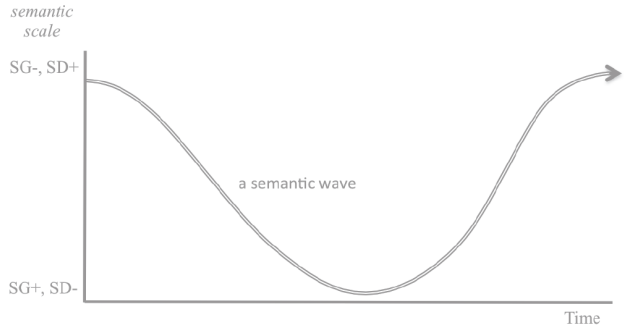


FIG. 1: EN SEMANTISK BØLGE
SG = semantisk tyngde; SD = semantisk tæthed;
+ = større/højere; - = mindre/lavere
(Macnaught et al., 2013; Maton, 2014)

For at blive set som 'legitime' skal elever i bl.a. historieundervisningen kunne bevæge sig ned og op igen ad denne semantiske bølge (Macnaught et al., 2013). Denne bevægelse ned og op igen kræver, at man kan bevæge sig fra et sted, hvor den semantiske tæthed er relativt stor (SD+ i ovenstående) - som fx ved forekomsten af begrebet *demokrati* i materialet Sat Ud som noget, der er værd at kæmpe for - samtidig med, at den semantiske tyngde er relativt svag (SG-), idet demokrati hverken knyttes til elevens erfaringsgrundlag eller et konkret eksempel på, hvad det er. Herfra skal eleven selv kunne fx finde på et kontekstnært eksempel (fx ved at rekontekstualisere *demokrati* til eksemplet *elevråd*) og derefter igen generalisere og bevæge sig op ad bølgen ved fx at give en mere generel definition på, hvornår 'vi har demokrati, her i Danmark'.

Læreren øger den semantiske tæthed ved at omformulere Hussains svar og knytte flere fagord til (*50 procent, rettigheder, flerstemmigt*). Men da hun ikke udfolder disse begrebers betydning i sig selv eller deres sammenhæng med konceptet *demokrati*, er det ikke sikkert, at eleverne fanger, hvordan de skal kunne give et rigtigt svar. Derfor kan dette ses som et eksempel på implicit undervisning, hvor elever selv skal kunne regne ud, hvordan 'koden' i denne klasse er for at klare sig godt.

Undervisningen fortsætter med at Sarah spørger den næste elev:

1	Jonathan?	
2	Jonathan	eem, vi har snakket om sådan et emne om at man skal være ude i frikvartererne?
3	Sarah	ja
4	Jonathan	Oog og så skal barnet stemme om det, ik?
5	Sarah	ja
6	Jonathan	Og over halvtreds procent stemmer . nej, Såå,
7	Sarah	[samtidigt] Ja, hvad skal vi så? skal vi så være inde eller ude?
8	Jonathan	[taler samtidigt] så må man stadig være inde i klassen
9	Sarah	Jeps. Det var et godt eksempel! og elevrådet var et godt eksempel.

Fra linjerne 26 til 34 ses en del af samtalen, hvor eleven Jonathan også formår at give et bud, som Sarah godkender som "et godt eksempel". Dette gør han bl.a. ved at knytte de 'rigtige' fagord på – han taler om at "stemme om det", "over halvtreds procent" og hvilket resultat, dette medfører (at "man stadig må være inde i klassen").

Ligesom Hussain tager Jonathan et begreb med en stor semantisk tæthed og lav semantisk tyngde (*demokrati*) og bevæger sig ned til et (andet) konkret eksempel ("om at man skal være ude i frikvartererne"), hvor den semantiske tæthed er lavere og den semantiske tyngde større, for derefter at trække et mere abstrakt aspekt af *demokrati* frem (flertal til vedtagelse af en beslutning). I sit svar bevæger han sig altså også hen ad den semantiske bølge, både ned og delvist op igen. Idet han bruger han de samme ord som læreren brugte i sin tidligere forklaring, bekræfter han overfor lærerne, at han forstod og er i stand til at gengive sin viden på en i denne klasse legitim måde – dog uden at tilføje ny viden til samtalen - og derfor kommer han ikke helt så højt op igen på den anden side af bølgen.

Analysen indtil videre viser vha. semantisk tæthed og semantisk tyngde, hvordan og hvorfor nogle elever (Hussain og Jonathan) får anerkendelse som legitime elever. Men andre samtaler er mindre vellykkede, og her kan de analytiske begreber også være en hjælp til at forstå hvorfor.

Efter Sarahs ros af eksemplerne *elevrådet* og *være inde eller ude i frikvarteret* rækker Samyra hånden op for at stille et opklarende spørgsmål:

1	Samyra?	
2	Samyra	Dem øøø forældre, de der fire som har arrangeret som merfesten
3	Sarah	Ja
4	Samyra	er det ikke også demokrati?
5	Sarah	Jo. faktisk det er det. Faktisk, når vi sidder til de der for ældremøder . så tager vi selvfølgelige ikke de forældre der ikke er der. De har ikke nogen stemmer. Man kan godt komme med en stemme og tage et papir også . Men ellers så sidder vi her og så er der faktisk nogen herinde der siger om de vil gerne .. være forældrerepræsentanter i klassen, og så er det alle de andre forældre der siger ok det synes vi er i orden, eller vi stemmer om det. Det er også demokrati. Så faktisk er de forældre JERES forældres talerør til os. Eller hvis der er noget de er utilfredse med så kan de faktisk skrive eller ringe til kontaktforældrene, ikke? [kigger rundt og nikker] Det er rigtigt.

Samyra bringer med sit spørgsmål endnu et aspekt af demokrati frem, som handler om repræsentation (linje 36), men ser ikke ud til at have de nødvendige sproglige ressourcer til at give et legitimt svar, som læreren kan følge. I denne sammenhæng er det interessant, at Samyras tidligere bud (*at man selv bestemmer hvad man laver* i frikvartererne), faktisk godt kunne have tjent til at fremhæve endnu et aspekt af demokrati, som også blev omtalt tidligere i undervisningen, da diskussionen handlede om politik. I den forbindelse blev der nemlig talt om ligestilling mellem kønnene og om diktaturer (hvor man ikke selv kan bestemme) som en ikke-demokratisk politisk model. Samyras bud kunne derfor godt have været brugt til at fremhæve aspekter af demokrati, der har at gøre med valgfrihed og stemmeret. Men måske fordi Sarah ikke kan 'følge' Samyras tænkning i hendes svar, eller fordi det står i modsætning til "flerstemmighed", trækker Sarah i sin efterfølgende forklaring (linje 39) igen det aspekt af demokrati frem, som handler om flertal i stemmeprocessen for at noget kan vedtages demokratisk. Havde lærerne kunnet lave en forbindelse til den tidligere samtale, ville de muligvis kunne have givet eleverne et mere nuanceret billede af, hvilken størrelse demokratibegrebet omfatter, og hvilke betydninger, der kan knyttes til begrebet i forskellige sammenhænge.

KONKLUSION

Formålet med denne artikel har været at fremhæve nogle af konsekvenserne ved den observerede pædagogiske praksis ved hjælp af nogle i Danmark forholdsvis nye analytiske begreber hentet fra Legitimation Code Theory. Ved hjælp af analyseredskaberne *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde* ses nogle af de udfordringer, som eleverne i denne klasse møder, både hvad angår undervisningsmaterialet og lærer-elev samtalerne.

Analyserne antyder, at undervisningen af denne gruppe tosprogede elever i højere grad end observeret

Anna-Vera Meidell Sigsgaard er cand. mag., ph.d. og ekstern lektor ved Institut for medier, erkendelse og formidling, afdeling for pædagogik på Københavns Universitet

har brug for, at lærerne på forhånd har gjort sig klart, hvilke af de mange mulige aspekter af *demokrati* de gerne vil have på banen. På samme tid, ser det ikke ud til at eleverne får hjælp til at komme op igen på den semantiske bølge. Med andre ord får de ikke eksplicit støtte til at give udtryk for deres viden på en legitim måde, hverken af undervisningsmaterialet eller lærerne. Sådan som undervisningen forløb, var eleverne overladt til selv at skulle lave mange af de sproglige og faglige mellemregninger, som ikke er helt oplagte, og som mange af eleverne havde svært ved. Det lader derfor til, at eleverne oplever, at nogle elever bare er dygtigere end andre uden egentlig at forstå, hvad der gør dem dygtigere, og at lærerne ikke tydeliggør, hvad der gør nogle svar mere acceptable i undervisningen end andre.

I de efterfølgende interviews giver lærerne udtryk for, at de inderligt ønsker at hjælpe eleverne i klassen til at klare sig i skolen og samfundet, men som vist efterlader deres tilgang de fleste elever uden mulighed for på en legitim måde at give udtryk for den viden, de egentlig har om emnet. Begreberne semantisk tyngde og semantisk tæthed er her blevet præsenteret som analytiske redskaber til en afklaring af, hvilke pædagogiske og faglige logikker der er på spil i undervisningssituationen.

Således kan fundene fra det pågældende eksempel perspektiveres til et bredere spørgsmål om, hvilke læringsbetingelser en sådan elevcentreret eller progressiv pædagogik, hvor der tilstræbes at skabe fx et dialogisk klasserum, egentlig giver elever med dansk som andetsprog, når det bærende pædagogiske redskab til en faglig undervisning er åbne spørgsmål. Dermed kan udfordringerne i forhold til at hjælpe denne elevgruppe skifte perspektiv - fra i særlig grad at tilknytte problematikken til elevgruppen (deres manglende sprogfærdigheder, etniske og kulturelle forståelse, forældrenes baggrund, socioøkonomiske forhold osv.) til snarere at omhandle den pædagogik, som den pædagogiske praksis i folkeskolen bygger på. Det tydeliggør elevernes og lærernes udfordringer, og åbner op for diskussionen om hvilke muligheder og potentialer der ligger i undervisningen.

HENVISNINGER

Alinea. (2007). Sat Ud – et online undervisningsforløb i historie og dansk for mellemtrinnet. København: Alinea. Retrieved from http://www.satud.dk/

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique* (p. 229). Rowman & Littlefield.

Berry, M. (1981). Systemic linguistics and discourse analysis: A multi layered approach to exchange structure. In M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), *Studies in discourse analysis* (pp. 120–145). London: Routledge and Kegan Paul.

Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (2007). *Language , Knowledge and Pedagogy Sociological Perspectives*. London: Continuum.

Christie, F., & Maton, K. (Eds.). (2011). *Disciplinarity : Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.

Halliday, M. A. K. (2009). *Language and Education, the Collected Works of M. A. K. Halliday (vol. 9)*, J. J. Webster, (ed.). London: Continuum.

Egelund, N., Pohl, C., & Schindler, B. (2009). *PISA Etnisk 2009*.

Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, *24(1)*, 50–63.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working With Discourse: Meaning Beyond the Clause* (2nd ed., p. 363). London: Continuum.

Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, *24*(1), 8–22.

Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers - Towards a realist sociology of education*. Abingdon: Routledge.

Matruglio, E., Maton, K., & Martin, J. R. (2013). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, *24*(1), 38–49.

Meidell Sigsgaard, A.-V. (2012). Who Has the Knowledge if not the Primary Knower ? - Using exchange structure analysis to cast light on particular pedagogic practices in teaching Danish as a Second Language and History 1 Introduction – What Are We Going To Learn Today ? In J. S. Knox (Ed.), *To Boldly Proceed: Papers from the 39th International Systemic Functional Congress*. 39th ISFC Organising Committee - Sydney.

Meidell Sigsgaard, A.-V. (2013). *Who Knows What? The teaching of knowledge and knowers in a fifth grade Danish as a second language classroom*. University of Aarhus. Retrieved from http://www.legitimationcodetheory.com/publications.html

Meidell Sigsgaard, A.-V. (2014). "Brug dine egne ord!" - hvordan gør man sig legitim som DSA-elev i historieundervisningen? *Sprogforum*, *58*, 74–80.

Sinclair, J. M. R., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford, England: Oxford University Press.

NOTER

1 Dette synspunkt er også udgangspunktet for lingvistiske uddannelsesforskere inspireret af Halliday (se fx Halliday, 2009, Christie & Martin, 2007, Christie & Maton, 2011 og Martin & Rose, 2007), hvis arbejde informerer de lingvistiske analyser i projektet (Meidell Sigsgaard, 2013) og begrunder nødvendigheden af at kigge på hvad der bliver sagt af hhv. lærere og elever i undervisningen.

2 For en redegørelse af hvordan sekvenser blev udvalgt til analyse se Meidell Sigsgaard, 2013, s. 49.

ANMELDELSER

THYGE WINTHER-JENSEN OG SIGNE HOLM-LARSEN (RED.):
Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring

LONE BÆK BRØNSTED, CHRISTINA JØRGENSEN, MARTHA MOTTELSON & LARS JAKOB MUSCHINSKY (RED.):
Ny pædagogisk opslagsbog

KAJ SMEDEMARK:
Læringens biologi og undervisning der virker

HANS DORF OG JENS RASMUSSEN (RED.):
Pædagogisk Sociologi

IDA KORNERUP OG TORBEN NÆSBY (RED.):
Pædagogens grundfaglighed: Grundbog til pædagoguddannelsen

NOONA ELISABETH JENSEN:
Pædagogikbogen. Grundfaglige perspektiver i pædagoguddannelsen

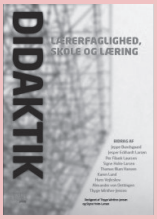
JACOB KLITMØLLER OG DION SOMMER (RED.):
Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole

GITTE SOMMER HARRITS ET AL. (RED.): PROFESSIONER UNDER PRES:
Status, viden og styring

K. LAURIDSEN & F. N. CARSTENS:
Pædagogik som viden og handling

LÆRERENS GRUNDFAGLIGHEDER – MELLEM FORTID OG NUTID

Thyge Winther-Jensen og Signe Holm-Larsen (red.): *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*
U Press 2013
254 sider, 299,95 kr.



Anmeldt af Dennis Astrup Holand, cand. pæd. og handelslærer ved Zealand Business College

Thyge Winther-Jensen og Signe Holm-Larsen har redigeret og bidrager begge med en række kapitler til denne nye didaktikbog, som primært retter sig til læreruddannelsen. Bogen henvender sig ifølge omslaget til både lærer- og pædagogstuderende, og det er da tænkeligt, at den kan finde anvendelse begge steder, selvom den samlede bog forekommer som værende mest relevant for en lærerstuderende.

Det første overordnede indtryk som bogen efterlader efter endt læsning, er, at den bruger mange sider på at beskrive ældre didaktisk og læringsteoretisk tænkning. Det gør den til gengæld i et nuanceret fagsprog med mange relevante henvisninger til videre læsning og fordybelse. Bogen kan helt oplagt ikke stå alene i en given didaktik undervisning, men med dens mange henvisninger til videre læsning, kan den måske alligevel godt vise sig at være et relevant bud på en mulig grundbog (blandt flere) til faget lærerens grundfaglighed.

På sine kun 254 sider og hele 17 kapitler kommer vi omkring mange emner: Almendidaktik, læring, dannelse, fag og tværfaglighed, voksenundervisning, skolens organisation, klasseledelse, inklusion og specialpædagogik, evaluering, it, det interkulturelle og tysk didaktik m.m.

Et par af kapitlerne giver anledning til yderligere kommentarer.

I kapitel 3, som er skrevet af Hans Vejleskov, uddybes vigtige sproglige og indlæringspsykologiske nuancer i begrebet "at lære". Når Vejleskov kommer omkring begrebet social indlæring fremhæves mulige resultater som det at stjæle eller mobbe. I et sådan perspektiv kan begrebet, social indlæring, hurtigt komme til at fremstå som noget udpræget negativt og her kunne godt have været nævnt nogle mere positivt konnoterede resultater som fx omsorg eller venskab.

I kapitel 8, som er skrevet af Signe Holm-Larsen, gennemgås blandt andet skolens organisation og på side 115-116 præsenteres metodefriheden, hvor det understreges, at metodefriheden er en personlig frihed. Dette synspunkt er der nok mange lærere der abonnerer på, men med baggrund i den konkrete udmøntning af den nye folkeskolelov, er der nok også mange, som ville nævne, at metodefriheden som personlig frihed i disse år er under radikal forandring.

Signe Holm-Larsen har også skrevet kapitel 10, som omhandler inklusion, anerkendelse og systemisk tænkning. I den sammenhæng kommer hun ind på Axel Honneths anerkendelsesbegreb samt den positive psykologi som vigtige vinkler på inklusion og anerkendelse. Denne anmelder finder, at det er lidt af en udeladelsessynd ikke at nævne Hegel og Schibbye, og der kunne måske også have været lagt lidt mere vægt på vigtigheden af relationskompetencen som essentiel i det specialpædagogiske arbejde. Med hensyn til relationskompetencen kobles denne til autencitetsbegrebet, som godt nok ikke er en irrelevant kobling, men dog alligevel temmelig mangelfuld i forståelsen af den relationskompetence, som kræves for at lykkes med inklusionsopgaven i folkeskole og specialundervisning. <<<

OMTVISTELIGHED, TVIVL OG TØVEN

Lone Bæk Brønsted, Christina Jørgensen, Martha Mottelson, Lars Jakob Muschinsky (red.): *Ny pædagogisk opslagsbog*
Hans Reitzels Forlag
504 sider, 400 kr.

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

"Han følte, at han langt om længe var begyndt at blive lærer, og det ville simpelthen sige en mand, der tror på, hvad han fortæller, en mand hvis kundskaber forlener ham med en værdighed, der har meget lidt at skaffe med hans dårskab eller svagheder eller uformåenhed som menneske." Det er John Williams romanfigur Stoner, der tænker således om det at være lærer. Det er en kompleks pædagogisk ballast, der kræves, når man "arbejder med mennesker".

Kompleksiteten i pædagogik forsøger "Ny pædagogisk opslagsbog" at reducere for den videnssøgende læser. Redaktørerne skriver i forordet: "Sigtet er at tilbyde indsigt i forskellige begreber samt sætte dem i spil i forhold til de diskussioner, de relaterer sig til. De enkelte opslag er derfor skrevet med henblik på at give læseren blik for den kompleksitet og de perspektiver, der skjuler sig bag de pædagogiske begrebers tilsyneladende enkelhed."

Redaktørerne af denne nye udgivelse af "Pædagogisk opslagsbog" er gode og kendte navne i den pædagogiske verden. Den eneste genganger fra 2001-udgaven er Lars Jakob Muschinsky, der også bidrager med 14 opslag. Martha Mottelson vinder den interne konkurrence om flest opslag, da hun har 17 af

disse skrevet i sit navn. Lone Bæk Brønsted og Christina Jørgensen hver fire. Der er 47 forfattere bag bogens opslag. Det er næsten dobbelt så mange som i 2001-udgaven, hvor næsten halvdelen af alle opslag var forfattet af netop Lars Muschinsky. Det kan tages om udtryk for forordets markering af, at pædagogik og pædagogisk indsigt er en diskussion mellem mange parter. Kompleksiteten og diversiteten er større her i den nye udgave.

Sammenligner man "Ny pædagogisk opslagsbog" fra 2014 med "Pædagogisk opslagsbog" fra 2001, så er der flere forskelle – og mange ligheder. Forskellene er interessante.

Først opslagsordene: her er "Arbejde" ikke længere et muligt opslagsord, men til gengæld finder man som nye under "A" ord som Afvigelse, Aktionslæring, Anerkendelse, Arena, Autencitet, Autonom og selvbestemmelse og Autoritet og myndighed. Under "H" finder man (mærkværdigvis) ikke længere Heldagsskole, her er der kun Habitus og Hverdag. Nye er også Terapi, Test og Udsathed ligesom Velfærdsstat, Viden, Værdier og Æstetiker nye. Verden er forandret, og den pædagogiske verden er også forandret.

"Ny pædagogisk opslagsbog" har forfatterne nævnt under opslagsordet, det er en indlysende ændring i og med at det i højere grad præciseres, at pædagogik er holdninger fremfor viden. Derfor må man også vide, hvem der er forfatter på det kommende indlæg. En anden forskel er paperback-blødheden i den nye udgivelse i forhold til hardback-udgivelsen fra 2001. Kan man tolke det således, at det mindre skråsikre indhold også nu må præsenteres i en blødere indpakning? Det er sikkert økonomien, der er grunden til dette valg, men bogen åbner sig automatisk, når den ligger på bordet, og således inviteres læseren fluks til at gå ind i opslagene.

Indholdsfortegnelsen er overskuelig og klar, der er navneregister og emneregister bag i bogen, og der er en oversigt med korte præsentationer af de mange forfattere. Det er godt.

Der er forskellige typer opslag, hvilket der også gøres rede for i indledningen. Nogle opslag er "wikipedia-agtige" med en kort definition af et relevant begreb (som eksempelvis opslaget "æstetik"). Andre er korte artikler, nogle få er længere artikler. Naturligvis er der brug for flere sider, når begrebet "dannelse" skal forklares og beskrives og kommenteres, mens "etik" og "filosofi" kan klares på en enkelt eller halvanden side. Det kan man også tænke over.

Hvert opslag har tre-fire titler nævnt til videre selvstudie for den interesserede læser.

Sådan skal en opslagsbog være. Nem at finde rundt i, logisk at slå op i, klar i sit anliggende, og så skal man gerne kunne læse videre, hvis et emne forekommer interessant.

"Velfærdsstat" er et nyt opslag. Velfærdsstat og ikke Konkurrencestat. Forfatteren er Ove Kaj Petersen, og han skriver ikke uventet om overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat. I hans optik bliver det en indlysende og uproblematisk overgang, der hovedsagelig skyldes de økonomiske vilkår, der følger af globaliseringen (dette var en meget kort gengivelse af de fem sider, der er til hans rådighed.) Vil man vide mere, så er der et enkelt værk nævnt i litteraturlisten: "Konkurrencestaten" af Ove Kaj Petersen. "Begrebet velfærdsstat er omtvistet", skriver Ove Kaj Petersen i sin indledning, men han slutter med følgende ikke-omtvistede udsagn: "Under velfærdsstaten var det opgaven at skabe en harmonisk, lykkelig og god person, og i konkurrencestaten er det at udstyre personen med kompetencer, færdigheder og villighed. I begge tilfælde skal skolen også gøre den enkelte moralsk forpligtet over for fællesskabet. Under velfærdsstaten var det pligten til at indløse "det gode samfund", og nu er det at realisere det konkurrencedygtige samfund." Så nemt og så uproblematisk kan man skrive om et skifte i dansk dannelseshistorie og dansk skolehistorie. Her er det særdeles relevant, at forfatterens navn står anført før artiklen, så man ved, hvem man læser.

"Skoleklasse"- opslaget af Sally Anderson er også et nyt opslag. Også her er der en afslutningsreplik, der kan give anledning til mange diskussioner. Sally Anderson skriver: "Vedvarende tiltro til den faste klasseorganisering som social teknologi antyder, at andre kulturelle logikker end de ekspliciterede pædagogisk/politiske rationaler kan være på spil, og at de også er med til at underbygge den faste klasse som meningsfuld social praksis." Sådan får klassestrukturen i dansk skole en skuldertackling, uden at der dog i denne artikel sættes noget andet i stedet. Begge de nævnte opslag kan (og det gælder hovedparten af opslagene) give anledning til mange meningsudvekslinger i pædagogiske kredse. Dette er netop Ny pædagogisk opslagsbogs store styrke: Det er ikke en facitliste, det er et diskussionsoplæg.

Bogen er fortsat absolut anbefalelsesværdig til alle studerende i pædagogiske uddannelser. Den kan også med stor fordel stå hos professionsudøvere i den pædagogiske verden. Her finder man udelukkende troværdige forfattere, der skriver om områder, de har en stor viden om. Man kunne ønske, at der også i en opslagsbog kunne være illustrationer og grafiske modeller. Forunderligt nok er der sjældent mange overvejelser over billedet som formidler af pædagogisk viden. Ligeledes kunne fikse farvekoder gøre orienteringen i bogen lettere, og der kunne konsekvent være gjort brug af sideskift, når et nyt begreb introduceres.

Det kan der arbejdes på.

Indledningsreplikken fra "Stoner" kan anskueliggøre det omtvistelige ved ordbogsopslag. Når man googler "stoner" i min macordbog, så får man ikke en ældre Johns Williams-beskrevet lektor fra Midtvesten, man får følgende forklaring: "Stoner: a person who regularly takes drugs, especially cannabis." John Williams Stoner var ikke (så vidt vides) forfalden til hårde stoffer eller hash, han var blot forfalden til litteratur. Opslagsbøger er gode at have. Denne er i særdeleshed god. Netop fordi den ikke postulerer at have svarene, thi nogle af kodeordene for "Ny pædagogisk opslagsbog" er omtvistelighed, tvivl og tøven. <<<

RAMMER OG STRUKTURER DER VIRKER?

Kaj Smedemark: *Læringens biologi og undervisning der virker*
Forlaget Klim, 2014
279 sider, 299 kr.

Anmeldt af Heidi Lykke Nissen, folkeskolelærer og lektor ved Pædagoguddannelsen Frøbel, UCC

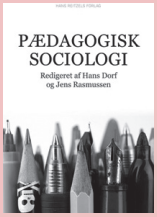
Hvorfor kan vi mennesker ikke bare omlære eller aflære for så at lære på ny? Hvad er læring eller rettere hvad skal der til for at skabe gunstige læringsmiljøer? Kaj Smedemark har præsteret en præcis, grundig og tankevækkende beskrivelse af den "semiosfære" undervisning skaber for læreprocesser. For hjernen er i sin plasticitet konstant udviklende i nøjagtigt samspil med den omgivende kultur. Kulturen bliver afgørende for hvilken rejse den enkeltes bevidsthed kan tage på. Vi er altså helt inde i det neurologiske mikrokosmos. Her er læseren holdt godt i hånden.

Smedemark understreger, at der er meget bedre undervisning 'derude' i folkeskolen end de fleste regner med. Og nu bør en anmeldelse måske i første omgang beskæftige sig med hvad forfatteren konkret gør og altså ikke fristes til at kommentere hvad projektet ikke gør. Men forfatterens ambition har været omfangsrig og tidstypisk i sit biologiske vidensfelt, hvor den menneskelige hjerne nu er det sted – vi søger hen for flere landvindinger. Smedemarks mission er at understøtte hvad den gode lærer bør for at skabe de bedste læringsforudsætninger for sine elever. Det tvivler jeg ikke på. Og bevidst om sit ontologiske afsæts begrænsninger siger han, at "Etiske værdier kan ikke begrundes i naturvidenskab" (s. 137). Dette udfolder han med at undervisning afgjort hverken kan eller skal kvantificeres og sættes på formel. Heri er undervisning al for komplekst og levende. Snarere bør vi, siger han, abonnere på at enhver kultur bør have en kritisk normativ pædagogik. Her fortsætter han "vi bør derfor altid spørge hvilke værdimål der ligger bag en hævdet rationalitet" (s. 142). Og her er det faktisk min tvivl kommer i spil. Med 278 sider kompakt viden om hjernens plasticitet og kompleksitet, og herigennem, som han skriver det frem, lærerens afgørende rolle og fundament som børnenes læringsarkitekt, bør bogen nok ikke have lærer-aspiranten som målgruppe thi det er den for drastisk til. Hvis jeg havde læst denne bog da jeg gik på seminariet havde jeg aldrig turdet placere mig i et klasserum i ren angst for alle de mikroprocesser jeg skulle bemestre med "ægte positive følelser" (s. 133). Han viser kompetent og inspirerende via spejlneuroner hvordan disse giver os vital viden om hinandens intentioner og evnen til at forudsige hinanden. Theory of mind (se bl.a. Fogtmann, 2014), hvor det handler om – i samspillet med mennesker - at have 'sindet på sinde', medskaber et fokus på læreren som mere end blot en faglig, didaktisk, lidt mere moralsk person end gennemsnittet. Alt i semisfæren sætter aftryk i barnets villighed til 'at lære'. Dette mikromanagement af sindet som læreren skal mestre på egne og samtlige elevers vegne bliver en del af svaret på hvilken undervisning der virker.

Her er det at mit fokus rettes mod det Smedemark ikke behandler i sin aldeles kompetente bog, nemlig at der anlægges et ensidigt individualistisk blik på *hvem* der skal løfte opgaven at barnet og børnene lærer det de skal i et samfund som vores. "Livsglæde giver vindere" (s. 130) highlight'er betydningen af den enkelte lærers glød og glæde ved at stå i rummet, og at være og ville *noget* med *nogen*. Er der nu noget i vejen med den altfavnende faglige altruistiske og autentiske voksne? Nej bestemt ikke. Men der er i min optik noget i vejen med at bogen udgives i en så kritisk periode i dansk skolehistorie (folkeskolereformen blandt andet), hvor læreren aldrig før har været under så megen pres. Derfor mener jeg, det er problematisk at ensidigt fokusere på læreren som individuel løsning på et skolesystem i knæ, i bedste fald transition? Måske kunne "undervisning der virker" også tage afsæt i kravet om gunstige rammer og strukturer for det indhold der skal foregå indenfor dem. Derfor tillader jeg mig, som Smedemark selv inviterer mig til at reflektere over hvilke værdimål der egentlig hævder sig igennem bogens rationalitet? <<<

FORSKNING SOM VARE?

Hans Dorf og Jens Rasmussen (red.): *Pædagogisk Sociologi*
Hans Reitzels Forlag 2014
320 sider, 350 kr.



Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Der er fortsat brug for faglitteratur, der beskæftiger med uddannelse og pædagogik. Det daværende Institut for Pædagogisk Sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet udgav i sin levetid en større og fire mindre antologier om pædagogisk sociologi. Siden den sidste af de daværende udgivelser udkom i 2008, har pædagogisk sociologi været behandlet i flere andre sammenhænge, men for sjældent som selvstændigt forskningsfelt.

Hans Dorf og Jens Rasmussen har dels bidraget til og dels redigeret en interessant samling af artikler, der har fået den fælles overskrift pædagogisk sociologi. Selve begrebets opkomst og udvikling er udfoldet i bogens indledning, hvor feltets historie, forskningstemaer og forskningsmetoder samt den aktuelle status gøres op. En ganske klar fremstilling af fagets "lidelseshistorie".

Om selve bogen skal tilføjes, at den ikke dækker hele det faglige felt, men udelukkende skolen. Det er der intet som helst galt i, men

det indebærer, at andre dele af den pædagogiske sociologi ikke er medtaget. De får så vente på en senere udgivelse.

Men til sagen.

Bogen er struktureret i fire dele: (1) *Skolen som pædagogisk og professionel organisation* med bidrag om undervisningens sociologi, socialisering, professioner og organisation. (2) *Uddannelsespolitik og styring af pædagogisk arbejde* med bidrag om uddannelsespolitik i forhold til folkeskolen, evidensbegrebet, test, prøver og eksamener. (3) *Social ulighed, familie og uddannelse* med bidrag om familien, social ulighed og uddannelse samt diversitet. (4) *Viden, uddannelse og demokrati* med bidrag om uddannelse til medborgerskab, undervisningsmiljøet og videnssamfundet. Grundlæggende relevante temaer, som fremstilles på grundlag af forskning.

Det har været en præmis for bogen, at den er empirisk funderet. Desuden skelnes der i bidragene mellem mikro-, meso- og makroanalytisk niveau, selv om bidragene ikke slavisk er tænkt som bidrag på det ene, andet eller tredje niveau. Der veksles mellem niveauerne i de enkelte artikler.

På sæt og vis er der for de videnstørstige læsere tale om en overdådighed af relevante bidrag, som ikke kan behandles på rimelig måde i en anmeldelse. Derfor har jeg valgt et par eksempler set fra et undervisningsperspektiv.

I del 1 kunne en diskussion dreje sig om forskelle på socialisering i fx skole hhv. børnehave eller børnegruppe (Jens Rasmussen, kapitel 2). Fra samme del kunne der udfoldes en diskussion omkring skolens fremvækst, hvor forfatteren (Lars Qvortrup) gør sig til talsmand for en tese om skolens form, der afledes af hans almene tilgang (Luhmann). En anden interessant side af sagen handler om 'potentialitetsledelse', hvor man ofte savner modstykket: im-potentialitet, som Giorgio Agamben har advokeret for. Når danske politikere uafladeligt taler om at give alle elever muligheder for at udfolde deres fulde potentiale, bliver det særdeles relevant at huske på, at 'det lærende samfund' på samme tid er en effekt af og et instrument i det arbejdende samfund eller konkurrencestaten

I del 2 kunne Peter Dahler-Larsens fremstilling og diskussion (med gode provokerende spørgsmål) af evidensbegrebet spille sammen med Karin Egedal Andreasen og Christian Ydesen (test, prøver og eksamener i sociologisk perspektiv).

I del 3 kan Martin D. Munks kapitel 9 (Social ulighed og uddannelse), som i sig selv er interessant ved at vise, hvordan den bredere deltagelse i fx gymnasiet gør flere børn fra tidligere uddannelsesfremmede hjem gymnasieinteresserede og på den måde rokker ved noget af den uddannelsesmæssige ulighed, både knyttes til familiens udvikling (Lisbeth B. Knudsen) og til diversitet (Thomas Gitz-Johansen og Jens Peter Thomsen). Desuden kan Munks vurderinger sammenholdes med Erik Jørgen Hansens.

Endelig kunne medborgerskabsperspektivet (Hans Dorf og Leon Dalgas Jensen) anvendes til at sætte diskussionen om vidensamfundet (Lars Qvortrup) ind i en ikke ukendt, men dog delvist glemt ramme, nemlig folkeoplysningens og demokratiets.

I forhold til et forskningsmæssigt blik rejser Lars Qvortrup en tanke, der bør skænkes nogen opmærksomhed, nemlig at der savnes en analyse af videnssamfundet i stil med Marx' analyse af kapitalismen. Denne drøm kan kun gå i opfyldelse, såfremt et engageret menneske køber præmissen, nemlig at videnssamfundet udgør noget nyt. Hvis man ikke accepterer denne præmis, er der ganske meget at tage af og støtte sig til i en forståelse af nutiden. Et allerede kendt argument er den overgang fra akademisk kommunisme til akademisk kapitalisme, som Merton bemærkede, altså at forskning bliver til en vare på lige fod med alle andre, til trods for at viden er en anderledes slags vare.

Marx selv pegede i *Kapitalen* på basisinnovationer og teknologiske revolutioner, og i forrige århundrede gjorde f.eks. André Gorz sig gældende med sine analyser af de nye vilkår under kapitalismen. Ligeledes har emnet været genstand for længere tids forskning i gruppen af marxistiske økonomer omkring Moulier-Boutang (*Vers unge capitalisme cognitif,* 2000). Her iagttages samfundet ikke med viden som optik, som Qvortrup efterlyser, men uden tvivl mere retvisende samfundsteoretisk end en teori om samfundet som videnssamfund. Uanset denne uenighed er det værd at forfølge anstrengelserne.<<<

SOLID INDFØRING I PÆDAGOGARBEJDET

Ida Kornerup og Torben Næsby (red.): *Pædagogens grundfaglighed: Grundbog til pædagoguddannelsen*
Dafolo 2014
300 sider, 399 kr.

Noona Elisabeth Jensen: *Pædagogikbogen. Grundfaglige perspektiver i pædagoguddannelsen*
Hans Reitzels Forlag 2014
429 sider, 425 kr.

Anmeldt ad Niels Rosendal Jensen, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Pædagogisk grundfaglighed kan forstås som professionsrelevante kompetencer. Selve begrebet ses ofte som en rammesætning for faglig professionsudøvelse, hvor udøvelsen af netop denne profession forudsætter særlig viden, kunne og færdighed, som man kommer i besiddelse af gennem en særlig uddannelse. Denne særlige uddannelse er i sin aktuelle version igangsat 2014 med vægt på grundfaglighed og en specialisering , som minder om de tre tidligere, selvstændige uddannelser: nemlig daginstitution (børnehavepædagog), skole (fritidshjemspædagog) og social- og specialpædagogik (socialpædagog). At definere grundfaglighed og forfatte lærebøger om den vil altid indebære at foretage en afbalanceret udvælgelse: Hvad skal med, hvad

kan være med, og hvad skal ikke med? Det fører videre til spørgsmål som: hvad vil det sige at tænke og handle som pædagog, hvilken ballast forudsætter en nøgtern professionsudøvelse? Hvilken stilling skal man fagligt begrundet tage i forhold til den evindelige strøm af socialpolitiske konjunkturudsving? Hvad har de nye vilkår betydet for den professionelle socialisering? Og måske særligt aktuelt: hvad betyder normeringerne i forhold til de evindelige talebobler om kvalitet i daginstitutioner? Pædagoguddannelsen er den største enkeltuddannelse i kongeriget, og det understreger vigtigheden af at foretage et valg mellem de mange muligheder.

Der er i årene 2009 til 2013 er sparet mere end 4000 stillinger væk, hvorfor den store virak omkring højkvalitetsinstitutioner hurtigt kan komme til at ligne varm luft. Faglighed kan dermed vise sig at være ufaglig, uansvarlig og uforsvarlig. Dette forhold nævnes - naturligvis - i form af en konstatering af, at antallet af pædagoger per barn har betydning for kvaliteten. Alt handler ikke om normeringer, lyder det igen og igen fra ledende politikere. Men selv om alt ikke handler om normeringer (og hvem har også påstået det?), er en forsvarlig bemanding grundlaget for kvalitet i daginstitutioner. Der kan tales nok så højt og nok så længe om ledelse, uddannelse, rationalisering, bedre arbejdstilrettelæggelse og videre i den dur, uden at det rokker nævneværdigt ved grundproblemet.

To nye udgivelser søger at tage livtag med denne modsætning i forhold til pædagoguddannelsen. De konkurrerer om markedsandele på et faglitterært felt, som er præget af et paradokst forhold mellem udbud og efterspørgsel. Der er efterhånden udgivet en del faglitteratur, samtidig med at det er blevet mere almindeligt ikke at købe fagbøger. Hvordan man kan gennemføre en uddannelse uden at have skabt sig et mindre håndbibliotek, er fortsat en gåde for denne anmelder. Kravene til forskningsbaseret viden vokser ustandseligt, samtidig med at bevillingerne ikke følger med. Det er kort sagt et minefelt, der skal uddannes til.

I begge udgivelser er ambitionsniveauet sat højt. Dog savner man hos Kornerup og Næsby en nærmere indkredsning af, hvad grundfaglighed er for en størrelse. Modsat gælder det Jensens bredt anlagte og refleksivt gennemarbejdede lærebog, hvor forfatteren i kapitel 12 diskuterer, hvad faglighed kan være. For en lærebog er det grundlæggende at definere begreberne. Denne mangel i den ene af de to bøger kan forklares ud fra selve professionens historie. Set fra den vinkel er faglighed en bricolage, altså hvad man kunne kalde en noget tilfældig ophobning af forskellige bidder af kundskab, common sense, kulturelle præferencer, regler og moral.

Ikke alene er faglighed omdiskuteret i snævrere forstand, men usikkerheden viser sig samtidig også i det større samfundsperspektiv i forhold til statens moderne form for styring. Her kan iagttages mindst to forskellige former for professionalisme, nemlig "occupational professionalism" og "organizational professionalism". Den første henviser til den traditionelle historiske form for professionalisme, der er kendetegnet ved professionel dømmekraft, kollegial kontrol osv. , mens den anden er præget af standardiseringen af det pædagogiske arbejde, forestillingen om accountability og performance i forhold til fastsatte mål m.v. (Eveetts 2006)1.

I den statslige styring er det den anden variant, der tilstræbes: Pædagoger forventes at udøve faglige skøn i det daglige arbejde for at kunne møde barnet eller brugeren, hvor hun/han er, men de skal i øvrigt ikke stille sig for kritisk an i forhold til rammebetingelserne. Den kritik er blevet et privilegium for erhvervslivet.

Bøgerne fungerer godt på i det mindste to planer. Dels udgør de solide indføringer i det moderne pædagogarbejde med eksempler, problemstillinger, forslag til metodisk og analytisk arbejde under uddannelsen, som studerende kan arbejde målrettet med inden for rammerne af den øgede selvaktivitet, uddannelsen afkræver dem. Dels åbner de øjnene for nye årgange på grunduddannelsen ind i et univers af primært aktuel faglig substans. I tilgift kan andre interessenter (forældre, kommunalfolk m.v.) skaffe sig indblik i, hvad de kan forvente af en professionsbachelor.

Begge udgivelser orienterer sig efter pædagoguddannelsens opbygning og indhold, men dog med den væsentlige forskel, at Noona E. Jensen formår at skabe en mere diskuterende fremstilling, som til gengæld kan savne den nærhed til hverdagens praksis, som Kornerup og Næsby gør til en dyd.

Kornerup og Næsby strukturerer deres fremstilling i fire dele: Uddannelse og dannelse; Pædagogiske miljøer og aktiviteter; Profession og samfund samt Pædagogens praksis. Disse dele tænkes at modsvare de i uddannelsen fastlagte kompetencemål. Ved at implementere disse mål og dertil hørende undervisning udformes en ny form for professionalisme, der er knyttet til de forestillinger, der gør sig gældende som de på bjerget herskende meninger. Gevinsten er til at tage og føle på: anerkendelse af en profession med relativt få år på bagen. Tabet finder man også: tilpasning til de herskende tanker. Dog skal man ikke forbigå i tavshed, at pædagogfaget har svoret troskabsed til nogle ædle motiver og værdier, som ikke forsvinder som dug for solen. Kompetencemål er isoleret set en tydeliggørelse af, hvad den kommende pædagog må forventes at beherske.

Kornerup og Næsby bidrager selv til og redigerer en antologi, der formentlig næppe kan undgå at miste det fokus, en enkelt forfatter formodes at kunne holde. Men det synes at være lykkedes de to redaktører at få enderne til at nå sammen. I antologien er det særlig væsentligt at blive præsenteret for en fremstilling og diskussion af de studerendes selvaktivitet (Preben Olund Kierkegaard og Kirsten Hyldahl). Her beskrives professionshøjskolernes model for, hvordan studerende og lærere (ikke at forglemme) indgår i et samspil om kompetenceudviklingen. Selv om man kan og bør forholde sig kritisk til selvaktiveringsmantraet, hvor underviserne nærmest glemmes i kampens hede, er fremstillingen her opmærksom på faldgruber.

Styrken ved Kornerup og Næsbys lærebog er nærheden til hverdagens praksis, hvilket omvendt betyder, at perspektiver der rækker videre end det ikke kommer til or-

de. Jensens styrke er at kunne fastholde en gennemgående invitation til læseren om at reflektere over de mange paradokser og dilemmaer i professionelt pædagogisk arbejde. Kornerup og Næsby orienterer sig i det store hele mod dagtilbud, hvorimod Jensens fremstilling indeholder eksempler og diskussioner fra hele spektret.
Begge lærebøger er værd at anbefale. Personligt ville jeg nok investere i Jensens fremstilling.<<<

NOTER

1 Evetts, J. (2006). *Short Note: The Sociology of Professional Groups. New Directions*, Current Sociology, 54(1): 133-143

AT RYDDE FORSIDEN UDEN ALT FOR MEGET I ÆRMET

Jacob Klitmøller og Dion Sommer (red.): *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*
Hans Reitzels Forlag
339 sider, 400 kr.

Anmeldt af Steen Nepper Larsen, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Campus Emdrup, Aarhus Universitet

Det er ikke hver dag, at en udgivelse inden for det pædagogiske felt rydder forsiden i en dansk avis; men det skete, da Information d.24.-25. januar 2015 med kæmpestore fede typer skrev: "Studie: Tidlig fokus på læring skader børns skolegang". Professor i udviklingspsykologi Dion Sommer var kilden, og tekstgrundlaget kapitel 3 i den nye antologi: Læring, dannelse og udvikling. Efter at have gennemgået 400 internationale forskningsprojekter kunne han konkludere, at målrettede læringstiltag og tidlig indsats på at systematisere daginstitutionernes programmer er direkte skadelige i forhold til at forbedre børns sprog- og talforståelse. Dertil kommer, at præstationsbørnene bliver mindre motiverede for at lære, mere præstationsangste og urolige. Desuden er de mindre selvstændige og udholdende ved opgaveløsning, udviser støre aggressivitet og har flere adfærdsproblemer.

Med dette efne, særdeles veltimede og videnspolitiske attentat på skiftende, men stort set identiske regeringers idéer om at intensivere læringsdagsordenen og målstyre pædagogikken i 'førskolesystemet' viser Dion Sommer sig ikke kun at være kritiker af de herskende nationale, uddannelsespolitiske mantrer; han formår også at vende hele evidensmaskineriet på hovedet, så hovedkvarteret og PISA-tilhænger Niels Egelund kunne bombes sønder og sammen.

Nu kan han som en pædagogikkens evidensteoretiske Robin Hood version 2.0. og med Verfremdungsretoriske midler, der må fylde salig Bertolt Brecht med glæde, så han vellystent tager et par ekstra rotationer i sin ellers så mørke grav, underminere det politiske establishments udokumenterede påstande og udstille deres styringsteknologiske tiltag til spot og spe.

Læser man hele artiklen, kan det bivånes, at Sommer ikke ønsker at kontrastere og højvalorisere fri leg vs. instruktionspædagogik; men at der findes uomtvisteligt belæg for at slå fast, at det er afgørende for 'læringseffekten', at den voksne (pædagogen) også involverer sig i legen – "… leger med eller stiller sig nysgerrig og spørgende an." Sommer advokerer m.a.o. for "en vejledt legende læringspraksis". Vokseninstruktion og tidlig "academics" (skole- og uddannelsesmæssige tiltag) er ikke vejen frem. Sommers afsluttende diktum lyder: "Hvordan du lærer, er afgørende for, hvad du lærer."

Bogen er med sine 14 kapitler en særdeles blandet landhandel. Der er et fremragende, kritisk funderet og overbliksgivende kapitel om PISA-målingernes historie og anmassende præsens tydet som iscenesat, quasiblind "sandhedsproduktion" (ved Margarete Serder og Malin Ideland), en kritisk kortlægning af hvordan pædagogfagligheden er kommet under pres af den målstyrede pædagogik og den usynlige skolificering, der gør daginstitutionerne til uddannelsespolitiske redskaber (ved Annegrethe Ahrenkiel), en lærerig og problembevidst gennemspilning af skole-hjem-samarbejdets historie, dilemmaer og konfliktende rationaler (ved Noomi Matthiesen) og en perspektivrig analyse (skrevet af Jesper Aagaard) af brugen af it og medier i dagligdagen og i klasseundervisningen, forstået ud fra teorien om "det udstrakte sind" (jf. A. Clarks og D. Chalmers klassiske og tankeinciterende artikel: "The Extended Mind" fra 1998).

Dertil kommer en noget perspektivfattig og ukritisk artikel om kreativitet ved Lene Tanggaard og en ualmindelig lang, egensindig, begrebsluftig, suggestivt figuravlende og hyperabstrakt sag betitlet: "Dannelse og kompetence" ved Jan Tønnesvang. Den udmærker sig dog ved alene at forstå dannelse som et eksistentielt forfattet selv- og tilværelsesforståelsesorienteret dømmekraftsprojekt, hvorved enhver historisk, substantiel og begrebskritisk dimension af dannelsestanken går fløjten.

Klaus Nielsens videnskabsteoretiske, historiske, sociologiske og kropsfænomenologiske påvisning af, at læring ikke er noget, som daginstitutionen og skolen har patent på at muliggøre er værd at få forstand af, og den altid veloplagte Gert Biesta skriver om, hvordan det at møde modstand på den ene side kan gøre os til rigere mennesker, udvide vores horisont og forme viljen; men at det også gælder om at yde modstand imod det utålmodige samfunds utålmodige krav om at producere og dokumentere læringsresultater. Han minder os om grundbetydningen af det græsk ord schole, som oprindelig betød fri tid, dvs. "en tid, der ikke er determineret af omverdenens dagsordener eller samfundets krav". Credoet lyder, at dialogen mellem barn og verden må være fri og undersøgende, for at både barnet og verden kan blive til.

Som redaktørerne Jacob Klitmøller og Dion Sommer skriver i deres

indledning, er det "næsten tragikomisk, at med de metoder og teknikker, der i stigende grad anvendes i daginstitutionen, opnås på længere sigt det stik modsatte resultat af det, man har ønsket".

Jeg kan på det bestemteste anbefale denne bog som opmuntrende modgift til samtidens hysteriske, pædagogikskævvridende og kortåndede statsligt og kommunalt iværksatte målstyringstiltag; men der er nu alligevel en del, der undrer mig i denne artikelsamling, der i øvrigt burde have været læst langt bedre korrektur på (den pinligste fejl er, at "human kapital" bliver til "human kapitel" på side 314 – der sikkert må forstås som a Freudian slip of the finger; thi når alt kommer til alt, er vi måske blot servilt-udskiftelige kapitler indforskrevet i den hvileløse kapitalismes produktion, overflødiggørelse og udskiftning af arbejdskraft).

For det første lykkes det ikke for den fremherskende udviklingspsykologiske og –pædagogiske tilgang i værket at fremstille en nuanceret samtids- og begrebskritik. Man leder forgæves efter sønderlemmende, idé- og begrebshistorisk funderede kritikker af, hvorledes ikke mindst lærings- og kompetencebegreberne ødelægger og korrumperer børns og unges pædagogiske dannelsesinstitutioner. Umiddelbart forekommer det mig, at bogens underoverskrift: "Kvalificering til fremtiden…" ikke har lyst til eller modet til at se, at en gediegen kvalificering må tage form af en modkvalificering. Professionelle pædagogiske aktører og mennesker (af alle aldre), der udsætter sig for og udsættes for pædagogik, kan ikke nøjes med at se det, de har gang i, som "kvalificering". Det er simpelthen for uambitiøst.

For det andet må en række spørgsmål til anvendelsen af en kritisk, men evidensbaseret argumentation ventileres, og det sker underligt nok ikke i bogen. Risikerer den snedige Dion Sommer ikke at komme til at acceptere, at kampen om det, der kan og skal ske i fremtidens daginstitutioner og skoler, partout skal føres med evidensteoretiske midler, uagtet at disse som oftest er 'indsamlet' og struktureret inden for en i epistemologisk forstand positivistisk horisont, der benytter sig af statistiske kørsler og såkaldte metastudier, der i deres generaliserende tilgang er evident (!) blindhedsproducerende? Kommer de evidensanvendende evidenskritikere derfor ikke alt for langt væk fra de institutionshistorisk konkrete, hverdagslige, situationelle, kvalitative, interaktionelle, kommunikative, innovative og kropsfilosofiske processer, de ellers som oftest er optaget af at videnskabeliggøre og måske ligefrem ønsker at 'fertilisere'? Forsvinder legen mellem børnene og pædagogerne ikke hver eneste gang, den køres igennem evidensmaskinen, uagtet at denne aktiveres i den 'gode' sags tjeneste? Kan glæder, sorger, lyst og lærdom overhovedet (re)præsenteres af og i et modmagtsorienteret, men videnspolitisk inficeret evidensmaskineri? Og hvad ville den ganske anderledes tænkende og skrivende Biesta mon sige til overskriften og succesen i Information, hvis han kunne læse dansk? Til lykke eller pas på, kære Dion…?

For det tredje er det uhyre defensivt og naivt, at redaktørerne i bogens pølseende – og som et rent ekko af kreativitetsprofessor Tanggaard - runder af med at skrive varmt om "nøglekompetencer i fremtidens samfund: kreativitet, selvregulering, selvstændighed, samarbejdsevne etc." uden at forstå, endsige at skænke det en tanke, at samtidens vidensøkonomi (den kognitive kapitalisme) netop kræver og er blevet stærkt afhængig af den kreative arbejdskrafts vilje til selvledelse, selvudbytning og selvtingsliggørelse. Idéer kan vise sig at være mange penge værd på kontoret og aktiemarkedet. Viden gøres til en vare og til en strategisk produktivkraft, og kreativitet og innovation udfoldes i stigende grad inden for en konkurrencelysten sfære, der er rettet mod markedet. Det er således ikke på tankemæssigt eller begrebsligt niveau at nøjes med at opstille en altmodisch og primitiv kontrast mellem en politisk og ikke-kreativ kontrolmaskine på den ene side og en besyngelse af en glorværdig humanistisk kreativitet på den anden.

For det fjerde giver bogen absolut ingen bud på, hvordan modstand og dannelse kan sammentænkes i en kapitalisme- og samtidskritisk horisont. Det bedste i Tønnesvangs artikel er et slidstærkt citat af Jon Hellesnes, der i 1969 skrev, at "et samfund, som er i færd med at eliminere dannelse, er et samfund, som er i færd med at blive totalitært." Men bogens forfattere tenderer snarere mod at ville 'facilitere' læringsprocesser end at (turde at) revitalisere dannelsestanken på 2015-præmisser..

Dion Sommer, der har fingeren med i 4 ud af bogens kapitler, er forskningstung, problembevidst og formår forbilledligt at rydde avisers forsider. Men som læser fornemmer man klart, at fremtidsusikkerheden, kravene om livslang læring og videns forgængelighed gør det vanskeligt for ham at stå på mål for noget substantielt, konkret og kvalitativt.

Jeg vover en tese: Udviklingspsykologien må alliere sig med andre videnskaber og tanke- og tænkemåder. Ellers risikerer den at flyde umærkeligt sammen med de forheksende og destruktive dagsordener, mål(e)- og taleformer, der udgår fra ministre, 'aftagere' og andre interessenter på – alt for tæt på – det (ud)dannelsespolitiske ressortområde, der i stigende grad ser uddannelseskontinuummet og læringsmoduleringen begynde allerede i 0-årsalderen, mens de prædiker udvikling, motivation og kompetenceudvikling, og en hel del af os brækker os i som oftest usynlige, men forhåbentligt hørlige, lårtykke stråler.<<<

NYE TANKER MED PÅ VEJEN

Gitte Sommer Harrits et al. (red.):
Professioner under pres: Status, viden og styring
VIASYSTIME
287 sider, 295 kr.

Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Denne udgivelse er et resultat af et forskningsprojekt om professioners status (Enhed for Professionsforskning, VIA UC).

Bogen er struktureret i to dele: (1) professioners status og viden og (2) styring af professionerne.

Især første del hviler på en Bourdieu'sk tilgang. Formålet hermed er at udvide professionernes kamp om status fra den snævrere forståelse hos Weber og dennes efterfølgere til en bredere ved at inddrage Bourdieu. Med mesterens egne ord er opgaven at sætte spørgsmålstegn "ved alle underliggende forudsætninger og alle de prækonstruktioner, som er skrevet ind i den virkelighed, der skal analyseres" (Bourdieu 1997: 98), hvilket dog savnes her. Prækonstruktioner som profession m.v. gøres ikke til genstand for en sådan analyse. Det gør nu ikke fremstillingen af de professionsstuderendes livsstil mindre interessant. Gitte Sommer Harrits' undersøgelse viser en udligning mellem livsstilene blandt de studerende, der rekrutteres til professionsuddannelser, uanset om vi hermed tænker på de klassiske universitetsprofessioner eller professionsbachelorer fra professionshøjskolerne. Analysen viser også, at der inden for de respektive professioner er betydelige forskelle mellem de studerende. Ikke alle akademiske professioner er befolket af finkulturelle dyrkere, mens de ikke-akademiske professioner ikke kun er befolket af populærkulturelle forbrugere. Perspektiverende spørger forfatteren derfor også om betydningen af disse forskelle for rekrutteringen til uddannelserne, for den senere professionsudøvelse i forhold til borgerne.

I første del gives eksempler fra to professioners kamp for at erobre status, nemlig: socialrådgivere og journalister. Også her trækkes i nogen udstrækning på Bourdieu, hvilket medvirker til at skabe et vist enhedspræg over første del af udgivelsen.

Andel del indledes af Jens Erik Kristensen, der med den brede pensel maler et billede af velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten, hvor omlægningen af velfærdspolitikken er omdrejningspunktet. Det tegner en øget styring på præmisser, som opleves som fremmede for de professionelle. Følger man efterfølgende eksempler på forskning fra professionerne, viser der sig imidlertid en noget anden virkelighed. Bl.a. eksemplerne fra lærerarbejdet viser, at lærerne i dagligdagen skal forholde sig til meget forskellige elever, og at relationsdannelse synes at være et vigtigt middel. Brugen af elevplaner understreger, at de enkelte lærere betragter arbejdet med planerne ud fra forskelligartede tilgange: pædagogisk redskab, styring og kontrol, lærersamarbejde, ekstern kommunikation osv. (Martin Blok Johansen og Jens H. Lund)

Steen Juul Hansen redegør for styringsrationaler i professionel praksis. Han undrer sig over, at pædagogisk praksis er underlagt relativt få bestemmelser, hvilket medfører, at der arbejdes ud fra tommelfingerregler (s. 266). Noget må have undsluppet opmærksomheden her. Siden Barnets Reform og diverse opfølgninger rammer det næppe præcist nok at tale om et fagligt område, der ikke er underkastet eksterne regelsæt. Hansen sammenligner med rammerne omkring folkeskolen og konkluderer: "Det er iøjnefaldende, at to sammenlignelige serviceområder i den offentlige sektor styres så forskelligt… døgninstitutionsområdet styres af tommelfingerregler og legitimerer sin praksis med henvisning til tradition og sædvane, mens folkeskoleområdet i langt højere grad styres af bureaukratiets formelle regler og struktur" (s. 268). Svarer dette billede til virkeligheden? Døgnanbragte børn og unge er omfattet af de samme regler som andre børn og unge og muligvis endda flere, fordi de er anbragt uden for eget hjem. Folkeskolen synes at være ved at blive kvalt af indblanding fra politikere og forvaltninger. Andre af antologiens bidrag peger også i en anden retning.

Dette sidste er blot taget som eksempel på, at det kunne have vist sig fordelagtigt at gennemarbejde de enkelte bidrag på tværs. Det skyldes muligvis også, at nogle af bidragene ikke forekommer tematisk relevante. Men læseren får afgjort nye tanker med på vejen, og det kan man ikke takke nej til.

Udgivelsen skæmmes af en mildt sagt omfattende mængde sproglige fejl. Korrekturlæsning må stærkt anbefales inden et kommende andet oplag.<<<

RUNDTUR I KOMPETENCE-KATALOGET

K. Lauridsen & F. N. Carstens:
Pædagogik som viden og handling
Akademisk forlag 2014
400 sider, 399 kr.

Anmeldt af Siggi Kaldan, cand. mag. og tidl. lektor ved Ikast Gymnasium

De to redaktører har lidt ubetryggende alene uddannelsesbaggrund i den gamle Lærerhøjskole, så vidt jeg kan se; de øvrige forfattere kommer fra fire forskellige universiteter, flest fra Århus, næsten alle er ph.d.'er.

Litteraturlisten er samlet til sidst i bogen, og holder sig nogenlunde og uden pral til benyttede værker. Den tegner for mig et lidt forstemmende billede af dansk forskning, der her foregår på dansk og en-

gelsk, kun et par tyske værker og et enkelt fransk på originalsproget. Det er en selektion, der indsnævrer den videnskabelige orientering. Til sidst finder vi et ufuldendt stikordsregister.

Bogen består af en indledning ved redaktørerne, og herefter ni kapitler, delt i fire lidt løse kategorier, den største med fem artikler, *Det centrale og det nære i pædagogikken*.

Sproget er utvivlsomt den største teknologiske landvinding i menneskehedens historie. Det kan bruges og misbruges, og pædagogikken har i årevis hældet imod det sidste. Retorik og fritvoksende metaforer har blomstret, og sammen med et stereotypt modesprog og tankegods har det ofte hindret en egentlig tænkning over og forståelse af pædagogikkens problemer. De to redaktører indleder med en præsentation af deres grundsyn, og forsøger vist at undgå den værste konformisme, men lykkes det? Lad være, at de på 1.g-niveau begynder med de gamle grækere for derefter uden overgang at fortsætte i Oplysningen, godt 2000 år senere; mere alvorligt er det med uklare holdninger, når vi kommer til nutiden. Vi begynder med *omsorg og opdragelse* (11f). Opdragelse er *at drage op til* [- - -] *etisk eller æstetisk refleksion gennem viden, indsigt og forståelse*. Modeordet *refleksion* erstatter vist her det forventede 'hermeneutik', og de kognitive mål står helt uden affektivt supplement, som for eksempel empati, livsmod, mening og håb, der måske ikke entydigt gør børnene arbejdsduelige, men nok livsduelige. *Socialisering* defineres senere i et sprogligt monstrum af en sætning: - - - *at blive social, altså motivation til at omgås andre mennesker på en udvekslende og lærende omgangsmåde* - - - , og bliver altså omtrentligt overtaget af det efterhånden altomfattende *læring*. Dog har forfatterne i forbifarten konstateret at barnets *vækst og udvikling* dels er biologisk, dels social. Men væksten sigter kun på noget *nyt og andet*, og udvikling er at *'vikle sig ud' af det nuværende til en ny tilstand*. Kulturhistorisk er vi så her vel nået til Futurismen 1908?

Dannelse bliver så selvfølgelig til *'at danne sig ud til' og 'ind i'* (12), altså kort sagt til *ud*dannelse. Vi kommer selvfølgelig også omkring læring og læring 2.0, der implicerer en PC. Det er (godt) nyt, at læreren kan involveres i elevens dog stadig *refleksive* læring, *der bør rumme viden om at vide*, ikke mere *at l*ære at lære fra1970'erne, selv om det vist er det samme. Nytteværdien skal eleven holde sig for øje. Undervisningen kan også gøre nytte, og selv børnenes (dog lærende) *leg* ses i det perspektiv.

Desuden gøres rede for begrebet *kompetencestyring*, der omtrent svarer til tidligere tiders ensretning eller indoktrinering, idet den ikke bare skal omfatte snørebånd, men også både identitet og personlighed. Væsentligst er efter forfatternes mening med en sammenkobling af de to allermest højfrekvente modebegreber, *refleksionskompetencen* (14), men hvordan *den* kan blive *kritisk*, fremgår ikke.

Der er ikke tale om en grundbog, da sammenhængen i bogen overvejende er bogbinderens fortjeneste. Måske snarere en debatbog.

Læseren kan så roligt vælge til og fra efter behov/interesse. Overskrifterne flest giver en udmærket læsevejledning. Redaktørerne insisterer på et *kritisk* perspektiv med kapitel 1 og 9 som en ramme (se titlerne) og i den ånd vil anmelderen, der foretrækker 9, så give sine højst subjektive fingerpeg.

Carstens skriver om *Pædagogik, filosofi og videnskab*. De indledende definitioner er rodede og uklare og filosofien præsenteres med store ord og kun lidt substans. En lynpræsentation af nogle klassiske pædagoger (se hellere kapitel 9), og nogle lidt nyere samfundsforskere (32f), dog ikke økonomer selv om *vi lever i en konkurrencestat* (26). Kants skønne, gode og sande suppleres moderigtigt med det sunde (39f). Og i det afsluttende afsnit om videnskab, slår Carstens et for stort brød op, vil gabe over videnskabsteori, forskning og praksis, og det både alment og specifikt. Det bliver simpelthen for overfladisk.

Den anden redaktør, Lauridsen, skriver under titlen *Pædagogik, fag og professionsuddannelser*. Den indledende fagbeskrivelse hælder vist mere imod en intern faglig debat end imod studieoplysning. Og 'At gøre sit bedste og tænke sig om' kan her hedde at *udføre en række pædagogfaglige færdigheder i praktisk handling og at kunne reflektere over disse handlinger med henblik på hele tiden at optimere praksis* (62). Sådan et krav findes naturligvis i *kompetencekataloget*. Hovedformålet er barnets *indlæring* og især *læring* (65ff), men det problematiseres slet ikke om pædagoger kan overtage (dele af) selve undervisningen i skolen (60). Dannelse dukker nu smukt op med mange affektive værdier (74f), stik modsat samme forfatters *Grundsyn*. Artiklen slutter igen som mest intern fagdebat, forsvarer professionsskolernes ledelse (82f) og forskning (87f) imod politikere og praksisfjern teori, hvad der kan være gode grunde til.

Tredje kapitel, *Pædagogik, moral og etik* er af Merete Wiberg. Man bliver lidt betænkelig, når indledningen springer direkte fra mord og korruption til *hvordan man retfærdigt fordeler legetøj* (94). Og mon vi helst skal bruge *disciplinering* eller *demokratiske og dialogiske processer*? (93) Er Wiberg *bare pædagogisk* eller bliver det ren overflade? Men læs trygt videre. Forfatteren diskuterer en række centrale moralværdier, har valgt et par klassiske synsvinkler og problematiserer og eksemplificerer med nyere forskning. Teksten er således et velegnet debatoplæg.

Så følger *Om sted, rum, krop og tid i pædagogiske kontekster* af Kim Rasmussen. Altså ikke om pædagogernes, kommunerenes og arkitekternes, men om *børnenes*. Et måske lidt svagt fag*psykologisk* perspektiv opvejes for mig rigeligt af empatisk indsigt, og forfatterens tværfaglige nysgerrighed og begejstring, for eksempel antropologisk, geografisk og arkitektonisk. Det gør artiklen til bogens vel sagtens bedst kvalificerede videnskabeligt set. I artiklens anden del analyseres institutionens rammer detaljeret. Forfatteren er heldigt sluppet uden om børnenes *kompetencer*, og gør på den måde os voksne klogere.

Kapitel 5, *Sundhed, miljø og natur – værdier i det pædagogiske arbejde*, er skrevet af Karen Wistoft. Titlen havde nok, siger jeg fordomsfuldt, fortjent et eftersat spørgsmålstegn i denne tid, hvor flere og flere forveksler kost og motion med en livsforsikring, og i øvrigt gerne sælger miljø og natur for 'ugens tilbud'. Men Wistoft hører til blandt de frel-

ste med svar på alt, der på et højt værdireflektionskompetenceniveau kan kombinere Luhmanns (a)sociale teorier (bl.a.182ff) med tanker om sundhed, natur, ja, sågar om dannelse. Her bliver der *reflekteret* så meget, at denne anmelder er ved at kløjs i det.

Metoden tager udgangspunkt i de såkaldte vignetter, det vil sige cases, der beskriver fiktive, men samtidig realistiske situationer (189), så titlen på kapitel 6 er selvfølgelig *Vignetmetoden og faglig udvikling i pædagogisk arbejde*. Forfatter Morten Ejrnæs. De 30 sider rummer gode ideer, spændende overvejelser og endda praktiske anvisninger; men jeg finder det yderst betænkeligt at den præsenterede metode har sit fundament i fiktionen. Pædagogisk arbejde involverer i højeste grad både følelser og holdninger, så muligheden for manipulation ligger nær, og pædagogik har i forvejen problemer med videnskabelig anerkendelse. Måske er den *realistiske fiktion* (189) endog mere farlig end den åbenbare?

Kapitel 7, *Pædagogik i en digital tid*, står Lotte Nyboe for, og vi er i vidende selskab. Vi får en kvalificeret, historisk orienteret gennemgang af en række problematikker, gode forudsætninger for debat på uddannelserne, men pas alligevel på. Den digitale 0-1 tænkning sætter sit præg. Jeg savner i nogen grad differentiering af begreber; informationer og viden; den virtuelle og den virkelige verden; offentlig effektivisering overfor social indsigt; og ikke mindst finder jeg igen en vis sammenblanding af dannelse og læring/kompetencer, selv om vi *nærmer* os en afklaring (238f). Og de betydelige digitale stressorer burde da i det mindste nævnes.

Her følger så: *Pædagogik – kulturelt, multikulturelt og globalt*. Kirsten Elisa Petersen gaber moderigtigt, men højt - og lykkes rimeligt. Hun indleder med et udmærket problemkatalog over moderniteten plus politiske/pædagogiske konsekvenser af den, og med praktiske eksempler på kulturelle og sociale udfordringer. Begrebet *krydspres* står centralt i artiklen (pædagogernes, ikke børnenes), mens for eksempel *ensretningen* ikke problematiseres trods de mange politiske krav om både inklusion og integration, - men den vil vel under alle omstændigheder alligevel indgå i undervisningen, - eller vil den?

Niels Rosendal Jensen slutter bogen ambitiøst med intet mindre end et triumvirat: *Pædagogik, politik og samfund*, første led smukt præsenteret ved en række utopiske fyrtårne, forkæmpere for barnets rettigheder, indtil videns- og konkurrencestaten sætter et brat punktum for dette gryende lys. Andet led, politik, domineres af neoliberalismen og dens økonomisk-religiøse dogmer. Men Rosendal giver ikke op. Han tager tværtimod i et spændende ræsonnement (som jeg nu har forstået hedder *en refleksion*) udfordringerne alvorligt og åbner muligheder for 'pædagogisk oprustning' i form af en professionalisering. Det er da værd at tage stilling til, også selv ens tillid til regeringens *tillidsreform* (303) kan ligge på et meget lille sted.

P.S. Om anmelderens iøjnefaldende idiosynkrasier: *Refleksion* og *kompetencer* har begge (med sammensætninger) cirka 30 hits i stikordsregisteret. Det er helt vildt underdrevet! *Læring* scorer stadig højst. <<<

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*,
Institut for Uddannelse og pædagogik, AU, formand

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder *Tomas Ellegaard,*
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen,*
Institut for Uddannelse og pædagogik, 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
abonnement@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.
Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert
H.C. Ørsteds Vej 54 A
1879 Frederiksberg C
2342 1945
redaktion@dpt.dk.

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris: Helside 3.800 kr.
Halvside 2.000 kr.
Kvartside 1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor Peter Ø. Andersen, KU
Ekstern lektor Søs Bayer, IUP, AU
Adjunkt Eva Bertelsen, KU
Tidl. professor Jens Bjerg, RUC
Lektor Ulf Brinkkjær, IUP, AU
Adjunkt Jacob Ditlev Bøje, SDU
Lektor Ole Christensen, UCC
Lektor Thomas Gitz-Johansen, RUC
Projektleder Mikala Hansbøl, UC Sjælland
Tidl. lektor Leif Emil Hansen, RUC
Systemkonsulent Bendt Heinemeier, SSV
Tidl. lektor Finn Held, Blågård Seminarium
Professor Katrin Hjort, SDU
Lektor Christian Horst, IUP, AU
Projektleder Mette Hyllested Winge, pt. Japan
Tidl. lektor Knud Jensen, IUP, AU
Professor Christian H. Jørgensen, RUC
Professor Jan Kampmann, RUC
Lektor Jens Erik Kristensen, IUP, AU
Lektor Morten Lassen AaU
Tidl. dekan Johny Lauritsen, UC Sjælland
Udv.konsulent Dorte Lystrup, Kofoedsminde
Lektor Ulla A. Madsen, RUC
Tidl. lektor Anders Mathiesen, RUC
Ph.d.-stipendiat Stinus S. Mikkelsen, SDU
Lektor Bolette Moldenhawer, KU
Lektor Martha Mottelson, UCC, læreruddannelsen Zahle
Tidl. chefkonsulent Lars Jacob Muschinsky, UCC
Professor Birger S. Nielsen, RUC
Adjunkt Stine Karen Nissen, Institut for Skole og Læring, Metropol.
Lektor Morten Nørholm, Uppsala Universitet
Forskningsdirektør Søren G. Olesen, VIAUC
Lektor Charlotte Palludan, IUP, AU
Lærer Birgitte Palludan, Vallerødskolen
Adjunkt Maja Plum, KU
Professor Palle Rasmussen, AaU
Lektor Vibeke Schrøder, UCC
Lektor Jette Steensen,
Norges arktiske Universitet
Adjunkt Jens Peter Thomsen, KU

www.dpt.dk

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

Bankforbindelse: Danske Bank, Holmens Kanal 2-12, 1092 København K · Registreringsnummer 3001, kontonummer 3001730274

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. 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: PÆDAGOGIK I UDKANTS- OG HØJKANTSDANMARK

Hvad vil det sige at komme et sted fra, når uddannelse, opdragelse og undervisning skal finde og finder sted. Hvordan spiller lokalmiljøet, dets historie og aktuelle tilstand en rolle i og for børn, unge og forældres adgang og tilgang til diverse opdragelses- og uddannelsesinstitutioner? Hvad er pædagogikker i disse institutioner præget af der, hvor de finder sted? Og hvordan spiller de statslige og regionale politikker ind på og reagerer på stedernes uddannelsesforhold? Temaet zoomer ind på det særlige ved sted og steders betydning for pædagogiske praktikker og logikker.

TOMAS ELLEGAARD & SUNE JON HANSEN:
Redaktionel indledning

JETTE STEENSEN:
Fokus på stedet - en aktuel dagsorden for kritisk pædagogik

TOMAS DAVID THORE GRAVESEN:
Hvorfra? Hvorhen? Om opvækstkvarterets betydning for unges uddannelsesvalg og fremtidige livschancer.

SUNE JON HANSEN:
Med mor og far og Hirtshals i skole

LENE LARSEN & TRINE WULF-ANDERSEN:
Unges tilhør og kampe om steder

ANNE-LENE SAND:
Matrikelløse fællesskaber

ØVRIGE ARTIKLER

DIL BACH OG SØREN CHRISTENSEN:
PURPOSEFUL PLAY - om reformer af børnehave og forældreskab i Singapore

Ikke kun i Danmark og andre vestlige lande opfattes globalisering som en udfordring for uddannelsessystemernes indretning og forældrenes opdragelsesopgave. Det gælder også en række af de lande – Kina, Sydkorea og Singapore - som i disse år fejrer triumfer i PISA-undersøgelserne. Denne artikel handler om, hvordan det har medført reformer af børnehaven i Singapore, som rummer modsatrettede krav til bl.a. forældrene.

MIRIAM MADSEN:
AT GØRE SIG RELEVANT - perspektiver på humanistiske dimittenders arbejdsmarkedsrelevans

Uddannelsespolitikken domineres af en forestilling om, at uddannelse skal betragtes som et middel til beskæftigelse. Artiklen viser, hvordan denne forestilling ikke blot danner afsæt for vurdering af videregående uddannelser, men også for humanistiske studerendes vurdering og iscenesættelse af sig selv som arbejdsmarkedsrelevante subjekter. De humanistiske uddannelser stemples som mindre arbejdsmarkedsrelevante end mange andre universitetsuddannelser.

ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD:
SEMANTISK TYNGDE OG SEMANTISK TÆTHED I DEMOKRATIBEGREBET

Artiklen anvender de analytiske redskaber semantisk tæthed og semantisk tyngde fra Karl Matons Legitimation Code Theory (LCT). Begrebernes anvendelighed eksemplificeres ved at undersøge samtaler mellem lærere og elever i et dansk som andetsprogsforløb i en 5. klasses historieundervisning og det anvendte undervisningsmateriale Sat Ud. Skyldes problemer med danske minoritetselever i skolen deres anderledes baggrund, som det ofte antages, eller snarere den pædagogiske praksis de møder i skolens undervisning?

Grafisk tilrettelæggelse: Eggs libris//Sara Houmann Tryk: Narayana Press

Forside: "zoom ind zoom ud" - illustration af Sara Houmann Mortensen

ISSN 0904-2393