

DANSK
PÆDA
GOGISK
TIDS
SKRIFT

#2»2017»MAJ

KRITIK
AF
SYNLI
LÆRING



UDEN FOR TEMA – MEN IKKE UDEN FOR NUMMER

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

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

Jakob Ditlev Bøje

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

Tekla Canger

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

Birgitte Elle

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

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

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

Christian Sandbjerg Hansen

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

Søren Langager

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

Axel Neubert

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

Marta Padova-Özdemir

Adjunkt ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

Line Togsverdt

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

Trine Øland

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

Bodil Øster

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

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

Grafisk tilrettelæggelse og forsideillustration:

Sara Houmann // EGGs libris

Tryk:

Narayana Press

www.dpt.dk

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

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

ARTIKLER

<i>Birgitte Elle og Tomas Ellegaard:</i> Uden for tema – men ikke uden for nummer.....	2
<i>Jacob Klitmøller og Klaus Nielsen:</i> John Hattie som uddannelsesteoretiker – en kritik af teorien om synlig læring.....	3
<i>John Gulløv:</i> Dømmekraft i pædagogisk arbejde. Refleksioner over dilemmaer og retfærdiggørelser.....	16
<i>Rasmus Øst Birkkjær:</i> Biopsykosociale perspektiver i specialpædagogikken.....	26
<i>Jette Steensen:</i> "Social justice" - et aktuelt supplement til dannelsesbegrebet.....	36
<i>Keld Buciek & Ole Erik Hansen:</i> "Serendipitet" og læringens uforudsigelighed – en kritik af endemålstænkning i de højere uddannelse.....	44
<i>Anders Bøggild Christensen og Jens Eistrup:</i> Hvorfor nu denne runde firkant? – professionshøjskolernes beslutning om at indføre Studieaktivitetsmodellen.....	52
<i>Stine Thygesen:</i> Med hjertet på rette sted. En undersøgelse af familieplejeres konstituering som gruppe.....	63
<i>Niels Mattsson Johansen:</i> Billedforbuddets etiske dimension i en socialfilosofisk dannelsesteori.....	71
<i>Ulla Ambrosius Madsen:</i> Baudrillard og Pædagogikkens Andet.....	80

ANMELDELSER

5 aktuelle boganmeldelser	91
---------------------------------	----

UDEN FOR TEMA

– MEN IKKE UDEN FOR NUMMER...

Almindeligvis er der et tema for hvert nummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift. Med temaerne ønsker vi at sætte kritisk fokus på aktuelle og betydningsfulde emner indenfor det pædagogiske felt. Bidragydere til temaerne er for det meste en skønsm blanding af skribenter, der enten er blevet opfordret til at deltage eller som har indsendt artikelforslag som svar på åbne "calls".

I redaktionen modtager vi imidlertid også mange artikler eller artikelforslag, som ikke umiddelbart føjer sig ind i et tema; ligesom vi aktivt beder skribenter om artikler om emner, vi skønner kan være interessante for en kritisk pædagogisk offentlighed uanset deres relevans for de temaer, vi har valgt at fokusere på. Sædvanligvis er en mindre del af det enkelte num-

mer afsat til sådanne bidrag uden for tema. Dette nummer af tidsskriftet er imidlertid anderledes, da det er hele nummeret, der består af artikler som er uden for tema: Vi har samlet en række bidrag, der alle er både kritiske og aktuelle forskningsbaserede artikler, der tilsammen kan vise spændvidde i den pædagogiske kritik.

Vi skal samtidig benytte lejligheden til at opfordre læsere af tidsskriftet og pædagogiske forskere til at skrive til tidsskriftet. Vi sætter stor pris på alle artikelbidrag uanset om de relaterer sig til et tema. Det håber vi også afspejles med dette nummer.

*Birgitte Elle & Tomas Ellegaard,
DpTs redaktion*

Jacob Klitmøller og Klaus Nielsen

JOHN HATTIE SOM UDDANNELSESTEORETIKER – EN KRITIK AF TEORIEN OM SYNLIG LÆRING

John Hattie er med begrebet om 'Synlig læring' blevet en indflydelsesrig stemme i international pædagogisk skoleudvikling. Han opfattes typisk som først og fremmest empiriker, da han har analyseret op mod 1.200 metaanalyser om elevers præstation – et materiale der betyder, at hans konklusioner oftest godtages som korrekte. I denne artikel udfordrer vi antagelsen om Hattie som empiriker og viser, at han bedre lader sig forstå som teoretiker, og at den teori, han lægger sig op ad, er behaviorismen. Dette forklarer blandt andet hvorfor Hattie er så optaget af feedback som tilfældet er. Det belyser også Hatties forståelse af, hvilke faktorer der ikke, i hans øjne, kan ændres af skolen.

Hattie er med sine bøger om 'synlig læring' (Hattie, 2013a, 2013b; Hattie & Yates, 2014) blevet en betydelig stemme i samtidens pædagogiske debat (Nordahl, 2013; Qvortrup, 2015). Her fremhæves det, at Hattie gennem sammenfatningen af nu 1.200 metaanalyser til 195 enkeltteffektstørrelser vedrørende elevers præstation har leveret et afgørende bidrag, hvor hovedvægten ikke er på teori, men empiri. Hattie er dermed central i det nogle betegner som en 'empirisk vending' i pædagogikken (Egelund & Qvortrup, 2014; Helmke, 2013). En vending der indebærer en ambition om, at pædagogiske tiltag kan og bør udspringe af empirisk forskning i tiltagenes effekter. Teorien om synlig læring er en tilsyneladende klar og simpel teori baseret på det hidtil uden sammenligning største empiriske fundament indenfor uddannelsesforskning (Polanin, Maynard, & Dell, 2016), og den har til formål at forklare, 'hvad der virker' i under-

visning. Blandt tilhængere af Hatties overordnede projekt hævdes det, at der:

"overalt i uddannelsesverdenen synes [...] at foregå en udvikling i retning af det såkaldte synlig-læring-paradigme"

(Hansen, Ratib Lekhai, Nordahl, Nordlund, Persson og Qvortrup, 2015, s. 4).

Paradigmeskiftet indebærer en pædagogik, der ikke længere skal være holdningsbaseret, normativ og filosofisk baseret til en pædagogik, der er funderet i empirisk forskning og i hvilken dette empiriske fundament har det 'sidste' ord mht. at afgøre hvorledes pædagogisk praksis skal forstås, organiseres og gennemføres. Selv hvis der ikke er komplet tilslutning, ses Hatties arbejde som grundlæggende værdifuldt: "selvom der skal spises brød til Hatties effektangivelser, så er disse bøger en kolossal støtte for skoler og lærere" (Rasmussen, 2013).

I denne artikel tager vi denne positive vurdering af Hattie som solidt empirisk funderet op til kritisk diskussion. Vores hovedpåstand, som vi gennem artiklen vil argumentere for, er, at 'synlig læring' ikke først og fremmest er skabt på baggrund af den store mængde empiri. I stedet kan den spores tilbage til en række modeller, som Hattie har overtaget fra andre forskere. Hatties læsning af sin empiri kan bedre forstås som en *fortolkning* af denne gennem disse modeller og teoriers perspektiv, end som et forsøg på at falsificere teorien, hvilket Hattie også selv argumenterer for i introduktionen til sit arbejde (Hattie, 2009).

I et bredere perspektiv vil denne artikel argumentere for, at forskning, også empirisk, altid allerede er teoretisk gennem afgrænsning af problemfelt og opstilling af spørgsmål og hypoteser og i vurderingen af resultater. Enhver teori indebærer en reduktion af sin genstand. Hvad der imidlertid gør en forskel er, *hvilken* teori der ligger til grund herfor. Uden klarhed over hvor centrale antagelser 'kommer fra', er en diskussion vanskelig. Hattie selv er ikke tydelig, og den vigtigste af de modeller, som hans teori om 'synlig læring' er udviklet på baggrund af, har klare rødder i behaviorismen. Hattie selv har argumenteret for, at hans teori ikke er behavioristisk, men vi vil i artiklen vise, at Hattie misforstår den variant af behaviorismen, som den oprindelige model er skabt på baggrund af – den radikale behaviorisme. Vi vil derudover vise, at selv de steder, hvor Hattie inddrager forhold, der tilsyneladende modsiger den radikale behaviorisme, opretholder han en *metodisk* behaviorisme, der ikke tilskriver elever og lærere egen intentionalitet.

HATTIES MODEL FOR SYNLIG LÆRING

Hatties kalder selv sit arbejde om 'synlig læring og undervisning' en *syntese*. Det er fortolkningen af en meget stor mængde metaanalyser (i skrivende stund 1.200) baseret på og opdeling af disse i en række enkelt effekter (i skrivende stund 195). Den oprindelige bog *Visible learning* (Hattie, 2009) består af en analyse af mere end 52.000 enkeltundersøgelser. I kapitlet "Bringing it all together" i *Visible Learning* argumenterer Hattie for, at formålet med projektet ikke blot er at tilvejebringe en række empiriske data. Hans mål er derimod at konstruere en model for, hvad der kendetegner god læring og undervisning. Hattie skriver: "(...) mit mål var at bygge en model baseret på temaet 'synlig undervisning, synliglæring' som ikke blot laver en syntese af eksisterende litteratur, men også *tillod et nyt perspektiv på denne litteratur*" (Hattie, 2009, p. 237 - vores kursivering og oversættelse). I det følgende vil vi kort beskrive Hatties model for synlig læring og undervisning. De centrale begreber i modellen er 'klare mål', 'feedback' og 'information'. Disse begreber er centrale både i forholdet mellem lærer og elev og ligeledes som centrale komponenter i elevens egen tilrettelæggelse af sin læreproces. Helt præcist beskriver Hattie sin synlige læringsmodel på følgende måde:

Det er måden hvorpå lærere og elever planlægger, tænker over, leger med og opbygger indsigt i relevant viden og forståelse. Ved at monitorere, vurdere og evaluere fremskridtet i en given opgave er hvad der fører til feedbackens magt – som kommer som læringsligningens andet led. Feedback til elever involverer at bibringe information og forståelse angående de handlinger der

gør en forskel I lyset af hvad eleven allerede forstår, misforstår og konstruerer. Feedback fra eleverne til lærere involverer at bibringe information og forståelse angående de handlinger der gør en forskel I lyset af hvad læreren allerede forstår, misforstår og konstruerer med hensyn til elevens læring. (Hattie, 2009, p. 238).

Det afgørende i Hatties læringsmodel er "the power of feedback" – som også er titlen på en særskilt artikel fra 2007 skrevet med en kollega (Hattie & Timperley, 2007). Det gælder både den feedback som eleverne modtager i relation til deres arbejde, men ligeledes den feedback som lærere modtager fra elever om elevernes ståsted og udfordringer. Til trods for denne helt centrale placering af feedbackbegrebet er feedback kun en enkelt af de 195 effektstørrelser som Hattie udregner på baggrund af de mange metaanalyser. Ikke bare er der 194 andre effektstørrelser; men Hattie selv hævder for det første, at lærere ikke skal hænge sig i de enkelte effektstørrelser, men skal tilegne sig et perspektiv, hvor de ser på elevernes konkrete fremskridt. For det andet er der andre forhold i undervisningen, der ifølge listen har større effekt end feedback. At gøre feedback til det centrale aspekt af god undervisning kommer et andet sted fra, end de mange metaanalyser.

HATTIES UDVIKLING AF TEORIEN OM 'SYNLIG LÆRING'

Den grundlæggende 'model' for hvad der konstituerer 'god' undervisning er allerede formuleret i en artikel fra 1987 – og her kommer den ikke fra empirien, men fra teorier (hhv. Carroll, Bloom og Glaser) - (Hattie, 1987). I artiklen fra 1987 indgår der ligeledes 134 metaanalyser, som ifølge Hattie

støtter feedback og forstærkning som centrale læringsprocesser. Den samme tendens findes i Hatties senere arbejder på området. I en artikel fra 1992 hævdes det at "Den enkleste foreskrift til forbedring af uddannelse må være: 'spandevs af feedback'" (Hattie, 1992, p. 9 – vores oversættelse). Den samme tendens ses i forbindelse med Hatties tiltrædelsesforelæsning fra 1999, hvor det ligeledes fremgår, at feedback er et helt centralt begreb i forhold til nu 357 metaanalyser (Hattie, 1999). I 2007 udvikler Hattie sin teori om feedback, som han betragter som et særdeles virkningsfuldt redskab. Artiklen hedder som nævnt "The Power of Feedback" (Hattie & Timperley, 2007). I artiklen argumenteres der for, at for at feedback skal være virkningsfuld, så skal målene være tydelige og opnåelige (feed up); at det er vigtigt, at eleverne løbende får feedback på de fremskridt de gør i forhold til at realisere de opstillede mål (feedback); og sidst, men ikke mindst, må det konstant tydeliggøres, hvad eleverne skal gøre i forhold til at realisere de opstillede mål (feed forward) (Hattie & Timperley, 2007).

I artiklen fra 1987, gør Hattie det som sagt klart, at han trækker på en række allerede eksisterende teorier og modeller. Han peger her primært på Carroll, Bloom og Glasers teorier. Glasers teori om læring, omtaler Hattie som en "(...) unikt bidrag" i forbindelse med modellens fokus på "transformationsprocessen mellem udgangspunktet og opnåelse af kompetence" (Hattie, 1987, s. 191 – vores oversættelse).

Glasers arbejde er, til forskel fra Hatties, eksplicit i sin kobling til et eksisterende teoretisk kompleks, nemlig B. F. Skinners radikale behaviorisme. Glaser var tidligere elev hos Skinner og

er blandt andet kendt for i 1950'erne at videreudvikle Skinners teorier om programmeret instruktion og adfærdsanalyser til et decideret undervisningsdesign. Om forholdet mellem Glaser og Skinner skriver Resnick i et festskrift til Glaser, at Glaser:

Gjorde dette I de sene 1950'ere I forbindelse med programmeret undervisning (Glaser & Lumsdaine, 1960), hvor han viste hvordan de grundlæggende ideer introduceret af Skinner kunne gennemsyre og vitalisere alle typer af uddannelse. Han udvidede adfærdsanalysens principper til individualiseret undervisning og var den første til at udvikle den om individuelt foreskrevet undervisning som en måde at organisere hele den tidlige skolegang for derved at tillade individuelle fremskridt i forlængelse af datidens fremmeste læringsprincipper. (Resnick, 1989, xiv – vores oversættelse).

Det interessante ved Hatties udvikling af en teori om feedback er, at betoningen af tydelige og opnåelige mål som central for hele instruktions- og læringsdynamikken, næsten ord til andet ligner Skinners videreudvikling af sine antagelser om forholdet mellem proximale og distale konsekvenser i forhold til forstærkningsmønstre: For Skinner har de konsekvenser (forstærkninger), der er tættest på os i tid og sted, det vil sige de konsekvenser, som vi kan se, høre og føle, den største indflydelse på os. Disse konsekvenser betegner Skinner proximale. De i forhold til tid og sted fjernere ("distale") konsekvenser øver derimod en mindre indflydelse på os. Eksempelvis kan de overordnede mål, der er sat for et undervisningsforløb, og som er nedskrevet i studieordninger eller bekendtgørelser betragtes som distale (fjerne) i forhold til den konkrete

interaktion, der foregår i klasseværelset. Det der foregår her og nu i klasseværelset er mere effektivt til at forme elevers adfærd end f.eks. den eksamen der venter for enden af et undervisningsforløb. Betragtet indenfor Skinners forstærkningslogik, så forsøger Hattie netop i artiklen fra 2007 at sammentænke de proximale og de distale konsekvenser i sin model af feedback, som henholdsvis feed up, feedback og feed forward. Pointen for Hattie er, at overordnede mål for undervisningen, der først måles sent i undervisningsforløbet er for fjerne og uhåndgribelige (distale) for eleverne, men ved at introducere en række sammenhængende, ambitiøse, men samtidig opnåelige mål i hverdagens undervisning (feed up), der progressivt og skridt for skridt fører eleven frem mod de overordnede fjernere mål, så bliver aspekter af de endelige mål nærværende (proximal) i elevernes hverdag og giver eleverne bedre mulighed for at realisere disse mål.

Det ovenstående er med til at forklare hvorfor Hattie er skeptisk over for et stigende fokus på test – som han opfatter som en del af "the Politics of Distraction" (Hattie, 2015). Eksaminer og test har en tendens til fjerne fokus fra det 'nære' – som altså er det mest effektive til at ændre elevers præstation. Desuden mener Hattie samtidig, at test og eksaminer bedst forstås som yderligere information i den feedback Hattie opfatter som central.

Den overvejende målsætning med faglige vurderinger i skolen [...] bør være tilvejebringelsen af information til lærerne og skoleledelsen om deres virkning [på elevernes læring] så de har den bedst tænkelige information om, hvordan de skal forsætte undervisningen. (Hattie, 2015, p. 16 – vores oversættelse).

De principper Hattie beskriver mht. feedback i synlig læring ligner til forveksling de overvejelser Skinner gør sig angående de undervisningsmaskiner, han udviklede, da hans arbejde i en periode kom til at dreje sig om undervisning (Skinner, 1954). Hatties begreber om feedback og information forstås som centrale positive forstærkere. Det betyder, at Hatties teori om synlig læring og instruktion ikke udspringer af hans mange metaanalyser, men bygger videre på et behavioristisk teorikompleks, som er stærkt inspireret af Skinners forståelse af læring og undervisning.

HATTIE SOM RADIKAL BEHAVIORIST

I det følgende vil vi uddybe, hvordan begrebet om feedback i Hatties teori om 'synlig læring' bibeholder yderligere karakteristika fra behaviorismen. Som det allerede er fremgået, fungerer feedback (både den til elever og den til lærere) som et stadigt korrektiv i forhold til, om eleven lærer det der er tilsigtet. Feedbackens elementer er ifølge Hattie "information fra en anden [...] vedrørende aspekter af ens egen præstation eller forståelse [...] feedback er en 'konsekvens' af præstation (Hattie & Timperley, 2007, p. 81 – vores oversættelse).

Som nævnt hævder vi, at Hatties begreber om feedback og information, trods Hatties indvendinger, fungerer efter en forstærkningslogik i teorien om synlig læring og undervisning. Den fortløbende feedbackproces har til formål at sikre forbindelsen mellem de nære og fjernere mål i undervisningen, (feedbackprocessen gør det distale proximalt). Information fungerer i denne sammenhæng som det ene led i en forstærkningsmekanisme – nemlig i rollen som forstærker: Den øger en form for adfærd, nemlig den adfærd der er

bestemt som element i det eleven skal kunne. I Hatties forestilling om god undervisning er 'klare mål' som sagt en central komponent (Hattie, 2012) – og uddannelse er opbygget af en række uddannelsesmål i forhold til hvilke, det er undervisningens opgave at gøre eleverne så kompetente til som muligt. 'Information' er den enhed, der skiller elevens konkrete niveau fra at blive bedre.

Det betyder, at information fungerer både som et præstationsaspekt (indhold) og samtidigt fungerer, som motivationsaspekt (mestring). Skinner selv definerer positiv forstærkning som de konsekvenser af individets handlinger, der fører til, at individet øger hyppigheden af en given adfærd (O'Donohue & Ferguson, 2001, s. 92). Ifølge Skinner er det konteksten og individets historie, der afgør, hvad der fungerer som en forstærker – og det kan derfor ikke afgøres på forhånd, hvad der fungerer som forstærker.

I denne optik kommer information eller viden i skolesystemet til at fungere som et middel til at øge elevernes performance. Information eller viden i skolesystemet er altså ikke et mål i sig; det er ikke noget, der giver anledning til tvivl, provokation, eller diskussion; det er ikke noget, der rammer eleven personligt og fører til ændring til elevens livsmodus eller eksistentielle indstilling; det er ikke noget, der fører til personlig dannelse eller kreativ udvikling. Information, eller viden, er en forstærkningsfaktor i forhold til at eleven kan realisere bestemte institutionelle mål. Dette vender vi tilbage til nedenfor.

Hattie afviser imidlertid selv flere steder i sine arbejder, at hans fokus på feedback og information er det samme som behaviorismens fokus

på forstærkning. Han skriver, at hans forståelse af feedback og information "ikke er det samme som en behavioristisk input-output model" (Hattie, 2008, p. 82 – vores oversættelse). Her synes Hattie at forveksle den klassiske behaviorisme med Skinners radikale behaviorisme, hvor der netop ikke er fokus på stimulus-respons, men derimod et fokus på at undersøge, hvad der forstærker (menneskers) adfærd. Hattie finder en anden forskel mellem sin tilgang og behaviorismen og hævder, at i hans tilgangsvinkel kan man ikke forstå feedback som forstærker, fordi feedback kan accepteres, modificeres og afvises af eleven (Hattie, 2008, p. 82). Igen synes Hattie at misforstå Skinners forstærkningstænkning. Det, der er i centrum i Skinners behaviorisme er ikke forstærkningsprocessen i sig selv, men derimod *hvad* (altså *hvilke* forstærkere), der øger hyppigheden af bestemt adfærd. I Hatties tilfælde er det ikke feedbackprocessen i sig selv, der er vigtig, men derimod *hvad* der fungerer som forstærkere (information), der er det interessante. Ligeledes vil Skinners forstærkningstænkning sagtens kunne rumme og forklare situationer, hvor eleverne 'afviser' eller 'modificerer' feedback. En skinnersk tilgang vil blot hævde, at når eleverne afviser en bestemt form for feedback, så er det ikke gennem en 'indre' beslutning, men på baggrund af en bestemt forstærkningshistorie. Der kan være mange andre forstærkningsmekanismer i spil på et givent tidspunkt, eller læreren mangler endnu at identificere den rette form for positiv forstærkning overfor den konkrete elev.

Hattie argumenterer videre for, at hans tilgang netop ikke er behaviorisme fordi han arbejder med *information*, hvor han mener, at behaviorismen udeluk-

kende opererer med "håndgribelige" belønninger (se Hattie & Timperley, 2007, p. 84) som forstærkere. Denne indsnævring af forstærkningsbegrebet som Hattie dermed foretager er problematisk fordi, som vi har påpeget oven for, forstærkningsbegrebet i virkeligheden skal forstås åbent og kontekstafhængigt, og information forstået som en størrelse, der fører eleven tættere på målet fungerer netop som den ideelle forstærker inden for uddannelsessystemet domineret af en stærk målstyring. I udviklingen af undervisningsmaskinen var der for Skinner tale om en helt identisk form for forståelse af forstærkning: øjeblikkelig feedback samt forstærkning gennem mestring (Skinner, 1954). Hele Hatties pointe med feedback er i forlængelse heraf at gøre lærerens undervisning 'håndgribelig' for eleven gennem information om, hvordan eleven klarer sig. Det samme gælder navnet på teorien: det, eleven arbejder sig frem imod, skal være synligt. Men det er ikke informationen 'i sig selv', der er forstærkende – det er elevens oplevelse af mestring gennem anvendelse af den, der fungerer som forstærkning. "Undervisning og læring er synlig i klasseværelset hos den succesfulde lærer og lærende når læring og undervisning foregår" (Hattie, 2009, p. 25 – vores oversættelse).

INDHOLDSLØS UNDERVISNING OG LÆREREN SOM ADFÆRDSINGENIØR

I Hatties model er lærerens fornemste funktion at forme elevens adfærd således, at adfærden viser sig synlig for eleverne selv og læreren, således at det tydeligt for eleverne, at de på vej mod at realisere de mål, der er blevet fastlagt. Hos Hattie er lærerens funktion til stadighed at fungere som adfærdsingeniør, der skal monitorere

elevernes læring og afsøge muligheder for forstærkning, der sikrer elevernes fremskridt. Måske er det i denne forståelse af læreren, at vi skal finde en af årsagerne til, at Hattie er skeptisk over for den såkaldte evidensorienterede forskning: "evidensbaseret det ene og evidensbaseret det andet er blevet et buzz-word, men mens vi samler evidens fortsætter lærerne med at undervise" (Hattie, 2009, p. 4 – vores oversættelse). Det, der kræves, er at lærere får et nyt perspektiv. "Det handler om en måde at tænke på, nemlig: "min rolle som lærer er at evaluere den effekt, jeg har på mine elever". Det er at 'kende din virkning', det er at forstå denne virkning, og det er at handle på den viden og forståelse" (Hattie 2013b, s. 47)

Det betyder samtidig, at der i Hatties teori ikke er nogen egentlige refleksioner over undervisningens indhold:

"Undervisningens kunst er at kunne balancere behovet for overfladeviden med dybde processering af denne viden. At kunne tænke i dybden kræver indhold der kan behandles. Man kan ikke bruge dybde-tænkning med mindre du har noget at tænke over" (Hattie, 2015, p. 14 – vores oversættelse).

Hvis man med indhold forstår fagligt indhold som for eksempel matematik, sprog med videre er der ikke meget hjælp at hente hos Hattie. Udvælgelsen af indhold er, ligesom udvælgelsen af det nære, konkrete, mål for undervisningen op til læreren i den faktiske undervisning. Og hvor læreren ikke længere kaldes 'lærer', men 'læringsleder'. Her viser sig med alt tydelighed en anden generalisering af afgørende betydning for Hatties teori, nemlig at læring og viden kan beskrives meningsfuldt uden konkret henvisning til

indhold. Og netop dette er meningen med de videnstaksonomier, som Hattie bygger på – herunder Biggs' Solotaksonomi (Hattie, 2015) eller Bereiters tre læringstyper (Hattie, 2009).

MÅLLØS – DET ER OP TIL ANDRE AT AFGØRE HVOR SKOLEN OG ELEVEN SKAL HEN

Som vi allerede har påpeget spiller mål en eksplicit rolle i Hatties forståelse af god undervisning. Eksplicitte, ambitiøse, men klare og opnåelige mål er per definition 'tæt' på undervisningen i det enkelte fag. Ingen steder forholder Hattie sig konkret til udformningen af specifikke mål indenfor specifikke fag, og selv når nogle af effektstørrelserne på listen forholder sig til fagspecifikke indholdselementer, har dette aspekt ingen plads i teorien om *synlig læring*, men er i stedet op til konkrete lærere eller lærerteams. På trods af at Hattie ikke integrerer formålet med at gå i skole med de mål, der sættes i undervisningen, så forholder Hattie sig dog indledningsvist kritisk overfor at reducere formålet (dvs. skolens langsigtede, overordnede mål) med skole til en måling af elevernes præstationer. "Vi kræver imidlertid mere af vores skoler end blot præstationer. Et overdrevent fokus på præstationer kan overse meget af det eleverne ved, kan gøre og holder af" (Hattie 2013b, s. 26). Ifølge Hattie så overser et ensidigt fokus på præstation forhold, der har betydning for elevernes liv udenfor skolen. Endvidere fremhæver Hattie at skolen bør have andre formål, der tillige er vanskelige at måle, (og som beskrevet ovenfor netop ikke måles af undersøgelserne i Hatties empiri). Når Hattie derfor nævner mere generelle mål såsom 'kritiske vurderingsfærdigheder' eller "forøgelse af viden og forståelse, men også på ud-

vikling af personligheden, det vil sige elevens intellektuelle, moralske, medborgerlige og præstationsrelaterede karakter” (Hattie 2013b, s. 27) så bliver disse formål ikke undersøgt i lyset af den empiri, som Hattie fremhæver og spiller ingen videre rolle i Hatties teori. Paradoksalt nok er Hattie godt klar over problemerne ved den teoretiske tilgang til læring, undervisning og viden, som han selv er den største fortaler for. Hatties teori er ikke en teori om hvad målene skal være, kun *at* de skal være der og at de skal være *klare*. Det er heller ikke en teori om uddannelse, for selvom undervisning (måske) har en plads i uddannelse, har de formål, Hattie er enig i karakteriserer uddannelse, ikke en central plads i hans teori om undervisning. Det bliver med andre ord ganske uklart *hvem* der har disse mål på elevernes vegne.

FORHOLD I OG UDENFOR SKOLEN DER IKKE 'REGNES MED'

Som beskrevet indledningsvist, så beskæftiger Hattie sig primært med de forhold (proximale såvel som distale), som kan fungere som forstærkere i skolen. Ud fra denne logik skabes der en klar grænse mellem, hvad der er væsentligt at beskæftige sig med. Det er derfor Hattie grundlæggende afviser at beskæftige sig med forhold uden for skolen, fordi disse forhold ikke kan påvirkes (forstærkes).

Teorien om synlig læring handler i første omgang om, hvad *lærere* kan gøre for at skabe de bedste betingelser for elevernes præstation. ”det er *ikke* en bog om hvad skoler ikke kan ændre ved [...] ikke fordi sådanne faktorer er uvæsentlige, de kan nemlig være endnu vigtigere end mange af de effekter der diskuteres i denne bog. Det forholder sig simpelthen således at jeg

ikke har inkluderet disse temaer i min afsøgning” (Hattie, 2009, p. iix – vores oversættelse). Synlig læring handler om hvad lærere kan gøre noget ved, og der er således rigtig mange forhold, der har indflydelse på *elevens læring*, som Hattie eksplicit har ekskluderet. Men der er flere af de 195 enkeltfaktorer der falder ind under denne kategori – f.eks. betydningen af fødselsvægt, velfærdspolitikker eller socioøkonomisk status. At han 'bare' har undladt at tage forhold som f.eks. fattigdom med i sin analyse er blevet kritiseret, hvilket Hattie (2015) besvarer:

“Det er min holdning at vi undervisere ikke kan gøre noget særligt med hensyn til at ændre fattigdom. I stedet er det, vi kan give, de bedste muligheder for at hjælpe eleverne uanset de betingelser de har med hjemmefra. Faktisk er en af grundene til at regeringer gør uddannelse lovpligtigt at give alle elever en chance for at få succes – og der er mange lærere og skoler der gør en væsentlig forskel i børn fra fattige kårs liv.” (Hattie, 2015, p. 6 - vores fremhævning og oversættelse)

Fattigdom forstås som et vilkår uafhængigt af skolen, som skolen ideelt set er sat i verden for at bekæmpe og uden direkte forbindelse til den konkrete undervisning. Det bliver således tydeligt, at Hattie 'isolere' skolen fra resten af samfundet og i forlængelse af den behavioristiske tænkning identificerer de forhold som lærere kan påvirke direkte. Det samme er tilfældet i forhold til et andet kritikpunkt Hattie er blevet mødt med, nemlig spørgsmålet om socioøkonomiske forskelle blandt elever og disses betydning for elevers præstation (Snook, Clark, Harker, Neill, & Neill, 2010; Snook, O'Neil, Clark, O'Neill, & Openshaw, 2009). På

den ene side har socioøkonomiske forskelle en klar betydning, hvis man læser Hatties egne effektstørrelser (Hattie, 2009, s. 61-63) og på den anden side mener Hattie ikke, at det er noget lærerne (eller skolen) kan gøre noget ved. Den primære pointe er, at Hattie på den ene side faktisk udregner effekten for en række faktorer, som han derefter udelukker af syntesen. Hatties behandling af sociale og samfundsmæssige

“ *Det bliver tydeligt, at Hattie 'isolerer' skolen fra resten af samfundet og i forlængelse af den behavioristiske tænkning identificerer de forhold som lærere kan påvirke direkte*

spørgsmål står i direkte modsætning til hvordan andre forskere forholder sig til den samme problemstilling. For eksempel arbejdede Bourdieu på at dokumentere at skolen som institution ikke er passiv eller uafhængig, men netop *bidrager* til at reproducere *forskelle* og ikke ligheder i samfundet (Bourdieu & Passeron, 2006).

Hatties teori sætter en klar ramme for, hvad skolen og underviserne skal beskæftige sig med. De skal beskæftige sig med de påvirkelige faktorer inden for rammerne af skolen og undervisningen. Det paradoksale er, at den empiri, som Hattie redegør for, rent faktisk peger på, at forhold udenfor skolen og undervisningen har stor be-

tydning for, hvad der sker i klasseværelset. Hatties teoretiske tilgangsvinkel reducerer syntesen om 'synlig læring' til at handle om forhold, som Hattie uafhængigt af empirien vurderer, at lærere kan gøre noget ved.

Det er ikke kun forhold uden for skolen og undervisningen, som Hattie ser bort fra i sin analyse af elevers præstation. Det gælder også hans eksplicite afgrænsning af, hvilke forhold i klasseværelset, han er optaget af. Visible Learning er "ikke en bog om livet i klasseværelset og taler ikke om nuancerne og detaljerne af hvad der sker indenfor klasseværelsets fire vægge" (Hattie, 2009, p. iix – vores oversættelse). Elevers sociale liv i klasseværelset og med hinanden figurerer ikke som fænomener, Hattie mener er relevante fokuspunkter for en bog, der vil skabe en 'forklarende historie' om, hvad læring er. Ud over at pege på eksternt litteratur, der viser, at relationen til klassekammerater og venner har stor betydning for børns deltagelse i skolens undervisning (e.g. Juvonen, 2006), er der også nogle af Hatties egne effektstørrelser der modsiger dette udsagn. For eksempel påpeger Hattie at 'peer influences' har en stor betydning for elevernes læring (Hattie, 2009, s. 104-105). Hattie kommenterer, at klassekammerater kan være en endnu mere værdifuld støtte, "hvis nogle negative indflydelser fra klassekammerater afbødes" (Hattie, 2012, p. 78 – vores oversættelse). Hattie antager uden diskussion at disse negative kammeratskabseffekter *kan* afbødes. Ligesom med feedbackforskningen vælger han at se bort fra den del af forskningen der peger på problematiske effekter -, det vil sige, at effekterne er sammensat af forskellige forhold og uden at under-

søge, hvorfor der kan være negative effekter ved klassekammerater.

ELEVER UDEN INTENTIONALITET

At Hattie på denne måde ser bort fra en lang række forhold, som *hans egen empiri* viser har betydning for elevers præstation, giver ligeledes mening i den behavioristiske ramme, han arbejder indenfor. Her drejer det sig om at identificere de steder, hvor der kan foretages direkte påvirkning af elevernes adfærd. Steder, hvor det er muligt gennem påvirkning (klare mål; feedback; evaluering) at *kontrollere*, (gennem transformation af konteksten), elevernes adfærd frem mod målet. Det er derfor heller ikke overraskende, at der i synlig læring ikke er et begreb for elevers interesse, for deres forståelse af skolen eller af deres egen tilværelse – intet begreb for eleven som menings-søgende eller fortolkende. Når Hattie taler om elevernes oplevelse, er det konsekvent kun i relation til måden, hvorpå de kan gøres modtagelige for lærerens påvirkning. Kort sagt: selv om eleverne skal være aktive (uden aktivitet, ingen feedback), bliver de ikke i udgangspunktet forstået som *intentionelle*. Elevernes intentionalitet og egenart erstattes af en forståelse af hvor effektive de er til at løse opgaver.

I stedet taler Hattie om for eksempel self-efficacy; self-handicapping; self-motivation; self-goals; self-dependence (Hattie, 2012). Disse begreber kommer ikke fra Hatties eget empiriske arbejde, men kommer fra en række forskellige del-teorier af primært kognitivt ophav. Disse begreber handler alle om forhold, der har betydning for elevens læring, men kun i ringe grad om elevernes oplevelse af deres skolegang. Udgangspunktet er ikke at forstå undervisningssituationen eller skolen fra

elevernes perspektiv, men er en måde at finde aspekter ved eleverne, der kan gøres til genstand for korrektion, således at billedet af dem som problemløser kan bibeholdes.

Heri ligger en af de afgørende grunde til at, Hattie kæmper så meget med at få sin empiri og sin teori til at passe sammen. Når han taler om klassekammeraters betydning for præstation, skriver han som sagt, at det ville være en endnu større gevinst, hvis bare de negative aspekter af kammeraternes betydning kunne modvirkes. Han taler fra skolens og undervisningens synsvinkel (og en *bestemt* skole- og undervisningsforståelse). Men det han kalder negative aspekter er måske netop udtryk for, at eleverne ikke blot er i verden som objekter for skolens påvirkning, men i stedet er i færd med at leve et liv, *hvor* skolen spiller en rolle, men hvor kammerater er andet og mere end midler til lærings-selvoptimering. Hattie behandler sin empiri, som Askepots stedsøstre behandlede deres fødder – i jagten mod målet bliver der hugget både hæl og tå for at få (den behavioristiske) teori om synlig læring til at fremstå som underbygget.

I denne produktionsmetafor gemmer sig også en anden pointe. Uanset om man tilslutter sig vores analyse mht. den 'synlige lærings' nære teoretiske slægtskab med behaviorismen, er Hatties tilgang udtryk for en metodisk behaviorisme. Alle de effekter, han undersøger, sætter elevernes intentionalitet i parentes. Det leder til den afsluttende pointe angående Hatties synlige læring – nemlig at den bygger på en produktionsmetafor for uddannelse.

EN PRODUKTIONSMETAFOR FOR UNDERVISNING OG UDDANNELSE – OG OM METODISK BEHAVIORISME

Med problematiseringen af intentionalt har vi samtidig åbnet for en videre diskussion af hypotesen om, at Hattie er behaviorist. Hvad, vi indtil videre har argumenteret for, er, at Hatties grundlæggende teori kommer fra (primært den radikale) behaviorisme, og at han laver en række begrænsninger af sit forskningsfelt, der betyder, at kun de forhold, der har med præstationsforøgelse at gøre, får plads på bekostning af kompleksiteten i den empiri, han bruger til at underbygge teorien med. Det sker både på bekostning af den empiri, han inddrager (som er langt mere nuanceret, problematisk og tvetydig end Hatties teori og fortolkning kan rumme – se Nielsen og Klitmøller, in review; Nielsen og Klitmøller, 2017) og det forhold, at både lærere – og i særligt grad elever – ikke anses for at være personer med egen intentionalitet (fortolkning af egen tilværelse, hvori skole kun er en del), men i stedet objekter, der enten i kraft af, at det er deres job (lærerne) eller deres pligt (eleverne) skal påvirkes på en måde, der øger elevernes præstation. Og det på trods af at den teori, Hattie har om hvad læring er (overflade, dybde, konstruerende viden), ikke er tilstrækkelig undersøgt af den empiri, han har behandlet. Hvis teorien om synlig læring er underbygget, så er det

kun i spørgsmålet om det, Hattie kalder overfladeviden, som er det langt de fleste undersøgelser omhandler.

Læreren skal med feedback, -up og -forward skabe et miljø, hvori eleverne gennem den forstærkning, der ligger i feedbackens information, ledes frem mod det allerede formulerede mål. Det er et lukket system, hvorindenfor målet (med undervisningen, med uddannelse) helliger midlet, og hvor midler antages at være neutrale værktøjer til at realisere uddannelsens gode. Det er en teknologisk bestemmelse af uddannelse, og heri ligger den største indflydelse af Hatties arbejder på den praktiske pædagogik. Pædagogiske spørgsmål må forstås inden for rammen af en teknologisk mål-middel rationalitet, og andre typer af spørgsmål end mål-middel betragtes som underordnede.. Den såkaldte 'empiriske vending' i dele af uddannelsesforskningen kan altså anskues ikke så meget som en videnskabeliggørelse af uddannelse, men som en produktionsgørelse – en "produktionsmetafor for uddannelse" (Biesta, 2015, p. 354 – vores oversættelse). Et led i en langt større bevægelse mod at strømline udnyttelsen af menneskelige resurser. Hatties teori om læring har, ligesom behaviorismen i sin klassiske form, således "den ideologiske funktion at gøre den tekniske tilgang til læring selvindlysende og dominerende" (Kvale 1976, s. 106 – vores oversættelse).



Det er en teknologisk bestemmelse af uddannelse, og heri ligger den største indflydelse af Hatties arbejder på den praktiske pædagogik

Costall (2013) taler i den forbindelse om en 'ubevidst' behavioristisk teori, der ligger i kernen af megen moderne kognitiv forskning. Selvom der tales om 'indre' processer er *måden*, hvorpå man forsker i disse (eksperimenter med afhængige og uafhængige variable i stærkt kontrollerede 'settings') en fortsættelse af behaviorismens fokus på at videnskabeliggøre psykologien ved at undgå eller omgå menneskelig intentionalitet og insistere på, at hverdagslivets kompleksitet lader sig meningsfuldt opdele i små (kognitive) rækker af stimulus og respons.

AFRUNDING – HATTIE KARAKTERISERET OG KATEGORISERET

Vi indledte denne artikel med den påstand, at Hattie bliver betragtet som en central repræsentant for en empirisk vending i pædagogikken, hvor empirien er i højsædet og med tendens til at favorisere større kvantitative undersøgelser. Blandt dem, der tilslutter sig denne antagelse, får det empiriske fundament for teorien en direkte foreskrivende kraft: "De folk, som afviser at bruge Hatties og andres resultater, påtager sig et betydeligt moralsk ansvar" (Hansen et al., 2015, s. 7). Hattie antager en art neutral overdommerstatus i forhold til tiltag i undervisning og uddannelse baseret på den store mængde empiri.

I denne artikel har hensigten først og fremmest været at sætte nyt lys på Hattie, således at det bliver tydeligt, at hans model for synlig læring bygger på allerede eksisterende teoretiske retninger. Desuden har vi tydeliggjort at koblingen mellem teorien om synlig læring og empirien i Hatties syntese er langt mere skrøbelig og flere steder ikke-eksisterende. Det 'nye perspektiv', som Hattie gerne vil bidrage med, er

dels ikke nyt, og dels bygger det konkret på en læsning af empirien i lyset af denne teori og udeladelse af eventuelle modsætninger.

Vi har gennem denne artikel argumenteret for at 1) Hatties bidrag til den pædagogiske psykologi er *teoretisk* i udgangspunktet – og ikke primært kommer fra den empiri han har behandlet; 2) at hans teori er behavioristisk i dobbelt forstand – både konkret/psykologisk, fordi den udspringer af en videreudvikling af Skinners radikale behaviorisme og også mere alment/filosofisk, fordi den ligesom menneskelig intentionalitet ikke har nogen plads i teorien, (som andet end støj der skal undgås); og 3) at der er tendens til at Hattie 'bøjer' fortolkningen af empirien i retning af teorien og ikke den anden vej rundt. At Hattie er teoretiker er ikke i sig selv et problem, men at han er behaviorist i de to nævnte forståelser, har bestemte og i vores perspektiv problematiske konsekvenser for den måde, han søger at underbygge sin teori på. Hvis ikke man er opmærksom på dette, kan man let overse dette afgørende teoretiske bidrag og tro (hjulpet af andre, der placerer Hattie i den 'empiriske vending' af pædagogikken), at Hattie har ret, *fordi* han har behandlet en mængde empiri. <<

Jacob Klitmøller er ph.d. og adjunkt ved
Psykologisk Institut på Aarhus Universitet

Klaus Nielsen er ph.d. og professor ved
Psykologisk Institut på Aarhus Universitet

LITTERATUR

- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348–360. <http://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.P. (2006) *Reproduktionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Costall, A. (2013). The Unconscious Theory in Modern Cognitivism. In T. P. Racine & K. L. Slaney (Eds.), *A Wittgensteinian Perspective on the Use of Conceptual Analysis in Psychology* (pp. 312–327). New York: Palgrave MacMillan.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Gyldendal.
- Egelund, N., & Qvortrup, L. (2014). Forord til den danske udgave. In *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Fraser, B. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147–252. [http://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90035-8](http://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90035-8).
- Hansen, O., Lekhai, R., Nordahl, T., Norlund, A., Persson, B. og Qvortrup, L. (2015). Leder – temanummer om synlig læring. *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, Nr. 9, s. 4-8
- Hattie, J. (1987). Identifying the Salient Facets of a Model of Student Learning: A Synthesis of Meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187–212.
- Hattie, J. (1992). Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5–13.
- Hattie, J (1999) Influences on Student Learning. Inaugural Lecture: Professor of Education. University of Auckland, August, 2, 1999 (download 15 september, 2016 <http://projectlearning.org/blog/wp-content/uploads/2014/02/Influences-on-Student-Learning-John-Hattie.pdf>).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers - Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2015). *What Doesn't work in Education: The Politics of Distraction*. London: Pearson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., & Yates, J. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Jonasson, C., Klitmøller, J., & Grønborg, L. (2010). Situerede perspektiver på ungdom, uddannelsespolitik og frafald i erhvervsuddannelserne. *Psyke & Logos*, 31(1), 87–106.
- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 655–675). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S. (1976). The psychology of learning as ideology and technology. *Behaviorism*, 4, 97–116.
- Nielsen, K. & Klitmøller, J. (2017). *Behaviorisme. I: P. Østergaard Andersen og T. Ellegaard (red.): Klassisk og moderne pædagogisk teori*, 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag, s. 818-824.
- Nielsen, K. og Klitmøller, J. (in review): Blinde pletter i den synlige læring - Kritiske kommentarer til "Hattierevolutionen"
- Nordahl, T. (2013). Gjør læring synlig - Forord til den norske udgave. In J. Hattie (Ed.), *Synlig læring* (pp. 17–22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Peters, R. S. (1967). What is an Educational Process? In R. S. Peters (Ed.), *The Concept of Education* (pp. 1–23). London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanin, J. R., Maynard, B. R., & Dell, N. A. (2016). Overviews in Education Research: A Systematic Review and Analysis. *Review of Educational Research*, XX(X), 1–32. <http://doi.org/10.3102/0034654316631117>
- Qvortrup, L. (2015). Baggrund for og diskussion af Visible Learning med særligt henblik på lærings- og vidensbegrebet. *Paideia*, (9), 22–33.
- Rasmussen, J. (2013). Bæredygtighed. Retrieved from <http://www.folkeskolen.dk/524928/baeredygtighed>
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86–97.
- Snook, I., Clark, J., Harker, R., Neill, A. O., & Neill, J. O. (2010). Commentary: Critic and Conscience of Society - A Reply to John Hattie. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 93–99.
- Snook, I., O'Neil, J., Clark, J., O'Neill, A., & Openshaw, R. (2009). Commentary: Invisible Learnings? A Commentary on John Hattie's book: *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 44(1), 93–106.

NOTER

- 1 Hattie angiver i "Visible Learning" at være forfatter til kap. 4: "Identifying the Salient Facets of a Model of Student Learning: A Synthesis of Meta-analyses". Det er ikke klart fra udgivelsen selv i hvilken Hattie er en blandt fire forfattere (Fraser, 1987). Vi har valgt at følge Hattie og tilskrive kapitlet ham.

John Gulløv

DØMMEKRAFT I PÆDAGOGISK ARBEJDE

REFLEKSIONER OVER DILEMMAER OG RETFÆRDIGGØRELSER

Dømmekraft behandles ofte som en særlig kompetence, som sætter mennesker i stand til at træffe gode beslutninger. I denne artikel anskues dømmekraft i stedet som den måde, hvorpå mennesker skaber sammenhæng i forskellige situationer. Analysen er inspireret af den franske filosof og antropolog Bruno Latours teori om aktørnetværk, som her bruges til at vise, hvordan sammenhænge etableres i praksis. Der argumenteres endvidere for værdien af, at der netop er forskellige dømmekraftsforudsætninger. Artiklen er baseret på et feltarbejde udført på en skole, hvor forfatteren har fulgt en gruppe professionelle og undersøgt, hvordan de konkret afvejer og træffer beslutning i forhold til forskellige dilemmaer.

Denne artikel handler om professionelles udøvelse af dømmekraft. Med afsæt i min ph.d.-afhandling om professionelles dømmekraft¹ vil jeg vise, hvordan en række sammensatte forhold spiller ind på lærere og pædagogers vurderinger af udfordringer og problemer. Afhandlingen bygger på et længe-revarende antropologisk feltarbejde på en skole på Møn. Her fulgte jeg skolens ansatte over et skoleår og deltog dagligt i livet på skolens lærerværelse over en 4 måneders periode for at få indblik i de ansattes oplevelser af dilemmaer og udfordringer i hverdagen og ikke mindst, hvordan de tog stilling til og handlede ift. disse. Undersøgelsen af dømmekraft i praksis trækker bl.a. på filosofen Hanna Arendts (1963; 1973)

tanker om dømmekraft og den franske antropolog og filosof Bruno Latour (1993; 2007; 2013) og bygger på observationer og interviews med skolens ansatte uanset deres professionelle baggrund. Grundlaget for analyserne i afhandlingen er således langvarige og detaljerede registreringer af daglige omgangsformer og interaktioner på lærerværelset. Ud fra dette materiale blev det muligt at iagttage dømmekraftsudfoldelse i praksis som situerede (Lave & Wenger, 1996) beslutningsprocesser distribueret i tid og rum. Inspireret af Latours tanker om aktørnetværk peger analyserne på, at dømmekraft må forstås som agens der virker og får betydning i forhold til de aktørnetværk som de enkelte aktører selv er invol-

veret i at vedligeholde og stabilisere. Dømmekraft kan således ikke alene ses som et etisk og moralsk forhold som hos Arendt (1963; 1973) og Juul (2010), men som udtryk for det Latour (2007; 2013) betegner med begreberne agens og scripts. Dømmekraft bliver derved noget de professionelle udfolder i praksis og som blandt andet medvirker til at stabilisere deres professionelle arbejde. I afhandlingen udpeger jeg fire former for stabiliseringsagens - det jeg kalder scripts - som når de anvendes som perspektiv på dilemmaer får forskellig konsekvens for, hvad forskellige professionelle anser for at udgøre problemer og dilemmaer og hvad de ser kan udgøre løsninger på disse problemer. Argumentet i afhandlingen er, at dømmekraft i praksis er perspektivisk relativ, men at denne relativisme begrænses af mulighederne for at retfærdiggøre dømmekraft og handlekraft i praksis. Retfærdiggørelse er ifølge de franske sociologer Boltanski og Thevenót (2009) heller ikke et absolut anliggende, men snarere et politisk forhold som afspejler forskellige typer retfærdiggørelsesregimer.

I det følgende diskuterer jeg med afsæt i min afhandling, hvordan en teoretisk nuancering af dømmekraftsbegrebet kan udvikles som led i at styrke de professionelles mulighed for at handle i en kompleks og modsætningsfyldt praksis, herunder for at skabe bedre forståelse for, hvordan forskelle i professionelles dømmekraft kan ses som en styrke for at professionelt arbejdsfællesskab.

Min undersøgelse demonstrerede som sagt, hvordan dømmekraft må ses som en uomgængelig del af det professionelle arbejde. Den viste samtidig at forskellige professionelle udfoldede deres dømmekraft på forskellige grund-

lag. Deres motiver og begrundelser for udøvelse af dømmekraft kunne ikke isoleres til handle om selve beslutningsprocessen. Dømmekraftsudfoldelsen omfattede både orienteringer, erfaringer og fornemmelser for hvem og hvad der var betydningsfuldt. Dette er måske ikke overraskende i sig selv. Men det peger på, at der er forskellige dimensioner i de professionelles praksis og orienteringer, som har betydning for, hvad den enkelte anser for at være problemer og dilemmaer, og ikke mindst for hvordan problemer tackles.

Det er ikke muligt at bedømme kvaliteten af professionelles dømmekraft uden samtidigt at vælge, hvilke præmisser man lægger til grund for sin bedømmelse - skal man fx prioritere regelretted, popularitet eller faglig progression? I dagens professions- og skoledebat vil svaret typisk være 'det hele'. Men praktisk dømmekraft foregår i komplekse og uforudsigelige sammenhænge, og hvor 'det hele' i praksis ikke altid er en valgmulighed. I det følgende vil jeg diskutere tre forskellige dimensioner ved dømmekraft i praksis, der direkte eller indirekte har indflydelse på de professionelles varetagelse af deres ansvar og arbejde. Til sidst i artiklen vil jeg diskutere den aktuelle politiske bestræbelse på at kvalitets sikre det pædagogiske arbejde gennem tiltag, der i nogen grad overflødiggør den professionelle dømmekraft. Min undersøgelse peger på, at selvom sådanne tiltag umiddelbart kan virke både tiltrængte og fornuftige risikerer de at reducere selve kernen i det professionelle arbejde. Selvom dømmekraft er variabel og i nogen grad subjektiv er den et grundvilkår for udøvelsen af pædagogisk arbejde, og derfor et forhold, man snarere end at bekæmpe skal forsøge at styrke og udnytte.

DET ALMENE OG SPECIFIKKE

I mange situationer i en institutionel praksis vil man som pædagog eller lærer stå overfor at skulle afveje specifikke hensyn overfor mere almene som f.eks. i hvor høj grad man skal bruge tid på et enkelt barn ift. at varetage en gruppes behov eller opretholde den institutionelle orden. Ofte vil man være konfronteret med et dilemma, som man individuelt må tage stilling til ud

fra sine professionelle erfaringer. Denne situation kan illustreres med et simpelt eksempel fra mit feltarbejde, hvor en lærer på vej

ud efter en undervisningstime bliver opmærksom på en elev, som er i krise. I stedet for at gå på lærerværelset og forberede sig til den efterfølgende time bliver hun hos eleven. Men situationen er ikke løst, da det ringer ind til næste time, og læreren må nu vælge mellem at blive hos barnet eller gå til undervisning. Eksemplet handler om, at almene og specifikke hensyn kan stå i vejen for hinanden. Men det handler også om, at langt fra alle lærere ville have oplevet situationen som et dilemma. Nogle ville uden tøven have valgt at blive hos pigen, mens andre lige så selvfølgelig ville have forladt hende for at kunne følge dagens undervisningsplan. Der er ikke noget entydigt svar på, hvad der var det professionelle rigtige at gøre. Hvad der bliver udfaldet i den slags situationer kan imidlertid ikke bare ses som udtryk for personlig præference; det afhænger

i høj grad af en række professionelle overvejelser, herunder af den professionelle erfaring og kendskab til eleven, sagen og den øvrige elevgruppe.

Forskellige professionelle står altså ikke lige i deres vurdering af det specifikke i eksemplet. Til gengæld kan det almene hensyn, der er til skolens tidsplan, koreografi og orden forstås uden videre af enhver lærer eller pædagog på skolen. Disse forskelle viste sig i, at

nogle professionelle oftere tog specifikke og individuelle hensyn, mens andre prioriterede ud fra mere principielle og hensyn.

“ Men i al dømmekraftsudøvelse vil de generelle og specielle hensyn skulle afvejes overfor hinanden, og er de uforenelige, må der vælges

Almene og specifikke hensyn vil i praksis ofte være til stede samtidigt. Fx vil forhold, der knytter sig til regler, penge eller arbejdsvilkår både angå almene vilkår og særlige forventninger til bestemte menneskers problemer, omstændigheder og historie. Men i al dømmekraftsudøvelse vil de generelle og specielle hensyn skulle afvejes overfor hinanden, og er de uforenelige, må der vælges.

Det gælder fx i forbindelse med underretningssager i arbejdet med børn i skolen. Her vil generelle og almene normer og kategorier om ret og rimeligt på én gang skulle relateres til konkrete menneskers specifikke forhold, og samtidig sættes i forhold til de almene juridiske og etiske kategorier, som begrunder, at sagen er relevant for sociale myndigheder. Men det er i sig selv en tolkning og almengørelse af det specifikke at udvælge og frem-

hæve nogle forhold frem for andre. En underretning er således et eksempel på en udøvelse af dømmekraft, hvor den professionelle erfaringer og viden om konkrete personers forhold og sammenhænge repræsenteres i en forenklet form. Men også et eksempel, hvor forskellige professionelle underretninger i praksis viser sig at være mere eller mindre detaljerede, mere eller mindre fokuseret på facts eller fornemmelser. Når den professionelle tolker sine egne erfaringer og mistanker og formulerer dem gennem beskrivelse, begreber og kategorier som fx vold, misbrug, mistrivsel o.a. sker der en almengørelse af det komplekse, det situerede og det procesuelle samtidig med, at den professionelle i almen forstand kan fralægge sig sit professionelle ansvar ved at overdrage ansvaret til andre myndigheder.

Under feltarbejdet forstod jeg, at nogle professionelle ikke havde tillid til, at underretninger var den mest hensigtsmæssige måde at imødekomme specifikke børns problemer. I nogle tilfælde berøede det på mistro til, at en underretning og den efterfølgende behandling i et myndighedskompleks ikke ville føre til en indsats, der kunne løse eller afhjælpe de faktiske problemer. Det kunne i stedet være deres vurdering, at deres egen personlige indsatser rummede bedre løsningsmuligheder. I værste fald kunne de have en frygt for, at en myndighedsunderretning ville forstærke problemerne. I sådanne tilfælde kunne nogle professionelle opleve at specifikke hensyn til barnet vejede tungere end de almene hensyn og fordringer, der gjaldt for den professionelle selv. Underretninger er således et område, hvor den professionelle i praksis kan føle sig nødsaget til at afveje grænserne mellem almene og specifikke hensyn.

SYNKRONE OG DIAKRONE AFVEJNINGER

Et andet forhold, som har betydning for dømmekraft er, hvordan dilemmaer og problemstillinger placeres i et tidsperspektiv. Der er forskel på, om man fortolker en situation i et synkront eller diakront perspektiv, og de forskellige hensyn er ofte uforenelige og kalder på forskellige afvejninger. En synkron afvejning udspringer af hensyn til samtidige forhold og spændinger. Det gælder fx, når den professionelle prøver at vurdere, hvad der er ret og rimeligt i forholdet mellem forskellige individer og grupper i samfundet eller i skolen. Eller når en skole skal prioritere ressourcer mellem forskellig fag eller aldersgrupper, eller når elevernes adgang til bestemte goder reguleres. I mit feltstudie var der fx løbende overvejelser af, hvordan de professionelle skulle regulere elevernes adgang til computerspil og særlige idrætsfaciliteter. Det indebærer afvejninger om anvendelse af forskellige kriterier fx køn, alder, fortjeneste (dygtighed eller behov).

Afvejninger kan imidlertid også have en mere diakron karakter, der retter sig mod før, nu og fremtids sammenhænge og prioriteringer. Det kan være, når den professionelle afvejer mulige indsatser ud fra sit kendskab til konkrete børns historier. De diakrone dilemmaer opstår, når specifikke forhold i elevernes fortid giver anledning til særlige hensyn, der skal vejes op imod udfordringer i deres nutid og forestillinger om deres fremtid. Til forskel fra de synkrone afvejninger handler diakron dømmekraft således ikke så meget om en almen retfærdig ordning, men om forandringsprocesser der fx kan understøtte bestemte børns trivsel og udvikling.

I praksis vil alle forhold rumme både diakrone og synkrone problemstillinger. En konflikt omkring en elev i en undervisningstime vil fx både vedrører forholdet mellem eleven og klassen, måder eleverne er til stede i rummet, og forholdet mellem eleverne og de professionelle. Og konflikten kan samtidig vedrøre elevens historie og sårbarheder, og involvere læreren eller pædagogens erfaringer, indsigter og vurderinger og muligheder for at skabe ændringer i fremtiden. Selv om de fleste professionelle genkender dette dobbeltperspektiv, så fremgik det af mine observationer, at der var endog temmelig tydelige forskelle på, hvad der vejede tungest blandt de professionelle. Undersøgelsen indikerer således, at de professionelle værdisætninger af synkrone og diakrone hensyn ikke skal forstås ud fra almene og principielle professionsforudsætninger og faglighed. De korrelerede snarere med de forskellige orienteringer og loyaliteter, de havde inden for deres forskellige professionelle ansvars-, funktions- og interesseområder, herunder hvem i de kollegiale fællesskaber som de oftest søgte sammen med. Dette kan illustreres gennem et eksempel fra mit feltarbejde på, hvordan forskellige læreres arbejdsliv placerede dem i forskellige sammenhænge, som havde indflydelse på deres orientering og dømmekraft.

På skolen havde kommunen tidligere introduceret den såkaldte LP-model. Det er en metode som gennem pædagogisk refleksion sigter på at identificere hensigtsmæssige udviklingsperspektiver for enkelt elever. Ud fra mine observationer var det tydeligt, at forskellige ansatte disponerede deres indsats forskelligt. Deres indsatser kunne ses ift., hvordan deres tid og deltagelse i skolen var organiseret, og

hvordan de prioriterede synkrone og diakrone sammenhænge i deres forståelser af dilemmaer. Som eksempel vil jeg her fokusere på to lærere hhv. en tillidsrepræsentant og en klasselærer, der havde fulgt en klasse fra først til sjette. Den ene lærer havde reduceret skema i et sprogfag som følge af sin post som tillidsrepræsentant og mødte kun sine elever få timer ugentligt, var jævnligt til møder med kommune eller fagforening, hvorfor der ofte var vikar. Klasselæreren kendte til gengæld eleverne og deres forældre indgående og havde en meget stærk prioritering af kontinuitet og nærvær ift. eleverne. Begge lærere var engagerede og ansvarlige på hver deres måder. Hos TR-læreren kom det fx til udtryk i explicitering og hævde af gyldige principper for deltagelsespligt og for lighed mellem eleverne. Fagligheden var den primære fællesnævner som elevernes deltagelse blev vurderet ud fra og hun omtalte eleverne som en kollektiv gruppe. Til gengæld omtalte hun klasselæreropgaver med forældrekontakt mm. som en byrde. Hos klasselæreren blev kendskabet til elevernes diakrone udvikling udmøntet i specifikke vurderinger af elevernes forudsætninger og potentialer både fagligt og social, hvilket betød, at læreren så klassen som en frugtbar og anerkendende rummelighed for elever med forskellige individuelle forudsætninger. Hun oplevede omvendt forældre og elevkontakten som særlig meningsfuld.

Forskellen på de to tilgange kan ses som udtryk for synkrone og diakrone tilgange, hvor der er forskellige logikker for meningsfuldhed og retfærdiggørelse. Det var fremgik af de interviews jeg lavede med dem begge, at de ikke ville have let ved at udfylde hinandens roller pga. deres forskellige synkrone

og diakrone forudsætninger. Mere generelt og i tråd med eksemplet så kom de synkrone og diakrone orienteringer til syne ved, at de lærere, der var synkront orienterede, ikke fandt LP-modellen vigtig eller relevant, mens diakront orienterede lærere fandt, at modellen kunne være et godt afsæt for at få en udvidet forståelse af enkelt elevs situation.

DET FORENKLEDE OG KOMPLICEREDE

Et tredje forhold, som bør fremhæves ved dømmekraft, handler om, hvordan de professionelle installerede forskellige tænkte bedømmere i forhold til deres praksis. Dette kunne have indflydelse på, hvad der blev opfattet som dilemmaer, men også på hvilke beslutninger den enkelte professionelle var disponeret for at træffe. Hos nogle professionelle var det iøjnefaldende, at eleverne og forældrene blev tildelt den primære rolle som relevante og vigtige bedømmere, hos andre var det kollegerne, og hos andre blev der i højere grad skelet til organisatoriske eller ledelsesansvarlige bedømmere. Men måden at orientere sig på som professionel i forhold til bedømmere havde også betydning for, hvilke formidlings- eller retfærdiggørelsesstrategier de professionelle anvendte. Der var således forskelle på, hvordan de konkrete omstændigheder omkring dømmekraftsudfoldelse blev kommunikeret og begrundet, og til hvem de blev kommunikeret.

Som eksempel kan nævnes en lærer, som over en længere periode satsede på at etablere en stærk tillidsrelation til en dreng, der udviste betydelige adfærdsvanskeligheder og psykologisk skrøbelighed. Her havde læreren placeret drengen som den primære relevante bedømmer af sin dømmekraft.

Læreren fandt fx, at det var nødvendigt at være der for drengen, når han havde kriser, også selv om det betød, at klassen måtte efterlades midt i timen. At drengen indtog rollen som relevant bedømmer indebar, at læren vurderede sine indsatser ift. deres værdi for drengen. Forholdene omkring drengen var komplicerede, og mange af lærerens dilemmaer og beslutninger var forbundet med tilsidesættelse af andre hensyn til elever, forældregruppe og kolleger. Hensyn der var vigtige ud fra andre kriterier. Men lærerens mulighed for at formidle de komplicerede sammenhænge og forhold til udenforstående var begrænsede. Det lykkedes ham fx i forbindelse med et to timers LP-møde, hvor drengen var genstand for en LP-drøftelse, men derudover var hans arbejde stort set uformidlet og ukendt. Dermed forblev den professionelle indsats skjult ift. magtfulde bedømmere i skoleforvaltning og ledelseslag. De havde derfor kun havde ringe kendskab til og respekt for lærerens dømmekraft og prioritering.

Bestemte typer komplekse dilemmaer og dømmekraftsafvejninger og -investeringer kan være vanskelige at kommunikere. Derfor forbliver nogle uomtvistelige kvaliteter ved professionelles udøvelse af dømmekraft upåagtede og oversete for andre end de nærmest involverede. I det konkrete eksempel var lærerens indsigter og indsatser skjult for de fleste fordi de var specifikke, diakrone og komplekse. Men netop det forhold, at de øvrige elever i klassen ofte blev efterladt alene, var til gengæld et problem, som let blev synligt for mange og derfor hurtigt blev kommunikeret til en bredere kreds. Denne kommunikation fokuserede ikke på hans indsats over for drengen - men at hans professionelle

praksis indebar et svigt af de øvrige elever. Denne negative, men enkle, fortælling havde så meget lettere ved at blive kommunikeret end de komplekse begrundelser bag indsatsen over for drengen, at det sandsynligvis var medvirkende til, at læreren senere mistede sin stilling i forbindelse med nedskæringer på skolen.

Det er således lettere at redegøre for en dømmekraftsindsats overfor mennesker, der er involverede og medvidende om et problemkompleks, end til udenforstående hvor det i sig selv er en udfordring af få formidlet de komplekse hensyn som må afvejes. Omvendt er der større sandsynlighed for at forenkledede forklaringer og fremstillinger udbredes og får større effekt end de komplicerede fremstillinger og begrundelser. I ovennævnte eksempel betød det en negativ bedømmelse af en indsats, der set fra forskerens perspektiv var anerkendelsesværdig. Men forenklinger kan også have positiv betydning. Klasselæreren fra det tidligere eksempel nød det ry, at hun var en af skolens bedste lærere. Forenklingen bag denne karakteristik baserede sig på to iagttagelser, der blev gentaget i forskellige sammenhænge. Hun havde ro i klassen og hendes elever havde gode faglige resultater. Disse forenklinger tjente som bekræftelse på skolens overordnede mission. Men de skjulte samtidig de daglige investeringer og prioriteringer, som læreren foretog, og som drejede sig om en årelang investering i at opbygge et socialt fællesskab i og omkring klassen jf. eksemplet med klasselæreren ovenfor. Man kan sige, at investeringen blev anerkendt, men forståelsen af dens omfang og karakter udeblev.

Det komplicerede og det forenkledede involverer således de professionelle

vilkår for at retfærdiggøre deres afvejninger og deres muligheder for at blive anerkendt som professionelt dygtige. Imidlertid betyder netop de kommunikationsbetingede vilkår for forenkling af komplekse problemstillinger, at noget af det, der har størst værdi ved professionelles dømmekraft forbliver uformidlet; nemlig evnen til at fortolke situationer og hændelser i sammenhæng med både forhistorier og samtidige dynamikker. Til gengæld kan forenkledede repræsentationer af svigt og fejl hurtigt sprede sig vidt og bredt og i nogle tilfælde bredes ud i forældregrupper, skoleforvaltning eller til pressen. Tilbage står, at det kan være fristende for professionelle at falde tilbage på forenklinger af de pædagogiske udfordringer fordi det kan give en følelse af at have bedre kontrol over sit eget professionelle omdømme.

SUBJEKTIVE SKØN OG GENERELLE VURDERINGER

De forskellige dimensioner, som jeg har fremhævet ovenfor, giver et fingerpeg om, hvordan dømmekraft i praksis må tage højde for forskellige forhold og sammenhænge som ikke alene vedrører en afgrænset konkret problemstilling. Denne pointe afviger fra tilgange til dømmekraft, som beskæftiger sig med spørgsmål om, hvordan professionelle kan træffe *det rigtige valg*. Som jeg vil vende tilbage til, mener jeg ud fra mine observationer, at en opfattelse af dømmekraft som et valg mellem rigtigt og forkert ikke bare er reduktionistisk, men illusorisk og kan vise sig kontraproduktiv i forhold til udøvelsen af et kvalificeret professionelt arbejde. I hvert fald hvis afvejning og skøn søges erstattet af fastlagte metoder og programmer. Som vist ovenfor er dilemmaer uomgængelige, fordi der i enhver

pædagogisk praksis er mange sameksisterende men ikke altid forenelige hensyn.

De professionelle er konstant henvist til på egen hånd at iagttage, erfare, udvælge og afveje situationer og forhold. De må også selv vurdere, hvilke handle- og valgmuligheder de har, og hvilken effekt de kan forvente af de forskellige handlinger og valg, de foretager. Og endelig må de overveje om deres handlinger og beslutninger kan retfærdiggøres ift. bestemte andre, herunder om de vil appellere til anerkendelse eller er parate til at udsætte sig for andres misbilligelse. Under sådanne omstændigheder kan meget komme til at tage sig tilfældigt ud for andre end den individuelle professionelle som er alene om at kende sine egne mellemregninger, men som selvsagt ikke kan være bevidst om alt, hvad der er at sige og mene om komplekse problemer og processer.

“ Denne subjektive karakter ved dømmekraft betyder, at værdien af dømmekraft bliver relativ, men ikke at den dermed er udtryk for en manglende pædagogisk professionalitet ”

Denne subjektive karakter ved dømmekraft betyder, at værdien af dømmekraft bliver relativ, men ikke at den dermed er udtryk for en manglende pædagogisk professionalitet og heller ikke, at alt er lige godt eller lige rigtigt.

Tværtimod er det i med en udvidet evne til at kunne se sammenhænge mellem forskellige forhold og se de relative og perspektiviske forskelle i rigtigt og forket, at professionalismen opstår. Dømmekraft er derfor en uomgængelig del af det professionelle pædagogiske arbejde, som snarere end at blive fortrængt bør gøres transparent, dvs. blive genstand for faglig diskussion. Der er en pointe i at se dømmekraft som en systematisk betingelse i pædagogisk praksis, som skaber variationer i professionsmåderne i praksis. Det betyder nemlig, at man ud fra et generelt perspektiv må acceptere, at der er en forskellighed i professionelles praksis, og at der vil være både succeser og fiaskoer som konsekvens af professionelles praktiske dømmekraft.

POLITISK OPMÆRKSOMHED, MISTRO OG STANDARDISERING

Det er imidlertid ikke den forståelse, der dominerer i aktuelle politiske holdninger til, hvordan man styrker de professionelle pædagogiske kvalitet i folkeskolen. Her er det fremtrædende mål rettet mod at minimere antallet af fejl og at optimere systemerne til at fungere forudsigeligt for at realisere generelle resultatmål og for at sikre et ensartet niveau i samfundets pædagogiske tilbud. I det lys er de professionelle dømmekraft genstand for politisk betænkelighed og til tider mistro. Især er det svært at finde politisk vilje til at rumme, at professionel dømmekraft indebærer en vis grad af risiko for variation og resultater.

Det er indlysende, at konkrete fejl og svigt kan skade de pædagogiske institutioners omdømme og legitimitet. Samtidig kan svigt gå ud over konkrete mennesker. Det politiske system har naturligvis en legitim interesse i

at begrænse begge dele. Spørgsmålet er imidlertid om den politiske mistillid til de professionelle dømmekraft i længden vil styrke den pædagogiske professionalisme? Umiddelbart kan man konstatere, at den manglende accept har medført tre typer af politiske tiltag ift. professionel dømmekraft. Den ene type sigter mod at indskrænke rammerne for de professionelle dømmekraft ved at indføre mere præcise og bindende styringsmetoder. Den anden type består i at satse på, at forskning og uddannelse kan mindske afhængigheden af de professionelle dømmekraft ved at øge de professionelle vidensgrundlag. Den tredje type består i at indføre afprøvede programmer, som ideelt set overflødiggør de professionelle subjektive stillingtagen.

Men disse politisk begrundede satsninger vil ikke kunne minimere den underliggende usikkerhed, der gælder pædagogisk praksis i skolerne. De kan højst være med til at udpege, hvad der anses for legitimt i dominerende kredse. De forskellige dimensioner og uforenelige hensyn, som jeg har nævnt ovenfor, forsvinder ikke, uanset hvor meget de professionelle vidensgrundlag udvikles, eller hvor standardiserede metoder, der anvendes. Ambitionerne om at udvikle de bedste og mest evidenssikre metoder for at mindske risiko og øge kvalitet og effekt af det professionelle arbejde overser, at enhver metode altid hviler på bestemte prioriteringer af dømmekraftsdimensioner, og at metoder og forskrifter derfor vil have den konsekvens, at nogle problemer bliver løst, mens andre negligeres. Samtidig er der en fare for, at det lærings- og udviklingspotentiale, som ligger i varierede praksiserfaringer, overses. Dette kan allerede iagttages i forbindelse med aktuelle bestræbel-

ser på at identificere og udbrede "best practice". "Best practice" fremstår nemlig som kontekstafhængig dvs. uafhængig af de sammensatte hensyn som pædagogiske sammenhænge altid rummer. Dertil kommer, at 'best practice' modeller kommunikerer som almene og forenkede repræsentationer. Det betyder at det komplekse, det diakrone og synkrone sammen med de individuelle, sociale og institutionelle hensyn reduceres til enkle scenarier, hvorved de professionelle dømmekraft og sans for specifikke og diakrone sammenhænge sættes i skyggen af generelle og almene erfaringer om virkning. Men det er i det lange løb en risikabel fremgangsmåde, fordi standardisering spærrer for muligheden for, at de professionelle griber til enkle rettidige greb, der afviger fra det etablerede. Dermed kan stærkere styring af pædagogiske metoder på sigt skabe nye eksempler på, at skolerne svigter deres ansvar. Man må derfor passe på, at kontrol ikke udelukker professionel dømmekraft og spærrer for muligheden for, at professionelle kan og tør vælge relevant fremfor regelret.

KONKLUSION

De forskellige dimensioner ved dømmekraft i praksis spiller en vigtig rolle ift. at etablere en pædagogisk mangfoldighed og robusthed i skolen. Denne mangfoldighed udgør en professionel rigdom i folkeskolernes praksis, hvor de professionelle forskellige måder at erkende og relatere til de forskellige dimensioner kan virke både afbalancerende og kvalificerende for folkeskolen. Lidt uheldigt er denne robusthed og rummelighed historisk blevet benævnt med begrebet metodefrihed. Men der er en vigtig pointe i at tale om dimensioner ved dømmekraft frem for metode-

frihed. Først og fremmest fordi metodebegrebet giver anledning til forestillinger om, at nogle metoder kan være bedre end andre og at man kan kvalificere og udbrede bestemte metoder ved at bygge på forskning og et sanktioneret vidensgrundlag. I stedet er det vigtigt at fremhæve de forskellige dimensioner ved dømmekraftsudførelsen som en vital del af det demokratiske grundlag, folkeskolen hviler på. Professionel dømmekraft og demokrati er dels et værn mod totalitære tendenser og dels en forudsætning for en levende og sensitiv udvikling af pædagogisk praksis, som ikke må erstattes af indiskutable sandheder, metoder og målsætninger. Professionel dømmekraft kan, hvis den får plads, være med til at styrke en mangfoldighed af tilgange, der i praksis kan matche mangfoldigheden af konkrete skæbner, behov og aspirationer som skoleelever møder med. En større bevidsthed om dømmekraftens dimensioner og afvejninger mellem dem vil samtidig kunne give større legitimitet til de pædagogiske indsatser, der søger at involvere sig manøvrere i komplekse udfordringer til gavn for både elever, folkeskole og samfund. <<

LITTERATUR

- Arendt, H. (1963). *Eichman in Jerusalem*. Berkeley.
- Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. Boston.
- Boltanski, L. & Thevenôt, L. (2006). *On Justification: Economies of Worth*. New Jersey.
- Gulløv, J.M. (2015). *Dømmekraft i praksis. En antropologisk undersøgelse af professionelle på en skole*. Roskilde Universitet. Forskerskolen i Livslang Læring.
- Højlund, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København.
- Juul, S. (2010). *Solidaritet, Anerkendelse, Retfærdighed og God Dømmekraft*. København.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Cambridge.
- Latour, B. (2007) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford
- Latour, B. (2013) *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1996). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge.

NOTER

- John Gulløv, 2015: Dømmekraft i Praksis. Et antropologisk studie af professionelle på en skole. Roskilde Universitet. Forskerskolen Livslang Læring. Afhandlingen kan købes i Roskilde Universitets boghandel.

John Gulløv er mag.scient.ant., ph.d. og chefkonsulent ved Forskning og Udvikling på Campus Carlsberg, UCC

BIOPSYKOSOCIALE PERSPEKTIVER I SPECIALPÆDAGOGIKKEN

Denne artikel tematiserer den reduktionisme og mangelfokusering, der præger udbredte indsatser omkring børn i lærings- og adfærdsvanskeligheder. For et barn med diagnosen ADHD eller ASF (autismespektrumforstyrrelse) centrerer disse indsatser ofte omkring en medicinsk tilgang med ordineren af centralstimulerende medikamenter og/eller det kompensatoriske, strukturfokuserede Teacch-koncept. Med empirisk afsæt i interviews med lærere på specialområdet problematiserer artiklen, hvordan disse tilgange dels bygges på en anvendelse af viden om hjernen, der står i et modstridende forhold til strømninger i nyere hjerneforskning, og dels antager en teknisk-rationalistisk vidensanvendelse, der er i uoverensstemmelse med de interviewede læreres beskrivelser af egne professionalismer.

Danske skole- og behandlingssystemer befinder sig i et paradigmeskifte, i måden hvorpå man forstår lærings- og adfærdsvanskeligheder. Dette skifte er gået fra et socialt/psykologisk blik til et psykiatrisk/neurologisk blik (Langager 2014). Hvor der førhen fandtes børn

med negativ social arv eller socio-emotionelle vanskeligheder, er der nu tale om børn med neurobiologiske dysfunktioner, der i stigende grad udløser behandling med psy-

kofarmakologiske stoffer. Det drejer sig især om de diagnoser, der betegnes

som udviklingsforstyrrelser, særlig ADHD og ASF.

ADHD er den hyppigst forekommende børnepsykiatriske diagnose i Danmark, med en udbredelse på 3,6% hos børn i alderen 10-24 år. Indenfor autismefeltet er der sket en stigning

igennem de sidste 20 år, fra nogle få promille til omkring 1%. De senere års danske prævalensstudier finder, at omkring 0,5-1% af børnepopulationen i alderen 8-10 år har fået

“ *Hvor der førhen fandtes børn med negativ social arv eller socio-emotionelle vanskeligheder, er der nu tale om børn med neurobiologiske dysfunktioner, der i stigende grad udløser behandling med psyko-*

farmakologiske stoffer. Det drejer sig især om de diagnoser, der betegnes som udviklingsforstyrrelser, særlig ADHD og ASF. (Vidensråd for Forebyggelse 2014: 108).

Både ADHD og ASF diagnosticeres ud fra diagnosesystemet ICD-10 (WHO 2017) eller det amerikanske DSM-5 (APA 2017). Diagnosticering af denne slags kan argumenteres at have karakter af øjeblikbilleder, da de stilles ud fra adfærdsmæssige kriterier. Man har således kun diagnosen, så længe diagnosens adfærdsmæssige kriterier er observerbare (Hertz 2008). Forstyrrelserne menes dog alligevel at udspringe fra dysfunktioner i hjernen. Ud af mange foreslåede neurobiologiske komponenter vil der her blive nævnt nogle få eksempler.

ADHD sættes ofte i forbindelse med mangelfulde eksekutive funktioner, herunder impulshæmning, målrettet adfærd og overvågning af egen mentale aktivitet (Barkley 1997). Derudover menes ADHD at implicere nedsat produktion af transmitterstofferne dopamin og noradrenalin, hvilket bl.a. nedsætter hjernens arousal-niveau og giver en 'træt' hjerne, der ikke kan fokusere i ret lang tid ad gangen (Thybo 2013). Den rigide adfærd og de mangelfulde sociale kompetencer, der er centrale for diagnosticering indenfor autismespektret, sættes ofte i forbindelse med dysfunktioner i hjernens spejlneuronsystemer (Oberman, m.fl. 2005; Dapretto m.fl. 2006). Spejlneuroner er en type specialiserede nerveceller, hvis funktioner består i at skabe neurobiologisk resonans. Ift. en given handling vil det sige, at mennesket ved at observere en anden gøre noget automatisk igangsætter 'programmer' for selv samme handling, uden nødvendigvis at give signal til hjernens primære bevægelsescenter, om rent faktisk at udføre den selv - altså en indre spejling. Det samme fænomen gælder for emotionelt input, og således for mentaliseringsvnen (Bauer 2006).

Interventionen omkring børn i disse vanskeligheder er i stigende grad medicinsk. Som billede herpå er der i Danmark sket mindst en tidobling af medicinering for ADHD gennem de seneste 10-15 år (Videnråd for Forebyggelse 2014: 107). Der er tale om behandling med psykofarmakologiske stoffer, hvis effektivitet og især langsigtede bivirkninger endnu er genstand for megen diskussion (Habekost 2010; Whitaker 2013).

Disse tendenser til at søge ind i individets neurobiologi som centrum for lærings- og adfærdsmæssige vanskeligheder kan forstås som led i en generelt øget samfundsmæssig interesse i neurobiologiske forklaringsmodeller og en tendens til patologisering af afvigende eller problematisk adfærd. Sociologen Nikolas Rose indkredser denne udvikling: "Sindet er simpelthen, hvad hjernen gør. Og psykisk sygdom er simpelthen adfærdsmæssige konsekvenser af en identificerbar, og potentielt oprettelig, fejl eller anomali i et af de elementer, der nu identificeres som aspekter af den organiske hjerne. Dette er et skifte i menneskelig ontologi - i den slags personer, vi antager at være" (Rose 2007: 192, min oversættelse).

En interesse i hjernen kan således blive til en reduktion af alle menneskelige vanskeligheder, kvaliteter og oplevelser til neurobiologiske processer. Som det vil blive uddybet i følgende afsnit, er neurologisering af adfærd, der kan betragtes som problematisk, imidlertid en tendens, der både kan modsvares af teoretisering indenfor nyere hjerneforskning og af læreres handlebetingelser i praksis.

REDUKTIONISME OG KOMPLEKSITET

Det er paradoksalt at bemærke, at den indadsøgen og reduktionisme, der kendetegner behandlingsmæssige og specialpædagogiske indsatser omkring børn med diagnoserne ADHD og ASF, modsvares af udviklinger inden for neurovidenskaben.

En cartesiansk antagelse af hjerne og krop (og omverden) som adskilte størrelser, har førhen været udbredt. Der findes dog i stigende grad evidens for gensidig indflydelse mellem et menneskes niveauer af genetisk og neural aktivitet og fysisk, social og kulturel indflydelse fra miljøet (Gottlieb 2007). Derfor må den neurobiologiske sfære af et menneskes adfærd og eventuelle vanskeligheder forstås som en brik i et komplekst samspil af kontekstafhængige biologiske, psykologiske og sociale faktorer (Hertz 2008, 2012). Overordnet består hjernens funktion i at holde sig underrettet om hvad, der foregår i kroppen, hvad, der foregår i hjernen selv, og om organismens miljø, således at organismen kan tilpasse sig herefter (Damasio 1999). Hjerne-krop-omverden må således forstås som et gensidigt konstituerende og adaptivt system, snarere end som tre enkeltelementer (Fredens 2012).

Ligeledes kan de statiske billeder, der igennem mange år har været og stadig er dominerende omkring en diagnose som ASF (se fx Peeters 1997), udfordres af neurovidenskaben. Det er i stigende grad tydeligt, at hjernen må forstås som plastisk, dvs. foranderlig. Man ved nu, at hjernen ændrer sig hele livet, men er særligt plastisk i barndommen, og er under konstant aktiv konstruktion et godt stykke ind i puberteten (Gade & Nielsen 2011). Plastiske ændringer er ligeledes noget der sker, når mennesket med hele sit væsen in-

teragerer med sin omverden (Nepper Larsen 2010). Selvom der naturligvis er grænser for hjernens ændringspotentialer, muliggør neuroplasticitet en udviklingsoptimisme og en ressourceorientering, der kan modsvare de kronicitets- og staticitetstænkninger, der influerer både professionelle- og lægemandsforståelser af psykiske lidelser.

Diagnoserne ADHD og ASF er ofte forbundet med komorbiditet, dvs. sameksistensen af andre vanskeligheder eller psykiske lidelser. Særligt ADHD/ASF, angst, depressive tilstande, OCD, udefinerede lærings- og adfærdsvanskeligheder, mm. (Vidensråd for Forebyggelse 2014: 113ff). Dette faktum alene understreger hvor komplekst et fænomen, en udviklingsforstyrrelse er. Selv hvis man definerer et menneskes vanskeligheder som ADHD, er der altid et samspil af perceptuelle indtryk involveret i en given situation. Hvis et barn eksempelvis udadreagerer i en undervisningstime og nægter at deltage, er det ikke svært at forestille sig, at denne reaktion både kan hænge sammen med svag impulsstyring, muligvis grundet dysfunktion i præfrontal cortex (det biologiske), og barnets følelse af utilstrækkelighed ved ikke at kunne overskue opgaven (det psykologiske), og barnets relation til den pågældende lærer eller eleven ved siden af (det sociale). Det neurobiologiske er uden tvivl involveret i den adfærd, der kan forekomme forstyrret eller problematisk. Nervecellernes ændringer er netop involveret i al adfærd, og derfor også i alle psykiske forstyrrelser. Samtidig indvirker omverdensvilkår på nervecellernes ændringer - og dette definerer netop den komplekse forbundethed, hjerneforskningen peger på: At det, der ofte forstås som statiske neuropsykiatriske lidelser, hverken kan reduceres

til at være biologisk, psykologisk eller socialt betinget. En rent biomedicinsk model bliver derfor problematisk at retfærdiggøre som indsats overfor disse vanskeligheder.

I en pædagogisk kontekst, bliver reduktionen af lærings- og adfærdsvanskeligheder til biologiske forhold ligeledes problematisk i lyset af læreres handlebetingelser i praksis. Det har været genstand for megen teoretisering, at professionelle mellem menneskelige navigationer ikke kan antage et lineært forhold mellem indsats og effekt, eller teori og praksis. Sociologen Niklas Luhmann beskriver dette forhold: "Den bedst mulige viden er kun en komponent i begrebet (professionalisme, red.). Som noget afgørende kommer hertil, at denne viden ikke kan anvendes direkte, logisk og problemfrit, men at enhver anvendelse er behæftet med risikoen for ikke at lykkes" (2006:171). Her bliver en situeret professionalismeforståelse ligeledes relevant (Hedegaard-Sørensen 2010). Læreres handlinger kan forstås som i betydelig grad baserede på vurdering ud fra den givne situation og kendskabet til den enkelte elev. En sådan kompleks og kontekstafhængig professionalisme modvarer den overordnede tendens til bevægelse imod de afgrænsede, biologiske behandlinger af og forklaringer på børns vanskeligheder i skolen.

METODE OG EMPIRISK GRUNDLAG

Empiriproduktionen bag denne artikel stammer fra et bachelorprojekt og er foretaget i foråret 2016. Den består af individuelle interviews med de tre anonymiserede lærere Morten, Bente og Anders, der alle er ansat på en specialskole, hvor størstedelen af eleverne er diagnosticeret med og medicineret for ADHD, ASF eller en blandings-

diagnose. Den semi-strukturerede interviewform er anvendt med henblik på nærmere at afdække lærernes professionelle pædagogisk/didaktiske overvejelser i mødet med børn i disse vanskeligheder.

Interviewene danner grundlag for et hermeneutisk analysearbejde. Den efterfølgende analysestrategi har været en tematisk inddeling af empirien, hvilket afstedkom kategorierne *diagnoser/medicinering*, *facil selvforståelse/professionalisme*, samt *anvendelsen af Teacch*. Med henblik på at undersøge forholdet mellem neurovidenskab og lærerprofessionalisme, er det ud fra disse temaer analyseret, hvilken professionalismeforståelse lærerne taler sig ind i, samt hvilken ontologisk/metodisk forståelse af børns vanskeligheder, der gives udtryk for, og hvordan dette kan forstås i lyset af strømninger inden for nyere neurovidenskabelig forskning.

"DU HAR JO IKKE ADHD HELE TIDEN"

Der gives fra de interviewede læreres side udtryk for en ambivalent accept af den biomedicinske model. Samtidig med hvad der kan forstås som en værdimæssig modstand mod medicinering af børn, særligt som en hurtig løsning, dikteres accepten af medicinering tilsyneladende af, hvad der vurderes som gavnligt ift. at øge elevernes ro og deltagelsesmuligheder. Denne ambivalens kommer til udtryk i følgende interviewuddrag:

"Som udgangspunkt er jeg ikke tilhænger af, at børn skal have medicin. Men jeg vil faktisk sige, lige præcis den her type børn... Det giver dem en ro, og det giver dem en mulighed for at deltage i en hverdag på en anden måde [...] Man tager jo også lidt gnisten ud af dem... Altså den

der livsgnist de har i øjnene, når de ikke har fået medicin. Men det er prisen." (Interview med Bente)

På samme måde italesætter læreren Anders medicineringen som et nødvendigt onde i det mere langsigtede pædagogiske projekt:

"Der hvor jeg sådan kan se faren, det er jo det der med, så får de bare stukket de der piller... og så er det løsningen. Og det er det jo ikke. For mig der er det, at pillerne tager toppen af ADHD'en, så vi kan arbejde med dem. Det gør det nemmere for dem at opnå succes." (Interview med Anders)

Interviewene peger på, at værdimæssig stillingtagen i praksis er et centralt element i lærernes faglige selvforståelser. For læreren Morten bliver det en værdi, at oparbejde en relation til hvert enkelt barn og se ud over generalisering, hvilket bliver tydeligt i følgende uddrag:

"Interviewer: Ser du nogen stor forskel i fra før de er blevet medicineret og diagnosticeret til efter?

Morten: Det kan jeg ikke sætte et generelt billede op af, der kan jeg kun kigge på den enkelte elev, og det, synes jeg, er vanvittig vigtigt, at man gør... fordi det synes jeg aldrig, du må gøre generelt." (Interview med Morten)

Som nedenstående uddrag opsummerer, er det, der i lærernes øjne kræver professionel opmærksomhed omkring et barn diagnosticeret med en udviklingsforstyrrelse andet og mere end et biomedicinsk spørgsmål. Det kan ikke frakobles de sociale kontekster barnet befinder sig i, og de løbende pædagogisk/didaktiske vurderinger læreren foretager:

"Morten: Tidligere har vi fået sådan et skema, vi bare skulle krydse af...

Interviewer: Er han sådan? Er han sådan? Er han sådan?...

Morten: Ja lige præcis. Og så har forældrene sendt den videre over til handicapcentret eller ADHD-klinikken, og så har de vurderet, jamen han skal have det her medicin... fuldstændig åndssvagt. Til sidst så sagde jeg, at jeg havde simpelt hen ikke lyst til at aflevere de her skemaer. Hvorfor ringer de ikke op til os, og får en samtale med os i stedet for? [...] Jeg synes, det er så vigtigt, at vores observationer bliver taget med i den betragtning. Altså de mennesker, der har med barnet at gøre til daglig, skal med i den betragtning, hvorvidt barnet skal medicineres eller ej." (Interview med Morten)

Nedenstående uddrag vidner om forholdemåder over for elever diagnosticeret med ADHD/ASE, der forstår børnene som andet og mere end den problemadfærd, de kan beskrives ud fra, og en forståelse af denne adfærd som kontekstuel forankret:

"Den dér voldsomhed, der er i dem, den kommer jo kun til udtryk, når de bliver stillet over for nogle krav, som de rent faktisk ikke kan magte [...] De vil jo gerne opfylde alle de krav, vi har til dem, så hvis det er muligt for dem, så vil de gøre det." (Interview med Bente)

Læreren Anders peger på, at „[d]u har jo ikke ADHD hele tiden, det er jo noget der opstår i situationer. Det er jo ikke fordi du ikke kan finde ud af tilværelsen, det er bare nogle ting der er svære for dig, og det skal du øve dig mere på." (Interview med Anders)

Lærernes forholdemåder over for deres elevers vanskeligheder foregår således

samtidigt med accepten af den biomedicinske model, som et nødvendigt onde, der kan fungere som indgang til pædagogisk arbejde. I nedenstående uddrag fortæller Morten om eleven Sune, som aktivt søgte socialt samvær, og bryder således med udbredte beskrivelser af vanskeligheder hos personer med ASF, der fokuserer på gennemgribende mangler mht. social tilknytning, at de fx er "sind-blinde, dvs. socialt blinde" (Peeters 1997: 111). Mortens nysgerighed omkring Sunes rettetheder imod det sociale vidner om anderledes ressourceorienterede forholdemåder:

"Sune han blev ved med at lege med de små klasser. Sidste år. Hvert frikvarter så gik han ned og ville lege med de små [...] Til at starte med så syntes vi, at det var underligt. Men det er jo fordi han ligger på et helt andet niveau, socialt. Så han finder jo nogen, der er lige med ham. Og det skal han jo have lov til [...] Så skal han jo have muligheden for at søge ned, hvor han ligesom er på niveau." (Interview med Sune)

Analysen skitserer et billede af tre lærere med ambivalente holdninger til det system, de agerer indenfor, som i stadig større udstrækning hviler på anvendelsen af medicinske løsninger. Den biomedicinske forklaringsmodel accepteres, når praksiserfaringer viser, at det kan skabe ro og deltagelsesmuligheder for "lige præcis den her type børn". Samtidig kan en værdimæssig modstand mod medicinering spores i lærernes afstandtagen til medicinsk reduktion og generalisering, uden opmærksomhed på kontekst og helhed. Lærerne udtrykker et klart fokus på elevernes ressourcer og sociale rettetheder. Det er interessant at bemærke, at denne helheds- og ressourceorientering

skriver sig ind i samme holistiske forståelse af børns vanskeligheder, som ovennævnte eksempler på teoretisering om hjernens rolle i samspil med krop, psyke og miljø egentlig peger på. Lærerne tager kritisk stilling til en iboende risiko ved den biomedicinske model: At medicinering kan udgøre en udifferentieret kompensation, uden opmærksomhed på hele barnet, dets kvaliteter og dets relationer til andre, eller på lærernes professionelle vurderinger. I det følgende afsnit ses der nærmere på, hvordan lærernes professionelle forholdemåder hviler på situerede vurderinger såvel som teoretisk viden, med henblik på at undersøge hvordan et begreb om den biologiske sfære af et barns vanskeligheder kan indgå i pædagogisk praksis.

MELLEM TEKNISK RATIONALITET OG LÆRERPROFESSIONALISME

De interviewede lærere arbejder i større eller mindre grad ud fra det amerikanske udviklede koncept Teacch, ligesom det er tilfældet på mange andre danske specialskoler. Teacch (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*) er en metode til behandling af ASF og er et specialpædagogisk koncept, som har fået stor udbredelse i Danmark. Det anvendes ligeledes i ADHD-pædagogik, da de samme elementer almindeligvis vurderes at virke i forhold til denne forstyrrelse (Larsen 2009). Teacch, som det anvendes i Danmark, prioriterer i altovervejende grad en strukturering af pædagogiske omgivelser og brugen af et kompenserende kommunikationssystem baseret på visuelle hjælpemidler (Bai & Andersen 2002). Teacch's retningslinjer for anvendelse implicerer en professionalismeforståelse, der lægger sig op ad den

tekniske rationalitet, der også kendetegner medicinsk intervention og den reduktionisme, der nødvendigvis følger med positivistisk metode. Her forstår man ved professionel aktivitet en instrumentel løsning af problemer, som er regelsat gennem anvendelsen af videnskabelig teori (Schön 2001: 29). Det impliceres af Teacch-konceptets retningslinjer, at samme strukturerede og visuelt tydelige tiltag virker for alle, og at den professionelle, der implementerer konceptet, kan overføre disse uden videre.

I nedenstående interviewuddrag ses det i første omgang, at lærerne er tydeligt influeret af Teacch's fokus på strukturering af pædagogiske miljøer.

"Interviewer: Når du fx hører, at ham her har ADHD eller ham her har autisme, har du så en tilgang, hvor du tænker, så er det sådan her, jeg går til det?"

Morten: I forhold til om det er ADHD eller autisme i hvert fald. Pædagogikken ligner meget hinanden, vil jeg sige.

Interviewer: På hvilken måde synes du?

Morten: Struktur, forudsigelighed, ro."

(Interview med Morten)

Bente bekræfter samme grundlæggende strukturfokus: *"Så har vi en struktur i klassen [...] det er ligesom den røde farve i regnbuen. Og så kommer de andre farver ovenpå. Strukturen i klassen er ligesom det, der bærer regnbuen."* (Interview med Bente)

Lærerne taler sig ind i en strukturfokuseret diskurs, der kan forbindes til Teacch's udbredelse på specialområdet. Der er her tale om, at compensation igennem struktur, dvs. faste rammer, rutiner og visuel tydelighed omkring undervisningen og det pædagogiske arbejde i almindelighed er blevet gjort til almengyldige værdier (Mørck 2011).

Læreren Anders fortæller: *"Teacch... Det skal bare være et system, og så er det faktisk ligegyldigt. Bare strukturen er der, og visualiseringer, så er det lige meget om det er Morten, Anders eller Bente. Og det giver jo ikke mening [...] Relationen er selvfølgelig super vigtig stadigvæk."* (Interview med Anders)

Lærernes anvendelse af Teacch er således samtidig kritisk og eklektisk, mens den kontekstafhængige vurdering ud fra relationen til den enkelte elev ofte tager forrang, som det fremgår af følgende uddrag fra interviewet med Morten: *"Til daglig ligger det i baggrunden, og så når vi har mulighed for det, at sætte os ned og sige, nå men vi bliver nødt til at ændre i det her... så sætter vi os sammen, og så finder vi ligesom den viden frem om Teacch, blandt andet [...] Du kan komme ud med et eller andet, du har lært om specialpædagogik, og du kan køre det igennem, men det er jo langt fra, at det fungerer. Du bliver nødt til at lære, hvor du er henne, og hvem du har med at gøre."* (Interview med Morten)

Samme tilgang genfindes i interviewet med Bente: *"Tilgangene til de her børn er bare så forskellige [...] Robert skal have det på en måde, Kevin skal have det på anden, og Carl på en tredje måde. Det er det, jeg synes der er så spændende ved mit arbejde."* (Interview med Bente)

Denne analyse tegner et billede af lærere, der influeres af Teacch-konceptet og mangelfokuserede, kompensatoriske diskurser, der i stigende grad indvirker på deres praksisfelt. Samtidig vidner lærernes udsagn om en stillingtagen til forholdet mellem teori og praksis. Lærerne lægger vægt på, at deres tilgange er afhængige af vurderinger ud fra relation og kontekst.



Børn med diagnoserne ADHD og ASF reduceres både ontologisk og metodisk, på tværs af psykiatri og specialpædagogik, til at være neurodefektive

Anvendelsen af teoretisk viden er ikke direkte overført, da dette ikke er realistisk i en situeret praksis. Lærerne indtager Teacch-teorien kritisk, tilpasset den givne situation og det relationelle forhold til den enkelte elev.

OPSUMMERING

Artiklens analyse har peget på, at behandlingen af børn i lærings- og adfærdsvanskeligheder er præget af paradigmatisk samtidighed og pragmatiske ambivalenser. Børn med diagnoserne ADHD og ASF reduceres både ontologisk og metodisk, på tværs af psykiatri og specialpædagogik, til at være neurodefektive. I lyset af speciallærernes professionelle forholdemåder samt biopsykosocialt orienterede neurovidenskabelige strømninger, viser reduktionistiske og kompensatoriske løsningsindsatser som medicinering og Teacch sig imidlertid at være utilstrækkelige. Når det, der er vanskeligt for børn med diagnosen ADHD eller ASF, må forstås som et gensidigt konstituerende samspil af hjernens (forudsætninger for) bearbejdning af sanseindtryk, psykologisk fortolkning og relationer til andre mennesker, må der tænkes uden for fastlåste ontologiske og metodiske kasser. Der er

ikke tale om et rent neurobiologisk problem, der må behandles ud fra en udelukkende biomedicinsk model. Ej heller er der tale om et rent psykosocialt problem, der må behandles alene med socialpædagogiske-/psykologiske indsatser.

Artiklens analyse har skitseret tre læreres praksisnavigationer mellem disse sfærer af børns vanskeligheder. Lærernes holdninger til den biomedicinske models indflydelse på deres felt er præget af en vis ambivalens. Den neurologisk/medicinske forklaringsmodel accepteres når dens effekter muliggør ro og deltagelsesmuligheder for eleverne. Samtidig tages der værdimæssig afstand fra medicinering som en hurtig løsning uden opmærksomhed på hele barnet og dets relationer i det sociale og pædagogiske miljø.

Lærerne er tydeligt influeret af en strukturdiskurs på specialområdet og informeret af teoretisk viden om Teacch, mens der samtidig tages kritisk stilling til konceptet ud fra den forholdemåde, at teorien ikke lader sig direkte overføre til deres praksis. Lærerne er relationsorienterede, og deres udsagn vidner om en situeret og vurderingsbaseret professionalisme.

BEGREBSLIGGØRELSE PÅ TVÆRS AF NEUROVIDENSKAB OG LÆRER- PROFESSIONALISME

Uoverensstemmelserne mellem anvendelsen af medicin og neurovidenskabelig teori og lærernes ambivalenser omkring egen praksis kan vidne om, at det nuværende møde mellem neurovidenskab og pædagogik på specialområdet ikke er tilstrækkeligt nuanceret og derfor kræver begrebsliggørelse. Ud fra artiklens analyse knytter et begreb om hjernen i et biopsykosocialt og plastisk perspektiv i højere grad an til en kobling med relations- og helhedsorienteringen i pædagogisk praksis, end reduktionistiske og mangelfokuserede logikker gør. Når en helhedsorienteret udviklingsoptimisme ligger i kernen af megen nyere neurovidenskabelig teoretisering, må hjernens plastiske udviklingsmuligheder i biopsykosocialt samspil ikke overses i pædagogisk praksis. Disse muligheder må stimuleres ved opmærksomhed på barnets ressourcer, snarere end på mangelkompensation ved gennemgribende fokus på rigid strukturering af læringsmiljøer.

Ud fra det billede af lærerprofessionalisme, der fremanalyseres i artiklen, er lærernes vidensanvendelser i praksis ikke nødvendigvis konsistente eller systematiske, og et lærerrelevant begreb om hjernen kan derfor ikke hvile på en direkte overførsel af neurobiologisk teori til pædagogisk praksis og implementeres som teknisk rationalitet. Når lærernes anvendelse af Teacch er eklektisk og kritisk, forekommer en afgrænset konceptpædagogisk løsning ligeledes mangelfuld. En tværgående begrebsliggørelse af forholdet mellem biologiske, psykologiske og sociale sfærer af børns vanskeligheder må kunne indgå som led i den kritiske stillingtagen lærerne anvender og som delele-

ment i situerede vurderinger. Der bliver således tale om en forståelsesramme omkring lærings- og adfærdsvanskeligheder, der henter sin hjemmel i teorier om det biopsykosociale menneske, såvel som i læreres professionelle handlebetingelser.

Ud fra artiklens analyse af mødet mellem neurovidenskab og lærerprofessionalisme forekommer selve menneskesynet som det mest slående overlap og den mest oplagte koblingsindgang mellem disse paradigmer. De interviewede læreres forholdemåder kan hente opbakning i helhedsorienterede teorier om hjernen og samtidig styrke sådanne teorier. Disse to ganske forskelligartede vidensparadigmer støtter hinanden i at pege på nødvendigheden af accept af den kompleksitet lærings- og adfærdsvanskeligheder indebærer, samt opmærksomheden på det enkelte hele barn i vanskeligheder, dets kvaliteter og udviklingsmuligheder. <<

Rasmus Øst Birkkjær

er lærer ved Sønderøsksolen i Værløse

LITTERATUR

- Andersen, L., Bai, J. (2002) *Sammenligning af TEACCH og anvendt adfærdsanalyse (ABA)*. Lokaliseret d. 15. januar 2017 på: http://www.abaforum.dk/artikler/sammenligning_teach_aba.php
- American Psychiatric Association (APA). DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Lokaliseret d. 3. januar 2017 på: <http://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bauer, J. (2005). Hvorfor jeg føler det, du føler - Intuitiv kommunikation og hemmeligheden ved spejlneuroner. København: Borgen.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unified theory of ADHD. *Psychological Bulletin (121)*, s. 65-94.
- Dapretto, M. m.fl. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunctions in children with autism spectrum disorders. *Nature neuroscience*, 9 (1): 28-30.
- Due, P., Didrichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C., Sandbæk, A. (2014). *Børn og unges mentale helbred - Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Fredens, K. (2012). Mennesket i hjernen - En grundbog i neuropædagogik. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gade, A., Nielsen, J.B. (2011). *Den plastiske hjerne*. Glumsø: HjerneForum.
- Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science 10 (1)*, s. 1-11.
- Håbekost, T. (2010). ADHD: En neurobiologisk forstyrrelse? *Psyke & Logos (31)*, s. 647-667.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2010). *Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrum-forstyrrelse*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet
- Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri*. København: Akademisk Forlag.
- Hertz, S. (2012). Børn og unge er vores bedste manualer. *Gjallerhorn (15)*, s. 16-28.
- Langager, S. (2014). Specialpædagogikkens børn. S. 131-151 i: *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Larsen, I. H. (2009). DAMP, ADHD og diagnosebegrebet. S. 47-69 i: *Barnet bag diagnosen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, L.L. (2010). Læring og overskridelse af marginalisering. *Unge pædagoger (2)*, s. 20-27.
- Nepper Larsen, S. (2010). Den plastiske hjerne som mulighedsorgan. *Dansk Sociologi (2/21)*, s. 81-102.
- Oberman, L.M. m.fl. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Brain Research; Cognitive Brain Research*, 24 (2): 190-198.
- Peeters, T. (1997). *Autisme. Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Virum: Videnscenter for Autisme
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself*. Oxfordshire: Princeton University Press.
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- TEACCH Autism Program - Our Mission and Vision - Lokaliseret d. 3. januar 2017 på <https://www.teacch.com/about-us/mission-st>
- Thybo, P. (2013). *Neuropædagogik - Hjerne, liv og læring*. København: Hans Reitzels Forlag
- WHO - Classifications ICD-10. Lokaliseret d. 3. januar 2017 på: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>
- Whitaker, R. (2013). *Den psykiatriske epidemi*. Søborg: PsykoVision.

Jette Steensen

"SOCIAL JUSTICE"

– et aktuelt supplement til dannelsesbegrebet

Social justice er et veletableret begreb blandt progressive¹ amerikanske uddannelsesforskere, mens dannelsesbegrebet hidtil har været et samlende pædagogisk overbegreb i Danmark. I artiklen reflekterer jeg over begreberne dannelse og social justice i henholdsvis dansk og amerikansk sammenhæng ud fra en ide om, at social justice i højere grad bør tematiseres og så i Danmark, og at begreberne med fordel kan supplere hinanden.

Lighed har traditionelt været en central værdi i de skandinaviske velfærds-samfund, en værdi som er blevet anset for at være en så grundlæggende selvfølgelighed, at den ofte er blevet underkommunikeret. Derfor var det bemærkelsesværdigt at se formuleringen "Social justice, Equality and Solidarity?" som overskrift for den nordiske uddannelsesforsknings sammenlutning NERAs årskonference marts 2016 med følgende begrundelse:

I de nordiske lande har man traditionelt bygget uddannelse på værdierne lighed, demokrati og velfærd. Disse begreber har haft stor betydning for uddannelsesforskningen i de nordiske lande. Til gengæld har solidaritet ikke været i fokus i nyere diskussioner om social retfærdighed og uddannelse, til trods for begrebets historiske betydning som en af de centrale værdier i de nordiske velfærdsstater² (forfatterens oversættelse).

Social justice er et velkendt begreb i amerikansk og til dels også i europæisk uddannelsesforskning³, men hidtil har begrebet haft begrænset gennemslag i nordisk sammenhæng. I modsætning til den europæiske forskningsammen-

lutning (EERA) og den amerikanske (AERA), så har NERA ikke en tematisk undergruppe med social justice som arbejdstema, og hos det danske værtskab i 2017 er den sociale indignation igen forsvundet og erstattet med "Learning and education – material conditions and consequences" – et ganske mainstream teknokratisk emne med fokus på ny teknologi.

Spørgsmålet er derfor, om begrebets fremtrædende plads i 2016-konferencens titel har været en forbigående tilfældighed, eller om begrebet har potentiale til at få en central plads i en påtrængende revitalisering af kritisk pædagogik. Mange forskere (Held & Kaya 2007, Apple 2011, Karlsen 2014) har efterhånden stillet spørgsmål ved uddannelsespolitikens nationale forankring og peger i stedet på, at uddannelsespolitik og praksis i dag er stærkt påvirket af en globaliseret økonomi i krise. Sahlberg (2015, p.75) fremhæver f.eks., at processen er både ensrettet og ensidig, og han antyder ligeledes, at den ikke er helt harmløs, idet han anvender forkortelsen GERM (dvs. bakterie) som forkortelse for Global Educational Reform Movement. Hvis uddannelsespolitikken er blevet glo-

bal, så er der behov for i højere grad at udvikle globale pædagogiske mod-svar. Apple (2011, p. 223) peger på, at samtidig med at uddannelsespolitik-ken bliver mere og mere ensrettet, så marginaliseres og undertrykkes alter-native modstandsformer og praksisser. Ikke i den forstand at ytringsfriheden er direkte truet, men nationale lære-planer, forskningsmidler og prioriterin-ger styres meget håndfast i en bestemt retning, et forhold som hyppigt refe-reres også i Danmark. Det er i denne sammenhæng, at det bliver relevant at inddrage social justice som pæda-gogisk pejlemærke. Apple (2011, p. 230) citerer Bourdieu for at fremhæve, at ganske vist er streng videnskabelig grundighed vigtig i intellektuelt ar-bejde, men intellektuelle kan ikke kun forholde sig neutralt og objektivt til ak-tuelle spørgsmål om verdens fremtid. I sin åbningstale til NERA-konferencen 2016 formulerede Carl Anders Säf-ström dette således:

Vores ansvar som undervisere, forskere og intellektuelle indenfor uddannelse medfø-erer, at vi ikke kan undgå at være dybt enga-gerede i andre menneskers velfærd, og som følge af dette, så bør vi forsvare hans og hendes rettigheder, være fortalere for lig-hed og for menneskers ret til at leve i fred. Hvis dette ikke ligger helt centralt i uddan-nelsesopgaven, så ved jeg ikke hvorfor det er eller kunne være værd at beskæftige sig med uddannelse (Saeverot & Baraldsnes 2016, p.191) (forfatterens oversættelse).

HVAD ER SOCIAL JUSTICE?

Social justice kan tolkes i forskellige retninger. I dag anvendes begrebet i uddannelsessammenhæng som para-phy og samlende banner for forskellige teorier, bevægelser og synspunkter, som engagerer sig i kampen mod ulighed og forskelsbehandling. Der er altid problemer forbundet med at overtage be-greber, som er dyrket i anden kontekst, og det kræver refleksioner over denne sammenhæng. Social justice kan direkte oversættes til social retfærdighed – men denne direkte oversættelse virker mere vag end den engelske betegnelse. En for-skel er, at den danske oversættelse har begrænset praksistradition bag sig. En anden forskel er, at social justice i anglo-amerikansk sammenhæng kan bakkes op af et "department of justice", mens vi i Danmark har *Justitsministeriet* – en betegnelse som i højere grad associerer til "at holde justits", dvs. lov og orden og ikke bare retfærdighed, en tradition og sprogbrug, som kan føres tilbage til enevælden. Social justice har relativt stærkt gennemslag i amerikansk forsk-ningslitteratur. Ofte er begrebet åbent antiracistisk og tæt knyttet til kritisk multikulturalisme. Det er imidlertid vig-tigt at forstå, at i USA er social justice an-det og mere end en diskurs. Det er også udtryk for personligt oplevet uretfærdig-hed og diskrimination. Begrebets udbre-delse afspejler, at flere og flere forskere med afroamerikansk og spansk-ameri-kansk baggrund efterhånden har fået professorstatus og indtager indflydelses-rige poster indenfor bl.a. AERA (Langer-Osuna & Nasir 2016). I en anmeldelse af J.D. Vances selvbiografi, "Hillbilly Elegy", refererer Thomas Bredsdorff en anekdote, som kan bidrage til at illu-strere, hvorfor social justice har så stærk gennemslagskraft i amerikansk uddan-nelsesforskning.

Da Thomas Jefferson sad ved skrivebordet på sin gård en sen eftermiddag i 1776 og skrev: "Vi anser disse sandheder for selvindlysende, at alle mennesker... ", faldt mørket på. Men ind trådte så til alt held hans negerlave med et lys, så han kunne fortsætte: "... alle mennesker er født lige". Og så opremsede han herligheder som "retten til liv, frihed og stræben efter lykke". Hvad mon Joe har tænkt, hvis han kiggede sin herre over skulderen?⁴

Den danske kontekst er anderledes. Når uretfærdigheden ikke er personligt kropsligt erfaret, er der risiko for at multikulturel undervisning får karakter af "helperism" (Zeichner 2016), som lægger vægt på at frelse eleverne fra deres udsatte boligområder og integrere dem i majoritetskulturen uden at anerkende, inddrage og bygge videre på de ressourcer, som også findes hos minoritetsfamilier og lokalområder - en advarsel, som er relevant at tænke ind i dansk og europæisk social justice sammenhæng, hvor forskere og undervisere i hovedsagen må bygge på idealisme, engagement og solidaritet fremfor personlig erfaring. Mange forskere (Morva 2005, Steensen 2010, Zeichner 2016) peger på, at det er vigtigt, at mono-kulturelle lærere får indsigt i, at de selv er bærere af en bestemt kultur, som er knyttet til deres egen etnicitet og klasse og ikke en universel kultur. Social justice vil i denne sammenhæng betyde, at lærere kritisk undersøger egen kultur, historie og værdier, inklusive hvad det vil sige at være hvid europæer i et multietnisk klasseværelse. Bourdieu (1999) påpeger, at forståelse for andre mennesker også kræver forståelse af det sted, personen taler fra, idet han således fremhæver betydningen af, at det enkelte menneske er bærer af klasseerfaringer,

historie og kultur. For at forstå den anden er det nødvendigt at medtænke dette perspektiv. Apple (2011, p. 223) udbygger dette på følgende måde:

... effektiv undervisning kræver ikke blot, at vi forstår elever, deres lokalområder og deres nuværende udfordringer, men også at vi forstår summen af deres erfaringer før de kom til USA. Overfladisk viden er måske ikke meget bedre end ren uvidenhed. Det er let at tegne et billede af forældre og unge som er passive ofre for globale kræfter snarere end mennesker som er aktive aktører, som kontinuerligt kæmper for at skabe sig et bedre liv (forfatterens oversættelse).

“ De som kun fokuserer på identitetspolitik og multikulturalisme i sidste instans medvirker til at forstærke den neoliberale kapitalisme, som er hovedårsag til den stigende ulighed i den vestlige verden

Kultur er imidlertid kun en del af social justice. Den amerikanske feminist og filosof, Nancy Fraser (2007), har gennem en årrække beskæftiget sig med begrebet. I globalt perspektiv pointerer hun, at den kulturelle identitetspolitik har haft en tendens til at skygge for den underliggende stigende økonomiske ulighed, som forårsages af

den globale neoliberale verdensorden. Dette gælder ikke mindst i dansk og europæisk sammenhæng. I lighed med Fraser fremhæver den amerikansk-slaviske økonom, Branko Milanovic (2016), at de som kun fokuserer på identitetspolitik og multikulturalisme i sidste instans medvirker til at forstærke den neoliberale kapitalisme, som er hovedårsag til den stigende ulighed i den vestlige verden. Han mener ikke, at kampen for kulturel retfærdighed skal opgives, men at vejen til social justice går via en økonomisk omfordeling, fordi det er den eneste måde, man kan svække den underliggende strukturelle ulighed, som også rammer minoritetsgrupper. Dermed bliver det vigtigt, at social justice knyttes til begrebet intersektionalitet. For at forstå globaliseringens kompleksitet og dens virkning i uddannelsessammenhæng har man brug for mere end ét perspektiv, fordi minoritetsstatus, økonomi, klasse og geografi overlapper og griber ind i hinanden.

DANNELSEDISKUSSIONENS BEGRÆNSNINGER

I en årrække lå dannelsesbegrebet lidt i dvale, og man kunne tillade sig at mene, at det var et ganske bedaget begreb uden direkte relevans for moderne uddannelsestænkning. I de senere år især efter skolereformen har begrebet dannelse imidlertid fået nærmest doksisk⁵ (Bourdieu 1977) status i dansk pædagogik som samlingspunkt og modspil til konkurrencestatens nyttetænkning. Spørgsmålet er imidlertid, om ikke begrebet trænger til et supplement. I artiklen "Jakten på kritisk pedagogikk" fremhæver den norske uddannelsesforsker, Christian Beck (2013), at pædagogisk forskning og teori på en helt anden måde end i dag må orienteres

mod samfundet. Hans standpunkt er, at kritisk pædagogik ikke kan nøjes med at være en speciel kritisk teori, men må være kritik af pædagogisk virkelighed. Beck kritiserer dannelsesdiskursen for at være et overfladefænomén, som ignorerer virkeligheden udenfor dannelsesdiskursen og for ikke at være optaget af de grundlæggende strukturelle årsager til dagens bureaukratiske instrumentelle pædagogik. Den neoliberale konkurrencestatspolitik udfordrer nemlig ikke kun skolens indhold og læreres og forskeres frihed. Den skaber også stigende samfundsmæssig ulighed og får herigennem konsekvenser for uddannelsessystemet på alle niveauer.

Det er et vovestykke at stille spørgsmål ved dannelsesstatens pædagogiske hegemoni, for dannelse er et nationalt pædagogisk kendemærke. Kan man være imod dannelse? Selvfølgelig ikke, dannelse er tæt knyttet til europæisk humanistisk tænkning og til oplysningstiden i Europa, og er dermed en del af den nationale bagage, men man kan argumentere for, at dannelse som *universelt* svar på tidens udfordringer er ved at have nået sin udløbsdato. Der er behov for at reflektere både over begrebets oprindelse, dets rækkevidde samt nutidige relevans. Problemet er, at mange har forsøgt sig med at fylde indhold i det, men fortolkningen rækker fra et klassisk tilbageskuende fokus på Europas fortid og rødder i antikken over en mere udadskuende verdensborger til en mere kritisk tilgang. Samtidig kan begrebet ikke frigøre sig fra en forestilling om, at opdrageren kan bidrage til dannelse eller selvdannelse af den enkelte elev i en stadig vanding mod højere erkendelsesniveauer, frigjort fra ulige udgangspunkter og forskellige rammebetingelser.

Thomas Rømer er en blandt flere aktuelle dannelses fortalere. Han er samtidig en af de mest bidske kritikere af den aktuelle uddannelsespolitik, som udspringer af den globalt inspirerede konkurrencestatstænkning⁶, som han med beundringsværdig konsekvens forfølger og udstiller. Rømer kritiserer instrumentalismen for at have rødder i et meget snævert menneskesyn, men han forholder sig ikke til den neoliberale økonomiske udvikling og dens konsekvenser. Rømer er fortaler for en klassisk, humanistisk tænkning, og i sin kritik sætter han lighedstegn mellem begrebet antihumanisme og konkurrencestatens instrumentalistiske målstyring: "Hele dette grimme sammensurium af antihumanisme fører direkte til opgør med dannelse, filosofi, virkelighed og folkelighed".⁷

Humanisme og dannelse er vel nærmest synonyme, og begge er behæftet med så mange gode normative associationer, at det er vanskeligt at erklære sig uenig. Rømer skriver, at antihumanisme er "grimt", men han udnytter her først og fremmest et retorisk greb og bruger begrebet humanisme normativt og fejer derved alle andre synspunkter af banen. Antihumanisme er imidlertid ikke det samme som begrebet inhuman. Antihumanisme er et teoretisk begreb og kan som betegnelse pege i flere indbyrdes forskellige retninger, fra Luhmann over Marx til Foucault og Bourdieu. I ovenstående sammenhæng retter Rømer først og fremmest sin kritik mod den danske udbredelse af Luhmanns teorier, men mere generelt dækker betegnelsen antihumanisme over, at samfundets og historiens udvikling ikke kun kan forklare ud fra den humanistiske forestilling om menneskets væsen. Såkaldt antihumanistiske perspektiver henvi-

ser ganske rigtigt til, at mennesket (til dels) er et produkt af de økonomiske faktorer – ikke at de *bør* være det. Det er derfor en fejlslutning at sætte lighedstegn mellem dette perspektiv og en instrumentalistisk uddannelsespolitik. Antihumanisme handler ikke om at være ligeglad med konkrete menneskers ønsker, behov, lidelse og glæde – tværtimod, som f.eks. Bourdieus (1999) monumentale værk "The Weight of the World" demonstrerer, så handler det netop om at forankre politikken i konkrete mennesker og deres kampe frem for alene i humanismens abstrakte ideale menneske.

I bogen "At ville noget med nogen" argumenterer Steen Nepper Larsen for, at dannelsen er kritikkens forudsætning – og dermed rummer muligheden for, at autonome borgere og pædagogiske aktører kan nytænke samfundets uddannelsesinstitutioner og erhverve sig et større og friere udsyn. Nepper Larsen er mere sensitiv overfor kritikken af dannelsesbegrebet og dets elitisme end Rømer. I bogen "Dannelse - en samtidskritisk og idéhistorisk revitalisering" forsøger Nepper Larsen at aktualisere og forny det almene dannelsesbegreb ved at tage højde for og imødegå den kritik af dannelsesbegrebet, som bl.a. Per Fibæk Laursen citeres for.⁸ Ifølge Nepper Larsen skal dannelse altså ikke længere forstås som den elitære gruppes smagsregimente. Han forsøger at komme udenom "ordets magt", som præger den elitære forståelse af dannelsesbegrebet ved at inkludere kunst og krop, idet han argumenterer med, at dannelse handler om andet end blot at kunne læse bøger og være i stand til at nedskrive dybsindige tanker. Her kan han hente ny opslutning til oplysningstanken ved at bringe Rousseau på banen. Ganske vist

delte Rousseau oplysningstidens drøm om frihed, men han havde samtidig et skarpt øje for den ufrihed for de u-dannede, der udsprang af dannelse – hvilket kan ses som en parallel til den amerikanske dobbeltlogik omkring frihedserklæringen. Nepper Larsen peger på, at dette måske skyldes, at Rousseau selv var en outsider blandt de lærde oplysningsfilosoffer i Paris, og derfor var i stand til at gennemskue oplysningsfilosoffernes doxa og se svagheden ved deres tro på ordets endegyldige magt. Nepper Larsens fortolkning er sympatisk, men løser ikke helt problemet. Fokus på kroppen er ikke tilstrækkeligt i kampen mod ulighed, og brugt pædagogisk ureflekteret kan denne tilgang bidrage til yderligere at cementere forskellige udgangspunkter. Et andet problem med dannelsesbegrebet er, at det er stærkt eurocentrisk og dermed næppe tilstrækkeligt i en tid, som kalder på selvrefleksion og øget bevidsthed om andre civilisationer, tænkere og vidensregimer end den europæiske. Dette har Peter Kemp (2005) til en vis grad taget op og forsøgt at reformulere i sin dannelsesvision om Verdensborgeren. Kemp er dog selv så solidt rodfæstet i europæisk filosofihistorie, at han har vanskeligt ved at fjerne sig fra en meget generel abstraktion om menneskeheden – i bestemt form og set fra Europa.

Jeg har ovenfor forsøgt at argumentere for, at uagtet talrige forsøg på nytolkning og revitalisering så bliver dannelsesdiskussionen alt for let til en intern diskussion i universitetsverdenen⁹, en diskussion man med Bourdieu (1988) in mente kunne betragte som den humanistiske elites oprør mod den økonomiske elite. Den neoliberale uddannelsespolitik og dens følgesvend New Public Management rammer jo i høj grad også universiteterne.¹⁰ Bour-

dieus analyse henviser imidlertid også til kampen mellem filosofien, som repræsenterer den traditionsrige dannelsesdisciplin overfor en nyere disciplin som sociologien, en modsætning som på mange måder kan overføres til en analyse af forholdet mellem begreberne dannelse og social justice. Ikke alle spørgsmål i verden kan løses ved, at man refererer tilbage til fortidens europæiske filosoffer. Der er behov for i højere grad at forstå begrebet dannelse som blot et blandt flere overordnede pædagogiske pejlemærker. Noget tyder på, at den entydige opslutning bag dannelsesbegrebet lægger en ufrugtbar dyne af national konsensus ned over en påtrængende pædagogisk diskussion om såvel stigende ulighed og dens konsekvenser som opdragelsens indhold og hensigt frem mod det 21. århundrede.

SOCIAL JUSTICE MÅ HØJERE OP PÅ DEN PÆDAGOGISKE DAGSORDEN

Skal kritisk pædagogik have nutidig og fremtidig relevans, må vi åbne op for større globalt og tværnationalt samarbejde. Selvom social justice kan opleves som en fremmed fugl, så er det et begreb, som kan forbinde kritiske forskere og praktikere på tværs af grænser. Beck (2013) fremhæver, at det er let at tilslutte sig dannelsesdiskursen som modvægt til en bureaukratisk, instrumentel pædagogik, man han påpeger samtidig, at dannelse i dag i høj grad fremstår som lukket inde i en elitekultur, distanceret fra virkeligheden. Dannelses-teoriene har for lidt opmærksomhed på samfundsperspektivet, hvilket er uomgængeligt og nødvendigt for at dæmme op for skadevirkningerne af den globale instrumentelle pædagogik. De ideelle ideer må i højere grad diskuteres i relation til en samfundsanalyse

med et fremadrettet perspektiv. Mange pædagogiske forskere og praktikere arbejder konkret med udgangspunkt i problemstillinger, som kan betegnes som social justice. Der er imidlertid behov for i højere grad eksplicit at tematisere dette med udgangspunkt i virkelige menneskers reelle problemer som følge af den stigende ulighed og usikkerhed. Spørgsmål som: "Hvordan sikrer man etnisk unge med karakterer lavere end 2 i dansk og matematik en uddannelse" (Information 09.01.2017), "hvilke uddannelsesmæssige konsekvenser vil det få, at den nye fattigdomsydelse forventes at fordoble antallet af fattige børn" (AE 2016), el-

“ *Selvom social justice kan opleves som en fremmed fugl, så er det et begreb, som kan forbinde kritiske forskere og praktikere på tværs af grænser* ”

ler "hvordan vi skal håndtere den stigende polarisering mellem velfungerende skoler og skoler med stor koncentration af socialt udsatte børn og børn med diagnoser?" (Csonka 2017) er aktuelle eksempler. Det har dannelsesdebattanterne næppe noget bud på, men det accentuerer behovet for at sætte social justice højere på den pædagogiske dagsorden. I den forbindelse må det være relevant at skabe en temagrube om social justice også under NERA. <<

Jette Steensen er ph.d. og førsteamanuensis ved UiT- Arctic University of Norway

NOTER

- 1 Begrebet "progressiv" anvendes bl.a. af Apple (2011) svarende til dansk kritisk pædagogik.
- 2 Uddrag af grundelse for konferenceoverskrift til NERA 2016.
- 3 Jeg referer her til EERA 2016.
- 4 <http://politiken.dk/magasinet/essay/premium/ECE3432971/de-uforbederlige/>
- 5 Bourdieu anvender begrebet doxa som betegnelse for kulturel praksis som "naturaliseres" og lagres i kroppen og tages for givet, indtil udenforstående en dag stiller spørgsmål ved det hidtil selvfølgelige.
- 6 I denne sammenhæng hentes begrebet "konkurrencestaten" fra Ove Kai Petersen.
- 7 <http://magisterbladet.dk/blogogdebat/dannelseerdoedogbegravetidanskuddannelsespolitik>
- 8 Folkeskolen nr. 18 2012.
- 9 Se f.eks. Universitetets dannelseskonference onsdag 7. december 2016. <http://www.sophia-tt.org/da/TilmeldingKonference2016>
- 10 Se "Proletarisering af vidensarbejde", DpT nr. 2 maj 2016.

REFERENCER

- AE (2016). Danmark på fattigdomskurs. Fordeling og levevilkår 2016. Retrieved from: http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/publikation/ae_f116.pdf
- Apple (2011). Global Crises, Social Justice and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2): 222-234
- Beck, C.W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (4-5): 304-314.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. et al (1999). *The Weight of the World*. Cambridge: Polity Press.
- Csonka, C. (2017). De bedste lærere skal redde de svageste skoler. *Politiken*. 10.01.2017. Retrieved from: <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5779991/De-bedste-%C3%A6rere-skal-redde-svageste-skoler>
- Fraser, N. (2007). Reframing Justice in a Globalizing World. In D. Held & A Kaya: *Global Inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Held, D. & Kaya, A. (Eds.) (2007). *Global Inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Karlsen, G.E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, E. M. Furu: *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren - pædagogisk og politisk ideal for det 21 århundrede*. København: Hans Reitzel.
- Langer-Osuna, J & Nasir, N.S. (2016). Rehumanizing the "Other": Race, Culture and Identity in Education Research. In P. A. Alexander, F. J. Levine & W. F. Tate IV: *Education Research: A Century of Discovery*. Review of Research in Education. Thousand Oaks: Sage (40)723-743.
- Larsen, S.N. (2016). At ville noget med nogen – filosofiske fragmenter om dannelse og pædagogik. *Turbine*. Akademisk.
- Larsen, S.N. (2013). *Dannelse – en samtids kritisk og idehistorisk revitalisering*. Fjordager.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in Teacher Education. *Dimensions of Prospective Teachers' Opportunities to learn*. *Journal of Teacher Education*, (56)(5): 418-435.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit – Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Richer, L. (2017). Man skaber flere, der ikke får en uddannelse. *Information*. 01.09.2017.
- Rømer, T. (2013). *Dannelse er død og begravet i dansk uddannelsespolitik*. *Blogindlæg*, *Magisterbladet* 13.05.2014. Retrieved from <http://magisterbladet.dk/blogogdebat/>

Keld Buciek & Ole Erik Hansen

"SERENDIPITET" OG LÆRINGENS UFORUDSIGELIGHED

– EN KRITIK AF ENDEMÅLSTÆNKNING I DE HØJERE UDDANNELSER

Denne artikel er baseret på en bekymring for at endemålstænkning, dvs. undervisningstilrettelæggelse, der sker med henblik på opfyldelse af på forhånd udpegede mål for undervisningen, undergraver den unikke udvikling af akademiske kompetencer, der især foregår i problem- og feltorienterede universitetsstudier. Et universitetsstudies centrale kendetegn bør nemlig være at udvikle viden om det, vi ikke ved, vi ikke ved noget om.

Er uddannelseskvalitet på universiteterne blevet reduceret til rationalistisk defineret målopfyldelse? Et centralt kendetegn ved en universitetsuddannelse er forskningselementet. Læring og forskning kan her ikke adskilles, de er to sider af samme sag. Forskning kræver færdigheder, der knytter sig til kompetent anvendelse af instrumenter, metoder, fremgangsmåder og teorier. Derudover kræves evnen til at overskride normer, standarder og fastfrosne tankesystemer indenfor og mellem vidensfelter. Det sidste er måske endda det vigtigste. Desværre har de sidste 10 års udvikling betydet, at balancen mellem disse sider har forskubbet sig i en uheldig retning i forskningsbaserede uddannelser. Denne artikel er baseret på en bekymring for at læringsmål baseret på alignment tænkning (såkaldt "constructive alignment", CA) dvs. undervisningstilrettelæggelse, der sker med henblik på opfyldelse af på forhånd udpegede mål for undervisning-

gen, undergraver den unikke udvikling af akademiske kompetencer, der især foregår i det problem- og feltorienterede projektarbejde. Artiklens formål er derfor at bidrage til debatten om hensigtsmæssigheden i "målopfyldelsesideologien".

"Learning outcome", "Målbeskrivelser", "Kvalitetssikring" "Alignment", "Kvalifikationsrammer", "Karaktersystem", "Akkreditering". Disse og beslægtede begreber, som har hver deres, men ofte overlappende, teoretiske og praktiske "ophav", former tilsammen et univers af tænkning, der rejser sig som barriere for udfoldelse af akademiske idealer om åbenhed, originalitet, ny erkendelse og videnskabelighed. Både i en dansk og i en international sammenhæng dukker der da også kritiske artikler op, som stiller spørgsmålstegn ved om "endemåls-tænkningens" evner at forstå læringens dynamiske og uforudsigelige karakter, se bl.a. Leth Andersens (2010). Tilrettelæggelses-tænkningen, med Leth Andersens ord,

”risikerer at lægge op til en konvergent, reduktionistisk og teknokratisk tænkning”. Andre er også skeptiske: Hussey & Smith (2008) noterer fx: ”bortset fra individuelle undervisningslektioner, så er læringsmål for bredt favnende til at opfylde sit løfte - at beskrive den læring, som det ønskes, at de studerende opnår” (forfatternes oversættelse).

Det er naturligvis fornuftigt at overveje, om læringsmål, prøveformer og undervisning understøtter hinanden. Men vi oplever ikke, at ”systemet” støtter en afbalanceret brug af denne tænkning, men tværtimod udmønter det i en rigid version, der strider mod at tænke universitetsuddannelse som en åben, undersøgende og vidensproducerende aktivitet (Leth Andersen, 2010). Efter vores mening bør en universitetsuddannelse som helhed ikke formulere faste og veldefinerede læringsmål, men skal danne rum for ikke-lineære, uforudsete, komplekse og spontane erfaringsdannelse. Som Leth Andersen udtrykker det: ”det er muligvis ikke alene en meget stor udfordring, men også et uhensigtsmæssigt tiltag at kræve udspecificeret målbeskrivelse til højeste niveau (og bedømmelse) i netop de uddannelser, som bygger på, at de studerende skal lære at tænke selv, at tænke nyt og at arbejde ud fra forskningens metoder.” (ibid.) Alignment knytter an til en positivistisk anskuelsesmåde. Hermed menes, at en forudsætning for at tænke alignment nødvendigvis baserer sig på en forståelse af, at læring og undervisning består af små synlige, registrerbare og flytbare enheder eller ”klodser”, som kan lægges i forbindelse med hinanden på hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige måder. På universitetsniveau er tankegangen yderst problematisk.

FORSKNINGSBASERET UNDERVISNING

Vi bygger i diskussionen på erfaringer fra egne undervisningsforløb, hvor vi har arbejdet med, hvordan ny viden bliver til gennem mødet med feltet. Forskningsbaseret undervisning er tit misforstået. Man møder f.eks. ofte dét synspunkt, at når blot lærerne er aktive forskere i de fagområder de underviser i, og bruger deres egen forskning i undervisningen, måske endda bruger deres egne forskningsresultater, så er den hellige grav velforvaret. En sådan undervisning bliver meget snæver, og hvad værre er, har typisk ikke blik for de studerendes læring. Der er mere perspektiv i at tænke universitetsuddannelse som forløb, der inddrager de studerende i autentiske forskningsprocesser og faglige fællesskaber, der praktiserer faget indenfor og udenfor universitetet (Dohn & Madelung, 2013). Projektarbejde, feltarbejde og andre praksisrelaterede videnskabelige arbejdsformer har netop udgangspunkt i situerede og refleksive tilgange. Men kan forskningen i sig selv beskrives?

Eksemplet med den skotske bakte-riolog Alexander Fleming, der fandt penicillin ved en tilfældighed i 1928, er ofte blevet anvendt som argument mod at betragte forskning som en logisk fremadskridende erkendelsesproces, der kan beskrives i detaljer. Meget forskning handler om, at man finder noget, mens man leder efter noget andet. Kunsten er at erkende rækkevidden i dét, man tilfældigvis snubler over. Dette ræsonnement rummer en udbredt mistillid til på forhånd at fastlægge procedureregler for videnskabelig erkendelse og tilsvarende at se med skepsis på målstyring af uddannelser, der retter sig mod videnskabelige kompetencer.

”Serendipitet” er begrebet for den proces, hvor et heldigt fund foregår, mens der ledes efter noget andet. Det kan henføres til forfatteren Horace Walpole (1717-1797), der ville beskrive et heldigt fund og dan- nede det engelske ord serendipity ud

fra titlen på et persisk eventyr, ”The Three Princes of Serendip”. Han beskriver deres særlige færdigheder således: ”De opdagede altid, tilfældigt og med kløgt, forhold som de ikke søgte efter” (forfatterens oversættelse). Walpoles insisteren på skarpsindighed bliver ofte glemmt, så serendipitet blot defineres som et heldigt fund. Men det er afgørende, at forstå serendipitet som det forberedte sinds evne til at drage slutninger på baggrund af skarpsindig iagttagelse, deduktion og syntese. Prinsernes teoretiske såvel som praktiske uddannelse gør dem i stand til at komme med forklaringer på begivenheder, de ikke selv har været vidne til, gennem abduktive tankeprocesser, ikke helt ulige dem, der tillægges berømte detektiver som Sherlock Holmes og Auguste Dupin.

”Tilfældigheder kommer kun det forberedte sind til gavn” (forfatterens oversættelse) - dette udsagn, der ofte tillægges Pasteur, sammenfatter på en måde indsigten fra Walpole. Men den vægt, målopfyldelsestænkning har fået i videnskabelige uddannelser, fører ofte til, at serendipitet overses til fordel for en påstået logik og forudsigelighed. Latour & Woolgar (1979) undersøgte

f.eks. erkendelsesprocesserne blandt videnskabsfolk på laboratorier og fandt, at de videnskabelige publikationer

stort set ikke afrapporterede om de overraskende og uforudsigelige delresultater, på trods af deres kritiske betydning for de

“ *Vi hævder derimod, at forskningsbaseret primært handler om, at de studerende lærer, hvordan videnskabelig viden bliver til* ”

endelige resultater. Tværtimod blev en rational og påstået underliggende logik lagt ned over eksperimenterne efterfølgende. Latour mener, at det skyldes en ubevidst måde at leve op til bestemte forestillinger forstærket af, at videnskabsfolk sjældent reflekterer over den proces, der førte frem til deres resultater (se også Shapiro, 1986 og Rosenman, 2001).

Når serendipitet er en erkendelsesform, der sammenfatter hvad, der finder sted i komplekse og autentiske videns-situationer (se også Merton og Barber, 2004), kan serendipitet så bruges som princip til at tilrettelægge sådanne situationer? Dvs. kan serendipitet bruges aktivt til at skabe ramme om den form for læring, der er nødvendig ”på feltet”? Rond & Thietart (2005) argumenterer fx. med udgangspunkt i ”lærende organisationer” for at betragte serendipitet som en færdighed, der kan opdyrkes i rette sociale/ kollektive sammenhænge.

SERENDIPITET I PRAKSIS

Der er bred enighed om, at universitetsuddannelser bør være forskningsbaserede, men dette tolkes som nævnt ofte sådan, at undervisning handler om, at forskere fremlægger den eksisterende forskningsmæssige viden for de videbegærlige studerende. Vi hævder derimod, at forskningsbaseret undervisning primært handler om, at de studerende lærer, hvordan videnskabelig viden bliver til. Det skaber nogle særlige udfordringer, når produktion af videnskabelig viden ikke blot handler om at følge nogle bestemte procedureregler, men derimod om at få øje på det, som man ikke vidste, at man ikke vidste!

På Roskilde Universitet (RUC) har den grundlæggende læringsform siden universitetets start i 1972 været det problemorienterede projektarbejde (PP). Det er ikke en entydig model, men et fænomen der har udfoldet sig meget forskelligt indenfor de forskellige videnskabelige felter. PP har oftest været udspændt mellem to måder at betragte det på: Som en vej til allerede eksisterende viden eller som en vej til ny viden. Vores ideal for PP er, at de studerende identificerer et problem, der ikke umiddelbart lader sig forklare eller forstå indenfor de eksisterende vidensregimer, der dermed problematiseres. Det vellykkede projektarbejde fokuserer derefter på, at der produceres ny viden, hvorved det pågældende problem placeres i en ny forståelseshorisont, medens det mindre vellykkede projektarbejde primært reproducerer allerede kendte forklaringer. Læringsformen stiller store krav til, at de(n) studerende etablerer en omfattende forforståelse af de gængse forklaringsformer (state of the art) med henblik på at designe en analysestrategi, der peger på nye mulige forklaringer og fortolkninger.

Af den grund ser vi også anderledes på relationen til forskningsbaseret undervisning (FU) end fx. Dohn & Madelung (2013), der ganske vist forstår FU på samme måde som os, men som synes at forklare barrierer for, og ikke-realiserings af, FU pga. de studerendes instrumentalistiske målorientering. De arbejder desuden med et didaktisk design konstrueret forud for studierne baseret på lærerens cases og af læreren stillede opgaver, mens PP i vores forståelse udmærker sig ved den studenterdrevne forskningsinteresse. Grundlæggende er det altså forskellen på problem-baseret læring (hvor de studerende skal løse problemopgaver) og problemorienteret projektarbejde, der her kommer til udtryk. Se bl.a. Healey (2005) & Healey & Jenkins (2009) for en oversigt over typer af forskningsbaseret undervisning.

Lad os tage et eksempel på et PP læringsforløb: En gruppe ønsker at forstå, hvordan der kan etableres et mere bæredygtigt kystfiskeri i Vestafrika. Forforståelsen er, at problemets årsager knytter sig til overfiskeri af visse fiskearter og at løsningerne derfor må findes i fx. kvoter. Forløbet starter med en problemudvikling, hvor der etableres et sæt kriterier for, hvad bæredygtigt kystfiskeri er i miljømæssig, økonomisk og social forstand, samt hvorfor det nuværende kystfiskeri ikke er bæredygtigt. Dette påkalder sig behov for viden om de forskellige fiskearter, deres indbyrdes relationer og deres relationer til naturgrundlaget. Derudover påkalder det sig behov for viden om relationen mellem kystfiskeriet og øvrige fiskeriformer og den nationale og internationale regulering af fiskeressourcerne.

På den baggrund tilrettelægges et feltarbejde mhp. at opnå konkret viden om de pågældende spørgsmål. I

forbindelse med feltarbejdet bliver det tydeligt, at organiseringen af værdikæderne i forbindelse med fiskeriet, kønsmæssig arbejdsdeling omkring fiskeriet, og relationen mellem fiskeriet og andre produktionsformer i området har en afgørende betydning for fiskeriets udvikling. Dette leder til en analyse af relationen mellem fiskeressourcen, dens naturgrundlag, den teknologiske organisering af kystfiskeriet, relationerne til andre fiskeriformer, internationale aftaler, den sociale og økonomiske organisering omkring fiskeriet og forholdet til andre produktioner i området. Hermed udvikles en række forslag til, hvordan der kan sikres en højere grad af bæredygtighed.

Serendipitets-tænkningen kan også anvendes i forbindelse med kurser. Et eksperimentalt undervisningsforløb ved Geografi, RUC blev i 2012 igangsat for at undersøge det læringsmæssige potentiale i at arbejde med princippet om serendipitet og tog udgangspunkt i byvandringen som læringsform. Strukturerede vandringer til fods gennem byens rum benyttes i stigende grad i museernes skoletjenester, af institutioner, i folkeskoler og gymnasier og også private aktører udbyder byvandringer med fokus på fx. mad og sundhed, historien, køn og ligestilling mm. (se også Lund-Hansen, 2015). Eksperimentet havde et på forhånd fastlagt udgangspunkt og slutsted i København. Mellem disse punkter skulle de studerende i grupper bevæge sig til fods og registrere og fortolke byen, guidet af en geo-lokaliserings tilfældigheds-generator i form af en app, der kombinerer retningsanvisninger skabt af en rute-service (i dette tilfælde Google Maps API) med instruktioner i aktiviteter og bevægelser (se serendipitor.net). "Random route" værktøjet anvendtes til at

skabe "målbevidste svinkeærinder" undervejs på ruten (fx. tegne et kort med kridt på fortovet med udgangspunkt i de mange tyggegummi efterladenskaber, kortlægge "ormehuller" i form af tegn på andre tider og steder, indsamle narrative artefakter). Disse svinkeærinder handlede om at iværksætte aktiviteter, man ikke normalt ville foretage de specifikke steder og ad den vej gøre den "unormale" situation til genstand for refleksion - evt. ved at inddrage forbi passerende til en snak. De studerende skulle udarbejde "travelogues" over deres erfaring af rummets politik og ad den vej få forståelse for de rumlige/politiske aspekter af køn, krop, magt, klasse mv. (Stehle, 2008). Forløbet viste i øvrigt, hvor afgørende den socialfaglige sammenhæng, dvs. gruppearbejdet er - ingen opdagelse gøres alene (se her Rond 2010 mfl.). Hvis serendipitet forstås som evnen til at se nye og overraskende sammenhænge på basis af en grundviden om feltet, som evnen til at lægge to og to sammen på basis af at sammenkoble observationer med erfaring, så synes de studerende i eksperimentet kun at nærme sig en "serendipity light". Dette udtryk bruger Alcock (2010) om det ret tilfældige og heldige fund, der ikke forudsætter forberedelse og skarpsindighed. Da byvandringen i eksperimentet blev styret af app'ens tilfældighedsprincip, kan de studerende ikke bebrejdes uforberedtheden i mødet med byen. Uforberedtheden er vel nærmest en del af den bagvedliggende tradition. Men skal de studerende udvikle sande serendipidiske evner ("Serendipity Strong" jf. Alcock), så skal de studerende bl.a. trænes i at koble deres observationer i felten til lignende cases fra litteraturen - en kobling deltagelse i autentiske forskningsforløb understøtter.

Det interessante ved de her beskrevne læringsforløb er den abduktive forklæringsform ("serendipitet"), hvor indgangen til det teoretiske og empiriske møde med felten er baseret på nogle solide fordomme om problemets karakter og potentielle løsningsmuligheder. I forbindelse med arbejdet udvikles nye forståelser, hvorfor der etableres en teoretisk ramme og en empirisk analyse, hvor helt nye elementer aktiveres, som den mest sandsynlige forklaring på fx. bæredygtighedsproblemer i kystfiskeriet eller byplanlægningsproblemer.

En vigtig antagelse bag dette ideal er, at det faktisk er muligt for studerende at arbejde forskningsmæssigt fra starten af deres uddannelse. Det kræver kvalificeret forskningsbaseret vejledning, hvor relevante teorier, metoder og empiriske felter identificeres. I mindre udstrækning kan denne vejledning suppleres med kurser, men der sker nemt det, at den formaliserede kursusundervisning koloniserer studiet, således at formålet alene bliver at demonstrere beherskelsen af det udbudte repertoire af metoder og teorier.

Den akademiske kompetence til at arbejde med det uforudsete modarbejdes desuden af formalia-krav til PP, fx. hvis projektet skal indeholde et bestemt antal faglige dimensioner (som økonomi, sociologi eller politologi), eller hvis specifikke metoder skal anvendes. For hvordan ved man på forhånd, at x er den relevante dimension at inddrage? Hvordan kan man, inden problemet er identificeret, udpege bestemte metoder som de relevante? En universitetsuddannelse bør lære de studerende, at den videnskabelige problemstilling styrer forskningsprocessen, men alignment-tænkningen socialiserer de studerende til lukkede verdener.

KONKLUSION

PP og mødet med felten handler om at sætte fokus på den viden, man ikke vidste man skulle bruge. Der ligger her et paradoks: Alt kan sandsynligvis "alignes", men hvordan tilrettelægger man uddannelser med henblik på kompetencer til at skabe ny viden, som man ikke på forhånd kender? Et bud kunne være at betragte alignment som kodificeret viden (KV), som et springbræt til et højere vidensniveau dvs. som den "parathed", vi talte om tidligere. Selv om understøttende kurser (fx. feltkurser) kan indeholde KV som et slags grundlag, så kan det ikke på forhånd fastlægges, hvad den nye viden, der produceres, består i. KV er vores fordomme og sættes på spil i feltstudier med henblik på at udvikle nye fordomme (forståelser) - et velkendt hermeneutisk princip.

Forskningens væsen er nemlig at udvikle viden om det, vi ikke ved, at vi ikke ved noget om!



At arbejde induktivt og deduktivt kan læres. Men alignment giver problemer, når evnen til abduktive slutninger ("serendipitet") er et videnskabeligt ideal. Man kan kun aligne kodificeret viden. Kodificeret viden (KV) findes både i projekter og kurser, men den viden, der overskrider KV, opnås sandsynligvis bedst i problembaserede feltstudier. Naturligvis ligger her en slags progression, hvor universitetets bacheloruddannelser har en højere grad af alignment end kandidatuddannelser og egentlige forskeruddannelser.

Men universitetets særkende ligger i, at serendipitet er et ideal, der bør efterstræbes på alle niveauer. Forskningens væsen er nemlig at udvikle viden om det, vi ikke ved, at vi ikke ved noget om!

Det nuværende bedømmelsessystem forstærker problemet. Det opfanger ikke evner/kompetencer/færdigheder i at stille spørgsmål ved læringsmålene i sig selv. Som bekendt gives et 12-tal i dét system for den præstation, der opfylder målet. Målopfyldelse bliver målet, ikke dannelse af ny viden, der overskrider målet. Det var derfor nok mere hensigtsmæssigt, at det gode projekt, der opfylder uddannelsesmålene (og dermed reproducerer vidensregimet/KV) fik karakteren 7, mens karakterne 10 og 12 reserveres til projekter, der viser - med et efterhånden glemt ord - "originalitet". Som det er nu, har regeloverholdelse vundet over originalitet.

Udviklingen er specielt bekymrende for universiteter, hvis basis er PP, og hvor en stor del af den faglige udvikling har handlet om, at de studerende har fundet og udviklet nye faglige felter sammen med deres vejledere. Tidligere kunne de studerende "belønnes" for at deltage i den faglige udvikling. Nu belønnes de for at reproducere den herskende viden. Med andre ord er en konsekvens af målopfyldelsestænkningen, at når alle studieaktiviteter på en uddannelse er "alignet", så er der ikke noget tilbage at skabe anden ordens viden på. Dette tab er bekymrende fordi det undergraver universiteternes centrale og vigtige rolle som kritisk korrektiv i forhold til samfundets udvikling.

Når forskning ofte er præget af serendipitet, dvs. i sig selv er en kompleks, ikke-lineær og uforudsigelig proces, så er det paradoksalt, at forskningsbaserede universitetsuddannelser i stigende grad holdes i stramme mål-

beskrevne tøjler. Universiteternes helt centrale eksistensberettigelse er den forskningsbaserede uddannelse, og universitetsuddannelsers kvalitet bør måles på, hvorvidt der stilles krav om at arbejde forskningsmæssigt, samt hvordan dette understøttes. Det er gennem de studerendes forskningsarbejde i autentiske felter, at de lærer deres fags teorier og metoder og får forståelse for, hvordan viden skabes. Jo længere de studerende er i deres studier, desto mindre burde målopfyldelsestænkning derfor strukturere læringen. <<

Keld Buciek er lektor i kulturgeografi ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet. Forsker og underviser i kulturplanlægning, visuel etnologi og nationalparker

Ole Erik Hansen er lektor på den teknologiske planlægningsuddannelse (TekSam) ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet. Forsker og underviser i miljøteknologi, ressourcer og planlægning

REFERENCER:

- Alcock, S. (2010): The Stratigraphy of Serendipity. in Rond, M. & Morley, I.: *Serendipity: Fortune and the Prepared Mind*. Cambridge University Press.
- Andersen, H. Leth (2010): "Constructive alignment" og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 9.
- Dohn, N. B. & Madelung, B. (2013): Studerendes case-undersøgelser som omdrejningspunkt for forskningsbaseret holdundervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 14.
- Healey, M. (2005): Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I: Barnett, R. (Ed.): *Reshaping the university*. Maidenhead: Open University Press, s. 67-78.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009): Linking discipline-based research and teaching through mainstreaming undergraduate research and inquiry. https://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/cetl/resources/linking_discipline-based_research_and_teaching_through...pdf (tilgået 07-12-15).
- Hussey, B. & Smith, A. (2008): Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1).
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979): *Laboratory Life: The Social Reconstruction of Scientific Facts*. London: Sage.
- Lund-Hansen, Sophie (2015): Læring i byrummet - en undersøgelse af byvandringen som undervisningsform. (upubliceret kandidatprojekt, K2, Geografi, RUC).
- Merton, R. and E. Barber (2004): *The Travels and Adventures of Serendipity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rond, M. & Thietart, R-A. (2005): The Structure of Serendipity. Cambridge Judge Business School Working Paper Series.
- Rosenman, M. F. (2001): Serendipity and Scientific Discovery. In *Creativity and Leadership in the 21st Century Firm*, Vol 13, pp. 187-193. Elsevier Science.
- Shapiro, G. (1986): *A Skeleton in the Darkroom: Stories of Serendipity in Science*. N.Y.: Harper & Row.
- Stehle, M. (2008): PsychoGeography as Teaching Tool. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 4(2).

Anders Bøggild Christensen og Jens Eistrup

HVORFOR NU DENNE RUNDE FIRKANT?

– professionshøjskolernes beslutning om at indføre Studieaktivitetsmodellen

Professionshøjskolernes UC-rektorkollegium besluttede i 2013 at indføre den såkaldte studieaktivitetsmodel. Artiklen undersøger i et beslutningsteoretisk perspektiv baggrunden for og intentionerne med modellen. Undersøgelsen viser, at UC-rektorkollegiets intentioner med modellen udvikler sig undervejs i beslutningsprocessen, og at modellen ses som et muligt svar på flere forskellige problemkomplekser, som UC-rektorkollegiet står overfor. Modellen får som konsekvens heraf en indbygget flertydig karakter, der åbner et fortolkningsrum i den praktiske implementering. På den baggrund rejser undersøgelsen en refleksion over betydningen af centralisering i uddannelsessektoren.

Rektorkollegiet for professionshøjskolerne besluttede, at den såkaldte studieaktivitetsmodel (SAM) fra 2014 skal anvendes på alle uddannelser. Det er således en model som samtlige studerende og undervisere ved professionshøjskolerne i praksis stifter bekendtskab med.

Professionshøjskolerne blev oprettet ved lov i 2007, og havde til hensigt at samle de mellemlange videregående professionsrettede uddannelser i nogle få større enheder. I løbet af en kort årrække ændrede det institutionelle landskab sig fra hundredvis af selvstændige decentrale statslige uddannelsesinstitutioner til otte centraliserede professionshøjskoler. Denne udvikling har skabt nye centrale fora, hvor der træffes koordinerede beslutninger med en større rækkevidde i det pædagogiske felt. SAM er et eksempel på dette.

Som beslutning med gyldighed for en hel og stor sektor er indførelsen af

modellen et ganske indgribende tiltag, og derfor melder der sig umiddelbare spørgsmål som:

- Hvordan kan det egentligt være, at modellen kom til verden og skulle gælde hele sektoren?
- Hvad var det tankemæssige og teoretiske grundlag for modellen?

Dette kommer vi forskningsmæssigt nærmere i et beslutningsteoretisk perspektiv (Andersen 1997), da det er klart, at der er truffet en beslutning om, at denne model skulle have gang på jord. Vi stiller derfor følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan er Studieaktivitetsmodellens tilblivelseshistorie i et beslutningsteoretisk perspektiv og hvilke intentioner kan identificeres med indførelsen?

Formålet med undersøgelsen er således at afdække beslutningsprocessen om

SAM, som et eksempel på beslutninger der træffes, når institutioner centraliseres på uddannelsesområdet. Dette griber vi an ved først at præsentere SAM og dernæst redegøre for det teoretiske afsæt og det metodiske grundlag for analysen, hvorefter vi analyserer SAMs tilblivelse. Afslutningsvis konkluderes på artiklens forskningsspørgsmål, og vi rejser spørgsmålet, hvorvidt der er noget ved *selve beslutningsprocessen i den givne struktur*, der skaber en indbygget ambivalens i modellen.

HVAD ER STUDIEAKTIVITETS-MODELLEN?

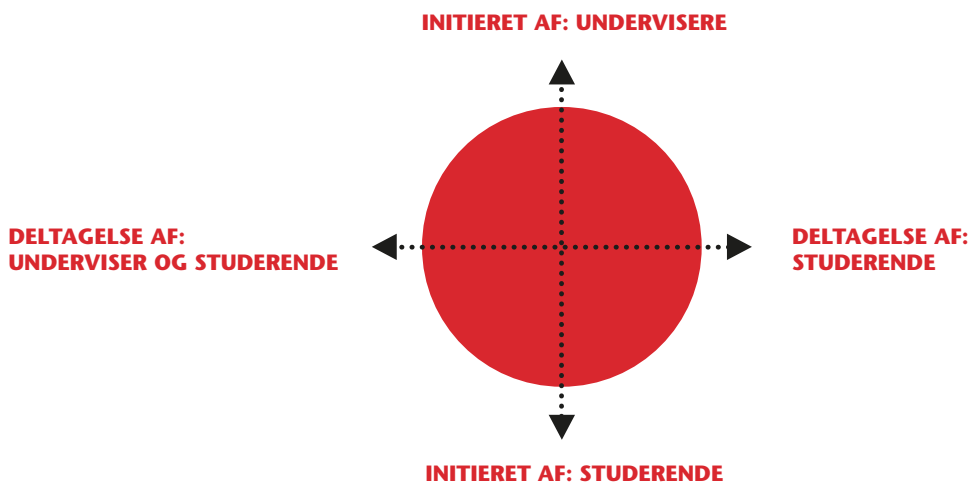
SAM er en model med to akser, der opdeler de studerendes læringsaktiviteter i fire felter. I modellen kombineres på den ene akse henholdsvis studieaktiviteter som undervisere og studerende deltager fælles i, og studieaktiviteter, som kun studerende deltager i. På den anden akse skelnes mellem aktiviteter som undervisere initierer, og aktiviteter som studerende initierer. På den måde fremkommer en række forskellige aktiviteter, der tilsammen har til hensigt at beskrive de studerendes læringsaktiviteter på en professionsuddannelse.

Med SAM lægges vægt på læringsaktiviteter i bred forstand. Uddannelse på professionshøjskoler skal således forstås bredere end f.eks. et ugentligt undervisningstimetal. I Professionshøjskolesektoren har især det ugentlige undervisningstimetal på pædagoguddannelsen og læreruddannelsen i flere omgange været problematiseret i medierne.

TEORETISK OG METODISK AFSÆT FOR ANALYSER

Analytisk anlægger vi et beslutningsteoretisk perspektiv. Rektorkollegiet anskues her som et forum, hvor der træffes politiske beslutninger. Det er klart, at de er underlagt andre politiske organer, men vores analyse angår ikke f.eks. ministeriets beslutningsgange i forhold til forløbet. I analysen vil vi tilgå beslutningsprocessen i rektorkollegiet igennem to forskellige teoretiske modeller for beslutningstagning i organisationer. I klassisk beslutningsprocessteori skelner man typisk mellem idealtyperne *den rationelle model* og *konflikt-forhandlingsmodellen*. I den rationelle model tages afsæt i, at en organisation kan ses som en enhedsaktør,

Figur 1: Studieaktivitetsmodellen¹



der sætter sine mål ud fra veldefinerede, klare interesser - og som tager sine beslutninger på basis af en analyse af, hvilke midler, der kan sikre indfrielse af organisationens samlede mål. Hvor den centrale aktør i den rationelle model således er organisationen som helhed, vil konflikt-forhandlingsmodellen lægge vægt på, at beslutningsprocesser består af flere aktører, der ikke har sammenfaldende interesser og ikke enslydende forestillinger om organisationens mål. Derfor iagttages organisatoriske beslutninger i dette perspektiv som udtryk for forhandlede kompromisser mellem organisationens centrale interesser, som hver især tænkes at handle ud fra egne mål og egne midler. Forskellen på de to perspektiver ligger således især i spørgsmålet om, hvilke(n) og hvor mange aktør(er) der fokuseres på - men på det fælles grundlag, at aktørers interesser og mål er nogenlunde klare og at der kan etableres en tilsvarende klar kobling mellem mål og midler (Albæk 1991; Goul Andersen 1997).

Som modspil til de klassiske modeller har bl.a. March og Olsen udviklet teorier, der med afsæt i *nyinstitutionel* teori betoner betydningen af tilfældigheder og sammenfald i beslutningstagning. Disse teorier tager afsæt i, at den høje grad af kompleksitet i moderne (offentlige) organisationer betinger, at der altid er flere forskellige beslutningsdagsordener i spil på samme tid, og at det ofte er uforudsigelige sammenfald af problemer, løsninger og beslutningsanledninger, der danner baggrund for trufne beslutninger. I beslutningsprocessteorien har denne tilgang dannet basis for den såkaldte 'skraldespandsmodel', hvor beslutninger ansues som et produkt af, at bestemte løsninger, problemer, aktører og beslutningsan-

ledninger som affald i en skraldespand kobles sammen og dermed skaber beslutninger (Albæk 1991; March og Olsen 1989:11f).

Den rationelle tilgang bygger på afgrænseligheden i et problem, og den opererer med lineære processer gående fra problemidentifikation, analyse, løsningsdiskussion og -forhandling til endelig beslutning, evt. fulgt op af evaluering og korrektion. I et nyinstitutionelt perspektiv vil man lægge vægt på, at samtidighed af flere typer af problemstillinger i en kompleks politisk-organisatorisk kontekst gør det vanskeligt at tale om mål-middellinearitet mellem enkelt-problemer og enkelt-løsninger - snarere lægges vægt på, at overraskende/uforudsigelige koblinger af problemer og løsninger opstår under bestemte betingelser.

I relation til SAM genererer de to forskellige perspektiver forskellige forventninger til den proces, beslutningen bliver til i. Fra vores position som undervisningspraktikere var det som udgangspunkt vores forforståelse, at en beslutning med potentielt vidtrækkende konsekvenser for professionshøjskolesektoren ville bygge på et forudgående analysearbejde af, hvordan en sådan model kunne blive pædagogisk-didaktisk relevant, samt en redegørelse for, hvilke tankegange den bygger på. Vi forventede således en art linearitet fra (pædagogisk-didaktisk) problemidentifikation, analysearbejde, foreløbige udkast, diskussion/drøftelse og beslutning omkring en endelig udgave af modellen - og hermed forventede vi også en vis grad af skriftlighed i det beslutningsforberedende arbejde i form af notater, udkast, indstillinger m.v.

Efterhånden som vi nærmede os materialet stod det imidlertid klart,

at analysen måtte tage bestik af hele det kompleks af uddannelsespolitiske problemstillinger og dagsordener, der cirkulerer i UC-systemet, og på de beslutningsanledninger, der var til stede og skabte betingelserne for, at SAM blev den løsning, der blev besluttet. Processen omkring SAM kan ikke meningsfuldt forstås som én løsning rettet mod ét problem. Derfor har vi metodisk og empirisk forfulgt beslutningen om SAM med inspiration fra et nysinstitutionelt perspektiv, hvor der er et stærkere fokus på en flerhed af problemstillinger og hvor medier og omstændigheder/sammenbræt spiller en vis rolle.

Med dette teoretiske afsæt er der til undersøgelsen udvalgt dokumenter fra forskellige kilder. I dokumentstudiet er anvendt en søgestrategi på at opnå kendskab til alt primært baggrundsmateriale samt dokumenter fra rektorkollegiet vedrørende SAM. Endvidere er der søgt på sekundært materiale om SAM på engelsk og dansk. På denne baggrund har vi fundet frem til tre primære dokumenter som særligt centrale, hvor rektorkollegiet redegør for SAMs baggrund og formål².

Det er tydeligt, at SAM også er blevet skabt i en uddannelsespolitisk kontekst, og vi er teoretisk opmærksomme på, at beslutninger tager bestik af forskellige kontekster. Derfor er der søgt på materiale fra folketingets behandlinger, herunder §20 spørgsmål, samt udvalgsbehandlinger i folketingets uddannelsesudvalg angående de diskussioner, der ledte til, at Rektorkollegiet iværksatte nogle handlinger. Der er endvidere søgt på Infomedia vedrørende artikler om studieaktivitetsmodel og timetal på uddannelsesinstitutioner³.

KONTEKSTEN FOR REKTORKOLLEGIETS BESLUTNING OM STUDIEAKTIVITETSMODELLEN

I løbet af 2010 og 2011 er der flere debatter i medierne om timetal på universiteter og professionshøjskoler. Der udtrykkes en bekymring for, hvorvidt de økonomiske vilkår for institutionerne betyder, at der sker nogle uddannelsesforringelser på enkelte uddannelser. Der er i medierne især fokus på pædagoguddannelserne og læreruddannelserne. BUPL indtager en fremtrædende rolle i at problematisere de studerendes vilkår med et fokus på et lavt ugentligt undervisningstimetal. BUPL og Dansk Magisterforening udgiver i februar 2011 en rapport om timetal på pædagoguddannelsen (BUPL 2011). Den viser stor spredning i timetal på de enkelte udbudssteder med ugentlige undervisningstimetal på ned til 8 timer.

Problemstillingen når det politiske niveau, hvor den fra februar 2011 udløser en del ordvekslinger mellem den daværende socialdemokratiske opposition, skiftende uddannelsesministre (Tina Nedergaard (V) og Troels Lund Poulsen (V)) og UC-rektorkollegiet. I processen frembringer rektorkollegiet en timetalsrapport, som dog ikke helt tilfredsstillende ministrene. Derfor efterspørger Troels Lund Poulsen i forlængelse af timetalsrapporten følgende fra rektorkollegiet: 1) "En redegørelse for de markante forskelle på timetal udbudsstederne imellem, og hvad der kan være årsag hertil. 2) Sammenhængen mellem timetal og uddannelsesoutput (viden, kompetence og kvalifikationer), 3) Hensigtsmæssigheden af kollegialt at fastsætte et mindste eller fælles vejledende timetal, 4) Samt en sektorpolitik for afløsning af planlagte timer." (Rektorkollegiet 2012)



Udgangspunktet for SAM er altså et politisk pres fra omverdenen, der får ministeriet til at stille krav til professionshøjskolerne om at kunne forklare sig i forhold til uddannelsernes kvalitet

Udgangspunktet for SAM er altså et politisk pres fra omverdenen, der får ministeriet til at stille krav til professionshøjskolerne om at kunne forklare sig i forhold til uddannelsernes kvalitet, især i forhold til om de studerende på pædagog- og læreruddannelserne modtager nok undervisning. Rektorkollegiet går derfor i gang med at udvikle den såkaldte studieaktivitetsmodel, der præsenteres for ministeriet og den nye uddannelsesminister Morten Østergaard (R) i februar 2012.

Rektorkollegiet står således med en politisk udfordring. Konteksten er, at professionshøjskolerne er forholdsvist nydannede, og rektorkollegiet står i en etableringsfase, hvor der skal sikres legitimitet omkring beslutningen om dannelsen af professionshøjskolerne. Der må derfor gives gode svar på, at uddannelserne i professionshøjskolerne varetages fuldt forsvarligt. For det andet forventes professionshøjskolesektoren at kunne begrunde, hvad det særlige er for professionsuddannelser. Her står rektorkollegiet i en situation, hvor uddannelserne skal tune ind i forhold til Bologna-processen med fokus på kvalifikationsrammens skelnen mellem målopfyldelse af viden, færdigheder og kompetencer. For det tredje er der en løbende effektivitetsdagsorden, hvor der hvert år skal effektiviseres gennem beskæring af taxameter. Rektorkollegiet står således med en række

forskellige udfordringer. Som vi skal se, bliver SAM et forsøg på at koble en række af disse forskellige dagsordener. Det bliver endvidere klart i forløbet, at rektorkollegiet ikke direkte kobler til spørgsmålet om ressourcerne til at drive uddannelse, der var den oprindelige problematisering fra interesseorganisationer og opposition.

STUDIEAKTIVITETSMODELLENS UDVIKLING OG INTENTIONER

Der er således en række forskellige formål og hensyn, der forsøges imødekommet med skabelsen af SAM. Som vi skal se udvikler ideerne og yderligere formål sig undervejs i processen, som den udfoldes og implementeres. Vi finder de officielle formål og intentioner med SAM gennem en analyse af følgende tre primærdokumenter: 1) Til uddannelsesminister Morten Østergaard. Skrivelse fra Rektorkollegiet d. 24/2-2012. 2) Rektorkollegiets plan for national udbredelse og implementering af SAM på professionsbacheloruddannelserne. Maj 2013. 3) Rektorkollegiets hjemmeside, analyseret 14. november 2014.

I de forskellige dokumenter udtrykkes forskellige typer af intentioner, da SAM netop er et redskab, der forsøger at indfange forskellige dagsordener. I det følgende kondenseres rektorkollegiets intentioner til seks typer.

De første formulerede intentioner finder vi i rektorkollegiets skrivelse til Morten Østergaard fra februar 2012. Rektorkollegiet vil ikke have, at der kommer krav til mindstetimetallet på de enkelte uddannelser. Det kan tolkes som et ønske om at bevare så meget autonomi og selvstændig beslutningsret og frihed i at udøve ledelse som muligt. Den enkelte institution skal have frihedsgrader:

"Kollegiet er af den opfattelse, at det er den enkelte institution, der som man finder det mest hensigtsmæssigt tilrettelægger sine uddannelser, fx i forhold til hvordan undervisning, praktik, kurser og frivillige aktiviteter er fordelt på ugerne i de enkelte studieår." (Rektorkollegiet 2012:1)

Dette knytter an til et syn på styringen, der allerede blev pointeret i timetalsrapporten fra 2011:

"Styringsfilosofien foreskriver institutionel frihed og forpligtelse til at skabe et vellykket "dimittend-output" gennem forskellige "læringsmæssige input". Timetalsdebatten vender dette forhold på hovedet og fokuserer på, hvad der gives til den studerende, og ikke hvad der kommer ud af det." (Rektorkollegiet 2011:4)

Det er således et særskilt formål for Rektorkollegiet, at SAM skal sikre, at der stadig er institutionel frihed. Derfor er første intention at *udgå timestandarder*.

Denne dagsorden lykkes det at komme igennem med. Undervisningsministeren accepterer rektorkollegiets ønske til institutionel frihed. Daværende uddannelsesminister Morten Østergaard kom i forlængelse heraf med følgende tale til professionshøjskolerne ved OK 13 konference:

"Man kan ikke lave en entydig kobling mellem antallet af undervisningstimer og kvalitet. Kvalitet er ikke lig antallet af timer. Men det modsatte giver jo heller ikke mening. Altså at undervisningens omfang ingen betydning har for kvaliteten. For så kunne vi jo klare det hele med et brevkursus. Jeg kommer ikke med centralt fastsatte minimumstimetallet – det er uddannelsesinstitutionernes ansvar at vurdere, hvilken løsning der er bedst. Men vi kan omvendt ikke sidde det overhørig, når vi hører om studerende, der melder fra studier med den begrundelse, at der er for få udfordringer, og at niveauet er for lavt." (<http://ufm.dk>)

Der er derfor stadig behov for dialog mellem ministerium og professionshøjskolesektoren. De næste typer af intentioner kan tolkes i dette lys. Hvor første intention kan anskues som et forsøg på damage-control, angives også mere offensive formål med SAM. Den såkaldte Bologna-proces, hvor uddannelser tænkes ind i at skulle beskrives med ects-standardisering og ud fra kvalifikationsrammen i viden, færdigheder og kompetencer, stiller også krav til professionshøjskolesektoren. SAM tiltænkes således også en rolle i at forklare sig i forhold til internationaliseringen:

"Sektorens uddannelsesopgave er således flyttet fra undervisning og pensum til læring / undervisning med udgangspunkt i mål for læringsudbytte i form af viden, færdigheder og kompetencer og individuel kompetenceudvikling... Samspillet mellem nationale og internationale kvalitetskrav skal ses i lyset af Bologna-processen..." (Rektorkollegiet 2012:7)

Dette italesættes nogle gange som et nyt paradigme, hvor man ikke længere

skal have fokus på om et givet pensum er indlært, men derimod have fokus på, om studerende opfylder målene. Undervisningen skifter derfor fokus væk fra pensum og hen på, hvad de studerende skal kunne for at indfri målene. SAM tiltænkes en rolle i dette, da der sættes fokus på kombinationen af læringsaktiviteter. Der skal derfor være fokus på de studerendes læring:

"Den enkelte uddannelses kvalitet kommer derfor til udtryk ved, at der for den specifikke uddannelse etableres et studiemiljø, der muliggør, at den studerende opnår det specifikke læringsudbytte for den enkelte uddannelse, og herunder tilegner sig de relevante professionskompetencer, udviklingskompetencer, og kompetencer til videreuddannelse (...) Dette inviterer til en model der gør op med et traditionelt undervisningsparadigme, og i stedet giver indsigt i den kompleksitet, hvorunder sektorens professionsuddannelser udvikles, planlægges og afvikles." (Rektorkollegiet 2012:10)

SAM tiltænkes altså en rolle som den model, der kan gøre op med et traditionelt undervisningsparadigme. Anden intention er derfor, at *modellen skal afspejle konsekvenserne af Bologna-processen.*

Fra ministerside var der et ønske om offentliggørelse af uddannelsernes uddannelsesaktiviteter. Det skulle for offentligheden og de studerende være muligt at danne sig et indtryk af vilkårene på de enkelte studiesteder. De officielle formål med SAM afspejler en kobling mellem dette ønske fra ministeriet og den formulerede tænkning om Bologna-processen:

"Formålet med modellen er: At vise nuanceret opfattelse af undervisning og læ-

ring, som anskueliggør at de studerendes studium dels rummer klassiske undervisningsformer som forelæsningsen, men også nye virtuelle læringsformer og innovative projekter i samarbejde med praksis, mm.; At angive vægtningen og progressionen mellem de samlede studieaktiviteter, dvs. undervisnings- og læringsaktiviteter, i en given uddannelse; At øge sammenlignelighed mellem udbudssteder, ift. organiseringen af studieaktiviteterne; og At anskueliggøre den overordnede uddannelsestænkning til gavn for studerende og aftagere" (Rektorkollegiet 2012:11)

Den oprindelige tænkning om SAM er således, at den skal synliggøre nyere tænkning om professionsuddannelser, og at det især skal tilfredsstillende omverdenen af aftagere samt de studerende. Lidt længere fremme i teksten uddybes en side af formålet:

"Modellen kan bruges til at beskrive den studerendes arbejde igennem en given uddannelse" (Rektorkollegiet 2012:12)

Dette uddyber, at det ikke kun handler om at sammenligne udbudssteder, men også retter sig mod de studerende under studieforløbet, hvor det kan signalere progression under forløbet. De formulerede formål viser samtidig endnu en intention. Den tredje intention er, at SAM skal *sikre dokumentation og gennemsigtighed.*

I den efterfølgende fase udfolder rektorkollegiet, hvordan beslutningen om SAM skal implementeres på professionshøjskolerne. Hvor det i første række egentligt handlede om pædagoguddannelserne og læreruddannelserne, vokser en forståelse frem om, at denne model kan gøres helt generel for alle professionsuddannelser. Både Bologna-proces og dokumentationskravet

er relevant for alle uddannelserne. Det besluttes derfor, at modellen skal gælde generelt.

Rektorkollegiet formulerer derfor et implementeringsnotat, der skal gælde indadtil i sektoren. Med baggrundsrammen om Bologna-proces og dokumentationskrav er det samtidigt klart, at der tilskrives nogle nye betydninger, der udfolder disse overordnede hensigter. I rektorkollegiets plan for national udbredelse og implementering af SAM på professionsbacheloruddannelserne formuleres formålet således:

"Formålet med SAM er en forventningsafstemning med de studerende. Modellen skal gøre det tydeligt for den studerende, hvilke mangede typer af studieaktiviteter der er knyttet til uddannelsen, og hvilke krav det samtidig stiller til den studerendes arbejdsindsats." (Rektorkollegiet 2013:1)

Hensigten er, at modellen skal sikre en forventningsafstemning. Dvs. at den skal tænkes som et dialogværktøj mellem de studerende og underviserne, og dermed blive en del af undervisningsrelationen. Dette giver fjerde intention: SAMs mening er at skabe relation og kommunikation med studerende.

Denne hensigt knyttes til et meget konkret implementeringskrav:

"Modellen for det enkelte modul præsenteres for de studerende ved modulstart og anvendes til forventningsafstemning og rammesætning for læringsaktiviteter på modulet." (Rektorkollegiet 2013:4)

Meningen er, at modellen meget konkret præsenteres i alle moduler, og at underviseren skal have en dialog med de studerende om læringsaktiviteterne. Det betyder, at underviserne skal an-

give nogle meget klare forventninger til arbejdsindsats, og også italesætte mange af de aktiviteter som underviserne eller institutionen ikke kan styre, f.eks. hvor meget frivilligt arbejde de studerende deltager i, eller hvor meget selvstændig søgning af supplerende litteratur på biblioteket, de foretager. Der skal skabes et sprog og en dialog, hvor uddannelserne i langt højere grad forsøger at tage ansvar for, at de studerende tager ansvar for deres studie.

Men der formuleres også et formål relateret til de ansatte og udvikling af uddannelsen. Femte intention er derfor, at SAM skal medvirke til pædagogisk tilrettelæggelse og udvikling af uddannelserne. I rektorkollegiets implementeringsnotat findes følgende formuleringer:

"SAM skal bidrage med at give uddannelserne et enkelt redskab og et større niveau af fælles sprog om studieaktiviteter... (det skal) understøtte uddannelsernes interne arbejde med tilrettelæggelse og udvikling af uddannelsen... (og) bidrage til sektorens fremadrettede arbejde med udvikling og inddragelse af nye læringsformer og aktiviteter." (Rektorkollegiet 2013:3)

Dette understøttes lidt længere fremme i teksten af mere konkrete forestillinger:

"Modellen for modulet anvendes ved revidering / udvikling af nye uddannelsesaktiviteter... SAM kan bruges som et redskab til dialogen mellem kolleger og mellem medarbejdere og ledere om, hvordan der arbejdes med læring på det enkelte modul." (Rektorkollegiet 2013: 4-5)

Femte intention knytter dermed også an til formålet om Bologna-proces, og den øvrige løbende udvikling af pædagogik, undervisning og evaluering.

Tanken er, at SAM kan være et aktivt redskab i disse processer.

Rektorkollegiet har kondenseret fremstillingen af SAM på kollegiets hjemmeside. Samtidig skærpes retorikken om formålet i forhold til de studerende:

"Intentionen med modellen er at den skal øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet." (Rektorkollegiet 2014)

Hvor det med intention 4 handlede om at sikre kommunikation og dialog med de studerende om en forventningsafstemning, bliver det på rektorkollegiets hjemmeside tydeligt, at denne kommunikation skal stå i en bestemt sags tjeneste.

Intentionen er således ikke længere 'kun' kommunikation og forventningsafstemning, der er kommet en særlig retning på dette, hvor læringen skal øges. Anderledes formuleret er den sjette intention således, at SAM skal bidrage til, at *de studerende bruger mere tid på deres studier*. Man kan sige at hensigten er, at disciplinere de studerende til at blive aktive studerende.

DISKUSSION OG KONKLUSIONER

Analysen skulle besvare følgende spørgsmål: Hvad er SAMs tilblivelseshistorie i et beslutningsteoretisk perspektiv og hvilke intentioner kan identificeres med indførelsen af SAM?

I relation til at anskue SAM som en politisk beslutningsproces byder den nyinstitutionelle tilgang på en forståelsesramme, der kan opfange kompleksiteten og kontingensen i processen. Der opstår i 2011 et krav fra politisk hold til Rektorkollegiet om hurtig beslutningstagen. Kravet er i høj grad medieskabt. Denne beslutningsanledning

anvender Rektorkollegiet offensivt til at adressere andre typer af udfordringer. Der kobles således på forskellige tidspunkter flere dagsordener med forskellige typer af problemer og løsninger, og lineariteten mellem enkeltproblemer og løsningstiltag er brudt eller utydelig.

SAM er et svar på flere forskellige typer af udfordringer. Rektorkollegiet skal både kæmpe for sektorens og ledelsernes autonomi til at tilrettelægge uddannelser. Samtidigt skal sikres en udvikling i overensstemmelse med Bologna-proces med andre krav til tilrettelæggelse af uddannelse. Der skal sikres faglig legitimitet fra omverdenen i forhold til, at der er tillid til, at der leveres uddannelse på et højt fagligt niveau. Endvidere er det vigtigt, at der rekrutteres studerende til uddannelserne. Der er således en række dagsordener både i relation til omverdenen som politikere, arbejdsgivere, medier og potentielle studerende, men samtidig en række dagsordener indadtil blandt ansatte og studerende om vilkår for, samt tilrettelæggelse og udførelse, af uddannelse. SAM er greb, der adresserer en række af disse hensyn.

Analysen har kastet lys over, at SAM er en proces. Der tilføjes nye intentioner over tid afhængigt af, hvilke koblingsmuligheder der opleves relevante og mulige i Rektorkollegiet. I begyndelsen var det en politisk fastsat dagsorden om især undervisningstallet på pædagoguddannelserne og læreruddannelserne, som skulle afværges. Der skulle findes et passende svar. Erkendelsen blev, at dette svar kunne udbredes til alle uddannelser, og der tilskrives nye hensigter i forhold til især de studerendes roller. Udviklingen af SAM må derfor forstås dynamisk.

Det er således også karakteristisk, at de tre anvendte primære notater,

der er anvendt til analysen stort set er det materiale, det er muligt at opdrive om rektorkollegiets overvejelser om SAM. Vores indtryk er samtidig, at selve møderne især i uddannelsespolitisk udvalg under Rektorkollegiet, hvor man har talt sig frem til en forståelse af modellen, har været meget betydningsfulde for de faktiske beslutninger og karakteren af de skrevne notater fra Rektorkollegiet. Set i lyset af vores (lidt naive) for forståelse som undervisningspraktikere har analysen vist, at Rektorkollegiet som beslutningskontekst jonglerer med en række forskellige uddannelsespolitiske dagsordener, og det præger de intentioner, et fænomen som SAM belægges med.


AFSLUTTENDE REFLEKSION

Man kan stille sig det spørgsmål, om beslutningsprocessen omkring SAM er karakteristisk for beslutninger, der træffes i en sektorstruktur med en vis grad af centralisering og dermed med en vis organisatorisk afstand mellem den øverste ledelse og den konkrete praksis. UC-rektorkollegiet befinder sig i en position tæt på det politiske system, og med et klart formål om at markere UC-sektoren over for ministerium og folketing. Beslutninger med potentiel stor betydning for undervisningspraksis (som SAM) er begrundet i en bredere vifte af hensyn, der har meget klar adresse til de presserende uddannelsespolitiske dagsordener.

Analysen har med tydelighed vist, at processen omkring SAM er præget af UC-rektorkollegiets stærke fokus på at sikre sektorens politiske legitimitet og status. Konsekvensen heraf er, at SAM bliver en flertydig hybrid, der ikke er forankret i én klar logik, f.eks. som en pædagogisk-didaktisk model. Omvendt kan man sige, at havde modellen haft

et sådant tydeligt grundlag, så kunne den ikke opfylde de forskellige formål, som den i dens faktiske udformning sigter til at opfylde. Flertydigheden synes således at være dens kvalitet og dens raison d'être som uddannelsespolitisk fænomen.

Analysen har med tydelighed vist, at processen omkring SAM er præget af UC-rektorkollegiets stærke fokus på at sikre sektorens politiske legitimitet og status



I et implementeringsperspektiv betyder flertydigheden til gengæld, at modellens mening og formål kan fortolkes forskelligt af de aktører, der skal arbejde med den i praksis (Christensen og Eistrup 2017). Meget tyder således også på, at modellen er blevet implementeret forskelligt på tværs af forskellige uddannelser i bl.a. VIA (Christensen og Eistrup m.fl. 2017). Set i det lys kan man anføre, at processen omkring SAM vidner om et dyberegående strukturelt dilemma ved centralisering og dannelsen af store institutioner på uddannelsesområdet: de træk ved modellen, der bidrager til at styrke sektorens ydre politiske legitimitet, er samtidig træk, der svækker modellens indre gennemslagskraft som uddannelsesfagligt og/eller didaktisk uddannelsesværktøj. Vi har som forhåbning, at vores undersøgelse kan bidrage til en oplysning af og en skærpet bevidsthed om dette dilemma – både i UC-verdenen og på

andre felter, hvor der har fundet institutionelle sammenlægninger og centraliseringer sted. <<

NOTER

- 1 <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/SAM/Faktaom-Studieaktivitetsmodel.pdf>
- 2 De tre dokumenter er stort set det primære dokumentmateriale fra rektorkollegiet, det er muligt at opdrive angående studieaktivitetsmodellens formål og baggrund. Det har ikke været muligt at fremskaffe forarbejder, mødereferater eller andet centralt dokumentarisk materiale angående tilblivelsesprocessen. Ifølge kontakt med centralt placerede personer i processen er det tvivlsomt om sådant materiale eksisterer. Herudover anvendes rektorkollegiets timetalsrapport, der er skrevet før ideen om studieaktivitetsmodellen er udviklet.
- 3 I perioden fra 1/1-2010 til 1/1-2015 giver søgning på infomedia følgende hits: Studieaktivitetsmodel 40 hits, timetal og pædagoguddannelse 37 hits, timetal og læreruddannelse 700 hits.

LITTERATUR:

- Albæk, Erik (1991), "Den politiske dagsorden - en skraldespand? AIDS som illustrativ case", *Politica*, 23 (4), pp. 396-417.
- Andersen, Jørgen Goul (1997), *Politik og samfund i forandring*, Columbus.
- BUPL og Dansk Magisterforening (2011), *Undersøgelse af de pædagogstuderendes antal lektioner*.
- Christensen, Anders Bøggild og Eistrup, Jens (2017, forthcoming), *Studieaktivitetsmodellen – positioner og strategier*.
- Christensen, Anders Bøggild og Eistrup, Jens m.fl. (2017, forthcoming), *Studieaktivitetsmodellen i et studenterperspektiv*.
- Folketingets uddannelsesudvalg 24/5-2011. Talepapir Troels Lund Poulsen.
- Folketingets uddannelsesudvalg 3/6-2011. UDU Alm. del Bilag 293, Troels Lund Poulsen.
- March, James G. & Olsen, Johan P. (1989), *Rediscovering Institutions – the organizational basis of politics*, The Free Press.
- Rektorkollegiet (2011), *Rapport om timetal i professionshøjskolesektoren*. Professionshøjskolernes rektorkollegium, april 2011.
- Rektorkollegiet (2012), *Til uddannelsesminister Morten Østergaard. Skrivelse fra Rektorkollegiet d. 24/2-2012*.
- Rektorkollegiet (2013), *Rektorkollegiets plan for national udbredelse og implementering af SAM på professionsbacheloruddannelserne*. Maj 2013.
- Rektorkollegiet (2014), *Rektorkollegiets hjemmeside, analyseret 14. november 2014*.
- § 20 spørgsmål S1191, 18/2-2011.

KILDER PÅ NETTET:

- <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/tidligere-minister-morten-ostergaards-taler/2013/storre-ledelsesrum-og-kvalitetsloft-gennem-mere-undervisning>
- <http://ucl.dk/forskning-og-viden/projekter-og-resultater/nationalt-forskningsprogram-vedr-SAM/>

Anders Bøggild Christensen er cand.scient. pol. og lektor ved Socialrådgiveruddannelsen i Aarhus, VIA University College

Jens Eistrup er cand.mag., ph.d. og lektor ved Socialrådgiveruddannelsen i Aarhus, VIA University College

Stine Thygesen

MED HJERTET PÅ RETTE STED

En undersøgelse af familieplejeres konstituering som gruppe

En plejefamilie er i bund og grund en almindelig familie, der har påtaget sig opgaven med at drage omsorg for børn, som ikke kan bo hos deres egne forældre. Familieplejere er mennesker med vidt forskellige erhvervsmæssige baggrunde; pædagoger, frisører, sygeplejersker, kontorassistenter. De har ikke – som andre velfærdsprofessionelle – en fælles uddannelsesmæssig baggrund. Det, der forbinder familieplejerne, er altså ikke en bestemt skoling eller en bestemt profession, men derimod arbejdet og opgaven med en særlig gruppe af borgere. Denne artikel har til hensigt at forstå og beskrive, hvordan familieplejere definerer sig selv som fagfolk. I artiklens analyse – som baserer sig på interviews – vises det, hvordan familieplejerne definerer sig som nogle, der har et ekstraordinært hårdt og betydningsfuldt arbejde, hvor der kæmpes på liv og død, nat og dag, året rundt. Det vises også, hvordan familieplejerne – gennem distinktioner til andre (fag)grupper – gør sig gældende som nogle, der både kan og vil prioritere moralsk 'rigtigt'. Som dem der har hjertet på rette sted.

Plejefamilien er over de seneste år blevet den mest brugte anbringelsesform¹. Samtidig er forventningerne til, hvilke opgaver en helt almindelig plejefamilie skal kunne løse, markant forandrede. Flere og flere af de børn, der i dag anbringes i en plejefamilie, er svært behandlingskrævende på forskellig vis².

Familieplejeres arbejde er, ligesom andre former for velfærdsarbejde, knyttet til forventninger og forhåbninger om at kunne skabe effektive og synlige resultater. Dette afspejles tydeligt i den eksisterende forskning på området, som for det første består af undersøgelser, der måler og evaluerer effekten af forskellige anbringelsesformer, og for det andet af publikationer rettet mod at vejlede og forbedre familieplejernes pædagogiske praksis. Til forskel herfra sætter jeg i denne artikel familieplejernes perspektiv i forgrunden med det formål at undersøge, hvordan fa-

milieplejere karakteriserer deres eget arbejde, og hvordan de identificerer sig selv som fagfolk.

Artiklens analyse er en bearbejdning af mit kandidatspeciale i pædagogik og baserer sig på interviews med 13 familieplejere. I udvælgelsen af informanter har jeg lagt vægt på at tale med fuldtidsfamilieplejere. Altså mennesker for hvem det pædagogiske arbejde med anbragte børn i eget hjem er deres primære beskæftigelse, deres fag og levevej. Jeg betragter på den måde familieplejerarbejdet som en særlig form for velfærdsarbejde.

Ved velfærdsarbejde forstår jeg typer af offentligt finansieret arbejde, der "udfolder sig i en direkte relation til borgere i forskellige institutionelle sammenhænge" (Brodersen 2009:32)³. Ud fra denne definition kan familieplejers arbejde, såvel som eksempelvis pædagogens og socialrådgiverens, forstås som velfærdsarbejde; også selvom

familieplejerens 'relation til borgeren' ofte har en mere intim karakter, og selvom 'den institutionelle sammenhæng' udgøres af familieplejerens private hjem.

Karakteristisk for familieplejerne er det, at de ikke (nødvendigvis) har en fælles uddannelsesmæssig baggrund. Modsat eksempelvis pædagoger og socialrådgivere har familieplejere vidt forskellige erhvervsmæssige baggrunde. Det, der forbinder familieplejerne som velfærdsarbejdere, er altså ikke en bestemt skoling, men derimod arbejdet og opgaven med en særlig gruppe af borgere. I forlængelse heraf er spørgsmålet, hvordan familieplejerne bliver til som fagfolk med en fælles korpssånd.

For at få analytisk greb om dette, konstruerer jeg familieplejere som en gruppe, der skabes nedefra gennem de sociale agents subjektive og symbolske arbejde. Denne konstruktion af undersøgelsesgenstanden bygger på en grundlæggende præmis om, at grupper bliver til gennem kampe om forskellige former for magt og kapital både indadtil imellem gruppens egne medlemmer og udadtil i relation til andre grupper i det sociale rum (Bourdieu 2014:59).

I analysen af interviewmaterialet undersøger jeg, hvordan familieplejerne konstituerer sig som gruppe i relation til andre positioner og grupper i det sociale rum. Jeg fremanalyserer, med andre ord, hvordan familieplejerne gennem nærhed og distance til andres

dispositioner gør forskelle gældende og dermed definerer, hvem de er, og hvem de ikke er.

I dette analytisk induktive arbejde er jeg inspireret af canadiske Michèle Lamonts metodologi, idet hun gør opmærksom på, at det i høj grad er forestillinger om det 'værdige' og det 'mindre værdige' menneske, der ligger til grund, når mennesker trækker skel mellem 'dem' og 'os'. Lamonts empiriske studier tager afsæt i, men er også en kritik af Bourdieus værk *Distinction* fra 1979 (Lamont 2012:230). I dette

“ Familieplejerne gør sig gældende som nogle, der har et ekstraordinært hårdt, men også et ekstraordinært betydningsfuldt og samfundsnyttigt arbejde

omdiskuterede værk påviser Bourdieu systematiske sammenhænge mellem objektiv klasseposition og kulturel smag, og han pointerer, at kulturel smag og afsmag fungerer som forskelsmarkører, hvormed individer eller grupper definerer sig selv og markerer socialt tilhørsforhold. Lamont er i sit forskningsarbejde optaget af konkret og med en induktiv tilgang at undersøge hvilke andre mulige kriterier, der ligger til grund for individers skelnen mellem mennesker, de identificerer sig med og mennesker, de opfatter sig som forskellige fra (Lamont 2000: 3-4).

Med inspiration herfra har jeg bestræbt mig på ikke at 'gå på jagt' i materialet efter nogle foruddefinerede kriterier, men derimod forsøgt at forholde mig åbent til materialet og de symbolske skillelinjer aktørerne kon-

kret trækker, når de ordner verden omkring sig.

Jeg har grebet det an ved at gennemlæse materialet med fokus på, hvordan de interviewede gennem udtryk for smag og afsmag henholdsvis identificerer sig med og gør sig forskellige fra andre. Jeg har i den forbindelse primært kigget efter, hvordan familieplejerne definerer sig som fagfolk. Det betyder, at jeg har været særligt opmærksom på udtryk for identifikation med og afstandtagen fra andre fag, andre former for arbejde og andre(s) måder at have med børn at gøre på.

De måder, hvorpå familieplejerne gennem symbolsk grænsearbejde definerer sig selv og deres arbejde, har jeg, med udgangspunkt i de kriterier familieplejerne konkret gør brug af, inddelt i to overordnede temaer. I det første viser jeg, hvordan familieplejerne gør sig gældende som nogle, der har et ekstraordinært hårdt, men også et ekstraordinært betydningsfuldt og samfundsnyttigt arbejde. Dernæst viser jeg, hvordan familieplejerne definerer sig som særligt indsigtfulde og empatiske, samt hvordan de gør sig gældende som nogle, der – modsat andre (fag)grupper – både kan og vil prioritere moralsk 'rigtigt'.

"NEJ TAK TIL LUKSUBØRN"

Når familieplejerne fortæller om dagligdagen med et eller flere anbragte børn, så fylder historier om børnenes fremskridt, arbejdets *resultater*⁴ og hverdagens *små bitte solstrålehistorier* en ikke så lille del: *Vi kan se, at han forcerer alle de prognoser, der har været omkring ham (Liselotte). Hvis du møder hende i dag, så vil du sige, det er løgn... hun har virkelig, virkelig udviklet sig (Lone). Vores dreng er gået fra at være middelsvært retarderet og tidligt skadet... til at være en*

meget velfungerende dreng i dag (Heidi). Samtidig fortælles der helt overvejende og på tværs af materialet om arbejdet som en krævende og smertefuld opgave, der slider følelsesmæssigt og sætter sine spor på kroppen. At være på fysisk og mentalt *overarbejde* og tage de *hardcore* opgaver giver anerkendelse internt blandt familieplejerne, men familieplejerne gør sig også gældende som *hårdtarbejdende* gennem markeringer af nærhed og distance til andre fag og grupper. Dette kommer til udtryk på to måder. Dels gennem identifikation med traditionelt maskuline erhverv hvor der rykkes akut ud til ulykkessteder og kæmpes på liv og død. Og dels gennem forskelsmarkeringer til traditionelt kvindedominerede arbejdsområder. Lone fortæller her om sine forskellige erfaringer med arbejdet som pædagog og fremhæver sin præference for et arbejdsliv, hvor hun bliver fagligt udfordret og møder modstand: *Jeg blev så ansat i en SFO. Men... det var bare alle de søde børn, de havde derude. Det var bare ikke mig... Det var luksusbørn... Luksusbørn, det er dem, som ikke har nogen familiemæssige problemer. Som havde et helt normalt hjem... og forældre, der arbejdede. Pæne i tøjet og sådan nogen ting. Det var bare ikke mig. Jeg ved ikke hvorfor. Det var sgu for kedeligt. Så jeg søgte jo så over i den anden ende af byen... Og DER fik jeg jo så kamp til strengen. DET var ikke luksusbørn. Det var jo et helt andet klientel... Og det VAR jo kedeligt det andet. Jeg skal jo have noget at arbejde med, ik' (Lone).*

Med distinktionen til det kedelige pædagogiske arbejde med *luksusbørn* fra *problemfri hjem* markeres arbejdet med *et helt andet klientel* som spændende, udfordrende og mere actionpræget; her er der *kamp til strengen* og *noget at arbejde med*. I modstillingen

til det lette og trivielle arbejde med *alle de søde børn* fremstilles familieplejerarbejdet som et *barskt* arbejde, hvor det ikke nytter noget at *være sart*. Som når Heidi ser tilbage på de første år med det første plejebarn: *Det var et mare-ridt... den opgave vi blev sat overfor, den var jo helt umenneskelig... nej, hvor var han ødelagt* (Heidi). Hun fortæller stolt videre om de *resultater*, hun i dag har nået med drengen. Og som en slags forklaring på hvad der drev hende, fortæller hun om sit tidligere arbejde i en almindelig daginstitution: *Der fik jeg tics... det ku jeg ikke holde ud... så i stedet for IKKE at kunne gøre noget for fjorten [børn]... så ville jeg hellere ku gøre noget godt for ét* (Heidi).

En anden fremtrædende forskelssætning til det feminine domæne optræder i forskellige variationer, når familieplejerne beskriver sig selv i relation til (andres og egne) forestillinger om den hjemmegående husmor. I modsætning til den hjemmegående husmors ubekymrede tilværelse, hvor børneopdragelsen kan klares med *varm kakao og nybagte boller*, fremstiller den erfarne familieplejer sit arbejde som anderledes krævende: *Vi startede ud for 22 år siden... og det var jo med en tro på... at nu sku' vi gøre noget godt for et andet barn... og masser af varm kakao og nybagte boller... så er den klar. Og da fandt vi ret hurtigt ud af... det var bare SLET ikke nok... Sådan ganske almindelig opdragelse... Det var som olie på vand* (Liselotte).

Det er kendetegnende for materialet, og måske ikke særligt overraskende, at familieplejerne på én gang beskriver sig som værende *hjemmegående* og som nogle, der har en travl *business*, hvor der løbende kommer *specialopgaver*, og hvor der *bipper kurser ind på mailen*. Øjensynligt er grænsen til den hjemmegående husmors næsten ubetydelige

sysler væsentlig i markeringen af familieplejerarbejdet som et *rigtigt* arbejde: *For mig er det her et job... det er ligesom, hvis jeg havde et hvilket som helst andet job* (Lone). I relationel modsætning til den hjemmegående, der *lopper den af*, og også i modsætning til traditionelt lønarbejde, hvor man kan *stemple ud*, når man har fri, tales familieplejerarbejdet frem som et job, hvor man *altid er på*. Michael forklarer mig, at *det er 24 timer i døgnet, ik'... 365 dage om året*. Ligesom Winnie der siger: *Vi har jo ALDRIG fri, sådan rigtigt*. Carina fortæller, at *man er jo også på arbejde om natten, ik'*. Som regel så har børnene jo noget med som gør... sådan en som Malou, hun vågner jo også om natten... bare ét ordovre i skolen, så har hun mareridt... Så man er bare på (Carina).

Skønt det ikke formuleres i direkte relation til andre fag eller grupper, er det åbenlyst, at familieplejerne identificerer sig med traditionelt maskuline erhverv, hvor der rykkes ud med blå blink til ulykkessteder og ydes akut førstehjælp til de skadede: *Vi havde 7 minutter til at beslutte os, om vi ville ha' hende... Men vi ku' bare ikke sige nej, altså... det var sådan et hjerte barn... Da hun kom her, var hun død. Altså fuldstændig. Der var intet liv i hendes øjne. Hun sov og hun sov... Der var intet liv i hende overhovedet* (Lone). På samme måde fortæller Pernille: *Når du så har fået et barn, hvor du bare kan se, at alt nærmest er dødt, og du så stille og roligt kan se lyset blive tændt i øjnene... Det er jo det, der får dig til at blive ved. Det er det. Og så er det også en faktor at vide, at hvis IKKE hun har os, så er det den sande død. Man føler VIRKELIG, man gør en forskel* (Pernille).

Med disse markeringer af nærhed og distance til andre positioner defineres familieplejerarbejdet – modsat det

kedelige, almindelige og lette – som et anderledes, spændende og specialiseret arbejde, der kræver *hår på brystet*. I kontrasteringen til den hjemmegående husmors let håndterlige opdragelsesopgave placerer familieplejerne sig som dem, der har de vanskelige og ikke mindst betydningsfulde og samfundsnyttige opgaver, hvor der kæmpes på liv og død og skabes resultater nat og dag året rundt.

“ *Det, der producerer symbolsk kapital blandt familieplejerne, er først og fremmest den uselviske (næste)kærlighedsgerning* ”

“DET ER JO IKKE NOGET, JEG GØR FOR MIN EGEN SKYLD”

Det, der producerer symbolsk kapital blandt familieplejerne, er først og fremmest den uselviske (næste)kærlighedsgerning; den uegennyttige handling. Viljen til at *ofre sig* for det udsatte barn giver med andre ord en vis prestige. De gennemgående konstruktioner af arbejdet som en fysisk og psykisk prøvelse peger på, at adgangen til anerkendelse går igennem en tilside-sættelse af - eller en uinteressethed i – egne behov. Som når Jytte fortæller om sin veninde, der har *svært ved at forstå*, at Jytte ikke længere kan tage med på ture til København i weekenden: *Her, der er det ikke frihed eller noget andet... her er det børnene, der er det væsentlige* (Jytte). Tilsvarende sætter Pernille sin egen livsstil i kontrast til vennekredsens: *Det kan lyde enormt*

strengt at sige det her. Men jeg kan blive sådan fuldstændig [SUK], når... de kommer til at snakke om, hvilken bil de skal ha', og fed lejlighed og hvor næste ferie går, ik'. Der kan jeg bare mærke, at vores fokus er et helt andet sted. For mig bliver det bare alligevel trods alt noget mere at leve for” (Pernille).

I materialet gør familieplejerne sig således gældende som solidariske og uegennyttigt handlende idealister igennem varierende forskelssætninger til grupper, der ifølge dem prioriterer moralsk forkert. Netop skellet til 'dem', der handler egennyttigt og er drevet af økonomiske interesser, spiller en væsentlig rolle, når familieplejerne definerer sig selv.

Særligt tydelig er grænsen til *systemet*, kommunen, folkene bag skrivebordene, der med deres *mange mærkelige skuffeordninger* (Hanne) fremstilles som mere optagede af at varetage økonomiske interesser end af at varetage barnets tarv. Heidi forklarer mig med foragt i stemmen om den kommunale logik. Ifølge hende er det ikke barnets situation, men derimod beholdningen i kommunekassen der afgør, om et barn bliver anbragt: *I efteråret er der ikke så mange, der bliver anbragt, for da er kommunerne løbet tør for penge... det kan du se på statistikken, det er SÅ sygt* (Heidi).

Sagsbehandlerne fremstilles gennemgående som repræsentanter for *systemet* og beskrives som nogle, der *bestemmer lige meget hvad* (Solveig), som *tager barnet, hvis du ikke makker ret* (Heidi), som *sidder med trumfen* (Jytte) og *altid har det sidste ord* (Hanne). Denne modstilling mellem det magtfulde system (der drives af en økonomisk logik) overfor de afmægtige (der handler uegennyttigt og drives af solidariteten med de svage) er en figur, der er ka-

rakteristisk for materialet. Dette ses i beretninger om *børnesamtalen*, hvor kommunens udsendte skal tale med barnet og på den baggrund vurdere, hvordan barnet trives og tage stilling til, om eventuelle nye interventioner skal sættes i værk, og om ressourcer skal tildeles eller bortfalde. Hanne fremstiller sagsbehandleren som en, der *ikke lytter på, hvad børnene siger* og er *meget firkantet*. Solveig fortæller her om sagsbehandlerens *upædagogiske* håndtering af barnet og undrer sig over dennes manglende forståelse og indsigt: *Når HUN kommer ind ad døren og VED, at han har boet med sin mor i 5-6 år. Og der har været misbrug. Han har set vold og alt muligt andet. At så BØR man også tænke så vidt* (Solveig).

Gennem distinktioner til sagsbehandlerens manglende børnekyndighed trækkes et symbolsk skel mellem på den ene side 'os', der kan håndtere sårbare børn, og på den anden side 'dem deroppe' på kommunen, som ifølge familieplejerne *burde* være i besiddelse af samme indsigt og hånddelag.

Familieplejerarbejdets logik forekommer her bemærkelsesværdigt paradoksal. Familieplejerne fremskriver sig selv som uinteresserede i egen vinding og egne interesser; *det er for barnets skyld*. Og samtidig definerer familieplejerne netop hermed en interesse i den anerkendelse og prestige, der er forbundet med at tage de udsattes parti. Dette kommer tydeligt til udtryk i Solveigs fortælling om tovtækkerierne med kommunen: *Det er jo ikke for MIN skyld, det er for drengens skyld. Var det for min egen, så havde jeg nok opgivet for længe siden. ... Jeg ved, at det, jeg ser, er sandt, og barnet skal hjælpes... Og det mener jeg er vores fornemmeste opgave, at være advokat for vores børn, så de når*

længst muligt. Ikke for min skyld, men for deres skyld (Solveig).

Med Bourdieu (Bourdieu 1997:151-154) kan man sige, at der til uinteressetheden knytter sig en interesse; en interesse i de symbolske goder, men også i de materielle goder i form af lønnet arbejde, der følger med opgaven og arbejdet som den svages advokat. Gennem konstruktionen af barnet i nød skabes der et rum for familieplejeren som en, der kan 'løse' problemerne. Familieplejerens position retfærdiggøres og legitimeres på den måde dels gennem kategoriseringer af barnet, dels gennem distinktioner til 'dem deroppe', der ikke kan eller vil barnets bedste.

I kontrasteringer som dem herover konstrueres *dem fra kommunen* som nogle, der er i en beskyttet position fjernt fra den hverdag, hvor familieplejeren befinder sig og dealer med virkelighedens *forkrøblede* og *kasserede* børn. Men familieplejerne udtrykker imidlertid også en vis medfølelse: *Man skal jo ikke klandre de her arme sagsbehandlere, vel. Ofte er det ledelsen, der sidder og tager de her beslutninger, ik' også. Og jeg har sgu lidt ondt af dem* (Lone). I tråd hermed siger Liselotte, at hun *ikke for alverdens penge ville sidde i deres stol og være presset til at gå på kompromis med sin overbevisning og faglighed* (Liselotte). Familieplejerne viser altså overbærenhed med sagsbehandlerne, der omtales som *pressede* og *dikterede politisk*. Hvor *de arme sagsbehandlere* angiveligt må bøje nakken for den økonomiske logik, modstilles familieplejerne som idealister, der kan følge deres moralske overbevisning og solidarisk tage barnets parti.

EN MORALSK VÆRDIG PLADS

Ovenstående analyselinjer viser, hvordan familieplejerne definerer sig selv relationelt gennem udtryk for nærhed og distance til andre grupper i det sociale rum. I det følgende vil jeg sammenfattende skitsere det, man med Lamont kan kalde et 'mentalt kort', over de kriterier familieplejerne anvender, når de vurderer sig selv og andre.

Gennem familieplejernes kontinuerlige accept af og bekendelse til det grundlæggende princip om tilsidesættelsen af egne behov skabes og oprettholdes den sociale profit, der følger med det uegennyttige offer for barnet i nød. Troen på arbejdets nytte og overbevisningen om værdien af at ofre sig og være hårdtarbejdende kan på den måde siges at være dét, der konstituerer familieplejerne som gruppe indadtil. Og det, der internt skaber samhørighed og betragtes som ærfuldt, fungerer samtidig som moralske distinktioner, der trækker grænser udadtil.

For det første markeres arbejdet med anbragte børn som et betydningsfuldt, resultatskabende og samfundsnyttigt arbejde. Og samtidig tales det frem som en benhård business, der kræver sin mand. Gennem distinktionen til det lette og trivielle arbejde med luksusbørn defineres familieplejeren som én, der døgnet rundt påtager sig tunge specialopgaver, der gælder liv og død. For det andet definerer familieplejerne sig som særligt solidariske med de udsatte, hvilket især markeres gennem moralske distinktioner til 'dem deroppe', der burde vise indlevelse i sårbare børns situation. Og for det tredje trækker familieplejerne symbolske skel til dem, der giver forrang til økonomi, kalkuler og statussymboler. Med denne distinktion defineres familieplejerne som dem, der har hjertet på rette sted,

der prioriterer medmenneskelighed over penge, og som solidarisk sætter egne interesser til side i den større og vigtigere sags tjeneste.

I granskningen af interviewmaterialet har jeg som nævnt ikke søgt efter nogle foruddefinerede kriterier, men har forholdt mig åbent til de skillelinjer familieplejerne konkret trækker, når de ordner verden omkring sig. Ikke desto mindre synes betydningen af moralske distinktioner i dette tilfælde nærværende.

Lamont har i sine empiriske studier af arbejderklasse mænd (2000) undersøgt kriterierne for, hvordan disse mænd trækker symbolske skel, og hun konkluderer, at moralske kriterier spiller en betydelig rolle. Lamonts pointer er, at arbejderklasse mændene ved at definere succes ud fra moralske kriterier som ærlighed og værdighed skaber distance til eliten, som – ifølge mændene – mangler disse værdier. Moral bliver således en måde, hvorpå disse mænd tilkæmper sig social status fra en position, hvor der ikke er adgang til de typer af kapital, der traditionelt er tegn på succes. På den måde skaber de sig en værdig position ved siden af eller over 'dem deroppe' (Lamont 2000:6+147).

På samme måde kan man sige, at når familieplejerne trækker grænser og konstituerer sig som gruppe i relation til andre grupper i det sociale rum ved at fremhæve arbejdets moralske dyder, kan det forstås som udtryk for en kamp for anerkendelse af disse dyder – og som udtryk for en måde at tilkæmpe sig en moralsk værdig plads i det felt, eller den arena, hvori konflikten om kapitalernes værdi udspiller sig (Bourdieu & Wacquant 1996:89)

Familieplejernes mange beretninger om børnenes fremskridt, arbejdets re-

sultater og hverdagens solstrålehistorier kan ses som fortællinger, der er dominerede af fremherskende forestillinger om, at velfærdsarbejde skal være effektivt og skal kunne måles på sin nytteværdi. Ved at fremskrive sig som nogle der har et ekstraordinært, men også et ekstraordinært betydningsfuldt og samfundsnyttigt, arbejde, markeres en interesse i de værdier, der er på spil i feltet for velfærdsarbejde. Samtidig kan de symbolske skel til 'dem deroppe', som ikke kan eller ikke vil (men *burde*) tage den svages parti, tolkes som distinktioner, der efter moralske kriterier sætter familieplejeren i en overlegen position. <<

NOTER

Kilde: vidensportal.dk/temaer/plejefamilier/omfang

Kilde: denoffentlige.dk/6-ud-af-10-anbragte-boern-ender-hos-en-plejefamilie

I sin tværgående analyse af fagblade for fire specifikke professionsgrupper peger Brodersen på, at der er visse fællestræk, der forbinder disse, og at der på den baggrund kan tales om et felt for velfærdsarbejde i Bourdieusk forstand. Jeg antager i min artikel, at familieplejerarbejde er et domæne, der er relateret til feltet for velfærdsarbejde.

Alle ord i kursiv er citater fra interviewmateriale produceret i forbindelse med mit kandidatspeciale i efteråret 2014. Overskrifterne til de to analysetemaer er ligeledes citater herfra.

LITTERATUR

Bourdieu, P. (1986) [1979]: *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge, New York & London.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996): *Refleksiv sociologi: mål og midler*, København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (2014): 'Hvad skaber en social klasse?' I: Hansen, C. S. (red.), *Socialt rum, symbolsk magt. Bourdieuske perspektiver på klasse*, pp. 48-67, København: Forlaget Hexis.

Brodersen, M. (2009): 'Fra 'professioner' til 'felt for velfærdsarbejde'', I: *Tidsskrift for arbejdsliv*, årgang 11, nr. 3/2009, Professionalisering og faglighed, pp. 32-48.

Lamont, M. (2000): *The Dignity of Working Men. Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. New York: Russel Sage Foundation

Lamont, M. (2012): *How Has Bourdieu Been Good to Think With? The Case of the United States* Sociological Forum, Vol. 27, No. 1, March 2012.

Thygesen, S. (2015): *Familieplejerarbejdets logik. En empirisk undersøgelse af de subjektive og symbolske dimensioner af familieplejeres konstituering som gruppe*. Kandidatafhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Stine Thygesen er ph.d.-studerende ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik på Københavns Universitet

Niels Mattsson Johansen

BILLEDFORBUDETS ETISKE DIMENSION I EN SOCIALFILOSOFISK DANNELSESTEORI

I artiklen argumenteres der for, at såvel det religiøse billedforbud som det 20. århundredes kunstkritik af billedets repræsentationsværdi rummer en etisk-kærlig pædagogisk opfordring om ikke at danne barnet i den voksnes eget billede. Centralt i artiklens argumentation står psykoanalysen og Jacques Lacans indsigt i, at barnesubjektet bliver til et symbolsk medieret jeg dels ved identifikation med eget spejlbillede, dels i den Andens øjne. Der må m.a.o. også i pædagogisk sammenhæng skelnes mellem subjektet og jeget. Dannelse i oplysningens ånd, dvs. opdragelse til selvstændige borgere, forudsætter derfor et ikke-identificerende myndighedsblik på barnet og dets udvikling. Der argumenteres i artiklen også for, at tidens didaktiske trend synlig læring truer oplysningens dannelsesideal ved at forfægte en læringsopfattelse, der fremmer lydighed over for opstillede læringsmål.

Artiklens ærinde er at argumentere for, at en etisk og kærlig pædagogik forudsætter myndighedernes tilbageholdenhed med at gøre sig billeder af ynglingen, den opvoksende befolkning. Skarpt formuleret argumenteres der i artiklen for et forbud mod billeder som afgørende etisk dimension ved en socialfilosofisk dannelsesteori. Desuden præsenteres et teoretisk omrids for en socialfilosofisk dannelsesteori.

Hverken et forbud mod eller en kritik af billeder er ny, men kendes fra såvel den jødiske pagt med Gud som kunstkritikken. Det først kendte billedforbud findes i 2. Mosebog, hvor mennesket forbydes at afbilde alt, hvad der er i himlen, på jorden, i vandet eller under jorden (exodus 20,4). Forbuddet er – heldigvis – ikke altid blevet overholdt, især vesteuropæisk kulturhistorie

har gjort alt for at udvikle sig gennem overtrædelse af billedforbuddet. Men at afvise billedforbuddet alene på en historisk baggrund af vedvarende overtrædelser eller mere samtidigt som magthavers slet skjulte forsøg på censur og undertrykkelse er dog at gøre os blinde over for billedforbuddets rationale: En tidlig repræsentationskritik. Denne kritik kendes især fra det 20. århundredes kunstkritik, hvor især René Margrittes satte sine nu berømte ord under billedet af en pibe *c'est ne pas un pipe*. Billedet gør ikke andet end at afbillede, hvorfor den billedlige kunst også kun repræsenterer, men aldrig præsenterer det afbillede.¹

Uden at abonnere på det religiøse i billedforbuddet skal der i artiklens argumenteres for, at forbuddet rummer en etisk indsigt i den voksne ge-

nerations pædagogiske omgang med den opvoksede om ikke at skabe denne i eget billede. Pædagogisk appellerer billedforbuddet til ikke at lade den voksnes billedgørelse være total og skabe barnet i eget billede. Dvs. en etisk appel om ikke at objektivere børn og dermed fastlåse dem til en bestemt udvikling ved at opstille entydige forbilleder. I stedet for sådanne voldelige blikke, må vi se på barnet med et kærligt ikke-identificerende blik. Pædagogik er ikke en rank xerox-maskine, men et intergenerationelt forhold, der sigter på med tiden at sætte subjektet frit.

“ Pædagogik er ikke en rank xerox-maskine, men et intergenerationelt forhold, der sigter på med tiden at sætte subjektet frit

Inden billedforbuddets pædagogiske relevans mere udførligt præsenteres i artiklens anden halvdel, indledes med et argument for, at pædagogik i dag beherskes af et voldeligt, objektiviserende blik. Tidens pædagogiske blik hedder *synlig læring*. Et objektiviserende læringssyn der i dag dominerer såvel uddannelsespolitikken som pædagogikken. Her reduceres pædagogik til optimering af elevers læringsudbytte: en didaktisering af pædagogik uden blik for et klassisk dannelsesopdrag om at danne elever til at tage aktiv del i en endnu ukendt fremtid. Udviklingen har fået uddannelsesforskere til at tale om *learnification of education* (Biesta 2011)².

LÆRINGSdannelse³

At en autoritetsforfægtende læringsdannelse dominerer uddannelsespolitikken vil der blive argumenteret for i dette afsnit.

Ønsker vi at forstå baggrunden for pædagogikkens dannelsesvagtskifte fra borgerdannelse til læringsdannelse, må vi selvfølgelig forstå de politiske bevæggrunde herfor. Mon ikke den tyske begrebshistoriker Reinhart Koselleck peger på en væsentlig bevæggrund, når han angiver *Bildungs*-begrebets ufuldstændige ækvivalens på andre sprog (Koselleck 2006, 109). At *bildungs*begrebet ikke lader sig oversætte fuldtud dækkende vanskeliggør også pædagogisk operationalisering af dannelse. Hvordan konkretisere oplysningens ideal om autonomi og tage tegn af elever og studerendes selvstændighed? Vanskeligheden ved at operationalisere en klassisk dannelsesforestilling som autonomi til noget konkret og håndterligt er gift for en uddannelsespolitik, hvis overordnede mål ikke som tidligere forfægter interne pædagogiske formål, men har ladet sig spænde for helt andre, eksterne formål, f.eks. arbejdsmarkedet (Larsen 2016, 11).⁴

Begrebslig uklarhed udgør således ikke hele forklaringen på favoriseringen af læringen som tidens nye dannelsesideal. Fra flere sider fremføres et ønske om at kunne tage tegn af, om læringsudbyttet står mål med investering, sektorens tildelte økonomiske ressourcer. Forfægtelsen af læringsdannelse afbilder en uddannelsespolitik underkastet diktummet om *most value for the money*, hvorved forstås, "at uddannelsessystemet i højere grad bidrager med viden og kompetencer, der giver høj produktivitet på arbejdsmarkedet" (Regeringen s.75). Det politiske

systems blik på læringens slutprodukt er at forme børn og unge til deltagelse på arbejdsmarkedet (KL 2005, s.5 & Johansen 2016, s. 50). En umiddelbar operationel fordel ved faglighed frem for autonomi er mulighed for at tage tegn af tilegnet faglighed ved anvendelse af tests og evaluering i, af og på tværs af uddannelsessektoren (Borgnakke (red.) 2008; Andersen 2011). Derfor har vi også været vidner til en stigende anvendelse af ikke bare tests og evalueringer, men også et øget politisk-administrativt pres for at indføre *Best Practice*, *Benchmark*, etc. som uddannelsespolitisk styringsredskab for allokering af sektorens økonomiske ressourcer.

Omgørelsen af uddannelsespolitik sker for at erhvervsrette uddannelserne til morgendagens arbejdsmarked. En omkalfatring Peter Østergaard Andersen beskriver som en bevægelse fra vurdering til evaluering (Andersen 2011). Hvor vurderinger altid allerede er indlejret i social praksis, hvor handlinger (etisk) billiges eller misbilliges, indtræffer der med evalueringen noget afgørende nyt. Vurderingens (mis)billigelse spænder fra en amorf social smagsvurdering til en mere formaliseret pædagogisk vurdering. Men selv sidstnævnte er for upræcis og udefinerlig for den kvantitative evaluerende rationalitet. Denne fordrer nøjagtig identifikation af det, der bedømmes og måles, samt kvantificering for at tilvejebringe en styringsmulighed gennem sammenligninger. For kun således kan pengene politisk kanaliseres derhen, hvor de gør bedst gavn: hvor det højeste læringsudbytte genereres. Pædagogisk *isoficering* udspringer af et blik på læring som flytning af viden fra lærer til elev, som om der er tale om stykgods.

En anden konsekvens af arbejdsmarkedets diktering af måden at gøre skole på ses i diskursen *Ny faglighed*. Denne dukker op omkring årtusindskiftet og omkalfatrer faglighed fra pensumorienteret til konkrete og specifikke faglige kompetencer, der "kan oversættes til præcise, operationelle og evaluerbare mål for undervisningen." (Buch, Frydenberg & Holst 2004, 23) Kun ved at erstatte den pensumorienterede faglighed med faglige kompetencer kan hver enkelt elevs faglige progression måles.

Endelig for det tredje indføres i 2005 den nye 7-trinsskala. En pædagogisk evalueringsform der endegyldigt gør op med oplysningens ideal om selvstændighed, idet den nye karakterskala ikke som tidligere honorerer selvstændighed, men udelukkende evaluerer elever på deres faglige kompetencer. Elever fremholdes et forbillede, hvori de ikke længere skal genkende sig selv som aktivt, deltagende borgere i en demokratisk udvikling af samfundet, men udelukkende se sig anerkendt som den evigt nydende videbegærlige elev. Samme ændring fremgår af *Lov om Folkeskolen*. Dennes billede af barnesubjektet er den evigt merlæringsnydende elev, idet skolen "forbereder dem [eleverne] til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere." (LBK 20/06/2014, §1 stk. 1). En billedlig gengivelse som gør det umuligt ikke at karakterisere læring som tidens dannelsesideal, hvorefter samfundets børn dannes. Hovedformålet med uddannelse sigter ikke længere på borgerdannelse, men alene på læring (Johansen 2016).

Dannelse er i dag reduceret til *synlig læring*, dvs. tilegnelse af ydre, fastsatte mål. Elever evalueres alene herpå. Fattiggørelsen af pædagogik til didaktik gengives prægnant af Lars Qvortrups

redefinering af dannelse som at *lære at lære* (Qvortrup 2007). Et dannelsesideal, der modsvarer arbejdsmarkedets efterspørgelse efter læringsvillige og omstillingsparate medarbejdere. Men risikerer vi dermed ikke også at reducere pædagogik til "affirmativ opdragelse [der] har direkte belæring, indoktrinering, som mål" (Benner 2005, 25). I arbejdsmarkedets hellige navn skabes autoritetslydige børn i dets billede.

DANNELSE – ET FILOSOFISK-ANTROPOLOGISK BEGREB

I den resterende del af artiklen argumenteres først for dannelse som en processuelt antropologisk proces; for dannelse som menneskedyrets udtrædelse af det animalske rige for at til egne sig en anden natur. Dernæst for dannelse som uundgåelig billedgørelse og deraf nødvendigheden af at insistere på den Andens – pædagogikken/lærerens - blik som en kærlig ikke-identificerende billedgørelse.

I forrige afsnit så vi, at læringsdannelse skaber barnesubjektet i et bestemt billede. Udover at lære barnet noget, dannes det også i læringsdannelsens (arbejds)markedsbillede. Læring danner ved at forme f.eks. kroppe og tænkning, de begreber vi begriber vores omverden med; men også samfundet formes som et legeme med forskellige organer, institutioner. Derfor kan læringsdannelse sidestilles med Hegels *List der Bildung*, for ligesom det almene lader lidenskaberne arbejde for sig, arbejder læringen også for menneskets og samfundets vedvarende (om) dannelse, og i kraft heraf indtræder mennesket i det egentlige historiske, da dannelsen gør det indlysende for mennesket at op- og indrette nødvendige samfundsinstitutioner som f.eks. familien, staten, etc. (Hegel1986/12, 49).

Dannelse er historieskabende og tænkes som proces, hvilket læringsdannelse med dens fokus på synlige læringsmål netop ikke gør. Her begribes dannelse som resultat. Men, som Koselleck lader forstå, er dannelse "en processuel tilstand, der vedvarende og aktivt forandrer sig i kraft af refleksion" (Koselleck 2006, 111-112). Det vigtige ligger i oxymoronet 'processuel tilstand'. Dannelse tænkes her i forlængelse af Hegels anti-metafysiske bestemmelse af substansen og dennes identitet. Ifølge Hegel er identitet *ikke* en givet selvberørende tilstand, men karakteriseret ved negativitet, dvs. en fordobling i dens andenværen. Dannelse tænkes som mennesket udtrædelse af naturtilstanden; mennesket er ikke-dyr, dets andenværen. At karakterisere andenværen som ikke-animalsk giver kun mening, såfremt menneskets umiddelbare væren netop er at være dyr, animalsk:

Det er den uendelige forskel, der f.eks. overhovedet adskiller mennesket fra dyr. Mennesket er et dyr, dog forbliver det ikke som dyret i-sig-selv stående i sine dyriske funktioner. Disse bliver snarere bevidste, erkendt og de ophæves, ligesom f.eks. fordøjelsesprocessen, til selvbevidst videnskab. Derved opløser mennesket skrankerne for dets i-sig-værende umiddelbarhed, så det netop derved, fordi det ved, at det er et dyr, ophører med at være dyr og giver sin viden som ånd. (Hegel 1986/13, 112).

Det er denne proces, fra naturtilstand til indtrædelse i en symbolsk struktureret orden, der er historieskabende, og med rette bør betegnes som dannelse. Kun som dannet menneske gør animalsubjektet sig gældende i den samfundsmæssige orden. Som antropologisk proces gælder dannelse både

fylo- som ontogenesen; og Hegel har derfor også ret, når han hævder "[d]et er altså takket være *dannelse*, individet gør sig gældende og bliver virkeligt" (Hegel 2005, 340). *Dannelse* er *cultura animi*, frembringelse af en anden natur.

DANNELSE SOM BILLEDGØRELSE

Dannelse er menneskedyrets ophævelse af dets egen animalitet mhp. dets indtrædelse i en samfundsmæssig orden. En idé vi også finder i det *Gamle Testamente*, og dannelses-tænkningen hænger da også tæt sammen med vores kristne kultur og kristne tænkning om menneskets skabelse. For som ordets tyske ophav, *Bildung*, antyder, handler 'dannelse' om uundgåelig billedgørelse. En figur rækkende tilbage til skabelsesberetningerne i det *Gamle Testamente*. Her fortælles først, at mennesket skabes i Guds billede "Gud skabte mennesket i sit billede" (Gen 1, 27), men også den anden skabelsesberetning er interessant "da dannede Gud Herren mennesket af agerjordens muld og blæste livsånde i hans næsebor, så at mennesket blev et levende væsen" (Gen 2, 7). Tilsammen formidler de to skabelsesberetninger en opfattelse af mennesket som både det midt i naturen opdukede, men også som mere end natur. Ophævelsen af animaliteten kommer i stand ved at forme menneskedyret med Gud som forbillede.

Dannelse som forbilledlig menneskeliggørelse forbliver en central del af europæisk pædagogisk tænkning. Selvom menneskebarnet ifølge den kristne tro og tænkning i hele sit virke skal efterstræbe at danne sig i sin skabers billede, betyder det ikke, at kristen pædagogisk tænkning lades upåvirket af samfundets væsentlige sociale, økonomiske og politiske ændringer. Reformationen og pietismen omkal-

fatrer en passiv dannelsesfigur til en teologisk-politisk idé om *Umschaffung des Menschen* (Hammerstein und Herrmann 2005, 97). Ideen om dannelse som *social engineering* udgår fra den pietistiske teolog og pædagog August Hermann Francke (1663-1727). Ifølge Francke er det en kristen pligt at omskabe det syndige menneske og ikke bare at lade det 'naturligt' vokse med synden i sig. Fra pietismens højborg Halle breder Franckes Waisenhaus, da. Vajsenhuse, sig. Disse forfægter opdragelsesideer som 'kristen opdragelse til Guds frygtelighed' og det 'at blive nyttig for den anden og samfundet'.

Selvom den pietistisk inspirerede oplysningstænkning i 1700-tallet viderefører pietismens dannelsesideal om borgerens nyttiggørelse for almenvellet; forfægter den også andre forbillede for *cultura animi* end samfundøkonomisk nytte. Den anden natur udgøres af sædeligheden, moralloven, der hæver mennesket fra naturens kausaldeterminerede love op i frihedens rige. Dette gælder ikke mindst ideen om det oplyste og autonome menneske, som den tyske oplysningens filosofi Immanuel Kant opfordrer til "hav mod til at betjene dig af din forstand"; man skulle m.a.o. vove at være vis, *sapere aude* (Kant 1993, 71).

PSYKOANALYSEN

I de foregående afsnit har vi set, at dannelse må forstås dels filosofisk-antropologisk, dels som billedlige identifikationsfigur. Hensigten her er vha. psykoanalysen at argumentere for *jeg-dannelse* som subjektets menneskeliggørelse ved identifikation af fællesskabets sanktionerede forbillede, hvorved der først og fremmest menes de idealer og forbillede et samfund hylder. Psykoanalytisk er påstanden

altså, at identifikation med disse idealer, moralske forbilleder udgør motoren i barnesubjektets psykiske udvikling. Analytisk må der således også skelne mellem barnesubjektet før og efter identifikationsprocessen. Det, der dukker op i fællesskabet, er således heller ikke subjektet selv, men derimod dets forbilledlige identifikation, kaldet jeget. Heraf følger, at de filosofiske kategorier *subjektet* og *jeget* ikke er identiske, selv om de ofte bruges synonymt.

Adskillelsen mellem subjektet og jeget udgør psykoanalysens grundfigur, og formuleres prægnant af Sigmund Freud i *Om indførelse af begrebet narcissisme*: "Det er en nødvendig antagelse, at der fra begyndelsen ikke forefindes en enhed i individet, som lader sig sammenligne med jeget. Jeget må nødvendigvis udvikles" (Freud 1975, 91-92). Det, der derimod forefindes fra begyndelsen, er de autoerotiske drifter, den primære narcissisme. Udviklingen eller dannelsen af jeget igangsættes for så vidt af en traumatisk proces, hvor den primære narcissisme brydes sammen med ophøret af morbarn-dyaden, og barnets begær efter den tabte umiddelbare kærlighed igangsætter en evig, glidende jagt efter at genetablere den umiddelbare autoerotik, den brudte dyade. Bruddet igangsætter en udvikling henimod en sekundær narcissisme, hvor organernes umiddelbare selvtilfredsstillelse erstattes med libido-energiens besættelse af et objekt, f.eks. ydreverdenens krav og idealer. Nu gælder det om at leve op til ydreverdenens stigende krav og fordring, at blive elsker af den Anden. Her udvikles et jeg, *ideal-jeget*, for at efterkomme *jeg-ideals* krav (Nasioa 1995, 65-88 & Reitan 1988). Idealjeget er netop *ikke* identisk med subjektet, men udviklet ved iden-

tifikation med de i omverdenen sanktionerede forbilleder.

Betydningen af billedlig identifikation for barnets psykologiske udvikling af dels et jeg, dels dets symbolske identitet pointeres af den franske psykoanalytiker Jacques Lacan og dennes spejlteori. Faktisk lancerer Lacan her ikke kun et teoretisk forsvar for billedlig identifikation; rækkevidden af hans indsigt er en filosofisk billede-antropologi, når han fremhæver det af chimpanser instrumentelt udmanøvrerede barns overlegne evne til genkendelse af eget spejlbillede. Mennesket adskiller sig dermed fra dyr ved dets evne til billedlig genkendelse:

Den jublende ind(op)tagelse af spejlbilledet, foretaget af det endnu motorisk afmægtige og ernæringsmæssigt afhængige væsen, som det lille menneske på dette umælende – infans – infantile stadium er, kan nu hævdes i en eksemplarisk situation at manifestere den symbolske matrice, som jeget [je] i sin grundform nedfældes i, før det objektiveres i den dialektiske identifikation med den anden... (Lacan 1973, 35).

Barnets første billedlige identifikation hjælper det til at overvinde sin egen kropslige hjælpeløshed ved at spejle sig selv i den Anden. Disse idealbilleder svarer til barnets jeg-forestilling. Jeget er dermed tydeligvis også en udviklet forestilling, skabt og opretholdt af omverdenens sanktionerede forbilleder, hvorfor Lacan konkluderer:

egoet er en imaginær funktion, det må ikke forveksles med subjektet. Hvad er det, vi kalder for subjekt? Helt præcist det, der i objektiveringsprocessen er udenfor objektet. (Lacan 1991, 193-194).

At jeget ikke er subjektet er den psykoanalytiske gengivelse af dannelsesfilosofiens figur om subjektets forbilledlige dannelse! Gabet mellem subjektet og jeget minder os om, at vi aldrig kun er vores billede; at jeget aldrig er identisk med subjektet!

HELVEDE ER DE ANDRE

Det er ikke kun i psykoanalysen, figuren om ikke-identitet mellem subjektet og jeget dominerer. Også i den kontinentale filosofiske diskussion genfinder man figuren; f.eks. hos den franske filosof Jean-Paul Sartre. Hensigten i dette afsnit er at vise, at en kritik af hans forståelse af blikket som udelukkende en kamp, åbner for indsigt i billedforbuddet som en etisk appel til dannelsespædagogikken om nødvendigheden af et kærligt ikke-identificerende blik.

Ifølge Sartre er mit syn på mig selv altid allerede formidlet over den Anden, "*jeg ser mig selv, fordi man ser mig*" (Sartre 2013, 663). Jeget ser det, man ser, hvorfor de andres billede også er selvrefleksivitetsmedium, hvorved den umiddelbare jeg-bevidsthed bliver til det middelbare selvbevidste mig. Jegets selv billede stammer derfor heller ikke fra en selv, men fra socialitetens objektiverende og fremmedgørende billede. Det er i de andres billede, jeg lærer mig selv at kende.

At selverkendelse er erkendelse af de andres billede af mig, er for så vidt uproblematisk, især hvis vi – i modsætning til Sartre - indser, at den Andens blik ikke kun indbyder til kamp, men også kan være de elskedes eller forældres kærlige blikke. Den kvalitative forskel mellem det (for)dømmende og det kærlige blik er ikke, at det er heri, at jeget ser sig selv som mig. Begge former for blikke reflekterer de andres spejlbillede, hvori jeget tildeles en

identitet i den symbolske orden. Heraf følger også, at den Anden skaber og udleverer mig til konstant vurdering i den sociale, symbolske orden.

Dannelsesfilosofisk hævder såvel Lacan som Sartre, at jeget skabes i kraft af de andres billede(r), men også at det er nødvendigt at ihukomme, at billederne aldrig rummer hele subjektet. Heraf følger også, at såfremt fællesskabet sanktionerer andre forbilleder, vil subjektet også begære et andet ideal-jeg og dermed blive en anden. Sagt med artiklens ord: læringsdannelses sanktionering af den læringsnydende elev fremkalder ét begær fremfor et andet og muliggør dermed den autoritetslydige arbejdssoldat parat til at penetrere arbejdsmarkedet med sit fagligt læringskvantum. Læringspædagogikkens læringsssyn er et eksempel på Sartres skamfyldte objektiverende blik, hvor den med-menneskelig eksistens er reduceret til intet anden end at "*væren-objekt for den anden*" (Sartre 2013, 336). Men hvis, som vi hævder, der gives andre blikke end det skamfulde blik, hvordan må det kærlige ikke-objektiverende blik tænkes?

Jeget må ikke tænkes som substans, men derimod som altid allerede formidlet over det ikke-identiske. Dette er Hegels mening med at fastslå, at sandhed ikke er substans, men subjekt, altid i færd med at blive-til noget andet end det er nu (Johansen 2014). Sartre siger det samme, når han om den menneskelige værensmodus siger: "*ikke at være det, jeg er, og at være det, jeg ikke er*" (Sartre 2013, 450). Hos Sartre selv gives ansatser til et andet blik end det skamfyldte; mulighed for at se den enkelte som altid allerede i færd med dets tilblivelse. Det er denne vorden, det objektiverende fordømmende blik grundlæggende ikke anerkender.

Ved at udstanse tilblivelsen betragtes mennesket som det, det er, og aldrig som det, det ikke er. Da mennesket for det objektiverende blik kun er væren, fylde, og ikke et intet, anser dette blik heller ikke mennesket som grundlæggende frit. Det objektiverende blik ser ikke andet i barnet end den læringsnydende elev, og danner ham dermed i overensstemmelse med et bestemt forbillede, dets eget! Kun at se den Anden, som man selv mener, den Anden bør være, er, som Kierkegaard gør opmærksom på i *Kjerlighedens Gjerninger*, modsætningen til det kærlige blik:

Naar det er Pligt i at elske de Mennesker, man ser, da gjælder det om, at man i at elske det enkelte virkelige Menneske ikke undskylder en indbildt Forestilling om, hvorledes man mener eller kunde ønske, at dette Menneske skulde være (Kierkegaard 12/159).

“ *Via konkurrencestatens uddannelsespolitik skaber staten i dag den opvoksede generation i sit eget spejlbillede: Den merlæringsproducerende arbejdssoldat* ”

Dette betyder ikke, at det kærlige blik opløser enhver form for identitet, også i kraft af det kærlige blik bliver jeg et til i den Andens øjne. Men i modsætning til det objektiverende blik opererer det kærlige blik ikke med ”en bestemt

identitet ... , men en mangel på en bestemt identitet.” Karlsen (2014, 211). Også her ser vi en hegeliensk opfattelse af identitet, dvs. formidlet over negationen.

Negationen mangler i høj grad i de seneste 30-40 års førte uddannelsespolitik, der udelukkende spejler børn og unge som villige læringsmatricer, hvorfor staten kun anerkender børn og unge som læringsnydende og ikke også som mangel. Den yngre generations *jeg* tilbydes ikke længere at se dens *mig* som deltagende, oplyst borger i en demokratisk udvikling. Via konkurrencestatens uddannelsespolitik skaber staten i dag den opvoksede generation i sit eget spejlbillede: Den merlæringsproducerende arbejdssoldat. Uddannelsespolitikken lader i dannelsen af børn og unge hånt om deres frihed ved kun at måle dagens kvantum af indlæring og træder *Oplysningens* ideal om kritik under fode, når ikke-identiteten ikke anerkendes. Uddannelsespolitisk bør staten anerkende det ikke-identiske som en del af identiteten, og dermed skabe rum for kritikken. Den bør anerkende, at ”kritik er aktiv ikke-identitetsbevidsthed”, som Steen Nepper Larsen udtrykker det (Larsen 2014, 9). Dannelse må i dag begrebsliggøres som repræsentationskritik; billedet er ikke virkeligheden. Hvis ikke dette anerkendes, er vi som samfund i fare for at gøre Garcins berømte ord om, at helvede er de andre, til pædagogikkens. <<

Niels Mattsson Johansen er cand.phil.
i filosofi

LITTERATUR

- Andersen, Peter Østergaard: *Pædagogikken i evaluerings-samfundet*, Hans Reitzels Forlag 2011.
- Benner, Dietrich *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*, Klim 2005.
- Biesta, Gert J.J.: *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Dansk version af *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* ved Joachim Wrang, KLIM 2011.
- Borgnakke, Karen (red.): *Evalueringsens spændingsfelter*, KLIM 2008.
- Buch, Henrik, Elf Nikolaj Frydenberg & Sebastian Holst: *Fremtidens uddannelser. Den nye faglighed og dens forudsætninger*, København, Undervisningsministeriet 2004.
- Hammerstein, Notker & Ulrich Herrmann *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bind II 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*, verlag C.H. Beck, 2005.
- Hegel, G.W.F. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Werk 12.
- Hegel, G.W.F. *Vorlesungen über die Ästhetik I*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Werk 13.
- Hegel, G.W.F.: *Åndens fænomenologi* dansk version ved Claus Bratt Østergaard, Gyldendal 2005.
- Herbart, Johann Friedrich: *Pædagogiske forelæsninger i omrids* dansk version af *Umriss pädagogischer Vorlesungen* af K. Grue Sørensen, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København 1980.
- Hermann, Stefan: *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*, Unge Pædagoger, København 2007.
- Hermann, Stefan: *Hvor står kampen om dannelse?* Informations Forlag 2016. E-bog.
- Johansen, Niels Mattsson: "Kemp og Hegel. Om den sociale kærligheds miskendelse i *Engagementets poetik*" i (red. . Mads Peter Karlsen & Lars Sandbeck) *Kristendom og Engagement. Peter Kemp's teologi til debat*, Anis 2014.
- Johansen, Niels Mattsson: "*Den neoliberale konkurrencestats pædagogiske tidehverv. Fra borgerdannelse til læringsteori*", Social Kritik 145/ marts 2016, s.46-65.
- Kant, Immanuel *Oplysning, historie, fremskridt* Salgmarks skyttegravserie, , Slagmark 1993.
- Kant, Immanuel; *Om pædagogik* dansk version af *Über Pädagogik* ved Bengt Moss-Petersen, Klim 2000.
- Kant, Immanuel; *Kritik af den rene fornuft* dansk version af *Kritik der reinen Vernunft* ved Claus Bratt Østergaard, Det Lille Forlag, 3. oplag 2003.
- Karlsen, Mads Peter: *Det kristne næstekærlighedsbud som etisk anti-etik. En teologisk-psykoanalytisk udveksling*, dansk teologisk tidsskrift 3/2014, s.197-216.
- Kierkegaard, Søren: *Kjerlighedens Gjerninger*, samlede værker bind 12, Gyldendal, 1962.
- Kierkegaard, Søren: *Sygdommen til Døden*, samlede værker bind 15, Gyldendal, 1962.
- KL: *Forskning, der kan bruges. Nyorientering af den pædagogiske forskning*, Kommunernes Landsforening 2005.
- Koselleck, Reinhart *Begriffsgeschichten*. Suhrkamp Verlag 2006.
- Lacan, Jacques *Écrits: a selection*, engelsk version ved Alan Sheridan, Routledge 1989.
- Lacan, Jacques: *Freud's Paper on technique 1953-1954. The seminar of Jacques Lacan Book I*, Edited

- by Jacques-Alain Miller, engelsk version ved John Forrester, Cambridge University Press 1991.
- Larsen, Steen Nepper: *Kritik – et essay*, Social Kritik nr. 140/december 2014, s.6-21.
- LBK 20/06/2014 Bekendtgørelse om Lov af Folkeskole.
- Nasio, Juan-David *En præsentation af 7 hovedbegreber i psykoanalyse Freud og Lacan*, dansk version af "Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse" ved Lisbet Holst og Jesper Visti Hansen, Éditions Rivages, Paris, Hans Reitzels Forlag 1988.
- Qvortrup, Lars: "Dannelsesbegrebet hos Luhmann – en kritisk præsentation" i Michael Paulsen & Lars Qvortrup (red.) *Luhmann og dannelse*, Unge pædagoger 2007.
- Reitan, Rolf: *Freuds narcissisme*, Klim 1988.
- Sartre, Jean Paul: *Huis clos*, Gollimar 1947.
- Sartre, Jean Paul: *Væren og intet*, dansk version af *L'être et le néant* ved Morgens Chrom Jacobsen, forlaget Philosophia 2013.

NOTER

- 1 At billeder kun repræsenterer, men aldrig præsenterer det afbillede er netop tanken og argumentet bag instruktøren Claude Lanzmanns overholdelse og anvendelse af det religiøse billedforbud i sin over 9 timer lange film *Shoah*. Filmen handler om Nazi-Tysklands jødeudryddelse uden at vise et eneste billede heraf. Film består for det meste af interviews. Nogle år senere havner Lanzmann i en intens debat først i forbindelse med Steven Spielbergs film *Schindlers liste* fra 1993 og senere igen med den italienske skuespiller og instruktør Roberto Benigni film *Livet er smuk*. Ifølge Lanzmann billedgør begge og overtræder dermed også billedforbudet uden nogensinde at præsentere det egentlige, jødeudryddelsen.
- 2 Gert J.J. Biesta definerer learnification som "tendensen til at erstatte et uddannelsens sprog med et sprog, der kun taler om uddannelse i form af læring (Biesta 2011, 15).
- 3 Den mest korrekte oversættelse af "learnification" ville uden tvivl være "læringsgørelse", som ordet da også oversættes med i den danske version. Når jeg i det følgende vælger at benytte mig af ordet "læringsdannelse", skyldes det, at mit ærinde netop er at påpege, at læringsgørelse af undervisningen også bærer en bestemt form for dannelse med sig, nemlig en forståelse af dannelse som produkt og ikke som tilblivelse, eller: dannelse udelukkende til arbejdsmarkedet og ikke også til en menneskelig, eksistentiel tilværelsesforståelse.
- 4 Den udvikling Steen Nepper Larsen beskriver for pædagoguddannelsen mener jeg gælder for hele uddannelsessektoren, nemlig at "Formålet... er således ikke (længere) 'internt' pædagogisk (dannende, oplysende, vidensudviklende, kognitivt modnende, myndiggørende, nysgerrigt undersøgende, naturopdagende, demokratiserende, legende, socialt etc.), men snarere 'eksternt, det vil sige økonomisk funderet og arbejdsmarkedsrettet. Læring skal nytte noget og være målrettet og lønsomt på kort og langt sigt (Larsen 2016,11).

Ulla Ambrosius Madsen

BAUDRILLARD OG PÆDAGOGIKKENS ANDET

Artiklen introducerer til den franske filosof Jean Baudrillard og spørger hvad grunden er til, at det pædagogiske forskningsfelt har været så relativ uberørt af Baudrillards ideer, som tilfældet synes at være. Med udgangspunkt i det teoretiske univers, Baudrillard tilbyder, skelnes mellem Pædagogikkens Første og Pædagogikkens Andet. Mens Pædagogikkens Første refererer til den pædagogiske forskning, der er forankret i modernistiske teorier med en ambition om at forstå og repræsentere det pædagogiske felt, er Pædagogikkens Andet en position, der grundlæggende udfordrer og overskrider de kategorier, den pædagogiske forskning typisk hviler på og kommunikerer igennem: 'social virkelighed', 'mening' og etnografi. Artiklen viser med et konkret eksempel hvordan fragmentet og 'maze'-skrivning er en måde at engagere sig i det pædagogiske på - efter etnografien.

Det var ved afslutningen af et feltarbejde i den zambiske hovedstad, Lusaka. Jeg var på vej til lufthavnen og standsede ved den skole hvor jeg havde tilbragt et par måneder, for at hente noget, jeg havde glemt. Idet jeg skråede ind over skolens område og nærmede mig klasseværelset, hvor jeg havde tilbragt en del timer med at følge undervisning og snakke med elever og lærere, opdagede jeg til min overraskelse en elev, jeg ikke havde set før og som i modsætning til alle de andre elever, der var i slidte og hullede skoleuniformer uden skoletaske eller skolebøger, var iklædt en skinnende ny skoleuniform, med bukser, skjorte, jakke, slips og bælte – og en taske der hang, ganske vist noget slunken, over

hans ene skulder. Det viste sig at være Josef. Han havde under mit ophold hjulpet mig med kontakter uden for skolen, med at finde rundt og møde unge mennesker i Lusaka, ligesom jeg også havde besøgt hans bedsteførelde, der var gamle og plagede af sygdom, og som han boede hos, da hans egne forældre var døde. Som betaling for hans hjælp forærede jeg ham den samling af bøger, han havde brug for i forberedelserne til optagelseksamen på universitetet. Bøgerne var alt for dyre og helt uden for hans og bedsteforældrenes økonomiske formåen at få fat i. Men der stod han altså og lignede til forveksling en af de unge mandlige studerende, der tit optræder på reklamer som hænger og lokker

med løfter om uddannelse, fremtid og karriere overalt i byens rum. Og som boostes af en overophedet uddannelsespolitisk diskurs om 'uddannelse til alle'; men som ikke desto mindre kunne de allerfærreste, om overhovedet nogen, af dem jeg havde arbejdet iblandt kunne gøre sig reelle forhåbninger om. Blandt andet fordi ingen havde råd til at anskaffe sig de bøger, de havde brug for. Eller havde de rigtige kontakter. Men min boggave havde jo løst en del af den problematik. Sådan tænkte jeg dengang. I dag ser jeg anderledes på det. Også anderledes end de velmenende bemærkninger kolleger har gjort om det naive i at lade sig overraske af en hændelse, der i deres optik så åbenlyst er udtryk for fremmedgørelse, for falsk bevidsthed over for et uddannelsesprojekt, fattige unge zambiere ikke ved hvad handler om. Ungdommelig dumhed. En stakkels fattig dreng der ikke ved bedre? En udspekuleret strategi? En splinterny skoleuniform, en skoletaske uden bøger. En ironisk kommentar til et uddannelsesprojekt der forklarer og legitimerer sig med løfter om udvikling, vækst og empowerment. Hvad kan vi bruge dette billede til? En ung mand for hvem det at se ud som og være udstyret som en 'rigtig' studerende synes vigtigere end de bøger, det hele handler om. Eller gør det? Handler om bøger? Her stod jeg med bagagen fuld af feltdagbøger, interviewudskrifter, observationer med en sikker forvisning om, at der var tydelige mønstre i mit materiale. Tasken uden bøger udfordrede mine antagelser i en sådan grad, at jeg ikke så nogen anden udvej end at ændre projektets analytiske fokus og teoretiske ramme.

Denne artikel handler om de konsekvenser, det har haft at ofre data for at give plads til Josef – en historie der så

nemt som ingenting kunne have været ignoreret og gledet ind i glemslen sammen med alle andre historier af samme slags, som det etnografiske arbejde er fyldt med. Ting, hændelser, personer vi som etnografer ignorerer, ikke lægger mærke til fordi de ikke passer ind, forekommer tilfældige, uforståelige, uden for de rammer og planer vi arbejder efter og grundlæggende forstyrrer vore antagelser om sammenhænge og mening.

FRA PÆDAGOGIKKENS FØRSTE TIL PÆDAGOGIKKENS ANDET

Med udgangspunkt i et forskningsprojekt gennemført som feltarbejde på gymnasier på tværs af Sydkorea, Danmark og Afrika arbejder jeg med en skelnen mellem Pædagogikkens Første og Pædagogikkens Andet (Madsen 2017). Pædagogikkens Første er teoretiske orienteringer, der danner grundlag for den pædagogiske forskning, der er forankret i kritiske modernistiske opfattelser af subjektiv agency, social virkelighed og repræsentation. Det er en pædagogisk forskning, der insisterer på at repræsentere det sociale og levere meningsfulde analyser af ungdom og uddannelse. Inden for rammerne af Pædagogikkens Første ville jeg således have ignoreret, overset Josef i uniform og med en taske uden bøger, eller analyseret historien på plads på en måde så den gav mening som et velkendt tema om unge i skole i en global periferi. Pædagogikkens Første er det perspektiv, der traditionelt dominerer pædagogik og uddannelsesforskning – både herhjemme og i internationale sammenhænge med en socialvidenskabelig tilgang og med en ambition om at udforske, forstå og kritisk repræsentere skolen som del af unges sociale virkelighed. Det er en tradition jeg selv kommer fra og som min forskning har

været placeret indenfor – pædagogisk antropologi og etnografi med studier af samspillet mellem ungdom, skole og hverdagsliv i en global kontekst (Madsen 2001, 2004). *Pædagogikkens Andet* udvikler jeg med en ambition om at gøre op med og undersøge andre muligheder for den pædagogiske forskning end den, der er forankret i 'virkelighed', 'subjekt', 'fornuft'. Som læseren nok allerede fornemmer, er det min hensigt at vise, at disse moderni-

“ *Pædagogikkens Andet udvikler jeg med en ambition om at gøre op med og undersøge andre muligheder for den pædagogiske forskning end den, der er forankret i 'virkelighed', 'subjekt', 'fornuft'* ”

stiske kategorier udsættes for et ganske betydeligt pres i historien om Josef. Pædagogikkens Andet er en radikal ambition, som jeg udvikler med afsæt i den franske filosof Jean Baudrillard (1929-2007). Baudrillard er en omstridt, kontroversiel, fransk intellektuel, der i fem årtier – fra ungdomsoprøret og frem til sin død - skrev om emner, der spænder over et bredt spektrum - fra arkitektur, film, antropologi, økonomi til marxisme, poesi, fotografi og filosofi. Selv beskriver Baudrillard sit arbejde som kulturel metafysik og understreger, at én af hans vigtige ambitioner er at gøre op med 'teori' (Baudrillard 2001), og

at det eneste sociologiske, der er over det, er hans forsøg på at gøre en ende på begrebet det sociale. Han er skarp og vedholdende i sin kritik af sociologer og antropologer og deres insisteren på at klargøre det sociale sammenhænge, en akademisk oplysningspraksis, der er drevet af ambitionen om og troen på at uddrive mørket og gøre det irrationelle forståeligt, tilgængeligt, rationelt. Baudrillard er udfordrende på tværs, ikke mindst med sin ambition om at udfordre og overskride oplysningstænkningen gennem en anderledes omgang med teori: Teori som fiktion og social poetik.

Det er meget begrænset, hvad der findes i internationalt regi af eksempler, hvor Baudrillard anvendes som perspektiv på pædagogik og uddannelse - ingen i en dansk sammenhæng og ingen med en interesse for det perspektiv, jeg arbejder med her: Etnografiske studier af ungdom og skole i et globalt perspektiv. Jeg viser i det følgende, hvordan jeg etablerer, hvad jeg kalder en begrebsmæssig akse i Baudrillards forfatterskab og tænkning, som jeg argumenterer for, at 'det pædagogiske' kan læses – og skrives over.

REVERSIBILITET: OBJEKT, FORFØRELSE, TEORI SOM FIKTION

Reversibilitet er af kommentatorer og fortolkere ofte refereret til som Baudrillards 'grand pensé' – et begreb han direkte og indirekte arbejder med forfatterskabet igennem. Reversibilitet kan vi spore tilbage til antikkens historieskrivning – det optræder hos Herodot, der taler om hvordan dem, der engang var store, nu er blevet små – og omvendt. Hos Baudrillard optræder reversibilitet som et grundvilkår i det moderne og refererer til, hvordan alle systemer eller fænomener kan vende

rundt og arbejde mod sig selv og derved spiller en helt afgørende rolle for deres eget ophør og sammenbrud. Det reversible er en anden måde at forstå verden på end den, der er forankret i en opfattelse af modernitet og tid som lineære og progressive. Det reversible i fornuften – er fornuftens andet, det reversible i udvikling er opløsning, det reversible i oplysning er spiritualitet. Det reversible viser sig også hos Baudrillard i hans antagelse om, at de problemer vi engagerer os i, ligeså meget er et resultat af vore forsøg på at løse dem. Den grundlæggende usikkerhed, der således knytter sig til det reversible, og som går på, at vi ikke kan forudse eller være sikre på, hvordan verden omkring os og vi selv tager form, må imidlertid ikke give anledning til pessimisme, sådan tænker Baudrillard ikke. Tværtimod, så foretrækker han en verden af permanent reversibilitet til fordel for en verden, der er fulden og forsonet med sig selv.

Baudrillards verden er en verden af objekter og tegn, der har revet sig løs fra *objektet* og nu i det, han kalder simulakrets 4. orden, prolifererer uden forbindelser til (faste) referenter (Baudrillard 1994, 1996). Simulakrets ordner er Baudrillards genealogiske læsning af historien – objektet fra brugsværdi over bytteværdi til den industrialiserede masseproduktion og proliferering af tegn, fra den 1. til den 4. orden. Baudrillard er især blevet kendt for sine ideer om simulation og det hypervirkelige, og vi har her med vanskelige begreber at gøre, som Baudrillard selv advarede mod at forsimple betydningen af. Simulation er at udfritte objektet en væren, det ikke har, men omvendt får som simulakrum, der ikke kan indfries, ikke kan forløses, og som altid er uden for vor rækkevidde. At

simulere betydninger og egenskaber objektet tillægges og forbindes med, men uden faste referenter. Simulation er ikke, som man ellers kunne være tilbøjelig til umiddelbart at slutte – tabet af 'virkelighed'; men også og samtidig dets 'realisering'. Simulation er 'virkelighed'. Simulation må altså ikke forveksles med tilsigtet snyderi eller opdigtede historier. I en hypervirkelig verden forsvinder det 'virkelige' ind bag tegn, illusioner, projekter. Det hypervirkelige er ikke en pessimistisk vision og må ikke forbindes med eller forstås som fremmedgørelse. Det er noget andet, der er på spil her end det, vi kender fra marxistiske analyser og som ikke kan gøres op i spørgsmål om, hvorvidt det er frigørende eller fremmedgørende. Det er her Baudrillards reversibilitet igen dukker op som grundprincip for, hvordan han læser verden. Det hypervirkelige fortryller og forfører. Det er ikke fejring af frigørelse og fremskridt; det er heller ikke beklagelser over tab af mening, kritik af undertrykkelse eller tingsliggørelse, som vi kender det fra kritisk teori. Så som en sammenfattende præcisering: simulakre og simulationer kan ikke repræsenteres i en verden, hvor alt er simulationer. Det er ikke en analytisk kategori i den klassiske betydning, men et prisme hvorigennem vi kan læse – og skrive – verden frem.

Det er en vigtig pointe, at Baudrillard ikke har et egentligt begreb om subjektet – en nietscheansk inspiration der kommer til udtryk i, at der ikke findes et 'doer' løsrevet fra eller forud for et 'deed'. Baudrillard siger om sit fokus på objektet, at han valgte den vinkel fra starten for på den måde at slippe for og slippe uden om subjektproblematikken og spørgsmålet om autonomi, intentionalitet og agency,

der er konstituerende for modernistiske teorier om subjektivitet. Baudrillards begreb om objektet må vi derfor udlede af objektet, af simulation, fremtrædelse og tegn. Objektet vil os, siger Baudrillard – og vi skal her tænke på alle mulige former for objekter, vi omgives af og i sammenhængen her også skole – og fordi objektet vil os, føler vi os sikre, bekræftede og i live. Vi lever i en verden af *forførelse*. Forførelse er at blive tiltrukket af noget – objekter og tegn - der konstant undslipper os. Forførelse er en fatal tiltrækning – en tiltrækning i hvilken vi 'forsvinder' ind i de tegn,

koder, betydninger vi tiltrækkes af, og rækker ud efter (Baudrillard 1990). Der

er naturligvis ikke tale om, at vi som individer ikke er mere, men at vi som subjekter glider ind i og forsvinder, som Baudrillard udtrykker det, i projekter som paradoksalt nok som regel er med en ambition om at optimere, fuldende, forlænge os. På samme måde som Josef forsvinder i uddannelsesprojektet og dets tegn – uniformen og tasken. Og endnu engang giver det mening at trække det reversible frem – forførelse og forsvinden er ikke dystopier, ligesom det heller ikke er utopier; men et vilkår. Og som vilkår er det, hævder Baudrillard, vor kulturs 'frelse'. Det skal forstås således, at selvom vi i den moderne civilisation er drevet af et projekt om at gøre alt synligt, gennemskueligt, transparent, selv da er der noget der forsvinder bag fremtrædelser. Enhver fremtrædelse er forsvinden – i enhver fremtrædelse er der noget, der skjules,

og som efterlades og som bliver hængende – mystisk og gådefuldt. Forførelse er således at undslippe det moderne, der er som besat af mening.

En anden stor forskel på de ideer vi finder hos Baudrillard, og så dem der karakteriserer kritiske modernistiske epistemologier, er at hvor de sidste på en eller anden måde opererer ud fra en forestilling om repræsentation af den sociale virkelighed, vender Baudrillard med sin orientering mod objektet denne ambition på hovedet med et begreb om 'teori', der bryder med forestillingen om det sociale, og om videnskab-

belighed.

'Teori' som udfordring af vor forestilling om virkeligheden, som fiktion, som social po-

“ *Forførelse er således at undslippe det moderne, der er som besat af mening* ”

etik: "The absolute rule is to give back more than you were given. Never less, always more. The absolute rule of thought is to give back the world as it was given to us – unintelligible. And, if possible, to render it a little more unintelligible" (Baudrillard 2008,106). Sådan definerer Baudrillard sin ambition om at fortrylle og dermed give plads til illusionen, det mytiske, forførelsen og det gådefulde. Formålet med 'teori' fremstår således som en absolut modsætning til den moderne videnskabs ambition og selvforståelse - at rationalisere, operationalisere, analysere, fortolke og dermed afdække meninger i verden. For Baudrillard forholder det sig anderledes. Teori og teoretikere skal ophøre med denne hang til produktionen af sammenhængende forklaringer og meninger og i stedet *skrive* flertydigheder, paradokser, det uventede og det

uforståelige frem. Den radikale tanke, som er Baudrillards ambition, bygger på forestillingen om det umulige bytte og den manglende ækvivalens mellem 'subjekt', 'objekt' og 'virkelighed'. Værdien – potentialet i den radikale tanke ligger ikke, som tilfældet ville være det i en moderne, kritisk tilgang til verden, i dens forankring i sandheden om verden – men omvendt, så er mulighederne i den radikale tanke netop dens divergens, der gør den ikke-sand. Den radikale tanke er først og fremmest anderledes end de tankeformer, der er forankret i forestillingen om kritikens mulighed, og om at ideer er forankret i store sammenhængende referenter. Den radikale tanke udfordrer forholdet mellem mening - ikke mening, sandhed - ikke sandhed, fortsættelse af verden og fortsættelse af Ingenting. Den klassiske, moderne diskurs om verden er forankret i forestillingen om, at der er 'noget' – mens den radikale tanke er forankret i forestillingen om illusionen om verden. Og det er med dette udgangspunkt, at Baudrillard opfordrer til det gådefulde, til at skabe illusioner, gøre dét uforståeligt, der fremtræder alt for indlysende, gøre begivenheden ulæselig og vise verdens falske genemsigtighed ved at forvirre, forstyrre - forvitte 'virkeligheden'. Det er i det perspektiv, at Josef ikke skal analyseres eller forklares og landes i mening; men blive hængende for på den måde at forføre og fortrylle. Det er en tænkning, der bryder dels med den virkelighedsopfattelse, vi finder i kritiske modernistiske teorier og forestillingen om repræsentation, dels med poststrukturalismens diskursbegreb, dekonstruktion og genealogi (Baudrillard 2007). Med objekt, forførelse, og teori som fiktion har jeg således etableret den akse, jeg foreslår det pædagogiske kan læses

over, hos Baudrillard: Pædagogikkens Andet, som grundlæggende adskiller sig fra Pædagogikkens Første, hvor det tilsvarende lyder: etnografiske studier af skole og ungdom.

ETNOGRAFI OG SKRIVNING

Med ideerne om teori som fiktion og skrivning som social poetik kan vi placere Baudrillard i de diskussioner om repræsentation, der har præget diskussioner af kvalitativ forskning (Denzin og Lincoln 2000; Clifford and Marcus 1986). I en verden af objekter og simulakre, hvor subjektet forsvinder i simulationer i det hypervirkelige, er der ikke nogen social realitet at repræsentere – og ikke noget autentisk, autoritativt subjekt i rollen som forsker, etnograf eller forfatter. Forfatterens død er ikke noget nyt fænomen, men forbindes typisk med æstetisk og kultur-fag. Det kan umiddelbart virke noget perifert for pædagogik og uddannelsesforskning, der til trods for dets placering under humaniora ved danske universiteter fremdeles defineres socialvidenskabeligt. Det er imidlertid min pointe, at især når det gælder etnografier – de tekster der produceres som formidling af feltarbejde, så er spørgsmålet om forfatteren et vigtigt men ofte overset anliggende.

For yderligere at kvalificere Pædagogikkens Andet trækker jeg nu på bidrag fra æstetikere og filosoffer, der har det tilfælles, at de arbejder med spørgsmål om tekst og skrivning – efter forfatterens død. Det er bidrag, der trækker linjer fra de tyske ekspressionister i mellemkrigstidens Tyskland, Bertolt Brecht, Walter Benjamin til den franske postmodernisme og surrealismen repræsenteret af Roland Barthes og Georges Bataille. Det er tænkere Baudrillard også refererer til, og som

kan ses som optakter til hans ideer om teori som fiktion og social poetik. Jeg udlægger forbindelserne mellem disse positioner således at de, deres indbyrdes forskelle til trods, ikke desto mindre kan anvendes som en central inspiration for *skrivning* i et post-etnografisk perspektiv, Pædagogikkens Andet.

Bertolt Brecht (1898-1956) er kendt for sin samfundskritiske dramaturgi og marxistiske orientering (Brecht 1967). Det vigtige for sammenhængen her er at Brecht, med sit velkendte begreb om *verfremdung*, løsner forbindelsen mellem ting og tegn. Det er med omvendte budskaber og karikerede personer, at mennesker bliver bevidste om og forstår udbytning og undertrykkelse. Med de termer jeg benytter mig af, er det udtryk for en kritisk og modernistisk position, og derfor kan det undre, at Brecht er relevant her. Men jeg støtter mig til udlægninger af 'der andere Brecht' (Eagleton 1985), der blandt andet interesserer sig for *verfremdung* som *antirepræsentation*. Som det vil fremgå af eksemplet neden for, bruger jeg *verfremdung* som en strategi, der bryder op i teksterne og lader fragmenterne udfordre hinanden, så der ikke længere er klassiske forbindelseslinjer mellem forfatter, læser og tilskuer - det er op til læseren selv at finde rundt i teksten og til at få den til at give eller ikke give mening. *Verfremdung* forbinder Brecht med *Walter Benjamin* (1892-1940), en tysk filosof og kulturkritiker, der også sædvanligvis forbindes med Frankfurterskolen. Benjamins fascination gjaldt *phantasmagoria* og den magiske lanterne - hvis funktion det er at forvrænge billeder og forfærde tilskueren for at fremprovokere 'thoughtful contemplation' - hos læseren (Benjamin 1999). Den inspiration kommer til udtryk i blandingen af po-

etiske udtryk med hvad der kan læses som naturalistiske realistiske beskrivelser og en rå konfronterende skrivestil. Det forbinder Benjamin med *Roland Barthes* (1915-1980), kulturkritiker og filosof, der er en central figur i den franske postmodernisme og poststrukturalisme. Som Benjamin erklærer også Roland Barthes forfatteren død, og genskaber ham som skriver (Barthes 1997). Som sådan er forfatteren ifølge Barthes performer og gør brug af tegn, der uden stabile referenter cirkulerer gennem sproget og teksten - tekst som performance (Barthes 1997). Fragmenterne kan kaldes 'etnografisk' performance - etnografisk i citationstegn, fordi det ikke er etnografisk og ikke er repræsentation i klassisk modernistisk forstand. Det forbinder Barthes med *Georges Bataille* (1897-1962), en fransk antropolog og filosof, der var en del af den surrealistiske avantgarde (Bataille 1967). Bataille er en forfatter, det er vanskeligt at klassificere, for hvem det vigtigste var at skrive mod mening, enhver mening, også den der kunne tone frem i hans egne tekster. Og vigtigst af alt - at ofre tekst, mening og det alvidende og skrivende subjekt - for ikke-mening. Og hermed er vi tilbage ved udgangspunktet - Baudrillards ideer om fiktion og social poetik med opfordringen om at give verden mere gådefuld tilbage end den var, da vi modtog den. Det er med den inspiration, jeg nu skal vende mig mod skrivning af fragmenter.

FRAGMENTER OG MAZESKRIVNING

Spørgsmålet er så, om og hvordan vi kan arbejde med det etnografiske i Pædagogikkens Andet - efter etnografien og forfatterens død. Hvordan arbejde med det pædagogiske og det etnografiske



▲
'Nothing starts unless a dream', står der skrevet over indgangen til et klasseværelse.

TITANIC

Læreren sætter en film på.

Krigsoptagelser,

jordskælv,

mennesker på flugt

Isen der smelter

Regn

Tørke

Titanic

Og bag ved hører man:

Some day over the rainbow

De hører det ikke – de ser det ikke

De sover

FRIKVARTER

Frikvarteret varer 10 minutter. Og så kan eleverne regne med at lærerne vil være yderligere et par minutter om at nå fra lærerværelset, ned ad gangene og til klasseværelset. 8 drenge lægger sig til at sove. Med hovedet i armene hen over bordet. En gruppe samles om Kim. Han har taget sin jakke, der hører til skoleuniformen af. Inde under skjorten og gemt bag slipset toner en T-shirt frem. Den er sort og med sølvprint hen over brystet: Rock. Han smøger sine bukser op, løsner skoene, purrer op i håret. På mobiltelefonen er der moderne musik. De snakker, griner, små-slås og vugger til rytmerne. Klokken ringer. Kim tager først sin skjorte på, så jakken og til sidst slipset. Han binder det selv. Folder bukserne ned, snører skoene og sætter håret på plads. Læreren træder ind. De sovende drenge vågner. Klasse-lederen rejser sig og siger: Attention, bow! Eleverne rejser sig, bukker op mod læreren.

HVORFOR SOVER DE?

Hvorfor sover de så meget, i timerne?

Spørger jeg en ung fyr, der slev læser til lærer.

Ja, det er fordi de er trætte.

De sover fordi de er trætte.

De bliver nødt til at sove.

Men det handler ikke kun om, at de er trætte

Det handler om deres liv.

Det er det, de tænker på

Hvad det skal ende med alt sammen.

De bliver simpelthen nødt til at sove for at holde det ud.

Dem der ikke sover, er dem der bryder sammen.

“

*Sov 4 timer og du kommer på universitetet,
sov 5 og du dumper.*

(Et koreansk ordsprog)

Mens Vesten i beundring skuer mod de sydkoreanske unges høje placeringer på de internationale PISA tests, sover de timerne væk og drømmer om et liv ude af det sydkoreanske uddannelsesrace. Eller om en strålende karriere og adgang til de mest prestigefyldte universiteter. Eller om at gå på bar og selv bestemme hvilket tøj de vil gå i og hvordan deres frisure skal være. Eller ingenting.

Our Children – listen to this

– our children spend over a month less in school than children in south Korea every year...That's no way to prepare them for the 21st-century economy...the challenge for a new century demands more time in the classroom. If they can do it in Korea, we can do it right here in the United States"

Barack Obama, The Korea Herald 3/3 09



efter de perspektiver der er ridset op? Jeg foreslår vi arbejder med fragmentet som en særlig skrivning af Pædagogikkens Andet. Fragmentet er en kendt figur i æstetik og filosofi og er en form, der er passer godt ind i en verden af objekter, simulationer, forførelse og fiktion. Fragmentet er skrivning af data, der retter sig mod Pædagogikkens Andet, og udfordrer Pædagogikkens Første.

De fragmenter, der her vises, er skrevet over feltarbejde i Sydkorea. Sydkorea er, som de fleste vil vide, en nation alverdens øjne hviler på og hvor politikere, lærere og forskere fra Vesten bøjer sig i respekt over de høje rangeringer på de internationale PISA ranglister. 'Sydkorea', 'ungdom' og 'uddannelse' er således, allerede inden feltarbejdet er gået i gang, besat med tydinge og meninger fra Pædagogikkens Første. Fra medierne kender vi f.eks. til, hvordan Sydkorea præsenteres med et ambitiøst, konkurrencepræget uddannelsessystem, der har problemer med udmattede unge, der sover timerne væk i skolen, hvor familier, lærere og politikere stiller krav og har høje forventninger om, at de unge klarer sig i en ekstrem krævende kamp om pladserne ved de prestigefyldte universiteter. I disse fortællinger er de unge ofte fremstillet som ofre i et nådesløst og voldsomt krævende uddannelsessystem. Forskningslitteraturen beskæftiger sig fortrinsvis med undersøgelser af, hvordan læringsudbytte kan optimeres, hvordan de unge kan styrke deres selvværd, så de er i stand til at klare kravene og præstere efter forventningerne – en forskning der har en funktionalistisk orientering med en ambition om at bidrage til systemets udvikling. Pædagogikkens Andet leverer en anden læsning og en anden skrivning af 'ungdom-og-skole' - jeg skal forklare hvordan. >>>

Fragmenterne i dette eksempel består af fotos og af tekster - klasseværelset som det skrives frem i timen og i pausen og dertil Barack Obama og hans lovprisning af det sydkoreanske uddannelsessystem. Jeg overøser siderne med unge, der i undervisningen ligger hen over pultene og sover. Denne vandring mod mening – udmattede unge, unge som ofre, skole og uddannelse som skurken – udfordrer jeg med poetiske vendinger, konfronterende gengivelser af indholdet i en undervisningstime og standser op ved fragmentet om unge, der holder diskotek i frikvarteret med detaljerede beskrivelser af, hvordan skoleuniformen for en stund må vige for den uniform, der er nedenunder, som signal til diskoteket om at gå i gang, og som efterfølgende indstilles tidsnok til, at eleverne kan nå at dække modetøjet til, smøge bukserne ned, binde slipset, glatte håret så de, når læreren kommer ind i klasseværelset, er klar til den fælles hilsen under ledelse af klassens duks: 'Attention, bow!' Jeg udfordrer yderligere 'mening' ved i et fragment at lade fænomenet om de sovende unge pege i så mange forskellige og modsatrettede retninger, at det ikke kan tolkes. 'Listen to this', siger Obama – et opråb der runger hult i sit eget ekko: Hvad er det vi skal lytte til? Unge der sover? Unge der drømmer om et andet sted? Unge der ser frem til diskotek i pausen? Unge der tænker på fremtiden og bekymres over den? Eller læreren, der har sat en film på med en tekst, som de unge ikke kan følge med i? Eller som de er lige glade med, som ikke taler til dem. Eller gør den? Det er et fragment, der sammen med de øvrige udfordrer den internationalt ophedede begejstring over det sydkoreanske uddannelsesmirakel. Eller gør det?

Som den opmærksomme læser har bemærket, kan fragmentet læses i inspirationen fra verfremdung – forvrængninger og karikaturer; som et phantasmagoria, der forskrækker og forstyrrer, uden et budskab, uden en besked, og hvor det ikke er ligetil at afgøre, hvem der taler om hvad: forfatteren er ofret ligesom data og mening er det. Fragmenterne lader det være op til læseren at finde vej ned over siden og således selv beslutte sig for, i hvilken rækkefølge de skal læses, hvor man vælger at stoppe op, om og hvor der dannes meninger, hvor de brydes og falder sammen og hvordan man i øvrigt vælger at placere eller ikke placere sig i forhold til teksterne.

Det kan vi kalde 'maze-skrivning'. Det er begreb, jeg har lånt hos Taylor (Taylor 1984), der er teolog og som beskæftiger sig med de vilkår, der er for skrivning i det postmoderne eller som han formulerer det – efter gud er død, subjektet forsvundet, historien ovre og bogen lukket. Fra labyrint til maze. Labyrinten er som bekendt kendetegnet ved et virvar af gange, der går i ring og som ender blindt, mens kun en vej fører til centrum og ud igen. Fra den græske mytologi kender vi til, hvordan hele udfordringen består i at finde uhyret i centrum, dræbe det og finde ud igen. Den der klarer det er helt. Ligesom den moderne videnskabsmand er det, eller etnografen i den klassiske og velkendte rolle, når hun har fundet frem til det egentlige, til essensen, til mønstre i sit materiale som skrives frem i sammenhængende og analytisk afrundende tekster. Mit ærinde er anderledes, og det kan symboliseres med en parallel til labyrinten - maze. I et maze er der udgange og indgange at vælge imellem, en verden man kan vandre rundt i, skifte retning i, standse

op og dvæle i, for atter at genoptage sin vandring. En skrivning der følger labyrinten er en skrivning, der skaber orden trods alt som har budskab og mening – i en kompleks socio-kulturel kontekst. En skrivning, der følger maze, inviterer læseren ind og lader det være op til ham og hende at orientere sig i tekster der for-fører.

KONKLUSION

Pædagogikkens Andet er en grundlæggende udfordring af Pædagogikkens Første; men ikke en afvisning af de forskningstraditioner, det hviler på, og som jeg selv er rundet af (Madsen 2003, 2004). Min ambition har alene været at vise, at der findes andre veje for den pædagogiske forskning end den, der er forankret i modernistiske kategorier om virkelighed, selv og fornuft, og at undersøge hvad der sker, hvis vi orienterer os mod det Andet. Som det er fremgået, arbejder jeg med teorier og kategorier, den pædagogiske forskning har været godt beskyttet imod, og ikke uden grund. Mens den pædagogiske forskning i Pædagogikkens Første svælger i social virkelighed, mening, subjektiv agency, går Baudrillards projekt ud på at udfordre og overskride disse kategorier med teori som fiktion og social poetik. Det er selvsagt en provokation for ethvert forskningsfelt. Jeg mener imidlertid, det er vigtigt at fremhæve, at Baudrillard beskæftiger sig med fænomener, der hører den vestlige filosofi til, og som ikke kan afvises som udenfor 'det moderne'. Hans perspektiver på selvet og på verden følger en anden linje i filosofien, nemlig den der kan trækkes fra Kant over Nietzsche og til de franske post-teoretikere, hvor Baudrillard er blandt de mere radikale (Bowie 2014). Det er en anden vej, end den der går fra Kant

over Hegel til Habermas, der omvendt udnævner Nietzsche som den, der skabte ballade i filosofien med sine ideer om myten, den evige genkomst og overmennesket (Habermas 1991). To orienteringer der ender henholdsvis med Habermas og Pædagogikkens Første, Baudrillard og Pædagogikkens Andet.

Her slutter vandringen - fra Josef til Baudrillard gennem Brecht, Benjamin, Barthes og Bataille til det sydkoreanske klasseværelse, fragmenter og maze-skrivning. Og med det en opfordring om at lade fragmentet fortsætte udover artiklens rammer – og ind i læserens eget engagement med 'det pædagogiske'. <<

LITTERATUR

- Barthes, Roland (1981): *The Eiffeltower*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Bataille, G. (1986/1967): *The Accursed Share, Volume 1*. New York: Zone Books.
- Baudrillard, J. (1990): *Seduction*. (Translated by Brian Singer) New York: St. Martin's Press
- Baudrillard, Jean (1994): *Simulacra and Simulation*. (Translated by Sheila Faria Glaser) Ann Arbor, the University of Michigan Press.
- Baudrillard, Jean (1996): *The System of Objects*. (Translated by Lames Benedict) London and New York: Verso
- Baudrillard, Jean (2001): *Impossible Exchange*. (Translated by Chris Turner). London and New York: Verso.
- Baudrillard, Jean (2007): *Forget Foucault*. (Translated by Nicole Dufresne). Los Angeles, Semiotext(e), a history of the present.
- Baudrillard, Jean (2008): *The Perfect Crime*. (Translated by Chris Turner). London and New York: Verso
- Benjamin, Walter (1999): *Illuminations*. London: Pimlico
- Bowie, A. (2014): *Aesthetics and Subjectivity – from Kant to Nietzsche*. Manchester and New York: Manchester University Press
- Brecht, B. (1967): *Über experimentelles Theater*. In: *Gesammelte Werke 17. Schriften zum Theater 3*. Berlin: Suhrkamp
- Clifford, J. and G. E. Marcus (eds.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press
- Denzin, N. K & Y. S. Lincoln (2000): *Entering the Field of Qualitative Research*. In: N.Denzin and Y.S.Lincoln (eds.) (1998): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks London and New Delhi: SAGE Publications, 1-35.
- Eagleton, T. (1985): *Brecht and Rhetoric* *New Literary History* 16 (3), 633 – 638
- Habermas, Jürgen (1991): *Die Philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Madsen, U. A. (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim
- Madsen, U.A. (red.) (2004): *Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, Ulla Ambrosius (2017): *Pædagogikkens Andet*, Disputats. RUC
- Taylor, Mark. C. (1984): *Errings: A Postmodern A/theology*. Chicago: The University of Chicago Press

Ulla Ambrosius Madsen er lektor ved institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet. I februar 2017 forsvarede Ulla Ambrosius Madsen sin doktorafhandling 'Pædagogikkens Andet' der bygger på den franske filosof Baudrillard. Afhandlingen udkommer i en revideret udgave senere på året.

ANMELDELSER

SVEND BRINKMANN & ANDERS PETERSEN (RED.):

Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion

KIRSTEN FLATEN OG TORKJELLE SOLLESNES:

Oppvekst og miljø. Barn og unges utvikling

LENE TANGGAARD:

FAQ om kreativitet

LEJF MOOS:

Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?

STEN LARSEN (RED.):

Pædagogik og lærerfaglighed

DET FRA- VÆRENDE SYGDOMSBE- GREB

Svend Brinkmann & Anders

Petersen (red.):

*Diagnoser – perspektiver, kritik
og diskussion*

Forlaget Klim

392 sider, 299,95 kr.



Anmeldt af Henrik Eriksen, psykolog på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Dansk Skoleforening for Sydslesvig e.V.

Svend Brinkmann & Anders Petersen har redigeret en ambitiøs antologi. Deres primære ærinde med den er at lade antologiens bidragydere diskutere, proble-

matisere og kommentere diagnosekulturen. Dette ønsker de gjort fra forskellige empiriske og teoretiske vinkler samt med udgangspunkt i forskellige videnskabelige traditioner. Der lægges op til en mangfoldighed af perspektiver, og det er en ambition hverken at privilegere fortalere eller kritikere af den aktuelle diagnosekultur. Brinkmann er professor i psykologi og Petersen er lektor i sociologi, begge ved Aalborg Universitet.

Bogens læsende målgrupper ønskes fundet blandt studerende, forskere og praktikere inden for lægevidenskab, psykiatri, psykologi, sociologi, pædagogik og beslægtede human- og samfundsvidenskaber, mens redaktørerne formoder at analyserne og diskussionerne kan have en bredere offentlig appel.

Læserne bliver i det afsluttende kapitel, i en art varedeklaration over indholdet i bogen, oplyst om, at bidragyderne til antologien har haft frihed til at rette fokus på det

genstandsfelt, som de hver især har fundet mest interessant og frugtbar. Denne oplysning er ud over ganske enkelt at være sympatisk, også med til at give bogen autoritet, da kompetente bidragydende kræfter hver især har kunnet tilføre offentligheden den vinkel, på deres specifikke fagområde, som de har fundet betydningsfuld, for at kunne forstå områdets dilemmaer, paradokser, kritisable positioner og relevante nødvendighed.

Bogen er inddelt i fire hoveddele, hvor første del indeholder perspektiver på, hvordan psykiatriske diagnoser kan forstås. Derefter følger en del med forskellige lægevidenskabelige synsvinkler på psykiatriske diagnoser. Dernæst en del med empiriske nedslag i diagnosekulturen og endelig en del om perspektiver på psykiatriske diagnoser samfundsmæssige omløb og udvikling.

Har man igennem de seneste års tid fulgt mindre med i den offentlige debat om blandt

andet diagnoser, medicinering og psykiatri, er det muligt at blive klogere på den skarpt skrivende, omdiskuterede og til tider kontroversielt udmeldende overlæge Peter C. Gøtzschs perspektiv på førnævnte tre emner. De 28 sider hvorpå han udfolder sin kritik i kapitlet 'Overdiagnostik og overbehandling i psykiatrien', vil være et overskueligt sted at begynde. Gøtzschs bidrag indgår som et af tre i antologiens anden del. De to øvrige bidrag beskriver på fornem vis blandt andet de grundlæggende forhold, psykiatere søger at tage højde for, når de stiller en diagnose ('Diagnosekulturen i et voksenpsykiatrisk perspektiv') og diagnosernes betydning som et væsentligt arbejdsredskab ('Børne- og ungdomspsykiatriske diagnoser').

Særligt kapitlet 'Retten til at være rask i en diagnosekultur', gjorde indtryk. Det er skrevet af en speciallæge i almen medicin, Lotte Hvas, som har 25 års erfaring som praktiserende læge og en fortid som medlem af Det Ethiske Råd. Hvas redegør konkret og illustrativt for hvordan det tænkte kontinuum, mellem syg og rask, kan forstås. Det gøres befriende enkelt med udgangspunkt i tre forskellige perspektiver: lægens, samfundets og den berørte persons. Efter introduktionen må dette kapitel være blandt de første man bør dykke ned i. Der er både stof til diskussion over spisebordet og frokostbordet, i hjemmet og på arbejdspladsen, og til refleksion over egen stillingtagen i forhold til egne personlige og måske private holdninger til diagnoser samt anvendelsen og udbredelsen af diagnosticering. Det mest direkte spørgsmål, man som borger kan overveje at finde svar på, fx inden en henvendelse til sin alment praktiserende læge, lyder: "Hvad vil du bruge diagnosen til?".

På antologiens sidste sider kan man læse, hvad redaktørerne ser som et af tidens væsentlige demokratiske spørgsmål, og det er spørgsmålet om selve sygdomsbegrebet. De vurderer at dette spørgsmål er relativt fraværende i de aktuelle diskussioner om psykiske lidelser og diagnoser. De håber at debat om spørgsmålet kan komme til at fylde mere og at denne debat vil kunne bestå af indlæg fra psykiatrien, psykologien, sociologien og antropologien samt fra mennesker, som på den ene eller anden måde er påvirket af psykisk lidelse.

Der er krummer i bogens indhold, samt i dens sammensætning og behandling af emnet. Den har særlige styrker som debattørers baggrundsmateriale, som udgangspunkt for diskuterede undervisning og for drøftelser i berørte professioner.

Redaktørernes ærinde med antologien er lykkedes og bogen er aldeles glimrende for forståelse af et kompliceret emne med høj aktualitet samt stor betydning for og indflydelse på velfærdsstaten. <<<

FØDT SÅDAN, ELLER BLEVET SÅDAN?

**Kirsten Flaten og Torkjelle Sollesnes: *Oppvekst og miljø. Barn og unges utvikling* Cappelen Damm Akademisk, 2016
204 sider, 349 Nkr.**



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

Færgen ligger lysende i solnedgangen. Vi kravler forsigtigt af sted over stenene. Ivan bærer Peter i armene. Marie springer fra sten til sten. Du er lige bag mig.

Vi når ud på det yderste af molen. Solen har tændt ild i alt. Inde over land hænger duften af nyhøstede marker. Det dufter som smeltet smør og støv. Vi er tavse.

I den særdeles socialrealistiske roman: "Forbandede yngel" skriver Anne-Cathrine Riebnitzsky om fire søskendes opvækst i en særdeles dysfunktionel familie i socialgruppe 5 minus. De fire søskende har tilsyneladende samme ramme for opvæksten, men deres liv som voksne bliver vidt forskellige. Opvækst og miljø virker på forskellig vis på de forskellige temperamenter.

Hvilken indflydelse små og store indgreb kan have i børn og unges liv, det er temaet for den norske (specialpædagogik) bog: "Oppvekst og miljø".

Bogen henvender sig (ifølge bagsiden, men også ifølge indholdets formidlingsform) til studerende i faget specialpædagogik, til fagfolk i børne- og ungdomsplejen, - og til alle, der arbejder med børn og unge i skole eller botilbud.

Bogen er skrevet af to "allmennlærere" fra Høgskolen i Sogn og Fjordane, og de skrev bogen som svar på spørgsmålet: Født sådan, eller blevet sådan?" Er det den genetiske arv, der styrer vores liv og fremtid, eller former det omgivende miljø os som mennesker? Deres svar er (ikke overraskende), at det er en kombination af begge dele, men de sætter fokus på det omgivende miljø, da det jo er her, man kan bidrage positivt til opvæksten. Det er Løgstrups tese om, at man altid holder (måske en forsvindende lille) del af et andet menneskes liv i sin hånd, der ligger bag de eti-

ske overvejelser hos forfatterne. Det er også teoretikere som Antonovsky, Honneth, Nordahl og Skårderud, der står på referencelisten sammen med værker af de to forfattere.

Der er femten kapitler med overskrifter som: Miljø og begreber, Socialisering, Etik i praksis, Individuelle forhold, Relationsperspektiv og deslige. Hvert kapitel indledes med et narrativ, der giver et billede fra virkeligheden, således som den tegnes hos et barn eller en ung. Herefter følger klare deloverskrifter, der sætter fokus på teoretiske elementer under kapiteloverskriften, der afsluttes med en "opsummering" og nogle refleksions spørgsmål.

Således er det en fagbog, der kan læses af alle uden formidlende undervisere. Man kan læse helt ud fra sit eget praksisfelt, og man kan springe i kapitlerne og vælge, hvor det mest vedkommende findes. Alt har relation til praksis.

Bogen har referencer til slut, men i selve brødteksten er der meget få indsatte kildehenvisninger. Det letter læsningen, men det betyder også, at det bliver vanskeligere for læseren at anlægge et kritisk perspektiv, da der ikke diskuteres ud fra teoretikernes forskellige synspunkter.

Det er en "læs-let" bog om specialpædagogiske problemstillinger. Den har yderst fornuftige bud på, hvorledes man kan møde en kompleks praksis med et fagligt repertoire af handlestrategier. Man kan som pædagog gøre en forskel.

Som Jan Kjørstad skriver i "Erobreren": "Man er ikke dømt til at være den man var, eller KUN den man var. Man kunne blive noget mere. Vi ER ikke, tænkte han, vi SKABER os."

Der er håb for alle. I "Forbandede yngel" går Lisa ud i verden, mens søsteren forsøger

at begå selvmord. Alt sammen sker (måske) fordi Lisa svarede nej til moderens spørgsmål: Skal jeg lade mig skille?

Narrativerne og de mange praksisfortællinger undervejs rammer en virkelighed, de fleste vil kende til. I balancen mellem at være "akademisk faglitteratur" og "håndbog i specialpædagogik" ligger den mest i sidste kategori. Det skal den ikke klandres for. Der findes rigeligt med bøger om inklusion og specialpædagogik, hvor medarbejderne i professionens praksis ikke læser med.

Det er glædeligt, at der er et resurseperspektiv gennem bogens mange mistrøstige problemstillinger og praksisfortællinger. <<<

KREATIVITET ER IKKE PERLEPLADER, PEDDIGRØR OG PILEFLET

*Lene Tanggaard:
FAQ om kreativitet
Hans Reitzels forlag
178 sider, 225 kr.*



Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved læreruddannelsen Aalborg, UC Nordjylland

Der findes malere, der forvandler solen til en gul klat, men der findes andre, som takket være deres kunst og forstand, forvandler en gul klat til solen.

Picassos citat kan give et konkret billede af det umulige i at definere "kreativitet" entydigt. Det er et af de ofte stillede spørgsmål (og det optræder derfor også i denne bog): *Hvad er kreativitet?*

Det spørgsmål (og tyve andre Frequently Asked Questions) giver Lene Tanggaard (mulige og til tider diskuterende) svar på i denne bog, der er nummer to i serien: "FAQ". Et håbløst poppet navn til en skriftserie, der behandler relevante pædagogisk-psykologiske temaer på en kort (og ikke poppet, men forskningsbaseret) vis.

Den første bog i serien hed "FAQ om uro" og har Thomas Szulevicz som forfatter. Thomas Szulevicz og Lene Tanggaard redigerer serien, der forventes at resultere i en længere række bøger, der (som det fremgår af introsiden) alle har været genstand for peer reviews.

Af forordet fremgår det, at serien er "relativt korte bøger", der hver udgøres af en række spørgsmål, der igen indgår i en ramme om et eller flere kapitler. Det er hensigten, at bøgerne skal være diskuterende, men de skal også indføre læseren i begreber, teorier og komplekse problemstillinger.

Bogen henvender sig til alle med interesse for pædagogik og pædagogiske spørgsmål. Det kunne være lærere, pædagoger, konsulenter, pædagogiske ledere, forskere, studerende, politikere og forældre, der kunne ønske en nuanceret diskussion af seriens begreber. Ledere i den kommunale forvaltning af skoler og daginstitutioner er ikke eksplicit nævnt, men sammen med skolepolitikere kunne de (om de læste med) blive kloge på, hvorledes den meget rigide målstyringsglæde i skole og dagtilbud ikke skaber grobund og rammer for hverken

kreativitet, innovation eller opfindsomhed.

Bogen er i tre dele, hvor første del definerer begrebet, anden del diskuterer begrebet, og tredje del beskæftiger sig med evaluering.

Alle spørgsmål er interessante (og stilles jo jævnligt, nemlig: frequently!), men spørgsmålet: "Hvad skal den kreative lærer kunne?" giver konkrete svar, der kan fremhæves her. Der er fem "lærer-faktorer", der har betydning for eleverne:

Få kreativiteten ind i hverdagens undervisning.

Giv eleverne mulighed for at bruge deres fantasi, og lær dem at eksperimentere.

Overvej hvordan du motive- rer til kreativitet.

Vær ikke bange for at bruge kreativitet som et instrument til noget andet.

Du er en rollemodel som underviser.

Op så nævnes det, at disse faktorer også gælder i ledelse- medarbejder-relationen.

Det er dokumenteret, at "tid- lige terperier med bogstaver og tal ikke nødvendigvis har de langsigtede positive kon- sekvenser, man forestiller sig. Man må tage børnene med i beslutningerne, når der sæt- tes en dagsorden for indholdet i skolen. Ellers lærer børn ført og fremmest "at gå i skole", og møder de kun "voksenstyrede aktiviteter", så lærer de aldrig selv at tage ansvar for deres liv – og for andres.

"Hvad med innovation?", "Hvilke ingredienser finder vi i kreative aktiviteter?", "Er det rigtigt, at skoler dræber kreati- vitet?" og "Er hjernen kreativ?". Sådan lyder andre spørgsmål.

Ikke alle svarene er lige lette at gå til, men der er et stikords- register, der kan give læseren et hurtigt overblik over, hvor i bo- gen man kan "slå op" og finde svar. Der er 17 siders litteratur- henvisninger, der spænder fra

Murakamis roman "Hvad jeg ta- ler om, når jeg taler om at løbe" til filosofen Martha Nussbaums: "Not for profit – shy democracy needs the humanities."

Det er en bog, der befinder sig et sted mellem populærvid- enskab (formen og titlen) og forskning (forskningsmæssigt belæg for alt med henvisninger til den omfangsrige litteratur- liste.) Ikke alt kan læses i en pixi-udgave. Man vil ofte have langt mere glæde af at læse en sammenhængende fremstilling, og man kunne jo læse (hvis man vil have forskningen) Lene Tanggaards "Fornylsens kunst: At skabe kreativitet i skolen" eller man kunne læse "I bad med Picasso", hvis man hellere ville have et mix mellem Femina og forskning.

Kreativitet er også (står der på side 52) "De lange perioder med kedsommelig træning, almindeligt arbejde og forsøg, der kan lede til, at vi får en god ide." Sådan er det også med viden. Det er også til tider ked- sommeligt arbejde i lange stræk med mange sider og megen teori, man skal forholde sig til.

Kreativitet er ikke perlepla- der, peddigrør og pileflet, det er (også) grundlaget for løsningen af den globale opvarmning, oversvømmelser på grund af temperaturøgningen, affaldspro- blemer, og kreativitet er nødven- dig for at kunne finde løsninger på alle de problemer, vi endnu ikke ved, at vi vil finde.

Derfor kan der være brug for en bog med "FAQ" om mange pædagogiske problemstillinger, men fornyelsens kunst kommer også af fordybelsens kunst. <<<

FOLKESKOLEN SOM OECD-SKOLE

Leif Moos: Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?

Hans Reitzels Forlag 2016
388 sider, 375 kr.



Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Bogens titel angiver slagret- ningen i Leif Moos' tænkning, som han forfølger af karsken bælg hen gennem bogens 12 kapitler.

Allerede i kapitel 2 opstilles den hovedmodsætning, som er om- drejningsakse i analysen. Her peges nemlig på en bipolaritet mellem læring og dannelse. Modstillingen findes i selve folkeskolens formålsparagraf og går igen fra lovtekstens in- tentionsplan til kampene om implementeringen af den. Mod- stillingen eksisterer altså, men skærpes af det aktuelle fokus på læringsmål og utopien om at kunne styre både lærernes undervisning i og elevernes tilegnelse af viden og færdig- heder. Al implementering vil før eller siden støde mod loftet, og læringsstyring udgør ingen undtagelse. Hele vejen ned gen- nem implementeringskæden er der faldgruber: modsatrettede tolkninger af bredere målsætning- er, mulige uenigheder mellem folketing og kommunalbestyrel- ser, uenigheder mellem forskel- lige professioner osv. og ikke at glemme vanskeligheder ved

at overbevise yderste led, altså lærere, elever og børn om visdommen i en given politik. Det er med andre ord et problem, der dels kunne identificeres og derefter findes løsninger på. Når det ikke helt forholder sig således i dette tilfælde, skyldes det både omstændighederne omkring indførelsen af reformen (den såkaldte normalisering af lærernes arbejdstid) og det forhold, at modstillingen polariseres og mobiliserer tilhængere hhv. modstandere i hver deres lejr. Skyttegravskrigen kan således fortsætte.

Heller ikke Moos er ligefrem varm fortaler for læringsmålstyring, men han gør sig en vis umage for at undgå at falde for fristelsen til at fremstille den som en ren karikatur: Læringsmålspektivet underbygges primært af officielle policy-dokumenter, mens danselspektivet udfoldes ved hjælp af et egentligt teoretisk fundament. Efter læsning af kapitlet fremtræder modsætningen mellem tilpasning og dannelse som den grundlæggende. Fremstillingen argumenterer således for et paradigmeskifte fra uddannelse til læring og dermed fra fra pædagogik til uddannelsespolitik og uddannelsesøkonomi. Anderledes udtrykt formuleres det voksende gab mellem styring og pædagogik, som på sin side styrer den videre fremstilling.

Styringsparadigmet er et barn af transnationaliseringen, dvs. et produkt af den internationale diskurs om uddannelsespolitik og uddannelsesøkonomi. Derfor tillader Moos sig også at tale om den danske folkeskole som en OECD-skole, og dermed cementeres målstyringens hegemoni. Dette dokumenteres så vidt muligt med henvisning til striber af officielle dokumenter, hvilket for så vidt er udmærket. Imidlertid ville

det have været nyttigt også at inddrage rationalet bag eller logikken i læringsmålstyringen på et teoretisk grundlag. De væsentligste fortalere for læringsmålstyring kunne fortjene en grundig omtale i en udgivelse af denne type. Ikke for at "dele sol og vind lige", men for at få fremmet en nødvendig, mere dybtgående debat. Reformen har endnu ikke overvundet en manglende balance mellem de to tilgange: på den ene side 'den politiske elite' og på den anden side faglige og professionelle organisationer og kritiske forskere.

Problemet er tilmed, at eliten med sin normaliseringsstrategi underminerede store dele af de professionelle engagement og derefter (og faktisk værre endnu) ikke mindst elevernes lyst til at lære, nysgerrighed og skæve ideer (undertiden kaldet kreativitet). Om det er en katastrofe på kortere eller længere sigt, afhænger naturligvis af perspektiv. Vigtigere er det, at folkeskolereformen i sin aktuelle form ser ud til at nedprioritere en produktiv tænkning til fordel for reproduktion af kendt viden og kendte færdigheder. Dette rejser nemlig et grundlæggende spørgsmål: hvordan kan skolen bidrage til social innovation, nytænkning m.v.? Her ville et kvalificeret bud være: ved at styrke pædagogikken på bekostning af regneark og kontrol.

Fremstillingen er en bevægelse fra skolen formål og styring på overordnet plan til et kig ind i maskinrummet (klassen og undervisningen). Herefter knyttes bevægelsen sammen med modernisering og ledelse i flere dimensioner (skoleklassen, lærerkollegiet, skolen samlet, samspillet med omgivelserne osv.). Moos vurderer, at styringen ved hjælp af læringsmål er den væsentligste fornyelse af folkeskolen, hvorfor andre dele af reformen kun omtales kortfattet

(kapitel 10).

En passant mente anmelderen i fagbladet "Folkeskolen", at Leif Moos truttede i dommedagsbasunerne. Det indtryk kan denne anmeldelse ikke bekræfte. Leif Moos har ganske stærke forudsætninger for at levere en grundig, argumenteret fremstilling uden at forfalde til simple kneb. Derfor er det en kritisk veldokumenteret fremstilling og analyse af folkeskolen som OECD-skole, hvis indhold netop forudsætter omfattende indsigt.

Selv om bogen er henvendt til skoleledere og beslutningstagere, tager hverken gulvpædagoger eller lærere i klasseværelset skade af at sætte sig ind i denne analyse af rammerne omkring og indholdet i deres arbejde.

PS: I skrivende stund har trekløveret (V, LA, K) udrustet os med en ny minister på området, som er svoren modstander af reformen. Det kan blive interessant at følge, hvordan hun vil forvalte sin kritik. <<<

AT TÆNKE, REFLEKTERE, TAGE STILLING OG HANDLE

Sten Larsen (red.): Pædagogik og lærerfaglighed
Hans Reitzels Forlag
508 sider, 400kr.



Anmeldt af Boddil Christensen, lektor med Læreruddannelsen i Aalborg, UCN

Vis dig som en mester i dit fag og bland med fantasi det svage med det stærke fornuft og hjerte, lidenskab, forstand, men ikke uden løjer, vel at mærke.

Så kort kan målet med "Pædagogik og lærerfaglighed" beskrives. Det gælder om, at lærerstuderende får blik for mangfoldigheden i de krav, der stilles til en god lærer. Det er Goethe i "Faust", der er ophavsmænd til det klassiske citat, der fortsat kan være dækkende for kompleksiteten i "det at være lærer".

"Lærerens grundfaglighed" hedder faget i Læreruddannelsen fra 2013, som denne bog tager afsæt i. Det er et fag med to hovedområder: Lærerens grundfaglighed og Almen Dannelse. Hovedområdet Lærerens grundfaglighed er det største hovedområde, der med sine fire kompetenceområder: Elevens læring og udvikling, Almen undervisningskompetence, Specialpædagogik og Undervisning af tosprogede elever" får en grundbog her.

I en moduliseret læreruddannelse er det ofte en styrke at kunne give undervisningen den røde tråd, der giver sammenhæng og mening for studerende. "Pædagogik og lærerfaglighed" er denne grundbog, der tager afsæt i den komplekse virkelighed, der møder en lærerstuderende.

Bogens opbygning er stramt og inddelt efter kompetenceområderne. Der er to eller tre artikler til hvert kompetenceområde i bogens første del. Bogens anden del "Redskaber og temaer" har en række tværgående artikler, der alle har relevans for Lærerens grundfaglighed. Det er tværfagligt samarbejde, it og læring, etik og jura, videnskabsteori, målstyring og kompetencetænkning, tværfaglig

undervisning og diskussionen mellem normativitet og evidens. Som underviser i faget kan man kun glæde sig. Her er et uoverskueligt og uoverkommeligt fag sat i system, så der er en fast ramme om et vidt-favnende fagligt område.

Faglitteratur om pædagogik og didaktik bør være eksemplariske i formidlingen. Form og indhold skal gerne hænge sammen. Det gør det her. Hvert kapitel er opbygget efter samme ydre form. Først en forforståelsesopgave, hvor man som læser af eksempelvis Brian Degn Mårtenssons kapitel "Rammer og udvikling" får en række kodeord, man kan overveje betydningen af. Hvad kan man forstå ved begreberne konkurrencestatspædagogik, undervisningspligt, friskolelov og nationalstats- og velfærdsstatspædagogik?

Der er en mindre refleksionsopgave på samme side. Når man fra læseteorien ved, at før-læsning bør vægtes med 40%, så er det altså god pædagogik, at dette også sker i praksis for studerende. Hvert kapitel har et "I dette kapitel vil du læse om" og så kommer selve brødteksten, hvor væsentlige linjer er markeret med en rødbrun tekstfarve. Så har man fået tekstens highlights serveret, og man kan bedre overveje sine egne synspunkter i forhold til indholdet. Der er en opsamling til hvert kapitel, og der er en række studiespørgsmål, der kan få læseren til at reflektere over det læste stof.

Man kan eksempelvis reflektere over: "Hvordan kan man som lærer balancere imellem kravet om effektivitet i undervisningen og de mere menneskelige og etiske aspekter i det pædagogiske møde?"

Studiespørgsmålene kan give mange gode diskussioner på

hold eller i studiegrupper. Hvert kapitel afsluttes med en QR-kode, der er link til en video, hvor to lærerstuderende diskuterer og perspektiverer kapitlets indhold. Disse videoer er af 12-15 minutters varighed, og de viser to studerende, der med ansigtet vendt mod kameraet diskuterer, hvad de har læst. Det er fremragende, at man her får udlagt teksten fra fagligt kvalificerede forfattere på såvel et mesterniveau som et novice-niveau. De studerende er fra 2. til 4. årgang på en Professionshøjskole, og de er således (såvel i kameravinkel som i fagligt niveau) i øjenhøjde med den intendede læser.

De fleste forfattere er ansatte fra Professionshøjskolerne UCC, VIA, UCSj, og fra DPU. Det er forskere og lektorer, der formår at kaste et kritisk blik på det meste. Lene Tanggaard, Steen Nepper Larsen, Brian Degn Mårtensson og Alexander von Oettingen har alle konstruktiv og kritisk deltaget i den pædagogiske debat, hvor de aldrig har været medløbere i ønsket om en målstyret og målbar pædagogik. De står, som alle forfatterne i denne bog, for en mangfoldighed helt på linje med Goethes ord, der indledte denne anmeldelse

Derfor kan også Goethes ord (næst)sidste ord: "En del bøger synes at være skrevet, ikke fordi forfatteren ville lade os noget vide, men fordi forfatteren ville lade os forstå, at han vidste noget." Sådan er det ikke her. Forfatterne i grundbogen her træder et skridt tilbage og har fokus på læseren og den studerende: Hvordan får vi læseren til at tænke, at reflektere, at tage stilling og til at handle? Det har været opdraget fra redaktøren Sten Larsen. Det har forfatterne efterkommet. <<<

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

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

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

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

FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

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

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

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

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

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

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

Abonnement 395 kr. årligt.

For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.

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

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

Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement og køb af enkeltnumre:

Dansk pædagogisk Tidsskrift

Edvard Griegsgade 2

2100 København Ø

3929 1570

administration@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.

Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert

Korshagevej 30

4581 Rørvig

2342 1945

redaktion@dpt.dk

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris: Helseide 3.800 kr.

Halvside 2.000 kr.

Kvartside 1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor *Peter Ø. Andersen*, KU

Ekstern lektor *Søs Bayer*, DPU, AU

Adjunkt *Eva Bertelsen*, KU

Tidl. professor *Jens Bjerg*, RUC

Lektor *Ole Christensen*, UCC

Lektor *Thomas Gitz-Johansen*, RUC

Udd.konsulent *Natasha Guindy*, Forsvarsakademiet

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*, DPU, AU

Projektleder *Mette Hyllested Winge*, pt. Japan

Tidl. lektor *Knud Jensen*, DPU, AU

Professor *Christian H. Jørgensen*, RUC

Professor *Jan Kampmann*, RUC

Lektor *Jens Erik Kristensen*, DPU, AU

Tidl. lektor *Niels Kryger*, DPU, AU

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*, Afdeling for Pædagogik, KU

Lektor *Martha Mottelson*, Campus Carlsberg, UCC

Tidl. chefkonsulent *Lars Jacob Muschinsky*, UCC

Tidl. professor *Birger Steen Nielsen*, RUC

Adjunkt *Stine Karen Nissen*, Institut for Skole og Læring, Metropol.

Lektor *Morten Nørholm*, Uppsala Universitet

Forskningsdirektør *Søren G. Olesen*, VIAUC

Lærer *Birgitte Palludan*, Vallerødskolen

Adjunkt *Maja Plum*, Afdeling for Pædagogik, KU

Professor *Palle Rasmussen*, AaU

Lektor *Maria Christina Secher Schmidt*, Institut for Skole og Læring, Metropol,

Lektor *Vibeke Schrøder*, UCC

Lektor *Jette Steensen*, Norges arktiske Universitet

Adjunkt *Jens Peter Thomsen*, SFI

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

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

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

BIRGITTE ELLE OG TOMAS ELLEGAARD

Uden for tema – men ikke uden for nummer...

JACOB KLITMØLLER OG KLAUS NIELSEN

John Hattie som uddannelsesteoretiker – en kritik af teorien om synlig læring

JOHN GULLØV

Dømmekraft i pædagogisk arbejde. Refleksioner over dilemmaer og retfærdiggørelser

RASMUS ØST BIRKJÆR

Biopsykosociale perspektiver i specialpædagogikken

JETTE STEENSEN

”Social justice” - et aktuelt supplement til dannelsesbegrebet

KELD BUCIEK & OLE ERIK HANSEN

”Serendipitet” og læringens uforudsigelighed - en kritik af endemålstænkning i de højere uddannelser

ANDERS BØGGILD CHRISTENSEN OG JENS EISTRUP

Hvorfor nu denne runde firkant?

– professionshøjskolernes beslutning om at indføre Studieaktivitetsmodellen

STINE THYGESEN

Med hjertet på rette sted. En undersøgelse af familieplejeres konstituering som gruppe

NIELS MATTSSON JOHANSEN

Billedforbuddets etiske dimension i en socialfilosofisk dannelsesteori

ULLA AMBROSIUS MADSEN

Baudrillard og Pædagogikkens Andet