

**DANSK
PÆDA
GOGISK
TIDS
SKRIFT**

#3»2017»SEPTEMBER

DET GODE

DET BEDRE

OG DET BEDSTE

PÆDAGOGISK ARBEJDE MED DE FREMMEDE

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksumme, 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 tryk:

Narayana Press

www.dpt.dk

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

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

TEMA: PÆDAGOGISK ARBEJDE MED DE FREMMEDE – DET GODE, DET BEDRE OG DET BEDSTE

DpT har tidligere lavet temanumre om de fremmede med fokus på det pædagogiske arbejde med de fremmede. I dette temanummer lægger vi os i forlængelse heraf grundet historisk træghed, men vi ønsker samtidig at anlægge et andet fokus i den pædagogiske diskussion. Vi forskyder det hidtidige fokus på de fremmede i det pædagogiske arbejde eller på den pædagogiske indsats for de fremmedes skyld til et fokus på de professionelle og/eller frivillige, som vil og har villet noget pædagogisk med de fremmede, samt til forskningen i de fremmede.

<i>Marta Padovan-Özdemir og Trine Øland: Redaktionel indledning</i>	2
<i>Mette-Louise Johansen</i>	
Velfærdsstaten set fra udsatte flygtningeforældres perspektiv	7
<i>"Tillid" som markør for social inklusion</i>	
<i>Gro Hellesdatter Jacobsen</i>	
"Alle kræver politisk handling, og hvad kan vi gøre"?	17
<i>Skolehenvisning af etniske minoritetsbørn som undtagelsespolitik i den nationale konkurrencestat</i>	
<i>David Gillborn & Gloria Ladson-Billings</i>	
Critical Race Theory, Europa og pædagogik og uddannelse	27
<i>Marta Padovan-Özdemir & Trine Øland</i>	
Smil og velkommen!	37
<i>Om flygtningehjælperens godgørende lyster</i>	
<i>Ulla Ambrosius Madsen</i>	
Fra kulturmøde til fragmentet og 'den anden'	50

ARTIKLER

<i>Michael Vernersen</i>	
Den reflekterende praktiker og pædagogikkens grundlag	60
<i>En diskussion af to opfattelser af praksis/teori-distinktionen til belysning af pædagogikkens praktiske grundlag</i>	
<i>Pædagogikkens glemmebog – Reaktualisering af pædagogisk tankegods: Theodor W. Adorno</i>	
Opdragelse efter Auschwitz	70
<i>Kim Rasmussen</i>	
Om aktualiteten af T.W. Adornos essay: Opdragelse efter Auschwitz	76
<i>Christina Fogtmann, Antje Schöps og Poul Lundgaard Bak</i>	
Mentalisering i samtaler med anbragte unge	81

ANMELDELSER

Tre aktuelle boganmeldelser	92
-----------------------------------	----

TEMA

PÆDAGOGISK ARBEJDE MED DE FREMMEDE – DET GODE, DET BEDRE OG DET BEDSTE

I den senere tid er der i litteraturen og satiren dukket kræfter op, der med lige dele harme, nøgternhed og humor ønsker at bidrage til, at det danske samfund tager sine raciale trækninger op til overvejelse. Forfatteren Lone Aburas' hæsblæsende politiske og poetiske protesttale, giver i "Det er et jeg der taler (regnskabet's time)" (2017), indtryk af de ambivalenser, der er forbundet med at eksistere som brun i det danske samfund. Hun indleder sin tale med at skrive: "Så lad mig starte forfra og forklare, hvorfor huden ikke er en accessory, lad os sige en hættetørje, man kan tage af og på" (Aburas 2017:7), og senere:

Jeg forklarer bare, hvordan jeg nogle gange kan have det, men ikke nødvendigvis har lyst til at have det, og at jeg hellere vil kunne tage det som en kompliment, når folk siger, at de ikke tænker på mig som brun eller person med anden etnisk baggrund. Men ligesom Caspar-jeget i Nike, hvis kæreste siger, hun ikke længere tænker på ham som handikappet, forstår jeg ikke, hvad den kompliment går ud på, om ikke at blive tænkt på som brun. (Ibid.:17)

Godheden og venligheden har mange ansigter, men er også et tveægget sværd. Ikke at blive tænkt på som det man på en vis måde også er, med den bedste hensigt, er ikke godt og rart. Skuespiller og satiriker Anna Neye undrer sig tilsvarende og højlydt i bogen "Emma Gad for hvide. En terapeutisk guidebog" (2017):

Vi danskere er jo ret søde, på det jævne og glade for leverpostej. Man SKAL gå ni år i skole, ellers får man kommunen på nakken. Når vi nu er så veluddannede og søde, forundrer det mig til stadighed, hvorfor nationen ryger ud i krampetrækninger og epileptiske anfald ved det mindste kvæk om, hvorvidt 'neger' overhovedet er en brugbar betegnelse i dag. (Neye 2017:7)

I stedet for at banke sit hoved ind i en mur i frustration og håbe på bedre tider, vælger Neye at tænke, at det er, fordi vi ikke har lært, "hvordan vi omgås på anstændig og dekoloniseret vis" (Ibid.). Derfor har hun forfattet en guidebog til det hvide menneske, der ikke ved "hvilket hvidt ben", det skal stå på i en post-kolonial verden. Heri

kan man muntre sig med kolonial terapi i form af en tænkt samtalerapi mellem Sigmund Freud og generalguvernør i det tidligere Dansk Vestindien Peter von Scholten, man kan aflure post-koloniale meditationsøvelser og lære om dansk koloniale hukommelsestest og dets indflydelse på, hvordan vi opfatter os selv og samfundsfællesskabet Danmark.

I hundredeåret for Danmarks salg af de Dansk Vestindiske øer, og dermed det formelle ophør af at være en slave- nation, kunne man mene at sådanne refleksioner er betimelige. Men som dette temanummer viser, er der historiske eftervirkninger og trækninger, som kan få selv de mest optimistiske til fortsat at fundere over 'relevansen' af den engelske imperialismes store digter, Rudyard Kiplings digt "Hvid mands byrde" fra 1899, hvori han udtrykker sig om den byrde, der påhviler den hvide mand (kolonimagten og den moderne stat), nemlig at tjene og civilisere det uciviliserede naturmenneske, som kun er halvt menneske (og dertil et barn), der må hjælpes på vej, for sit eget bedste:

*"Saa Løft en hvid Mands Byrde
Send ud den bedste Søn
At tjene andre Racer
For en Landflygtigs Løn;
Hos raadvildt Folk og vilde
At tage tunge Tørn –
En tvær og kuet Stamme
Halvt Djævl og halvt Børn."*

Mere end 100 år senere, i Danmark, udgiver Hassan Preisler romanen "Brun mands byrde" (2013): en stakåndet og satirisk tour de force udi de byrder og komplekser, den hvide mands godhedsprojekt afstedkommer i en verden, der har forandret sig, og så

alligevel ikke. Spørgsmålet er, om kunstens kritiske eftertænkning også gør sig gældende i pædagogikken?

Dansk pædagogisk Tidsskrift har med jævne mellemrum lavet temanumre om de fremmede med større eller mindre fokus på de fremmede hhv. det pædagogiske arbejde med de fremmede. Numrene har fx heddet "De fremmede" (nr. 1 1994), "Stat, uddannelse og etniske minoriteter" (nr. 3 2006) eller "Sprog og uddannelse" (nr. 1 2008). Numrene har søgt at medvirke til øget accept og forståelse for den fremmede og den fremmedes tilstedeværelse i pædagogiske institutioner. Numrene har desuden leveret stof til anbefalet selvansøgelse i både den politiske og pædagogiske debat. Flere numre har været orienteret efter politisk prioriterede emner såsom sprogtest, dansk som andetsprog eller multikulturel pædagogik. Ofte har numrene trukket på pædagogisk optimistiske fortællinger om (dansk) progressivisme, integrationstænkning, modernisering og oplysning, ligesom meget forskning i emnet har. Ikke sjældent har artiklerne konkluderet, at pædagogisk praksis og tænkning er præget af monokulturelle logikker med ekskluderende effekter for de fremmede.

I dette temanummer lægger vi os i forlængelse heraf grundet historisk træghed, men vi ønsker samtidig at anlægge et andet fokus i den pædagogiske diskussion. Vi ønsker at forskyde det hidtidige fokus på de fremmede i det pædagogiske arbejde, eller på den pædagogiske indsats for de fremmedes skyld, til et fokus på de professionelle og/eller frivillige, som vil og har villet noget pædagogisk med de fremmede, samt til forskningen i de fremmede. Det pædagogiske arbejde med og

forskningen i de fremmede forstår vi da som praksisser, der medvirker til at formidle forestillingen om staten som integrativ helhedsideologi, hvor nationalkulturel homogenitet knyttes til social lighed, frihed og demokrati i velfærdsstatens historie. Det betyder, at pædagogisk arbejde, ligesom andet velfærdsarbejde, også bæres af et civiliserende og moderne projekt, der søger at lede samfundets sociale krop i det godes tjeneste og af hensyn til den almene interesse. Gennem det pædagogiske arbejde produceres således ofte et normativt fokus på samfundet og livsudfoldelsen som et hele knyttet til en statslig eller territorial ramme.

Temanummeret spørger til, hvilke perspektiver vi får mulighed for at iagttage og undersøge, hvis vi begynder med at antage, at pædagogisk arbejde med de fremmede er viklet ind i moderne paradokser, flertydigheder, absurditeter, uhyggeligheder og modsætninger, og ikke alene eller entydigt henviser til og fastholder en fortælling om et optimistisk men også et ufuldendt moderne projekt?

Nogle af de perspektiver, der fremkaldes, drejer sig om, hvordan fremmede, eksempelvis markeret som 'tosprogede', 'efterkommere af indvandrere', 'flygtninge' eller 'afrikanere' synliggøres og bliver til som grupper med særlige biologiske, sociale og kulturelle karaktertræk, når de kommer i forbindelse med moderne pædagogisk arbejde og professionelt/frivilligt velfærdsarbejde. Således åbner temaet for, at biologismer, racialiseringer og postkoloniale imperiale dynamikker kan være involveret i det pædagogiske arbejde. På denne måde inviterer temanummeret til at forfølge det koloniale i det post-koloniale velfærdsarbejde, og til at få blik for racialisere(n)de prak-

sisser i en antageligt post-racistisk tid. Disse historiske efterveer og geografiske sammentrækninger i arbejdet med de fremmede udgør en privilegeret prisme, hvorigennem temanummerets bidrag på forskellig vis iagttager den raciale logiks dobbelte ulighedslø- gik. På den ene side producerer den raciale logik ulighed. På den anden side søger den at kompensere for selv samme ulighed gennem velmenende social-pædagogiske interventioner, fordelingsnøgler, venskaber og kulturmøder – som det iagttages af dette temanummers bidragsydere.

Tidligere har forskere, som Jan Kampmann, Thomas Gitz-Johansen og Üzeyir Tireli, introduceret perspektiver på institutionel racisme og anden racisme, men uden stor gennemslagskraft i hverken det pædagogiske praksisfelt eller forskningsfelt. Dette temanummer søger at bringe sagen videre.

Når vi således vender fokus mod racialiseringsprocesser i velfærdsarbejdet med de fremmede, er det med henblik på at kigge underneden det gode 'multikulturelle rettigheds- og toleranceprojekt'. Det er dog vigtigt at understrege, at vi med dette temanummer som sådan ikke underkender de sociale, psykiske, sproglige og kulturelle problemer, som velfærdsarbejdets målgrupper i form af de fremmede måtte have eller være i. Ej heller underkender vi, at disse problemer virker legitimerende på interventioner i den gode sags tjeneste. Men vi forskyder blikket fra de fremmede til dem og det arbejde, der vil noget med de fremmede, hvorved temanummeret kaster nyt lys på dominans og undertrykkelse – selv når det finder sted i de gode, bedre og bedste projekter med de fremmede.

Temanummeret består af fem artikler, som på forskellig vis hudfletter de raciale logikker i det velmenende velfærds- og civiliseringsprojekt i arbejdet med de fremmede.

I den første artikel, *Velfærdsstaten set fra udsatte flygtningeforældres perspektiv: "Tillid" som markør for social inklusion*, undersøger Mette-Louise Johansen velfærdsarbejdet med de fremmede gennem de fremmedes øjne. Som målgruppe for velfærdsarbejdet oplever disse flygtningeforældre sig som værende dem, der i bund og grund udfordrer velfærdsstatens iboende og velmenende integrationsprojekt, idet de ikke tager imod de socialpædagogiske interventioner som forventet. Dette bliver særligt tydeligt i den case, som artiklen bygger på, og som udspringer af et års etnografisk feltarbejde blandt palæstinensiske familier i Gellerupparken i Aarhus. Gennem analyse af et krisemøde mellem to daginstitutionsledere og en flygtningemor træder 'tillid' frem som omdrejningspunkt for velfærdsarbejdets grænsedragninger mellem 'os' og 'dem'. 'Tillid' bliver noget, som flygtningemoderen skal udvise overfor 'velfærdssystemet', som ellers ikke kan varetage sin opgave. Ifølge Johansen træder 'tillid' frem som national-kulturel markør for relationen mellem det offentlige (staten) og borgeren – og i særdeleshed de fremmede borgere.

I samme århusianske kontekst retter Gro Helledatter Jacobsen i artiklen, *"Alle kræver politisk handling, og hvad kan vi gøre?" Skolehenvielse af etniske minoritetsbørn som undtagelsespolitik i den nationale konkurrencestat*, et skarpt blik på spredningspolitikens (u)lighedsskabende projekt og iboende raciale logikker. Gennem en samtidsdiagnostisk analyse af policy-dokumenter

og ekspertinterviews viser Jacobsen, hvordan en umiddelbart racialiseret praksis, hvor etniske minoritetsforældre fratages deres ret til frit skolevalg, hvis deres børn vurderes at have 'et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte', kamufleres af integrationsprojektets og det pædagogiske projekts fremtidsorientering mod hhv. national-kulturel sammenhængskraft og økonomisk konkurrencekraft. Således bidrager artiklen til diskussionen om, hvorvidt institutionel racisme og etnisk diskrimination udelukkende bør iagttages i form af monokulturelle logikker, eller om den raciale logik i ligeså høj grad er at finde i neoliberale bekymringer for de kommende generationers læringsresultater og dermed nationens konkurrenceevne.

Hvor de to første artikler slutter deres analyser med udpegning af raciale tendenser i det pædagogiske arbejde med de fremmede, bidrager David Gillborn og Gloria Ladson-Billings i temanummerets tredje artikel, *Critical Race Theory, Europa, og pædagogik og uddannelse*, med et argument om at bringe race, racialisering og racisme i forgrunden for kritiske undersøgelser af pædagogik og uddannelse. Artiklen giver en grundlæggende indføring i Critical Race Theory's oprindelse og udvikling, samt dens grundlagsdiskussioner og analytiske rækkevidde. En vigtig metodologisk pointe i undersøgelsen af racisme og raciale logikker i pædagogik og uddannelse er at kigge på virkninger i og af praksis, fremfor motiverne bag en eventuelt racialiseret praksis. Gillborn og Ladson-Billings' hovedargument er, at racisme og racialiseringer er en indgroet del af det normale hverdagsliv, hvorfor det måske synes så svært at få øje på og i det hele taget adressere. Særligt argumen-

terer de for, at man i skandinavisk og kontinental-europæisk pædagogik og uddannelsesforskning har tendens til at overse raciale undertoner i kultur- og etnicitetstænkningen, som den folder sig ud i pædagogik og uddannelse.

Herefter følger den fjerde artikel, *Smil og velkommen! Om flygtningehjælperens godgørende lyster*, som iagttager de indre modsigelser i hjælperelationen mellem velfærdens professionelle/frivillige hjælpere og flygtninge i Danmark 1978-2016. Med denne analyse iagttager Marta Padovan-Özdemir og Trine Øland, hvordan denne hjælperelation blandt andet folder sig ud i ambivalente gestusser af velkommenhed og i en vampyrisk dyrkelse af venskab med flygtningen. Således lægger artiklen op til kritisk genovervejelse af den hjælpende modtagelse af flygtninge (vietnamesiske, bosniske, syriske m.fl.), idet analysen viser, hvordan en narcissistisk mekanik og et etisk imperativ fletter sig sammen i den gode hjælperelation. Denne sammenfletning bliver også drivkraften i en racialiseret velfærdsdynamik, der hele tiden søger at gøre det bedre og forbedre flygtningens liv. Artiklen bygger på lidt over 150 årsberetninger, nyhedsbrevsartikler og andre dokumenter fra

Dansk Flygtningehjælp, Dansk Røde Kors og Kommunernes Landsforening.

Ulla Ambrosius Madsen slutter temanummeret af med artiklen, *Fra kulturmøde til fragmentet og 'den anden'*, hvor hun tager livtag med repræsentationsproblemet i pædagogik og uddannelsesforskning. I forlængelse af denne grundlagsproblematik er det artiklens ambition at forstyrre kulturmødet som en måde at lære den fremmede at kende. Via etnografisk indsamlede empiriske fragmenter på tværs af tid og rum, en social poetisk skrivning og med hjælp fra postkoloniale begreber om den Anden, åbner artiklen kulturmødet op og inviterer til uafsluttede tolkninger. Artiklen bevæger sig således på kanten af den moderne etnografi og pædagogik og baner vejen(e) for en overskridelse af repræsentationens (be)snærende epistemologi. <<

Marta Padovan-Özdemir og Trine Øland

REFERENCER

- Aburas, L. (2017). *Det er et jeg der taler (regnskabs time)*. København: Gyldendal.
- Neye, A. (2017). *Emma Gad for hvide. En terapeutisk guidebog*. København: Gyldendal.
- Preisler, H. (2013). *Brun mands byrde*. København: Lindhardt og Ringhof.

Mette-Louise Johansen

VELFÆRDSSTATEN SET FRA UDSATTE FLYGTNINGE- FORÆLDRES PERSPEKTIV

“TILLID” SOM MARKØR FOR SOCIAL INKLUSION

I denne artikel undersøger jeg, hvordan den skærpede nationalstatslige retorik i Danmark tager sig ud set fra udsatte flygtningeforældres perspektiv. Artiklen bygger på et års etnografisk feltarbejde hos palæstinensiske familier i Gellerupparken i Aarhus i 2009-2010. Det fokuserede på, hvordan forældrene oplever og håndterer mødet med det danske social- og retssystem. Med udgangspunkt i en konkret case sætter jeg fokus på begrebet tillid, og hvordan tillid til den danske velfærdsstat sætter bestemte betingelser for sociabiliteten mellem forældre og velfærdsmedarbejderne. Casen illustrerer, hvordan velfærdsmedarbejdere bruger begrebet tillid til at konstituere en skillelinje mellem os og dem, hvorved begrebet kommer til at understøtte en ekskluderende praksis. Jeg argumenterer for, at kravet om ubetinget tillid til velfærdsinstitutionerne er blevet en national markør og et kulturelt kernebegreb, der definerer forholdet mellem staten og den gode borger samt mellem nationen og de fremmede.

I de sidste årtier har vi set en skærpet nationalstatslig retorik og praksis udvikle sig i det danske velfærdssystem (Gullestad 2002; 2006; Hervik 2015b; Olwig og Paaregaard 2011), og som en del af en større Europæisk tendens, hvor opblomstring af en neo-nationalistisk sikkerheds- og integrationspolitik for alvor har vundet indpas i krigen mod terror (Hervik 2015a, 2015b). Selvom socialforskningen allerede tilbage i 1990'erne pegede på stigmatiseringen af etniske minoriteter, og i særdeleshed arabisk muslimske minoriteter (Pedersen og Selmer 1991; Schierup 1993; Mørch 1998), så viser den nyere forskning, at konstruktionen af den fremmede som en trussel mod nationalstaten er eska-

leret kraftigt i Danmark såvel som internationalt siden terrorangrebene i New York i 2001 (Johansen 2017; Borum 2011; Dalgaard-Nielsen 2010; Pantazis and Pemberton 2009). Hvor forskningen tidligere beskæftigede sig med manifestationen af nye sociale kategorier og deraf følgende eksklusionsmekanismer, så fokuserer mange studier i dag på den sociale effekt af mange års velfærdsstatslige interventioner over for netop denne del af befolkningen. En del af forskningen fokuserer yderligere på konsekvenserne af, at sikkerhedsliggørelsen i velfærdssystemet er særligt rettet mod bestemte fremmede, i særdeleshed mod bestemte dele af den muslimske befolkning i landet.

En del af denne forskning er koncentreret omkring velfærdsinstitutionerne på børne- og ungeområdet, måske fordi det netop er i denne sektor af det danske system, at vi ser den mest markante institutionelle indgriben i forhold til etniske minoritetsfamiliers hverdagsliv. Det er også ofte i denne sektor at den danske integrationspolitik, sikkerhedspolitik og socialpolitik får en konkret praksisform, fordi børn og unge i stigende grad er kommet til at stå i centrum for alle disse politikkers målsætninger. Det er således i børne- og ungesektoren, at implementeringen af mange af disse politikker finder sted. Vi ser eksempelvis, hvordan den tidlige indsats og det store fokus på forebyggelse har vundet indpas i institutionernes arbejde. Det fremgår blandt andet, når skoler og børnehaver (selv sundhedsplejersker) udfører integrationsarbejde i form af sprogstimulering, sikkerhedsarbejde i form af anti-radikalisering og kriminalitetsforebyggelse (SSP-samarbejde), og socialarbejde i samarbejdet med socialforvaltningerne (Johansen og Jensen 2018). På den baggrund anskuer jeg i denne artikel institutionernes pædagogiske arbejde som mere end et pædagogisk arbejde, nærmere som "velfærdsarbejde" – den pædagogiske praksis viser nemlig sammensmeltningen af et komplekst sæt af diskurser og politikker, der har et bredt samfundsmæssigt sigte imod at sikre nationens udvikling og fremtid.

I denne artikel undersøger jeg, hvordan velfærdsarbejde, som pædagogisk arbejde i institutionerne, tager sig ud set fra marginaliserede flygtningefamiliers perspektiv. Hvordan oplever disse familier de skærpede nationalstatslige interventioner, og hvordan håndterer de at være udpegede som dem, der

udfordrer velfærdsstatens iboende integrationsprojekt? Artiklen bygger på 13 måneders etnografisk feltarbejde i Danmarks største sociale boligbyggeri, Gellerupparken, der siden midten af 2000'erne har figureret på den politiske liste over såkaldte "ghettoer" i landet (Johansen 2013). Jeg boede hos to palæstinensiske familier under mit feltarbejde og fulgte primært fem udvalgte store familier og deres sociale netværk i den palæstinensiske beboergruppe i området. Jeg fulgte forældrene til de møder, de havde med forskellige velfærdsmedarbejdere omkring deres børn og i forhold til deres forældreskab. Det var blandt andet møder i socialforvaltningen, i børnenes skoler og institutioner, møder med politiet og afhøringer af børnene på politistationen, og jeg var til stede i familiernes hjem, når deres socialrådgivere aflagde hjemmebesøg hos dem. Ligeledes fulgte jeg forældrene på besøg, hvis de havde voksne sønner i arresthuse eller fængsel, og jeg fulgte sønnernes retssager. Udover disse møder deltog jeg i familiernes hverdag og sociale liv og samvær med andre familier, naboer og venner.

Fælles for familierne var, at deres børn blev set som problemer af de lokale velfærdsmedarbejdere og myndigheder, blandt andet på grund af børnenes kriminalitet, vold og formodede mistro i familierne. Familierne havde en til flere sønner i arresthuse eller fængsel, og i alle familierne var der oprettet sager på børnene i socialforvaltningen – i nogle tilfælde med henblik på at få dem fjernet fra hjemmet. Forældrene var statsløse palæstinensiske flygtninge, som kom til Danmark fra den libanesiske borgerkrig i 1980'erne, og som blev boligplacerede i Aarhus kommune, hvor de

søgte til Gellerupparken sammen med lidt under 3000 andre palæstinensiske flygtninge. Palæstinenserne udgør i dag den etnisk største beboergruppe i området. Familierne havde mellem fire og otte børn, som var født og opvokset i Gellerupparken og havde gået i de lokale institutioner og skoler. Forældrene havde over tyve års erfaring i at have kontakt med velfærdsmedarbejdere omkring deres børn, oftest på baggrund af disses bekymringer, behov for reguleringer af forældrenes opdragelsespraksisser og krav om at intervenere.

Det er således også et særligt perspektiv, jeg undersøger i denne artikel; et perspektiv fra en særlig gruppe familier, som ikke nødvendigvis resonnerer med den bredere palæstinensiske befolknings oplevelser af at opdrage deres børn i Danmark, eller med udsatte etnisk danske familier som har kontakt med bekymrede velfærdsmedarbejdere omkring deres børn. Med dette forbehold for øje kan materialet alligevel pege på nogle meget centrale mekanismer i velfærdsarbejdet med etniske minoriteter i Danmark, og hvordan arbejdet bliver oplevet og håndteret af flygtningeforældre i denne sociale gruppe.

DEFENSIV ASSIMILATIONSPOLITIK OG DEN FREMMEDE SOM TRUSSEL

Flere studier af den skandinaviske velfærdsstat har siden 2000'erne analyseret staten som et udbygget integrationsprojekt, der baserer sig på middelklassens værdier omkring enshed og lighed. Forskere har særligt haft fokus på begreber om lighed i konteksten af en stadigt intensiveret assimilationspolitik rettet mod etniske minoriteter (Gullestad 2002, 2006; Jöhnke 2011).

Marianne Gullestad foreslog i 2002, at homogenitet – forstået som socio-økonomisk og kulturel enshed – er blevet til en norm i de skandinaviske lande, imens de fremmede i stigende grad er blevet defineret som en trussel mod denne homogenitet (Gullestad 2002:67; Larsen 2011:334-336; Esping-Andersen 1990; Olwig and Pærregaard 2011). Ifølge Gullestad er det skandinaviske begreb for egalitarisme særligt karakteriseret af opfattelsen af, at lighed er lig med enshed, og at denne lighed tager udgangspunkt i middelklassens værdier og normer omkring det gode liv og den gode borger (Gullestad 2002:68).

Opfattelsen af det fremmede som en trussel er ikke enestående for de skandinaviske lande, tværtimod er det måske netop denne trussel, der er konstituerende for det nationalstatslige projekt. Slavoj Žižek har defineret nationalismen som en fundamental defensiv mekanisme (Žižek 1992). I sin beskrivelse af det begreb han kalder "Nationens Ting" (*the Nation Thing*), foreslår Žižek, at det der binder et samfund sammen er orienteringen mod et fælles tredje projekt – Tingen – som er det projekt, eller den ting, der karakteriserer netop *denne* nations særlige måde at leve på (*our way of life*) (op. cit.:195). Ifølge Žižek er "vores måde at leve på" dog en flygtig størrelse; det er alt det u håndgribelige som tilsammen udgør os, altså: "... *det flygtige begreb der kaldes 'vores måde at leve på' (...)* fremstår for os som '*vores ting*'". Žižek pointerer, at "vores måde" samtidig konstituerer en skillelinje: "... *som noget der er tilgængeligt kun for os og noget som 'de', de fremmede, ikke kan komme indenfor rækkevidde af, men som alligevel konstant anses som værende truet af 'dem'*" (Ibid, min oversættelse). Denne

flygtighed i definitionen af, hvad der konstituerer os ("what we are really all about"), er noget som de fremmede – forstået som dem vi har konstrueret som fremmede – hele tiden må forsøge at gøre håndgribelig og forstå samtidig med, at de møder en underliggende opfattelse af, at de udgør en risiko for os. Nationen og nationalstaten er således placeret i en defensiv position, og i flere tilfælde bliver effekten, at staten i stadig højere grad søger at inddæmme de fremmede i et omfangsrigt assimilationsprojekt, der søger at reformere dem, og få dem på linje med dominerende institutionelle, strukturelle, sociale og politiske værdier (Johansen og Jensen 2018).

Selvom denne underliggende mekanisme bag konstruktionen af nationen ikke er partikulær for Danmark, så har den danske case et særligt træk. Som flere studier peger på, så har den danske velfærdsstat fået en helt central rolle i forståelsen af, hvad det er, der definerer os. Steffen Jöhncke understreger, at den nationale identifikation med staten drives af en stærk overbevisning om, at velfærdsstaten er et fundamentalt gode (Jöhncke 2011:40). Som Murray Li argumenterer i en anden kontekst, ser vi, hvordan velfærdsstaten bygger på et narrativ om et udbygget ekspertsystem, hvis praksis er baseret på videnskabelig evidens og *best practice* – altså et velfærdssystem, der fremstår som garant for den *bedste* måde at gøre tingene på (Li 2007).¹ I den sammenhæng finder vi stærke konnotationer til staten som vores projekt (vores Ting), hvilket blandt andet gennemsyrrer det danske borgerbegreb – den gode borger er medskabende af velfærdsprojektet (medborgeren) og er aktivt deltagende i institutionernes arbejde. Som Schin-

kel peger på i en tilsvarende kontekst i Holland, anses den gode borger for at være en person, der ikke kritiserer systemet, men samarbejder med det (Schinkel 2010:266). På den måde kan vi anskue selve troen på – og tilliden til – velfærdsstaten som værende en national markør. Samtidig kan vi forstå medborgerbegrebet som en vej til at definere det danske fællesskab over for alt det uden for fællesskabet, altså de ikke-aktive, eller inaktive borgere og fremmede ikke-borgere, som mangler at blive integrerede (Ibid; se også Gilliam og Gulløv 2017).

I denne artikel sætter jeg fokus på forestillingen om velfærdsstaten som et grundlæggende godt og ekspertbaseret projekt – og som et projekt der i særdeleshed definerer *danskhed* – ved at se specifikt på kravet om borgerens tillid til systemet, det vil sige til velfærdsinstitutionernes ekspertise og velmenende hensigter. Med udgangspunkt i de udsatte palæstinensiske flygtningeforældres perspektiv undersøger jeg, hvordan kravet om tillid til velfærdsstaten kommer til udtryk i det pædagogiske arbejde med de fremmede, hvordan tillid interageres og performes og hvilken socialitetsform, dette begreb fordrer. Endelig undersøger jeg, hvordan begrebet tillid bliver definerende for kulturel differentiering og social eksklusion i velfærdsinstitutionernes arbejde.

NÅR TILLID ER TIL FORHANDLING

For at vise forældrenes oplevelse af at være dem, der udfordrer velfærdsstatens iboende integrationsprojekt og for at illustrere deres møde med kravet om tillid i de danske institutioner, vil jeg i det følgende introducere en etnografisk vignette om en palæstinensisk mor, Eman, og to velfærdsmedarbejdere i

hendes datters (Hedaia) børnehave.² Jeg lærte Eman at kende i 2009 og tilbragte en stor del af mit feltarbejde sammen med hende og hendes familie. Eman havde otte børn, de tre ældste sønner boede med deres egne familier i lejligheder i nærheden af Eman i Gellerupparken, og hun havde en dreng, som var anbragt på sikret ungdomsinstitution. Hendes fire yngste børn boede hjemme, og Hedaia, hendes yngste datter, gik i en af børnehaverne i lokalområdet. Eman's sønner havde haft store problemer med at gå i skole, to sønner havde afsonet fængselsstraffe og hendes to yngste sønner havde socialsager i socialforvaltningen. Hendes børn var blevet mødt med bekymringer siden den ældste startede i skole og Eman havde således i over tyve år gået til netværksmøder, bekymringsmøder, afhøringer og retssager. Familien havde modtaget en række foranstaltninger, såsom mentorer for sønnerne og i perioder støttekontaktpersoner og hjemme-hos'ere for forældrene. Eman gav ofte udtryk for, at velfærdsmedarbejderne omkring familien stillede krav til konkrete forandringer og reguleringer af hjemmets rutiner, men at hun ofte oplevede fejl i systemet, som fik hende til at tvivle på den ekspertise, som velfærdsmedarbejderne syntes at skulle repræsentere, når de kom med forslag til at gøre tingene anderledes. Hun forklarede:

Jeg har oplevet for mange møder, hvor der er noget, der går galt, eller som handler om, at der er noget, der er gået galt. De vil ikke lytte. De fortæller dig, hvad du skal gøre og så ... ja ... det er dét. Men der sker fejl ... sådan fungerer kommunen, vi venter alt for længe på tingene, og der sker ingenting, og der er ting, som går galt.

For at forstå denne oplevelse, og hvad der ligger bag den, må vi undersøge konkrete episoder i Emans møde med systemet. En af disse episoder udspillede sig som et mindre drama i Hedaia's børnehave. En sen eftermiddag under mit feltarbejde glemte Eman at hente Hedaia inden børnehavens lukketid. Hun sendte sin ældste datter, Dalia, ned efter Hedaia, som fandt en lukket børnehave, da hun kom frem. Dalia fortalte mig, at hun fik et chok og blev bange. Hun ringede til Eman og til politiet, som sørgede for at tilkalde institutionslederen, der kom for at åbne dørene. Eman løb ned til børnehaven, og da dørene blev åbnet, fandt hun Hedaia på et af de små toiletter, hvor hun sad i mørket og skreg efter sin mor. Eman beskrev sin oplevelse som et chok og fortalte, at hun "faldt til jorden" af skræk. Hun fortalte mig derefter om, hvordan hun i de efterfølgende dage involverede sig i en diskussion med institutionslederen og den pædagog, der havde lukket børnehaven og overset Hedaia. Hun havde behov for at finde ud af, hvordan det kunne ske, men hun fik flere forskellige udmeldinger af pædagogen. Den første dag havde hun fået indtryk af, at pædagogen mente at have overset Hedaia, mens hun sov i kryberummet. Den næste dag oplevede hun, at pædagogen betvivlede dette og sagde, at det havde hun aldrig sagt. Om det var en sproglig misforståelse fra Emans side, eller om der var en anden årsag til denne konfliktfyldte udmelding, var der ingen, som kunne vurdere. Diskussionen mellem Eman og pædagogen endte i et skænderi i børnehaven en morgen og Eman blev efterfølgende indkaldt til et møde med institutionslederen og dagtilbudslederen. Jeg tolkede begge lederes deltagelse i mødet som et udtryk for, at det blev

taget alvorligt og tog derfor også med Eman, da hun spurgte om jeg ville deltage. Jeg informerede lederne på mødet om, at jeg var Ph.d.- studerende og lavede et projekt om, hvordan familien håndterede mødet med velfærdssystemet. Eman bad derudover en af sine ældre sønner, Mustafa på 26 år, om at tage med til mødet for at have en tolk og støtte i samtalen. Mødet kom til at handle om den mistillid, som episoden havde fremkaldt hos Eman. Det følgende udtræk fra mine noteringer af samtalen viser, hvordan Emans mistillid blev problematiseret:

Institutionsleder: Der var en masse misforståelser i denne sag (...) Jeg forventer, at vi holder et kort møde, og at vi lægger alt dette bag os... jeg ved ikke, om du kender det danske udtryk at "trække en streg i sandet"? Det er, hvad vi skal gøre i dag.

Mustafa: Min mor siger, at hun ønsker, at Christine³ giver os en undskyldning (...) det er ok, det er kun menneskeligt at lave en fejl, men efter vores første samtale kom hun tilbage dagen efter og sagde, at hun aldrig har sagt noget om, at hun overså Hedaia i krybberummet. Dagen før sagde hun, at Hedaia nok var i krybberummet, da hun lukkede børnehaven. I den næste samtale skiftede hun pludselig forklaring og anklagede min mor for at lyve. Det er ikke ok, hun åbner "en ny sag" og siger, at vi lyver, det er ikke ok.

Institutionsleder: Det er ikke sådan, jeg ser det, folk forstår den her situation forskelligt. Og skal vi nu til at gå tilbage til den samtale i sidste uge igen (peger på Eman)? Vi kan ikke snakke om det mere, vi bliver ikke enige om, hvad der er sket (...) men nu er vi nødt

til at finde ud af, hvordan vi kommer videre? Det er menneskeligt at lave en fejl, det er mennesker, der arbejder her, og der er sket en menneskelig fejl.

Eman: Jeg føler ikke, at jeg er velkommen i den her børnehave mere. Jeg ved ikke om Christine vil passe på Hedaia.

Dagtilbudsleder: Ikke velkomne? Selvfølgelig vil Christine passe på Hedaia, det her er en børnehave. Det er et godt sted. Jeg ved, at Christines intention i sidste uge var at snakke med dig, men i stedet for en dialog, så mødte hun en masse vrede, og der blev vist en masse negative følelser over for Christine (...) Ingen forældre skal råbe af mit personale.

[Eman og Mustafa diskuterer på arabisk, Eman taler højt]

Institutionsleder: Hør her, jeg er nødt til at spørge din mor, om hun kan finde noget tillid til os og lade os passe Hedaia i fremtiden i den her børnehave? (...) Er din mor villig til at give Christine en chance? (...) Det er nødt til at være en reel chance, hun vil være nødt til at vise noget tillid (...) for at det skal lykkes, skal begge parter være villige til at engagere sig i det, vi på dansk kalder en dialog (kigger på Eman), det var hvad Christine ville i sidste uge, det var ikke, hvad Eman ville (...) Dette er et godt sted, en god børnehave. Du er nødt til at arbejde med det tillidsproblem Eman, hvis du ikke er klar til at lade Christine lukke denne børnehave, mens hun passer Hedaia, så er tingene ikke afklarede endnu. Så har du stadig et tillidsarbejde at gøre (...) Ellers må I finde en anden institution.

Denne samtale illustrerer flere vigtige pointer, som jeg vil udfolde i det følgende. For det første var Eman og institutionslederne enige om, at pædagogen havde begået en “menneskelig fejl”. Hvad de dog ikke var enige om var, hvilket system der lå bagved denne fejl, og hvorvidt fejlen var en undtagelse, eller om den var udtryk for noget mere generelt. Fra Emans perspektiv var den “menneskelige fejl” ikke en undtagelse, men en del af det hun beskrev som et uberegneligt velfærdsapparat. For Eman var dette blot en ud af mange episoder, som hun oplevede handlede om uenigheder omkring hendes børn, og hvor hun hverken kunne

regne ud, hvad udfaldet af uenigheden ville blive eller hvilke procedurer og prak-

sisser, den ville føre til i institutionen. Dramaet omkring Hedaia var således ikke en skelsættende begivenhed i forhold til Eman’s tillid til velfærdsarbejdet i institutionen – tilliden til det større “system” var allerede brudt for længe siden. Institutionen blev i dette tilfælde blot en bekræftelse på dette større system, som hun tilsammen benævnedes som “kommunen” (som både kunne være staten, lokale ikke-statslige institutioner og skolen eller børnehaven).

Et eksempel på den ustabilitet, som Eman havde mødt i systemet var socialforvaltningens udskiftninger af velfærdsmedarbejdere. Eman vidste aldrig, hvor længe familien ville beholde deres socialrådgiver, før de fik en ny (familiens socialrådgiver blev udskiftet tre gange alene på det år, jeg lavede feltarbejde). Hver gang, der kom en ny

rådgiver, fulgte der en ventetid, hvor han eller hun skulle sætte sig ind i sagen, og Eman vidste aldrig, om den nye velfærdsmedarbejder ville revurdere og træffe nye beslutninger, som havde konsekvenser for kommunens foranstaltninger og indgreb i forhold til børnene. Længe efter episoden i Hedaia’s børnehave beskrev Eman situationen som “typisk” for kommunen og som udtryk for, at “der sker fejl... det er sådan systemet er”.

Set fra institutionsledernes perspektiv så episoden radikalt anderledes ud. Vi må tage alvorligt, at når lederne sagde at “dette er et godt sted, en god børnehave”, så havde de en intention

og overbevisning om at “gøre det gode”. Deres tillid til velfærdsinstitutionen blev på ingen

“ Der sker fejl... det er sådan systemet er ”

måder brudt af en individuel velfærdsmedarbejders “menneskelige fejl”. Tværtimod – fejlen var “menneskelig” i modsætning til “institutionel” og hørte til et domæne uden for systemet, et domæne der netop repræsenterede dét, som systemet (og dets standarder) ikke er. Set fra dette perspektiv havde episoden således ikke rigtigt noget med børnehaven at gøre, og slet intet med resten af det bagvedliggende velfærdsapparat eller “kommunen” at gøre. Som en undtagelse, der som sådan kom fra et andet sted, var episoden ikke nødvendig at handle på, men derimod nødvendig at komme videre fra. På denne måde resonerer ledelsens perspektiv med den mere overordnede danske case, hvor stærke konnotationer til den velmenende velfærdsstat og velfærdsinstitutionen som et “offentligt gode” bliver afgørende i mødet med

“de fremmede”. For netop som samtalen mellem Eman og institutionslederne viser, blev forestillingen om den velmenende velfærdsstat/institution – og kravet om tillid – konstituerende for en skillelinje mellem “os” og “dem”. Spundet ind i en retorik omkring dankhed og hvad “vi danskere plejer at gøre”, blev ledernes krav om Eman’s tillid til et spørgsmål om Eman’s danskhed. Denne pointe vil jeg nu uddybe i artiklens sidste sektion.

“ETNIFICERINGEN” AF BEGREBET TILLID

At velfærdsstaten er udtryk for “alt det Danmark står for” (Jöhncke 2011:42, min oversættelse), og at tillid og samarbejde i forhold til velfærdsinstitutionernes ekspertise, værdier og standarder i dag udgør et moralsk aspekt af idealet om “den gode (med)borger” i Danmark (Gilliam og Gulløv 2017), er helt afgørende rationaler bagved den nationalstatslige retorik, som Eman oplevede i samtalen med de to institutionsledere. I samtalen fremgik det, at Eman både skulle *føle* tillid og *vise* tillid, og kravet var ubøjelet, hvis hun ville være en del af institutionen – enten skulle hun vise tillid eller også skulle hun finde en anden institution. Jeg foreslår, at Emans tillid ikke kun var afgørende for familiens inklusion i børnehaven, men som et symbol på en meget større integrationskontekst omkring familiens inklusion som *medborgere* i det danske velfærdssamfund. Da lederne talte om, hvordan “vi danskere” trækker en streg i sandet og engagerer os i det “vi” kalder en dialog, talte de om, hvordan “vi” handler som danske borgere i samarbejdet med en institution, hvor der skal opnås konsensus og findes en løsning på et problem. I samtalen blev disse handlinger konstruerede som

særligt *danske* og som standarder, som Eman ikke ville eller kunne udføre, og som hun derfor måtte belæres (se også Paludan 2007, for den undervisende “tone”). Samtalen endte dog med at forstærke Emans mistillid og oplevelse af fejl i velfærdsarbejdet. Daniel og Knudsen argumenterer i deres bog “*Mistrusting refugees*” (1995), at vi kan begrebsliggøre tillid som en måde at være i verden på, som for flygtningefamilier ofte er fundamentalt udfordret. Denne udfordring er ifølge Daniel og Knudsen blandt andet afstedkommet af eksillandenes kontinuerlige indgriben, reformering og assimilering af flygtningefamiliernes generelle måde at være i verden på. Med reference til Žižeks ide om “Nationens Ting” vil det sige reformeringen af alt det, der ikke er “vores måde” at gøre tingene på (se også Vitus 2011; Rytter 2010; Larsen 2011). Assimilationspolitikken kan her anskues som en proces, der tvinger flygtningefamilier til et anderledes perspektiv, en re-positionering der i sig selv skaber et tab af den tillid, som flygtningene tidligere har tilgået verden med. Daniel og Knudsen argumenterer, at de mange indgreb skaber og reproducerer en virkelighed af gensidig mistillid (Daniel og Knudsen 1995:1).

I mit materiale ser vi, hvordan netop denne virkelighed omslutter Eman og institutionslederne, og hvordan Eman’s kritik af velfærdssystemet bliver en måde *ikke* at være dansk medborger på. Det er på denne baggrund, at jeg foreslår, at begrebet “tillid” har undergået en etnificeringsproces i det danske velfærdssystem og er blevet et helt centralt element i det danske medborgerskabsbegreb. Samtidig peger mødet mellem Eman og institutionslederne på tillid som et centralt begreb i eksklusionsprocesser, der relaterer sig til sociabiliteten

(Anderson 2015, 2017) og samværrets form mellem borgeren og velfærdsinstitutionen.

KONKLUSION

Emans liv i Gellerupparken havde siden 1980'erne til slutningen af 2010'erne udviklet sig i en nedadgående social retning. Som hun selv beskrev sin situation, så var familielivet og hverdagen præget af mange komplekse problemer efter hun kom til Danmark. På trods af flere årtiers for-

anstaltnin-
ger, utallige
møder og
forsøg på at
intervenere
fra vel-
færdsmed-
arbejdernes
side, så blev
familien
ikke bedre
fungerende,
imens bør-
nene vok-
sede op. Fra
Emans per-

spektiv var det ofte på de mange møder og med de forskellige forsøg på indgreb i familien, at hun oplevede at blive mødt som fremmed og som et problem. Retorikken og forhandlingen på mødet i denne artikel adskiller sig ikke væsentligt fra andre typer møder, jeg deltog i sammen med familierne under mit feltarbejde. Jeg deltog dog i mange møder, som endte med at velfærdsmedarbejderne og forældrene fandt frem til løsningsmodeller, som begge parter var tilfredse med. Det, som mødet i denne artikel så glimrende viser, er dog netop hvor vanskeligt det er fra velfærdsmedarbejdernes side at gribe og forstå dimensionerne af forældrenes kritik

og mistillid i forhold til helt konkrete og enkeltstående begivenheder, fordi kritikken vokser ud af forældrenes generelle oplevelse af at blive mødt som dem, der udfordrer velfærdsstatens iboende integrationsprojekt snarere end ud fra begivenhederne som sådan.

Marianne Gullestad skrev i midten af 2000'erne at begrebet lighed kan defineres som et kulturelt kernebegreb (*core cultural concept*) i Skandinavien (Gullestad 2006). For Gullestad var et kulturelt kernebegreb netop kende-

tegnende
ved, at det
blev op-
fattet og
omtalt af
den almene
borger som
en indikator
på "vores"
(nationens)
måde at
leve på. An-
dre antro-
pologer har
foreslået
begrebet

“ *Den gode borger forventes at samarbejde i stedet for at kritisere – og kravet om ubetinget tillid til velfærdsinstitutionens ekspertise og gode vilje er helt grundlæggende for netop denne sociabilitet mellem borgeren og velfærdsmedarbejderne* ”

“hygge” som et sådant kulturelt kernebegreb (Linnet 2011) eller velfærdssystemet og (ofte i en humoristisk tone) de høje danske skatter (Jöhnke 2011). I denne artikel har jeg taget fat i begrebet tillid og argumenteret for, at vi på samme måde kan anskue tillid som et helt centralt kulturelt kernebegreb i den danske velfærds kontekst. Men ligesom Gullestad pointerede i forhold til begrebet lighed, så producerer sådanne begreber netop forskellighed. Jeg har vist, hvordan begrebet tillid bruges på en måde som muliggør en opretholdelse af magtrelationen mellem velfærdsinstitutionen og borgeren. Den gode borger forventes at

samarbejde i stedet for at kritisere – og kravet om ubetinget tillid til velfærdsinstitutionens ekspertise og gode vilje er helt grundlæggende for netop denne sociabilitet mellem borgeren og velfærdsmedarbejderne.

For de udsatte flygtningefamilier, der som i casen ender med at blive kategoriserede som fremmede, når de ikke mestrer kunsten at udvise tillid til velfærdsmedarbejderne, kan kravet om tillid blive en byrde snarere end en invitation til det, som begrebet faktisk indikerer. <<

REFERENCER

- Anderson, S. 2015. *Thinking through sociality: An anthropological interrogation of key concepts*. Oxford: Berghahn Books.
- Anderson, S. et al. 2017. *Socialitet – Samværets flertydighed. Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Borum, R. 2011. "Radicalization into violent extremism: a review of conceptual models and empirical research". *Journal of Strategic Security* 4.
- Bruun, M.H. et al. (red.) 2016. "Velfærdsstaten 2", Temanummer, *Tidsskriftet Antropologi*, 73:1-168.
- Dalgaard-Nielsen, A. 2010. "Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know". *Studies in Conflict & Terrorism*, 33:797-814.
- Daniel, E. V. og Knudsen, J. C. 1995. *Mistrusting Refugees*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Esping-Andersen, G. 1990. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Oxford: Polity Press.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. 2017. *Civilising institutions: cultural norms and social consequences*. London: Pluto Press.
- Gullestad, M. 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gullestad, M. 2006. *Plausible Prejudice: Everyday Experiences and Social Images of Nation, Culture and Race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hervik, P. 2015a. "What is in the Scandinavian Nexus of 'Islamophobia, Multiculturalism, and Muslim-Western Relations'?" *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 1 (1): 66-82.
- Hervik, P. 2015b. "Race, 'race', racialisering, racisme og nyracisme". *Dansk Sociologi*, 26 (1):29-50.
- Johansen, M-L. 2013. "In the Borderland: Palestinian Parents navigating Danish Welfare State Interventions". Ph.d. afhandling, Aarhus: Aarhus Universitet.
- Johansen, M-L. 2017: "Aarhus indsatsen: Udveksling og relationsarbejde i den danske velfærdsstat". I: Anderson et al. (red.) *Fremmedkrigere: Forebyggning, straffefølgning og rehabilitering i Skandinavien*. Oslo: Gyldendal Juridisk.
- Johansen, M-L og Jensen S. 2018 (in press). "They want us out': Urban regeneration and the limits to integration in the Danish Welfare State", *Critique of Anthropology*.

- Johncke, S. 2011. "Integrating Denmark: The Welfare State as a Naional(ist) Accomplishment". I: Olwig, K.F. og Pærregaard, K. (red.) *The Question of Integration: Immigrants, Exclusion and the Danish Welfare State*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 30-53.
- Larsen, B.R. 2011. "Becoming Part of Welfare Scandinavia: Integration Through the Spatial Dispersal of Newly Arrived Refugees in Denmark", *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37(2):333-350.
- Li, T.M. 2007. *The Will to Improve: Governmentality, Development, and the Practices of Politics*. Durham: Duke University Press.
- Linnert, Jeppe Trolle (2011) "Money Can't Buy Me Hygge – Danish Middle-Class Consumption, Egalitarianism, and the Sanctity of Inner Space". *Social Analysis* 55(2):21-44.
- Mørk, Y. 1998. *Bindestregsdanskere: Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. Frederiksberg: Sociologi, Narayana Press.
- Olwig, K.F. og Pærregaard, K. (red.) 2011. *The Question of Integration: Immigrants, Exclusion and the Danish Welfare State*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Palludan, C. 2007. "Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten". *International Journal of Early Childhood* 39 (1):75-91.
- Pantazis, C. og Pemberton, S. 2009. "From the 'old' to the 'new' suspect community: examining the impacts of recent UK counter-terrorist legislation". *British Journal of Criminology*, 49:646-666.
- Pedersen, L. og Selmer, B. 1991. *Muslimsk Indvandrerungdom*. Aarhus, Denmark: Aarhus Universitet, Aarhus Universitetsforlag.
- Pedersen, O.K. 2011. *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rytter, M. 2010. "The Family of Denmark and the Aliens: Kinship Images in Danish Integration Politics". *Ethnos*, 75 (3):301-322.
- Schierup, C. U. 1993. *På kulturens slagmark. Mindretal og størretal taler om Danmark*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Schinkel, W. 2010. "The Virtualization of Citizenship". *Critical Sociology* 36(2):265-283.
- Vitus, K. 2011. "Zones of Indistinction: family life in Danish asylum Centres". *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 12 (1):95-112.
- Žižek, S. 1992. "Eastern Europe's Republics of Gilead". I: Mouffe, C. (red.) *Dimensions of Radical Democracy*. London: Verso, p. 193-207.

NOTER

- 1 Nyere studier har diskuteret velfærdsstatens rolle og peget på, at staten er i udvikling og bevæger sig mere og mere hen mod en neoliberal konkurrencestat (Pedersen 2011; Bruun et al. 2016), men vi finder dog til stadighed ikke noget alternativ til velfærdsstaten som sådan i den politiske og offentlige diskurs.
- 2 Alle personnavne i artiklen er fiktive for at sløre mine informanternes identitet.
- 3 Navnet på pædagogen er fiktivt af hensyn til hendes identitet.

Mette-Louise Johansen er antropolog, adjunkt ved Afdeling for Antropologi, Institut for Kultur og Samfund på Aarhus Universitet

Gro Hellesdatter Jacobsen

“ALLE KRÆVER POLITISK HANDLING, OG HVAD KAN VI GØRE”?

SKOLEHENVISNING AF ETNISCHE MINORITETSBØRN SOM UNDTAGELSESPOLITIK I DEN NATIONALE KONKURRENCESTAT

Siden 2005 har det været lovligt at skolehenvise (eller ‘sprede’) tosprogede børn med et såkaldt ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog på baggrund af en forudgående sprogscreening. Artiklen viser, hvordan denne form for ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn er opstået som en akut, lokal og midlertidig undtagelsespolitik, der efterhånden er blevet permanent, normaliseret og selvfølgeliggjort. Ved hjælp af et samtididiagnostisk perspektiv problematiseres henvisningspolitikens selvfølgelighed, og der argumenteres for, at dette pædagogiske tiltag rettet mod etniske minoritetsbørn kan ses i sammenhæng med aktuelle samfundsmæssige tendenser til social undtagelsestilstand og national konkurrencestat. Idet skolehenvisningspolitikens formål er både læringsresultater og integration kan den ses som en national konkurrencestatspolitik, der sigter mod både konkurrencekraft og sammenhængskraft. Skolehenvisningspolitikken fremstår således som en undtagelsespolitik, der afspejler generelle samfundsmæssige tendenser, men i en radikaliseret og racialiseret udgave.

I de seneste årtier er spørgsmål om fordeling af elever med etnisk minoritetsbaggrund ofte dukket op i uddannelsesdebat og -politik. Et eksempel fra 2016 er en meget omtalt sag, hvor rektoren for Langkær Gymnasium ved Aarhus havde valgt at opdele sine 1.g-klasser på baggrund af, om elevernes efternavne var vestligt eller ikke-vestligt klingende. Rationalet var, at erfaringen viste, at hvis der var for få ‘etnisk danske’ elever i klasserne, ville de hurtigt flytte gymnasium. For at holde på de ‘etnisk danske’

elever blev de derfor samlet, således at de udgjorde halvdelen af eleverne i enkelte klasser, mens andre klasser så udelukkende bestod af elever med ikke-vestligt klingende efternavne. Rektorens praksis mødte både kritik og forståelse – mens mange mente, at det var moralsk problematisk at sortere elever efter etnicitet baseret på efternavne, var der også forståelse for beslutningen: Noget måtte vel gøres for at undgå, at gymnasiet blev tømt for ‘etnisk danske’ unge?

Sagen er et eksempel på det para-

doks, at mens spørgsmål om fordeling af elever, læringsresultater, integration med mere synes at være permanent til stede i uddannelsespolitik og uddannelsesdebat, forekommer de løsninger, der iværksættes, at være af akut, midlertidig og lokal karakter. I denne artikel vil dette paradoks blive diskuteret ud fra en tese om, at politikker målrettet etniske minoritetsbørns læringsresultater kan ses i sammenhæng med en tendens til social undtagelsestilstand og med opkomsten af en national konkurrencestat, hvori det 'danske' mobiliseres som ressource i den internationale konkurrence. Hensigten er at bidrage til en forståelse af, hvorfor dansk uddannelsespolitik og pædagogisk praksis til stadighed synes præget af en monokulturel tilgang til trods for, at denne ofte er blevet kritiseret for at ekskludere etniske minoritetsbørn.

Foruden at være et eksempel på tendensen til at foreslå og iværksætte hastige, kontroversielle og lokale løsninger på 'fordelingsproblematikker' er Langkær-sagen også værd at bemærke, fordi den fandt sted i Aarhus Kommune, som har haft en fordelingspolitik for etniske minoritetsbørn på folkeskoleområdet gennem mere end ti år. Denne politik om skolehenvielse er emnet for denne artikel. I forbindelse med Langkær-sagen udtalte Aarhus Kommunes borgmester, at fordelingspolitikken med fordel kunne anvendes også på gymnasieområdet:

"Det, jeg forestiller mig, er i virkeligheden en parallel til, hvad vi gør på folkeskoleområdet i Aarhus. Nemlig at sætte et loft over andelen af tosprogede elever med sprogsvækkigheder, der kan gå på den enkelte årgang på den enkelte skole." (Ritzau 2016).

Det interessante her er ikke, hvad der kan have været borgmesterens intentioner med udtalelsen, men derimod hvordan det er blevet oplagt og selvfølgelig for borgmesteren at udtale sig sådan. I artiklen vil jeg argumentere for, at skolehenvielse som særbehandling rettet mod etniske minoritetsbørn er opstået som en akut, lokal og midlertidig undtagelsespolitik, men at den med tiden er blevet permanent, normaliseret og selvfølgeliggjort. Således har Aarhus Kommune i mere end et årti praktiseret en skolehenvielsespolitik for børn med et 'ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog', men uden at der findes et egentligt overblik over, hvorvidt det har gavnet de involverede børn.¹ Alligevel kan en borgmester udtale, at henvielsespolitikken kan være forbi- lede for gymnasieområdet, og netop dette tyder på, at en politik, der blev indført som en nødvendig undtagelse, nu er blevet normaliseret og selvfølgeliggjort.

I artiklen ses skolehenvielse i et samtidsdiagnostisk perspektiv (Kristensen 2008), som er optaget af det problematiserbare ved tidens selvfølgeligheder, og som ser det pædagogiske felt som en privilegeret indgang til at studere nye samfundsmæssige tendenser (Hansen & Christensen 2014). Desuden diskuteres det, hvorvidt pædagogiske tiltag over for etniske minoritetsbørn kan ses som særligt tydelige eller radikale udtryk for samfundsmæssige tendenser. Nærmere bestemt fokuseres der som nævnt på, hvorvidt skolehenvielsespolitikken kan ses som udtryk for en tendens til social undtagelsestilstand (Thorup 2013) og national konkurrencestat (Christensen 2009; Pedersen 2011).

Artiklen bygger på min ph.d.-

afhandling (Jacobsen 2012), der omhandler skolehenvi­sing og heldags­skoler som eksplicit forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn. Disse politikker, der begge blev vedtaget i 2005, er interessante, fordi de eksplicit udpeger og særbehandler etniske minoritetsbørn. Denne artikel fokuserer på skolehenvi­sningspolitikken, men mange af pointerne gælder også fæno­menet heldags­skoler, som indebærer en otte timers skoledag for børn (primært med etnisk minoritetsbaggrund) på udvalgte skoler, og som på visse måder kan ses som en forløber for den aktuelle skolereform (Jacobsen 2016). Det er velkendt, at forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn ofte finder sted bag om ryggen på de professionelle i pædagogisk praksis (se f.eks. Gilliam 2009), men i tilfældene skolehenvi­sing og heldags­skoler er der tale om politisk vedtagne, officielt institu­tonaliserede og legitimerede former for forskelsbehandling. Politikernes eksplicite karakter har samtidig gjort det muligt at studere, hvordan de er begrundet af myndigheder og profes­sionelle. Det er sket gennem analyser af officielle dokumenter og interviews med myndighedspersoner og pædago­giske professionelle (Jacobsen 2012), hvorfra enkelte eksempler vil blive inddraget i det følgende.

SKOLEHENVISNING SOM SÆRBEHANDLING

I 2005 blev to særbehandlingspolitik­ker rettet mod etniske minoritetsbørn vedtaget, den ene ved lovændring, den anden ved ministeriel dispensation fra Folkeskoleloven. Begge politik­ker indebærer undtagelser fra den almindelige praksis i folkeskolen, og formålet er for begges vedkommende øget lighed i uddannelsesresultater.

Den ene politik handler om skolehen­vi­sing eller spredning af 'børn med ikke uvæsentligt sprogstøttebehov i dansk som andetsprog' på baggrund af sprogscreening. Den anden politik handler om heldags­skoler, der kan ses som udtryk for en modsat strategi, idet der her tages udgangspunkt i børne­grupper i bestemte lokalområder, der ikke skal spredes, men derimod samles på den lokale folkeskole til en hverdag med udvidet timetal – typisk fra kl. 8 til kl. 15 eller 16 hver dag uanset alder. Skolehenvi­sningspolitikken, der er i fokus for denne artikel, betyder, at det frie skolevalg – som i øvrigt generelt blev udvidet i 2005 med Lov om mere frit skolevalg indenfor og over kom­munegrænser – kan suspenderes for bestemte børn. Politikken har siden 2006 været praktiseret af Aarhus Kom­mune. I det følgende introduceres til centrale aspekter af politikken med henblik på den efterfølgende diskus­sion af dens karakter af undtagelse, som kan ses i sammenhæng med en social undtagelsestilstand og en nation­al konkurrencestat.

Lov om ændring af lov om folkeskolen (Styrket undervisning i dansk som andet­ sprog, herunder ved udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktskolen) blev vedtaget af Folketinget d. 7. juni 2005 og er stadig en del af Folkeskoleloven, hvor det hedder:

“Ministeren for børn, undervisning og ligestilling kan i forbindelse med fastsættelse af regler om undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn, jf. stk. 6, tillige fravige § 36, stk. 2 og 3, i tilfælde, hvor det ved optage­ sen vurderes, at eleven har et ikke uvæ­ sentligt behov for sprogstøtte, og det vurderes at være pædagogisk påkrævet

at henviser eleven til en anden skole end distriktsskolen. Vurderingen skal foretages ud fra en individuel vurdering af elevens sproglige behov.” (Folkeskoleloven § 5 stk. 7)

Målgruppen er altså ‘tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte’, og denne målgruppe kategoriseres gennem individuel sprogscreening. De bestemmelser, der kan fraviges, hvis eleven vurderes at have et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov og det i øvrigt vurderes at være pædagogisk påkrævet, er lovens bestemmelser om frit skolevalg (§ 36, stk. 2 og 3). Med andre ord kan børn på baggrund af denne paragraf ‘henvises’ til en anden skole end distriktsskolen. I forbindelse med loven bør to væsentlige pointer fremhæves, som kan bidrage til at se dens legitimitet og begrundelser i et kritisk perspektiv, nemlig at den dels indebærer et uklart forhold mellem sprog og integration og dels et uklart forhold mellem midlertidighed og permanens.

SPROG ELLER INTEGRATION?

To gange er det blevet afprøvet, hvorvidt Folkeskolelovens paragraf om skolehenvisning er udtryk for ulovlig forskelsbehandling på grund af race eller etnisk oprindelse i henhold til Lov om etnisk ligebehandling: dels i 2006 af Klagekomité for Etnisk Ligebehandling og dels i 2010 af Ligebehandlingsnævnet. Begge gange blev politikken erklæret lovlig og dermed ikke-diskriminerende med henvisning til, at den er objektivt begrundet i et sagligt formål, og at de midler, den foreskriver til at opnå formålet, er hensigtsmæssige og nødvendige. Således hedder det i Lov om etnisk ligebehandling § 3 stk. 3:

“Der foreligger indirekte forskelsbehandling, hvis en tilsyneladende neutral bestemmelse, betingelse eller praksis vil stille personer af en bestemt race eller etnisk oprindelse ringere end andre personer, medmindre den pågældende bestemmelse, betingelse eller praksis er objektivt begrundet i et sagligt formål og midlerne til at opfylde det er hensigtsmæssige og nødvendige.”

Det saglige formål er altså hensynet til elevens sproglige udvikling, og skoleplaceringen af elever blev anset for ‘et proportionalt middel’ hertil, hvormed det blev erklæret, at der ikke var tale om indirekte diskrimination. Loven og dens udmøntning i Aarhus Kommune er altså juridisk legitim. Imidlertid viser en læsning af bemærkningerne til loven, at dens politiske legitimering ikke kun handler om sprog men i høj grad også om integration. I bemærkningerne indgår således formuleringer om blandt andet ‘det sociale liv i samfundet, der bindes sammen af fælles værdisæt og normer’, ‘de fælles værdier i det danske samfund’, ‘kulturmødet’ og ‘integrationsprocessen’ (Undervisningsministeriet 2005).

På den måde sker der en glidning fra lovtæksten til bemærkningerne. Hvor selve lovtæksten specifikt nævner sprog som mål og ‘tosprogede børn med ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte’ som målgruppe formuleres i bemærkningerne et bredere formål om integration og værdier, og det er i øvrigt her tosprogede børn generelt, der nævnes som målgruppe:

“Omfanget af danskpåvirkningen fra elever med dansk som modersmål eller fra elever, som behersker sproget på modersmålsniveau, skønnes at være

evident for tosprogedes tilegnelse af dansk. For tosprogede børn, der vokser op i boligområder med en høj andel af indvandrere og flygtninge, og som har deres skolegang på nærrområdets skoler, kan det danske sprog således risikere at blive så begrænset, at det bliver problematisk at tilegne sig de øvrige fag i folkeskolen, hvor undervisningsproget er dansk ligesom samfundets uskrevne normer og regler kan risikere i vidt omfang at forblive ukendte” (Undervisningsministeriet 2005).

Her ses altså en bevægelse fra den sproglige legitimering af loven (hvor danskpåvirkning fra andre børn ‘skønnes at være evident’) til en legitimering, der drejer sig om integration og generelt ‘kendskab til samfundets uskrevne normer og regler’. Med andre ord forekommer legitimeringen af skolehervisningspolitikken grundlæggende uklar. Juridisk set er der klarhed om ikke-diskrimination, da den sproglige udvikling anses for at være et sagligt formål. Men den bredere politiske legitimering handler i høj grad om kultur, hvilket tilsiger, at formålet ikke kun er sprogligt, men faktisk handler om ‘integration’ af bestemte børn. Det er altså ikke kun børnenes dansksproglige præstationer, som kan måles via sprogtest, der er målet, men også deres kulturelle integration i bred forstand. Dermed kan loven ses som svar på en dobbelt trusselsforestilling, som jeg senere vil vende tilbage til, nemlig forestillingen om en politisk-økonomisk trussel mod samfundets konkurrencekraft (repræsenteret ved en bekymring for etniske minoritetsbørns læringsresultater) og forestillingen om en politisk-religiøs trussel mod samfundets sammenhængskraft. Her skal det bemærkes, at skolepolitikken op til 2005 gennem en

længere periode havde været præget af et fokus på dansk kultur, jf. indførelsen af “fortrolighed med dansk kultur” som mål i Folkeskolelovens formålsparagraf i 1993. Tillige var både skolen og samfundet generelt præget af en bekymring for tilstedeværelsen af “muslimsk kultur” som problem og trussel (Buchardt 2016:115), men det var altså de målbare dansksproglige præstationer, der muliggjorde den indgribende forskelsbehandling, som skolehervisningspolitikken er udtryk for.

PERMANENTE UNDTAGELSER?

I den juridiske legitimering af skolehervisningspolitikken er formålet sproglig udvikling tæt forbundet med en præmis om midlertidighed. Midlertidighed er afgørende for politikken legitimitet og for, hvordan den kan udmøntes i praksis, idet henvisningen af børn med et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog kun må vare, indtil formålet med henvisningen er opfyldt, altså indtil det pågældende barn ikke længere har et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog. Derfor bliver børnene, der er henvist til ‘modtager-skoler’ i Aarhus, også løbende sprogscreenet. Men for de børn, der ikke opnår tilstrækkelig sproglig fremgang og dermed ikke frit skolevalg, vil skolehervisningen blive permanent, dvs. at de i alle ti skoleår vil være udelukket fra at gå på den lokale folkeskole og fra frit skolevalg. Det synes derfor uklart, hvorvidt politikken kan siges at være en midlertidig foranstaltning, eller om den snarere kan ses som en permanent løsning for en gruppe børn, hvoraf nogle givetvis aldrig har opnået eller vil opnå den sproglige fremgang, som loven er legitimeret ud fra.

At en undtagelse fra den almindelige retstilstand legitimeres ved midlertidighed svarer til et klassisk begreb om undtagelsestilstand. Ifølge den italienske filosof Agamben er romerrettens *iustitium*, som betyder "stilstand, suspension af loven" en 'arketype' for den moderne undtagelsestilstand (Agamben 2009:77). I denne forbindelse er det centralt, hvordan *iustitium* er kendetegnet ved temporalitet, idet en undtagelsestilstand indstiftet på grund af krise (*tumultus*) kun måtte vare, til roen var genoprettet eller maksimalt seks måneder. I modsætning til den klassiske romerske undtagelsestilstand er der aktu-

elt ikke tale om en total eller totalitær undtagelsestilstand, men snarere om en 'undtagelsesregeringsmåde', der finder sted som en del af den almindelige lovgivningsproces (Thorup 2010). Skolehenvissningspolitikken kan ses som et eksempel på en sådan specifik og lokalt gældende undtagelse, hvor en velkendt rettighed suspenderes med argumentet om, at det kun er midlertidigt og desuden tjener et sagligt formål. Men hvor det altså viser sig, at denne undtagelse mere eller mindre upåagtet tenderer at blive permanent. Politikken tendentielle glidning fra en midlertidig undtagelsesløsning til en permanent og normaliseret løsning understreges som nævnt af den senere debat om mulig

spredning af gymnasieelever, hvor det tilsyneladende blev overset, at skolehenvissning af folkeskoleelever ikke uden videre kan gentages, da den ikke er en normalt gældende praksis men en undtagelse, som specifikt bygger på bestemte former for sprogscreening, og ellers ville være diskriminerende.

INKLUSION GENNEM EKSKLUSION?

Skolehenvissning betyder for de involverede børn en nutidig, tvungen eksklusion fra nogle rettigheder og muligheder, der findes i et almindeligt børneliv, f.eks. muligheden for at gå i

skole tæt på hjemmet.

Denne eksklusion er begrundet i en mulig, fremtidig inklusion, idet politikerne bygger på en antagelse om, at børnene vil opnå bedre ud-

“ for de børn, der ikke opnår tilstrækkelig sproglig fremgang og dermed ikke frit skolevalg, vil skolehenvissningen blive permanent, dvs. at de i alle ti skoleår vil være udelukket fra at gå på den lokale folkeskole og fra frit skolevalg

dannelsesresultater og dermed bedre muligheder for deltagelse i erhvervs- og samfundslivet i fremtiden. Denne politik fra 2005 kan således ses som et tidligt og dermed radikalt udtryk for en stadig stærkere tendens til, at opmærksomheden på børns aktuelle hverdagsliv nedprioriteres i takt med, at opmærksomheden på deres fremtidige *employability* skærpes. Det bliver anset for nødvendigt at gribe ind i børns hverdagsliv nu og her for at opnå en fremtidig gevinst i form af bedre læringsresultater, hvilket blandt

andet skolereformen fra 2014 kan ses som et eksempel på. Men hvor skolereformens forlængede skoledag, øgede målstyring etc. griber ind i alle danske folkeskoleelevers liv, udpeger skolehenvi-
sningspolitikken etniske minoritetsbørn som særlig målgruppe. Ved at se særbehandling af etniske minoritetsbørn i sammenhæng med tendenser til social undtagelsestilstand og national konkurrencestat er det i det følgende hensigten at indkredse en forklaring på, hvordan det kunne blive legitimt at forskelsbehandle etniske minoritetsbørn på en måde, der ville blive opfattet som uretfærdig eller diskriminerende, hvis børn med majoritetsbaggrund blev udsat for det samme.

SOCIAL UNDTAGELSESTILSTAND

Som den klassiske romerske undtagelsestilstand er også de aktuelle, lokale undtagelser begrundet i en krisetilstand. Skolehenvi-
sningspolitikken er, som nævnt ovenfor, begrundet i en bekymring for bl.a. 'parallelsamfund', 'dårlige skoleresultater' med mere, med andre ord i en krisetilstand, som disse politikker skal afhjælpe. Der er tale om en bekymring, der fører frem til, at hurtig handling er nødvendig. En embedsmand i Aarhus Kommune fortalte om situationen, da skolehenvi-
sningspolitikken blev indført:

"[...] fordi der, på det tidspunkt, som altid et par gange om året, er en diskussion om, at det ikke går ret godt med de tosprogede, og der er flere og flere og flere og flere skoler, der går hen og bliver rent tosprogede, og alle de ressourcestærke etnisk danske forældre har forladt dem, og nu er de ressourcestærke tosprogede forældre på vej væk. Hele det rush som vi kender fra både internationalt og her, og hvad

kan vi gøre, hvad kan vi gøre, hvad, hvad – alle kræver politisk handling, og hvad kan vi gøre" (Interview, Jacobsen 2012:94)

Embedsmanden beskriver, hvordan indførelsen af skolehenvi-
sningspolitikken bygger på en bekymring for, at 'ressourcestærke' børn flyttes fra bestemte skoler, dvs. en 'krise', der er helt parallel til den, som nogle år senere beskrives for gymnasieområdet som nævnt i begyndelsen af denne artikel. Som embedsmanden er inde på, findes dette *rush* af bekymring og handling også internationalt.

Social undtagelsestilstand (Thorup 2013) betegner en tilstand af generaliseret bekymring, usikkerhed og frygt, som gjorde sig gældende i slutningen af 1990'erne og 2000'erne, og som ikke er blevet mindsket siden. Det er især to trusler der frygtes: En kulturel og religiøs, der drejer sig om frygten for tabet af kulturel identitet, for indvandring og for terror, og en økonomisk, hvor Europas økonomi ses som truet af bl.a. gældskrise og den kinesiske økonomi. Som Thorup (2013) skriver, er der en parallel mellem islamistiske terrorangreb og den kinesiske økonomi i og med, at de skaber en trusselsforestilling og dermed et behov for 'akut (forsvars)handling', som kan vise sig på mange niveauer og felter lige fra krig og terrorlovgivning til ændringer i uddannelsessystemet (Thorup 2013:218-19).

Embedsmandens udtalelse ovenfor om en stadig international og national bekymring om de 'tosprogede', som medfører et akut behov for handling, eksemplificerer, at skolehenvi-
sning af etniske minoritetsbørn kan ses i sammenhæng med en social undtagelsestilstand. Politikkenes akutte karakter

understreges af, at den i Aarhus Kommune blev implementeret i hast umiddelbart efter lovændringen, på trods af, at der det første år endnu ikke forelå validt sprogscreeningsmateriale, og at dele af det pædagogiske personale på de skoler, der modtog de henviste børn, endnu ikke havde nået at modtage efteruddannelse i dansk som andet-sprog (jf. Jacobsen 2016). På den måde kan politikken ses som udtryk for en generel social undtagelsestilstand, som prægede årene op til lovændringens vedtagelse i 2005, og som stadig gør sig gældende, hvilket korte høringsfrister og implementeringsfaser i forbindelse med nyere politikker vidner om.

NATIONAL KONKURRENCESTAT

I en dansk sammenhæng har den sociale undtagelsestilstand et særligt udtryk, idet det dansk-nationale svar på det dobbelte (kulturelle hhv. økonomiske) trusselsbillede synes at være én samlet indsats, der kan sammenfattes i begrebet om national konkurrencestat. Mens andre lande også præges af en udvikling fra velfærdsstat til konkurrencestat, drejer den nationale konkurrencestat sig om, hvad der er specifikt for Danmark og nærmere bestemt om en forestilling om, hvordan det specifikt danske nationale og kulturelle kan mobiliseres i den danske stats indsats for at klare sig i den skærpede internationale økonomiske konkurrence, som globaliseringen medfører. Som optik på særbehandling af etniske minoritetsbørn kan den nationale konkurrencestat belyse, hvordan f.eks. politikken om skolehenviisning ikke alene er begrundet nationalistisk og monokulturelt men også i en trusselsforestilling om øget økonomisk globalisering og konkurrence.

Det er oplagt at se skolehenviisning

som eksempel på velfærdsstatens udvikling hen imod en konkurrencestat, som aktivt søger at mobilisere befolkning og virksomheder til at deltage i den internationale konkurrence frem for, som det var velfærdsstatens mål, at beskytte befolkning og virksomheder mod negative konsekvenser af udsving i den internationale økonomi (Pedersen, 2011). Således er særbehandlingspolitikken i form af skolehenviisning grundlæggende motiveret af, at etniske minoritetsbørn har for dårlige læringsresultater, hvilket fremgår af sammenlignende undersøgelser som PISA Etnisk (Egelund & Tranæs 2007; Greve & Krassel 2017).

I den danske udgave af konkurrencestaten mobiliseres en forestilling om det særligt danske som konkurrencestrategisk ressource i kampen for, at Danmark kan klare sig både kulturelt og økonomisk i globaliseringens skærpede internationale konkurrence (Christensen 2006, 2009; Kristensen 2007; Thorup 2013). Svaret på det økonomiske hhv. det kulturelle/religiøse trusselsbillede består i en kombination af konkurrencekraft og sammenhængskraft, idet kulturel oprustning af nationale værdier og sammenhængskraft også bliver set som fremmede for den økonomiske konkurrenceevne. Der findes altså også en offensiv version af sammenhængskraft (Kristensen 2007), dvs. en form for sammenhængskraft, der aktivt forholder sig til globaliseringens krav fremfor at afvise disse på protektionistisk og defensiv vis, som f.eks. Dansk Folkeparti er eksponent for.

Den offensive oprustning af dansk kultur handler ikke kun om nationale markører som Dannebrog eller stegt flæsk men også om en forestilling om danske værdier som f.eks. tillid, ligeværdighed og samarbejde (Christensen

2006). Da innovation blev skrevet frem som et vigtigt mål for Danmark i 2000'erne, skete det eksempelvis med henvisning til den særegne danske nationale kultur, hvor højskolebevægelsen, andelsbevægelsen og fagbevægelsen blev beskrevet som 'særegent danske samfundsinnovationer', der afspejlede et 'særligt dansk værdigrundlag og menneskesyn' (Innovationsrådet 2005).

Denne tendens til at se det særligt danske som ressource i den internationale økonomiske konkurrence er relevant for at forstå opkomsten og legitimeringen af skolehenvisning som særbehandling, og kan bidrage til at forklare, hvorfor det ikke nødvendigvis er tilstrækkeligt at fokusere på, at særbehandling er udtryk for diskrimination motiveret i nationalisme og monokulturalisme. I en diskussion om, hvorvidt og hvordan der er tale om institutionel racisme, forekommer det således afgørende at medtænke bekymringen for læringsresultater og konkurrenceevne som motivation. Når etniske minoritetsbørn fratages rettigheder, er det altså ikke tilstrækkeligt at diskutere, hvorvidt det er udtryk for en stigende tendens til racisme eller monokulturalisme. Det bør også overvejes, om det hænger sammen med konkurrencestatens generelle tendens at fokusere på pligter og tilskyndelser fremfor på rettigheder (Pedersen 2011), hvilket ikke

kun angår etniske minoriteter men også f.eks. arbejdsløse og modtagere af kontanthjælp.

KONKLUSION

Tendensen til social undtagelsestilstand er udtryk for en generel bekymring for dels en økonomisk og dels en kulturel/religiøs trussel, som den nationale konkurrencestat og dens sammentænkning af national og kulturel sammenhængskraft og økonomisk konkurrencekraft

udgør et svar på. Den sociale undtagelsestilstand er ensbetydende med en tendens til akutte handlinger til forsvar mod forestillede trusler. Samtidig betyder den nationale konkurrencestat en tendens til at fokusere på pligter i stedet

“ I en diskussion om, hvorvidt og hvordan der er tale om institutionel racisme, forekommer det således afgørende at medtænke bekymringen for læringsresultater og konkurrenceevne som motivation

for rettigheder, idet borgerne nu skal mobiliseres og aktiveres snarere end beskyttes. Tilsammen kan disse tendenser bidrage til en forklaring på, hvorfor og hvordan lokale undtagelser iværksættes på baggrund af trusselsbeskrivelser og krav om akut og nødvendig handling. Skolehenvisning kan ses som eksempel på sådanne undtagelsespolitikker. Den blev indført i hast og begrundet i en generel bekymring for etniske minoritetsbørns læringsresultater (den økonomiske konkurrencekraft) og integration (den truede sammenhængskraft). Skolehenvisningspolitikken, som oprindeligt blev legitimeret ved at være midlertidig, har bevæget sig i retning af permanent og normalitet. Det er tegn på

selvfølgeliggørelse af skolehenvi-
 sning, at den har været praktiseret i tolv år
 uden, at der foreligger forskningsresul-
 tater om dens effekter. En mangel på
 viden, som tilsyneladende ikke ses som
 problematisk, idet 'spredning' nu fore-
 slås som forbillede for gymnasierne.
 Bekymringen for fordeling af elever på
 gymnasierne eksemplificerer desuden,
 at trods årtiers fokus på fordeling af
 minoritetsbørn i folkeskolen og deraf
 afledte forskelsbehandlingsformer
 synes problematikken at bestå og vide-
 reføres nu til gymnasieområdet, hvor
 der endnu engang kræves akut hand-
 ling, mens den succes, der ligger i, at
 rekordmange etniske minoritetsunge
 kommer i gymnasiet, paradoksalt nok
 får mindre opmærksomhed. Som en
 akut og midlertidig, men tendentielt
 permanent, undtagelsespolitik fremstår
 skolehenvi- sning som særbehandling
 rettet mod etniske minoritetsbørn som
 eksempel på og udtryk for generelle
 samfundsmæssige og pædagogiske ten-
 denser, men vel at mærke i en radikali-
 seret og racialiseret udgave. <<

REFERENCER

- Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne,
 Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti),
 Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af
 folkeskolen (2013).
- Agamben, G. (2009). *Undtagelsestilstand*. Århus:
 Forlaget Philosophia.
- Buchardt, M. (2016). *Kulturforklaring:
 Uddannelseshistorier om muslimskhed*. København:
 Tiderne Skifter.
- Christensen, S. (2006). Danskhed i verdensklasse.
Kritik 182, 80-94.
- Christensen, S. (2009). Mellem tillid og mistillid:
 danskhed som konkurrencestrategisk ressource.
Turbulens.net: forum for samtidsrefleksion, 5(1),
 70-74.
- Egelund, N. & Tranæs, T. (red.) (2007). *PISA Etnisk
 2005: Kompetencer hos danske og etniske elever
 i 9. klasser Danmark 2005*. Odense: Syddansk
 Universitetsforlag.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige
 menneske. Identitet, ballade og
 muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*.
 Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Greve, J. og & Krassel, K. F. (2017): *PISA Etnisk 2015.
 Hvordan elever med indvandrerbaggrund klarer sig i
 PISA-testen og deres holdninger og forventninger til
 naturvidenskab*. København: KORA.
- Hansen, S. P., & Kristensen, J. E. (2014).
*Socialanalytisk samtidsdiagnostik: baggrund,
 ansatser, mellemværender og udeståender*. (2 udg.)
 Emdrup.
- Innovationsrådet (2005). *Årsrapport 2005. Innovative
 Danmark*. København: Huset Mandag Morgen.
- Jacobsen, G. H. (2012). *Lighed gennem
 særbehandling? Heldagsskoler og spredning som
 ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn
 og udtryk for aktuelle tendenser*. Ph.d.-afhandling,
 Københavns Universitet.
- Jacobsen, G. H. (2016). Heldagsskoler og
 skolereform – Mellem kompensation og
 sammenhæng. *Unge Pædagoger*, 77(1), 14-22.
- Kristensen, J.E. (2007). Den gemene
 sammenhængskraft. I P. Lodberg (red.),
Sammenhængskraften. Replikker til Fogh. Højbjerg:
 Forlaget Univers, 16-55.
- Kristensen, J.E. (2008). Krise, kritik og
 samtidsdiagnostik. *Dansk Sociologi* 19 (4), 5-31.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling
 (2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK
 nr. 747 af 20/06/2016. København.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*.
 København: Hans Reitzels Forlag.
- Ritzau (2016, 07.09.16). "Borgmester vil have loft for
 tosprogede i gymnasier", *Århus Stiftstidende*.
- Social- og Indenrigsministeriet (2012). *Bekendtgørelse
 af lov om etnisk ligebehandling*. LBK nr. 438 af
 16/05/2012. København.
- Thorup, M. (2010). *Permanente undtagelser?*
 Upubliceret arbejdsrapport. CESEM, Københavns
 Universitet.
- Thorup, M. (2013). *Sårbarheder: globalisering,
 militarisering og terrorisering fra murens fald til i
 dag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2005). *Forslag til Lov om
 ændring af lov om folkeskolen (Styrket undervisning
 i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet
 adgang til at henvise tosprogede elever til andre
 skoler end distriktsskolen)*. 2004/2 LSF 135 af
 01-04-2005.
- Århus Kommune (2005). *Indstilling vedr. anvendelse
 af "Lov om styrket undervisning i dansk som
 andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at
 henvise tosprogede elever til andre skoler end
 distriktsskolen" (L 594) samt Heldagsskole på tre
 magnetskoler*.

NOTER

- 1 Trygfondens Børneforskningscenter forsker i
 politikens effekter, og resultaterne af projektet
 "Skolehenvi- sningspolitik for børn med dansk som
 andetsprog" forventes i 2018.

Gro Hellesdatter Jacobsen er ph.d. og ad-
 junkt ved UC SYD, Forskning.

David Gillborn & Gloria Ladson-Billings

CRITICAL RACE THEORY, EUROPA OG PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

Denne artikel giver en kort indføring i den generelle udvikling og udformning af Critical Race Theory (CRT) inden for pædagogik og uddannelsesstudier. Racismens karakter i samtidens uddannelse er blandt de centrale temaer og begreber, som vi udforsker. Vi undersøger, hvorledes begreber som farveblindhed og meritokrati opererer som forsvar for et racistisk status quo. Desuden diskuterer vi begreberne intersektionalitet og interesse-konvergens. Artiklen hævder, at CRT tilbyder en skarp dynamisk optik mht. ulighed samt konflikter vedrørende race og etnicitet. Denne optik spiller en stadig vigtigere rolle, om end den også repræsenterer en radikal udfordring af generelle europæiske forforståelser af race, etnicitet og magt inden for politik, pædagogik og uddannelse.

CRTs nytte begrænses ikke af de svagheder, som måtte findes i teoriens konstruktioner, men i den udstrækning, at mange hvide mennesker vil afvise dens præmisser. Jeg forudsiger kritik fra både højre- og venstrefløjen. (Taylor 1998:124)

Critical Race Theory (CRT) er en teori med en historie, karakteristiske centrale begreber og en kontinuerlig dialog mellem internationale forskere og aktivister fra en lang række discipliner. CRT opstod i 1970'erne og 80'erne på amerikanske juridiske fakulteter, og udviklede sig til at blive et af de vigtigste samtidige socialvidenskabelige perspektiver på raceulighed globalt set. CRT står for en radikal kritik af de almindelige hverdagslige politikker og praksisser, som normaliserer og forstærker raceulighed i uddannelsessystemet. Denne kritik er ofte blevet misforstået og fejlagtigt fremstillet. I denne artikel

gennemgår vi essentielle aspekter af CRT i uddannelsessystemet. Vi begynder med at stille spørgsmål ved den generelle antagelse, at race og racisme kun spiller en perifer rolle i Europa. Igennem hele artiklen anvender vi begrebet racemæssig minorisering, når vi refererer til de grupper, der via racisme typisk ekskluderes fra den politiske, økonomiske, og uddannelsesmæssige mainstream. Der findes ingen faste udtryk, som er passende i alle samfund og til alle tider – farvede mennesker, etniske minoriteter, sorte – disse termer anvendes af nogle og afvises af andre. Der er ikke nogen enkel løsning, men begrebet minorisering minder os om, at nogle grupper ekskluderes fra magt. Gennem sociale, økonomiske og politiske strukturer får disse grupper en perifer position, som ikke er tilfældig. Numerisk set er størstedelen af jordens befolkning udelukket fra de fordele, som den hvide befolkning har.

RACE, CRT OG EUROPA

Ligesom der stadig er et svagt ekko af the big bang i universet, så definerer den målbevidste konstruktion af begrebet civilisation, som et produkt af Europas opkomst og den øvrige verdens underkastelse, stadig racebegrebet (Omi & Winant 1993:18).

Selve idéen om menneskelige racer udviklede sig som et resultat af den europæiske kolonialisme, slavehandelen og folkedrab (Mills 1997). Alligevel ser man en udpræget benægtelse af dette faktum. Der er i europæisk politik og forskning en tendens til at afvise begrebet race som en vulgær og usofistikeret term. Stephen May (2014) beskriver fx "race" som "et udpræget amerikansk fænomen" (129). Han foretrækker i stedet "etnicitetens mange facetter" (130). Dette argument misforstår fundamentalt betydningen og anvendelsen af "race" inden for CRT. Hvad værre er, sådanne udtalelser giver en slags falsk accept af det uklare sprog, som anvendes i forbindelse med begreber som *etnicitet* og *kultur*. Denne sprogbrug anvendes i Europa til at repræsentere stigningen i fremmedfjendsk vold, som en slags kulturelt forsvar og ikke et morderisk forsøg på at markere magt og rettigheder. Som Möschel (2014) siger, så er der i mange europæiske stater en tendens til at se indsamlingen af racebaserede data som en analogi til den type overvågning (og eugenisk tænkning), der fandt sted i det nazistiske Tyskland og andre europæiske stater i det tyvende århundrede. Denne europæiske *farveblindhed* står i kontrast til centrale aspekter ved CRT (se nedenfor). Ydermere forhindrer den indsamlingen af racebaserede data, som kan spille en vigtig rolle i afdækningen

af racistiske mønstre i den ulighed og eksklusion, som findes i rutineprægede dagligdags handlinger i uddannelsessystemet.

I efterdønningerne af finanskrisen i 2008, og som reaktion på økonomiske nedskæringer, terrorangreb, og stigningen i antallet af mennesker, der flygter fra krig og forfølgelse i Syrien, har man set en forudsigelig og farlig stigning i fremmedhad og racisme i Europa (ECRI 2016). Romaer, sorte mennesker, muslimer og jøder ser ud til at være de mest almindelige mål. Disse grupper er ofte ofre for voldsomme angreb, hvor mennesker såres eller dræbes, hvor der er store materielle skader, og store grupper terroriseres. Samtidig lykkes det ikke for Europas regeringer at beskytte menneskerettighederne, de løber fra deres internationale aftaler og flirter med populisme ved at skære ned på den personlige frihed og på minoritetsgruppers rettigheder (Amnesty International 2013). Her kan CRT give os et vigtigt indblik, som kan hjælpe os med at forstå, kritisere og bekæmpe europæisk racisme og fremmedhad. I modsætning til de endimensionelle karikaturer, skabt af kritikere af CRT på både højre- og venstrefløjen, så repræsenterer CRT en kompleks, tankevækkende og dynamisk tilgang med en seriøs holdning til racisme og dens sammenvævning med andre dimensioner såsom social undertrykkelse og eksklusion, baseret på klasse, køn, handicap, og seksualitet. CRT repræsenterer med andre ord en grundlæggende udfordring af de antagelser, der skaber hovedlinjerne i europæisk politisk og akademisk diskurs. Et helt centralt element i CRTs analyser er en radikal kritik af den hvide races magt. Vi vender senere tilbage til den euro-

pæiske CRTs perspektiver. Men først er det nødvendigt at forklare, hvad CRT er (og ikke er).

CRITICAL RACE THEORY: BAGGRUND OG UDVIKLING

Som en selvbevidst ny og opponerende form for anti-undertrykkende teori, grundlagdes CRT i 1970'erne og 1980'erne i den amerikanske juraforskning. Det begyndte som et alternativ til dominerende perspektiver, ikke kun til den konservative mainstream, men også til den såkaldte radikale tradition inden for Critical Legal Studies (CLS), som anså klasse for at være hovedårsagen til social uretfærdighed og havde tendens til at anse raceulighed for at være et perifert fænomen (Tate 1997). I frustration over denne situation begyndte en gruppe forskere med forskellige baggrunde at mobilisere sig og definere deres eget felt, inden for hvilket de kunne diskutere og udvikle deres arbejde med racisme som det primære fokus. Over tid begyndte denne gruppe forskere, som hovedsageligt (men ikke kun) bestod af farvede mennesker, at skabe den teoretiske tilgang, som vi kender som CRT.

CRT repræsenterer ikke noget enkeltstående kanoniseret standpunkt. CRTs perspektiv bygger på en serie centrale indsigter, som konstant raffineres via analytisk og praktisk anvendelse. Derfor anser forskere, der arbejder med CRT, samfundsvidenskabelige teorier for at være en proces i udvikling. Men dette betyder ikke, at CRT er mindre seriøs mht. teoriens betydning eller at CRT ikke lever op til sit navn. Da CRT først så dagens lys som en ny tilgang, understregede de involverede forskere, at de ud over et teoretisk fokus også ville forblive rodfæstet i den virkelige verdens konflikter og kampe.

CRTs fokus på den virkelige verden formindskede på ingen måde kravet om at blive taget alvorligt som en betydningsfuld samfundsvidenskabelig ny-skabelse. Fra første færd har CRT mødt modstand i form af patronisering og afvisende respons fra akademikere (fra både venstre- og højrefløjen), som finder et fokus på racisme usmageligt og/eller truende (Warmington 2014).

Fra de juridiske fakulteter spredte CRT sig hurtigt ud i det omgivende samfund og i midten af 1990'erne begyndte Gloria Ladson-Billings og William Tate IV (1995) at anvende konceptet indenfor uddannelsesstudier. I dag anvendes teorien af talrige internationale forskere, især i UK, Australien, Brasilien og Sydafrika.

CENTRALE TEMAER OG BEGREBER

Talrige forfattere har forsøgt at definere CRTs rækkevidde og kompleksitet, men der er ikke en specifik og uforanderlig definition på denne tilgang (se Crenshaw et al. 1995; Delgado & Stefancic 2000; Taylor et al. 2016). I det følgende vil vi gennemgå centrale temaer og ideer, som karakteriserer de vigtigste aspekter af CRT inden for pædagogik og uddannelse.

RACE OG RACISMENS CENTRALE ROLLE

Forskere inden for CRT ser begrebet "race" som et komplekst og foranderligt *socialt* fænomen. De "racer", som defineres (og ofte formodes at være biologisk bestemt) i et samfund på et givet tidspunkt, vil på afgørende måde adskille sig fra de "racer", som man kender i andre samfund eller i fortiden. Men samtidig med at begrebet "race" i denne forstand er en social fiktion, så er dets konkrete effekt i

“ Men samtidig med at begrebet “race” i denne forstand er en social fiktion, så er dets konkrete effekt i form af racisme meget håndgribelig

form af racisme meget håndgribelig. Som Warmington bemærker: “Selvom racebegrebet kan være uvirkeligt i den forstand, at det ikke er en kohærent videnskabelig kategori, er dets effekter, inklusive dannelsen af sociale relationer og identiteter, alt for virkelige.” (2014: 9).

I den folkelige forestillingsverden forbindes “racisme” ofte med rå og voldelige udtryk for racehad. Men sådanne handlinger udgør kun en lille del af en meget bredere forståelse af racisme, som CRT forskningen undersøger:

CRT begynder med et antal grundlæggende indsigter. En af disse er, at racisme er et normalt og ikke afvigende element i det amerikanske samfund. Fordi racisme er et indgroet aspekt af vores kulturelle landskab, virker det normalt for de mennesker, som er en del af denne kultur. (Delgado & Stefancic 2000: xvi)

CRT mener, at racisme inkluderer handlinger, overbevisninger og politik, som er meget mere udbredte og subtile end rå og umiddelbare former for racehad og diskrimination. En stor del af CRT fokuserer på de komplekse

skjulte processer, som diskriminerer til trods for deres formulerede intentioner om det modsatte. I den politiske mainstream anses racisme generelt for at være en unormal og relativt usædvanlig facet af uddannelsessystemet. I modsætning hertil peger CRT på, at racisme opererer meget bredere, ofte via rutineprægede dagligdags aktiviteter og antagelser, som praktikere og politikere ikke stiller spørgsmålstegn ved. Det kan fx ske via design af læseplaner, forskellige former for karaktergivning, samt udvælgelse og uddannelse af lærere, som i meget høj grad opretholder de dominerende kulturelle normer og antagelser om race og racemæssig ulighed. Det er i denne betydning, at teoretikere indenfor CRT anvender termen “**white supremacy**” (hvidt overherredømme, red.) med henvisning til de fungerende økonomiske og politiske systemer i Nordamerika og Europa:

[Med] “white supremacy” hentyder jeg ikke kun til den bornerte racisme, som man finder i grupperinger, der på hadefuld vis støtter det hvide overherredømme. Jeg refererer også til et politisk, økonomisk og kulturelt system, inden for hvilket den hvide race på overvældende måde kontrollerer magt og materielle ressourcer. Derudover adresserer jeg også bevidste og ubevidste forestillinger om hvidt overherredømme og dets udbredelse af rettighe-der og relationer, inden for hvilke hvid dominans og ikke-hvid underkastelse på daglig basis udspilles i en bred vifte af institutioner og sociale sammenhænge. (Ansley 1997:592)

Mange forskere inden for CRT, som definerer *white supremacy* på denne måde, anser begrebet for at være cen-

tralt i CRT, på samme måde som kapitalisme figurerer i marxistisk teori og patriarkatet i feministisk teori (Stovall 2006).

CRT GÅR UNDER OVERFLADEN

Som de fleste selvbevidste kritiske tilgange forsøger CRT at afsløre de dybereliggende mekanismer i kontrollerende og ekskluderende sociale processer, som ofte undgår offentlig ransagelse eller ligefrem er kamoufleret som et offentligt gode:

CRT beskriver dominerende retskrav mht. neutralitet, objektivitet, farveblindhed og meritokrati som camouflage for magtfulde samfundsgruppers interesser. (Tate 1997:235)

I uddannelsessystemet træder racisme eksempelvis frem i distributionen af undervisningsmateriale og uddannelsesmæssige ressourcer. Ydermere ses racistiske elementer i den måde lærerne fremstiller grundlæggende begreber som værdighed, motivation og god opførsel (Gillborn 2008). I denne situation kan tilegnelse af såkaldte farveblinde tilgange (som hævder at ignorere race og derved afviser at undersøge racemæssige uretfærdigheder) og et fokus på formodet merit (målt med den dominerende kulturs målestok) forekomme åbne og retfærdige, men banen der spilles på, er faktisk ulige. Der er større sandsynlighed for,

at minoriserede elever og studerende går i skoler med lavere budgetter, og mindre kvalificerede lærere. Pga. de socioøkonomiske uligheder er der mindre sandsynlighed for, at de i deres hjem får mulighed for at benytte sig af supplerende uddannelsesmæssige

ressourcer, såsom interne-tadgang (Ladson-Billings 2006a). Med sådanne ulige betingelser, vil et farveblindt fokus på en simpel meritstandard ikke kun sikre at raceuligheder fortsætter; det vil også præsentere dem

“ Mange forskere inden for CRT, som definerer white supremacy på denne måde, anser begrebet for at være centralt i CRT, på samme måde som kapitalisme figurerer i marxistisk teori og patriarkatet i feministisk teori

som fair og retfærdige. Standardiserede testregimer omtales bredt som “ansvarlige” og som en hjælp til at højne standarder og formindske ulighed. Men i virkeligheden fungerer sådanne tiltag som et “racialt projekt”, der disciplinerer minoriserede studerende, giver dem skylden for raceulighed, samt retfærdiggør og forklarer yderligere uretfærdighed som uundgåelig og endda meritokratisk (Au 2016).

PRINCIPPET OM INTERESSE-KONVERGENS

Et slående og uventet aspekt af CRT er analysen af grænserne for progressive reformer, særligt i form af det centrale begreb **interesse-konvergens**. Fortællere for dette synspunkt mener ganske enkelt, at fremskridt inden for racelighed kun forekommer, når den hvide elite ser forandringer som værende i deres interesse. Derrick Bell (2004: 59),

som grundlagde interesse-konvergens princippet, opsummerede det på følgende måde:

Retfærdighed for sorte vs. racisme = racisme.

Racisme vs. klare opfattelser af hvide interesser = retfærdighed for sorte

Det er vigtigt at notere sig, at interesse-konvergens ikke involverer en rationel forhandling mellem minoriserede grupper og hvide magthavere, hvorigennem forandring skabes vha. fornuft og logik. Historien viser snarere, at fremskridt inden for racemæssig retfærdighed skal vindes gennem protester og mobilisering, således at antiracistisk aktivitet i de hvides interesseoptik opfattes som det mindste af to onder og tjener et større formål i den hvide interessesfære (see Donnor 2005). Et eksempel fra 1960'erne kunne være USA's officielle forbud mod raceopdelte skoler, som traditionelt opfattes som et tegn på social indsigt, samt en milepæl i kampen for borgerrettigheder. Men disse skal forstås i den kolde krigs kontekst og som baggrund for Amerikas behov for at rekruttere venligsindede afrikanske stater. De tydelige tegn på raceopdeling – såsom separate toiletter og spiseborde – er muligvis forsvundet, men virkelighedens indgroede racisme fortsætter i økonomiske, uddannelsesmæssige samt bolig-mæssige scenarier:

I det kvarte århundrede efter højdepunktet i 1988 er andelen af stærkt opdelte ikke-hvide skoler (som vi definerede som skoler med kun 0-10% hvide elever) mere end tredoblet med en stigning fra 5,7% til 18,6% af alle statsskoler. (Orfield et al. 2016: 3)

På samme måde opgraderedes krav om offentligt tilgængelige rapporter og analyser af racelighedsproblematikken i engelske skoler og universiteter. Det skete efter mange års protester (som skabte overskrifter over hele verden) samt en fordømmende undersøgelse, der fokuserede på graden af systemisk racisme i den offentlige sektor (Lawrence 2006). Uheldigvis blev de nye krav ikke håndhævet og racelighedsbegrebet forsvandt hurtigt fra den officielle agenda.

Interesse-konvergens princippet er et af de oftest anvendte begreber inden for pædagogisk CRT. Men bagsiden (**interesse-divergens**) er også yderst vital, idet den beskriver den generelle situation i samfund i Nord- og Sydamerika samt Europa, hvor majoriteten af befolkningerne informeres om, at deres interesser er i konflikt med deres minoriserede modparter. Argumenter for interesse-divergens står stadig stærkere i Europa. Dette forekommer især i de hvide nativistiske populistiske appeller, der repræsenterer minoriserede mennesker som dovne og farlige individer, der ikke fortjener opmærksomhed. Sådanne kampagner præsenterer ofte tiltag, der adresserer ulighed som en direkte trussel mod hvide mennesker, der portrætteres som uskyldige "ofre" for en politisk korrekthed, der går imod de hvides interesser (Zirkel & Pollack 2016).

ERFARINGSBASERET VIDEN OG STORYTELLING – OM KONTEKSTENS BETYDNING

CRT anser racemæssigt minoriserede menneskers erfaringsbaserede viden for at være særlig vigtig. Det antages ikke, at minoriserede grupper har en specifik eller "sand" virkelighedsopfattelse. Der er snarere en forståelse

for og anerkendelse af, at sådanne grupper via oplevelsen af racemæssig dominans oplever systemet anderledes og ofte forstår dets mekanik ud fra en unik position. Richard Delgado er en af de ledende fortalere for behovet for at "navngive ens egen virkelighed". Inspireret af Derrick Bells forskning og den mange hundrede år gamle tradition for storytelling i minoriserede samfund, argumenterer Delgado på overbevisende vis for anvendelsen af narrativer og modfortællinger som en måde at tilbyde alternative læsninger af verdenen. Disse alternative narrativer sætter spørgsmålstegn ved gængse forståelser og destabiliserer de rammer, som for nuværende opretholder og maskerer racemæssig uretfærdighed. Nogle af de teoridannelser, som har størst gennemslagskraft indenfor CRT, bruger storytelling som et redskab til analyser og formidling i en proces, hvor nøgleordene er *modfortællinger* og *krøniker* (Solórzano & Yosso 2002). Det er dog vigtigt at bemærke, at CRTs *modfortællinger* ikke er fiktion, der er opfundet som alternativ til "rigtig" forskning:

CRT forskere opfinder ikke fortællinger – de konstruerer narrativer, som bygger på de historiske, sociokulturelle og politiske virkeligheder, som de selv og farvede mennesker oplever. En krønikes funktion er at forsyne læserne med en kontekst, ved hjælp af hvilken de kan forstå den måde, hvorpå ulighed manifesterer sig i politik, praksis, og menneskelige erfaringer. (Ladson-Billings 2006b: xi)

Delgado (1993) bemærker, at størstedelen af CRTs narrative fremstillinger inkluderer en stor del af de sædvanlige samlinger af bevismateriale. CRT

mangler med andre ord ikke beviser, men de *fremstiller* bevismaterialet på en ny måde, som udfordrer de gængse antagelser, og derved gøres deres forskning mere tilgængelig for mennesker uden for det akademiske spektrum. Som mange andre aspekter af CRT, er storytelling en mere nuanceret og varieret form, end generelt antaget (af både modstandere og tilhængere). De bedste former for CRT storytelling anvender tilgængelige historier, der omhandler sympatiske personer og realistiske situationer, som formår at adressere bredere spørgsmål, der oplyser, kritiserer og afslører dybdegående principper og processer.

INTERDISCIPLINARITET OG INTERSEKTIONALITET

Selvom CRT opstod på juridiske fakulteter, så har denne teoretiske tilgang efterfølgende bredt sig til talrige discipliner, inden for hvilke den fortsat udvikler og ændrer sig på måder, der afspejler forskellige aktuelle perspektiver og spørgsmål. Pædagogik og uddannelsesstudier har vist sig at være et af de mest frugtbare fagområder for aktuel CRT, men det juridiske grundlag og indsigter spiller fortsat en væsentlig rolle (Taylor et al. 2016).

En af de oftest hørte og misforståede kritikpunkter er, at CRT fokuserer på raceulighed og ekskluderer andre spørgsmål såsom klasse, køn, invaliditet/habilitet samt seksualitet. Denne anklage er særligt forstemmende i lyset af det faktum, at Kimberlé Crenshaw (som ofte anses for at have opfundet begrebet intersektionalitet) også er en af grundlæggerne af CRT. En stor del af CRT engagerer sig i talrige andre aspekter af differentiering og undertrykkelse. Crenshaws forskning udmærker sig især ved at formidle en

forståelse for, hvordan racistiske og patriarkalske strukturer væver sig sammen på komplekse måder. Derudover har Bells begreb om interesse-konvergens forsynet os med en optik, hvorigennem vi kan forstå, hvordan den hvide bruger arbejderklassens fattige hvide som en stødpude, der beskytter deres egne racialiserede klasseinteresser, alt imens det virker som om, de støtter progressive reformer. Ikke desto mindre er intersektionalitet ikke en patentløsning:

... intersektionalitet kan nemt lamme progressivt arbejde og tænkning pga. den indsigt, at lige meget hvilken kategori, du vælger at arbejde med, så kan der opstå situationer, hvor det pointeres, at der er noget, du har glemt. (Delgado 2011: 1264)

Intersektionalitet kan i sin mest ekstreme version understøtte en konstant underopdeling af erfaring (i stadig flere identitetskategorier), som kan være en udfordring for oplevelsen af sammenhæng og aktivisme. Muligvis udføres den bedste CRT forskning af forskere, som er modige nok til at insistere på, at race har *forrang*. Det være sig fx i form af racisme som en central empirisk faktor, der fremmer ulighed, som prøvesten for deres egen selvbiografiske rejse, og/eller som fokus for deres politiske og aktivistiske engagementer (Gillborn 2015).

KNOPSKYDENDE BEVÆGELSER

Samtidig med at CRT udsættes for den fejlagtige kritik, at alt undtagen race ignoreres, anklages denne tilgang også ofte for at se verden i en binær race-optik, for det meste som en Sort/Hvid dualisme (cf. May 2014). Det er korrekt, at den tidlige juridisk funde-

rede CRT ofte fokuserede eksplicit på de afroamerikanske positioner – ikke mindst pga. deres ledende rolle i kampen for borgerrettigheder. Men den aktuelle CRT adresserer ikke kun specifikt, hvorledes forskellige grupper oplever og positioneres af det hvide overherredømme (*white supremacy*). CRT forandrer sig konstant under stor indflydelse af disse komplekse og altid foranderlige positioner. Faktisk er et af de centrale træk ved CRTs knopskydning i form af bevægelser, som har udviklet særlige interesser og tilgange (inden for CRT), der direkte reflekterer de specifikke historier, erfaringer og kampagner ført af specifikke grupper såsom latinoer (kendt som LatCrit), asiatiske amerikanere (AsianCrit), og grupper i krydsfelter mellem særlige identiteter såsom race/ seksualitet (QueerCrit) og race/invaliditet (Dis-Crit).

På samme måde som disse knopskud har skærpet opmærksomheden på problemer, som er særligt fremtrædende for visse grupper i det amerikanske samfund (såsom LatCrit), så kan man forestille sig, at nye versioner af CRT opstår i takt med, at tilgangen tilpasses specifikke typer pres, erfaringer og historiske beskrivelser af kampe for racemæssig retfærdighed andre steder i verden. Det hævdes fx at elementer af en specifik form for CRT ser dagens lys i England. Gillborn & Warmington (2015) bemærker, at den engelske CRT grundlæggende er formet af amerikansk forskning, men har også udviklet sig på særlige måder. Disse måder inkluderer pædagogik og uddannelse (og ikke jura) som dominerende hovedfelt for CRT. Derudover ser man, at intersektionalitet har en fremtrædende rolle som et *centralt* tema, især i sammenvævningen af

race og klasse (hvilket reflekterer den historisk set fremtrædende rolle, som social klasse har spillet i engelske socialdemokratiske bevægelser og forskning).

KONKLUSION: CRT – EN SANG FOR EUROPA?

Da han var færdig med at skrive, hævdede han blikket og så på mig ... dette var ikke et blik, der blev udvekslet mellem to mennesker. Hvis jeg havde vidst, hvordan jeg kunne forklare essensen af dette blik, der virkede som om, han betragtede mig gennem en akvarierude, kort sagt et blik vekslet mellem to væsener, som lever i forskellige verdener, så kunne jeg også have forklaret essensen af det uhyrlige vanvid, der karakteriserede det tredje rige. (Levi 1958 [1979]: 111-2)

Således beskrev Primo Levi det blik, en læge i Auschwitz gav ham. Det var som et blik, der blev udvekslet mellem to forskellige arter. Det er et blik, som man i dag kan se på gaderne i mange europæiske byer, hvor medlemmer af majoritetsgrupper ser på minoriserede grupper (det være sig migranter eller indfødte medborgere, der har fået prædikatet en anden "race"), som de ser som fremmede, anderledes og truende. Det er forfærdende at indse, at det kontinent, som for en menneskealder siden skabte holocaust, nu systematisk udfører rigide og straffende handlinger rettet imod minoriserede grupper, samtidig med at man ikke anerkender kritiske analyser af racemæssige spørgsmål og gemmer sig bag snak om kultur, integration og tolerance. Over hele Europa ser man en voksende racistisk vold, og de europæiske regeringer lefler for en rå populisme af samme type som den, der karakteriserede store

dele af UKs EU afstemningskampagner og valget af Donald Trump i USA i 2016. Til trods for Skandinaviens liberale og progressive selvscenesættelse, er Skandinavien ikke immunt. Som i UK, taler politikerne i Danmark åbent for hvide danskeres kulturelle privilegier. Regeringen har med overlæg forsøgt at hindre immigration, især fra muslimske lande (Boserup 2016), og har introduceret "strengt restriktioner i asyl- og migrationslovgivningen" inklusive "muligheden for at konfiskere asylansøgers værdier med henblik på at bidrage til udgifterne ved deres modtagelse" (Amnesty International 2017). For udenforstående som os virker det som om, at det danske akademiske miljø og samfund kunne drage nytte af CRT. Via denne teoretiske tilgang kunne man undersøge og kortlægge bevægelser omkring pædagogikens og uddannelsessystemets rolle i relation til racemæssig retfærdighed indenfor den danske nationalstat. <<

LITTERATUR

- Amnesty International (2013) *Amnesty International Report 2013: The State of the World's Human Rights*. London: Amnesty International.
- Amnesty International (2017) *DENMARK 2016/2017 Annual report*. <https://www.amnesty.org/en/countries/europe-and-central-asia/denmark/report-denmark/>
- Ansley, F.L. (1997) White supremacy (and what we should do about it), in R. Delgado & J. Stefancic (eds) *Critical White Studies: Looking Behind the Mirror*. pp. 592-595. Philadelphia: Temple University Press.
- Au, W. (2016) Meritocracy 2.0: High-Stakes, Standardized Testing as a Racial Project of Neoliberal Multiculturalism, *Educational Policy*, 30(1): 39-62.
- Bell, D. (2004) *Silent Covenants*. Oxford: Oxford University Press.
- Boserup, R. A. (2016) Denmark's Harsh New Immigration Law Will End Badly for Everyone, *Huffington Post*, http://www.huffingtonpost.com/rasmus-alenius-boserup/denmark-immigration-law_b_9112148.html
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G. & Thomas, K. (eds)(1995) *Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement*. New York: New Press.
- Delgado, R. (1993) On telling stories in school: A reply to Farber and Sherry, *Vanderbilt Law Review* 46: 665-76, reprinted in E. Taylor, D. Gillborn & G. Ladson-Billings (eds) *Foundations of Critical Race*

- Theory in Education*, 2nd edn, pp. 334-41, New York: Routledge.
- Delgado, R. (2011) Rodrigo's reconsideration: Intersectionality and the future of critical race theory, *Iowa Law Review*, 96, 1247-1288.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (eds)(2000) *Critical Race Theory: the cutting edge*. 2nd edn. Philadelphia: Temple University Press.
- Donnor, J.K. (2005) Towards an interest-convergence in the education of African-American football student athletes in major college sports, *Race Ethnicity and Education*, 8(1): 45-67.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)(2016) *Annual Report on ECRI's Activities*. ECRI: Strasbourg.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and education: coincidence or conspiracy?* London: Routledge.
- Gillborn, D. (2015) Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism, *Qualitative Inquiry*, 21(3): 277-287.
- Gillborn, D. & Warmington, P. (2015) *An unwelcome guest? The legitimate and radical place of CRT in England*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April. Video available at: <http://www.aera.net/Events-Meetings/Annual-Meeting/Previous-Annual-Meetings/2015-Annual-Meeting/2015-Annual-Meeting-Webcasts/And-We-Are-Still-Not-Saved-Redux-Critical-Race-Theory-in-Education-20-Years-Later>
- Ladson-Billings, G. (2006a) From the achievement gap to the educational debt: understanding achievement in US schools. *Educational Researcher* 35: 3-12.
- Ladson-Billings, G. (2006b) They're trying to wash us away: the adolescence of Critical Race Theory in education, in A.D. Dixson & C.K. Rousseau (eds) *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. pp. v-xiii. New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W.F. (1995) Toward a critical race theory of education, *Teachers College Record* 97: 47-68.
- Lawrence, D. (2006) *And Still I Rise: Seeking Justice for Stephen*. London: Faber and Faber.
- Levi, P. (1958) *If this is a Man*. Reprinted in a combined volume, 1979. *If This is a Man/ The Truce*. Translated by Stuart Woolf. London: Abacus.
- May, S. (2014) Overcoming disciplinary boundaries: connecting language, education and (anti)racism, in R. Race & V. Lander (eds) *Advancing Race and Ethnicity in Education*. pp. 128-44. New York: Palgrave Macmillan.
- Mills, C.W. (1997) *The Racial Contract*. London: Cornell University Press.
- Möschel, M. (2014) *Law, Lawyers and Race: Critical Race Theory from the United States to Europe*. Abingdon: Routledge.
- Omi, M. & Winant, H. (1993) On the theoretical status of the concept of race, reprinted in D. Gillborn (ed.)(2015) *Multicultural Education: Major Themes in Education. Volume 1: Theory & Philosophy*. pp. 11-20. London: New York.
- Orfield, G., Ee, J., Frankenberg, E. & Siegel-Hawley, G. (2016) *Brown at 62: School Segregation by Race, Poverty and State*. Los Angeles: UCLA Civil Rights Project / *Proyecto Derechos Civiles*.
- Stovall, D. (2006) Forging community in race and class: critical race theory and the quest for social justice in education. *Race Ethnicity & Education* 9: 243-259.
- Tate, W.F. (1997) Critical race theory and education: History, theory, and implications. In M.W. Apple (Ed.) *Review of Research in Education*, Vol. 22. pp. 195-247. Washington DC: American Educational Research Association.
- Taylor, E. (1998) A Primer on Critical Race Theory: who are the critical race theorists and what are they saying? *Journal of Blacks in Higher Education*, no. 19, pp. 122-124
- Taylor, E., Gillborn, D. & Ladson-Billings, G. (eds) (2016) *Foundations of Critical Race Theory in Education*. 2nd edn. New York: Routledge.
- Warmington, P. (2014) *Black British Intellectuals and Education: Multiculturalism's Hidden History*. London, Routledge.
- Zirkel, S. & Pollack, T.M. (2016) "Just Let the Worst Students Go": A Critical Case Analysis of Public Discourse About Race, Merit, and Worth, *American Educational Research Journal*, 53(6): 1522-1555.

Oversat af **James Bulman-May**, PhD, lektor ved Professionshøjskolen VIA

David Gillborn er professor og forskningsleder af Centre for Research in Race & Education (CRRE), School of Education, University of Birmingham, UK

Gloria Ladson-Billings er professor ved Department of Curriculum & Instruction, School of Education, University of Wisconsin-Madison, USA

Marta Padovan-Özdemir & Trine Øland

SMIL OG VELKOMMEN!

OM FLYGTNINGEHJÆLPERENS GODGØRENDE LYSER

Denne artikel undersøger offentlige og frivillige hjælpers relation til flygtninge i Danmark. Dette gør vi med udgangspunkt i empirisk materiale bestående af årsberetninger, blade og andre dokumenter fra organisationerne Dansk Flygtningehjælp, Dansk Røde Kors og Danske Kommuner i perioderne 1978-80, 1992-96 og 2014-16, hvor større grupper af hhv. vietnamesiske, bosniske og syriske flygtninge, ankom til Danmark. Ved brug af Homi K. Bhabhas begreber om mimicry og paranoia, samt Tess Leas begreb om interventionsmagi, søger vi at udrede de tråde, der sammenfletter hjælpens indre modsigelser, ikke ved at opholde os ensidigt ved flygtningens situation og problemer, men ved at søge at forstå den modsigelsesfulde relation mellem professionelle og frivillige med hjælpende integrationsprojekter i det danske modtagersamfund på den ene side og flygtninge, der opgøres som havende behov for selvsamme hjælp, på den anden side. Analysen fremkalder denne hjælperelations indre modsigelser i form af en 'velkommenhedsrelation' og et 'vampyrisk venskab', hvorfra hjælperen ikke umiddelbart har tænkt at trække sig tilbage. I stedet driver perfektionismen og det etiske imperativ om at gøre godt hjælperen til at forbedre flygtningens liv, hvilket viser sig også at blive drivkraft for en racialiseret velfærdsdynamik, idet flygtningen opgøres som god, men med potentiale for forbedring, som hjælperen kan forløse.

I denne artikel fokuserer vi på relationen mellem hjælperen og den nødstedte i form af flygtningen i velfærdsarbejdet med det ærinde at invitere til genovervejelse af hjælperelationens indre modsigelser. Der er noget ejendommeligt ved den hjælpende indsats for at skabe velfærd for de nødstedte. Den har en evne til at forskyde fokus fra den hjælpende til den nødstedte, som på forskellig vis bliver identificeret ved sin nød, problemer, mangler og potentialer. Dette understøttes af produktioner af viden om den nødstedtes livsforhold, således at hjælperen bedre kan hjælpe, men selv glider i baggrunden. Således bliver den nødstedte

tillagt en lang række karakteristika, motiver og interesser, som hjælperen kan tage sig af, mens hjælperen selv fremstår anonym og uegennyttig. Noget vil måske undre sig over dette fokus, men det er væsentligt for at blive klogere på hjælperelationens dynamik og konsekvens.

Ifølge embedsmanden og økonomen Jørgen Dich bliver forskydningen fra hjælperen til den nødstedte særligt tydelig i den ekspansive moderne velfærdsstat, hvor det følger af det voksende antal offentlige velfærdsarbejdere "stilling som hjælpende", at: "[de] har mulighed for at forædle [deres] kritik ved at stille sig selv i baggrun-

den og sætte dem, man vil hjælpe, f.eks. arbejderne eller de dårligst stillede i almindelighed i højsædet” (Dich 1973:120). Med andre ord så næres den hjælpende indsats af det Dich kalder en: “samfundskritik, der indebærer ubegrænsede hjælpemuligheder” (Dich 1973:121) og desuden af et perfektionistisk samfunds- og menneskesyn, hvor den nødstedtes situation altid kan forbedres. Således kan man sige, at velfærdsarbejdet informeres og legitimeres af en socialfaglig samfundskritik, der identificerer de nødstedtes problemer, og som foreslås løst af de hjælpende velfærdsarbejdere.

Således fremstår den hjælpende indsats uimodståelig. Men ifølge Dich gør kombinationen af hjælpens perfektionisme og samfundskritikkens hjælpende sigte os blinde for hjælpens indre modsigelser.

Hvor Dichts kritik retter sig mod den ekspansive vækst i den offentlige omsorgssektor, hvis ansatte han argumenterer for udgør den nye herskende klasse i samfundet, retter de to voksenundervisere, Ole Stig Andersen og René Mark Nielsen (1987), omtrent 15 år senere en kritik mod “behandlerfilosofien”, som, de mener, fremelskes i flygtningehjælpens varetagelse af flygtnings velfærd. Andersen og Nielsen iagttager lignende indre modsigelser i det hjælpende arbejde rettet mod flygtninge og indvandrere, hvor disse mennesker identificeres som havende brug for hjælp – vel at mærke hjælp fra ‘integrationsindustriens’ hjælpere. Andersen og Nielsen påpeger, hvordan denne hjælpende relation næres af et racistisk menneske- og samfundssyn, hvor visse individer er mangelfulde og derfor må hjælpes af de oplyste (Andersen & Nielsen 1987:61-2).

Et nutidigt perspektiv på relatio-

nen mellem den ‘hvide’ hjælper og den ‘hjulpe anden’ finder vi i den australske socialarbejder og antropolog, Tess Leas (2008) studie af socialt sundhedsarbejde blandt aboriginer i Northern Territory, Australien. Ligesom Dich og Andersen og Nielsen, argumenterer Lea for frugtbarheden i at forskyde opmærksomheden fra den/dem, der menes at have brug for hjælp, til den/dem, der ønsker at hjælpe, hvorved blikket indfanger, hvordan hjælperen skaber sig selv i relation til den/dem de vil hjælpe (Lea 2008:7). På den måde kan vi få øje på den ‘menneskelige’ side af det velmenende og hjælpende velfærdsarbejde. Ved at fokusere på den menneskelige side af det velmenende hjælpearbejde kan vi ifølge Lea få øje på hjælperens “vampyriske afhængighed” (Lea 2008:13, vores oversættelse¹) af aboriginernes ‘problemer’, som uvægerligt ikke bliver løst, men hele tiden genbeskrives og re-problematiseres, hvorved hjælperens indsats gen(op)finder sin nødvendighed. Ifølge Lea arbejder den ‘hvide hjælper’ nemlig ud fra et etisk imperativ om at gøre godt – og bedre, hvilket næres af den samme form for abstrakte og fremtidige perfektionisme som Dich anfører (Lea 2008:x). Lea lægger desuden til, at en racial tænkning kan identificeres som understrøm i perfektionismen, som kommer til udtryk i den ‘hvide hjælpers’ jagt på kulturel autenticitet blandt aboriginerne. Når ‘kulturen’ så er fundet, bruges den til at tilpasse interventionens praksis- og vidensformer, hvormed billedet af aborigineren som primitiv og konkret-tænkende reproduceres i det velmenende og kultur-sensitive hjælpearbejde (Lea 2005; 2008). Med andre ord, kamuflerer det etiske imperativ, perfektionismen og den nødsted-

tes problemer hjælperens vampyriske afhængighed af den nødstedte og måden, hvorved et væld af hjælpere "søger og skaber situationer, der kalder på intervention, som altid synes at kræve tilstedeværelsen af deres egen eksperthjælp" (Lea 2008:10). Begrebet om hjælperens vampyriske afhængighed markerer altså hjælpens indre modsigelser, idet hjælperen både dræner den nødstedte for virke og energi (via problematiseringer), samtidig med at hjælperen søger at tilføre den nødstedte energi og virksomhed (via interventioner).

Det er denne artikels ærinde at undersøge offentlige såvel som ikke-offentlige hjælperes relation til flygtninge i Danmark i perioden 1978-2016. Således søger vi at udrede de tråde, der sammenfletter hjælpens indre modsigelser, ikke ved at opholde os ensidigt ved flygtningens situation og problemer, men ved at søge at forstå den modsigelsesfulde relation mellem professionelle og frivillige med hjælpende integrationsprojekter i det danske modtagersamfund på den ene side og flygtninge, der opgøres som havende behov for selvsamme hjælp, på den anden side.

MATERIALER OG METODOLOGI

Artiklen baserer sig på materialer fra Dansk Flygtningehjælp (DFH) og Dansk Røde Kors (DRK) for perioderne 2014-2016 (syre), 1992-1996 (bosnere), 1978-1980 (vietnamesere). Det gælder årsrapporter, fag- og medlemsblade, høringsvar og pjecer. Desuden anvender vi materiale fra Kommunernes Landsforening (KL), nemlig artikler fra magasinet *Danske kommuner* for perioden 1992-1996 og 2014-2016, samt nyhedsbrevet *Momentum* for perioden 2014-2016.² Materialer såsom

årsrapporter og pjecer er indsamlet via Det Kongelige Biblioteks Småtryks-samling, mens artikler i fag- og medlemsblade er fundet på organisationernes hjemmesider og på Danmarks Pædagogiske Bibliotek i de tilfælde hvor elektroniske udgaver ikke var tilgængelige.³ Materialesamlingens tekster, som udgøres af i alt 152 tekster, er udvalgt ud fra kriteriet om, at hhv. den vietnamesiske, bosniske og syriske flygtning skulle være genstand for tekstens fremstilling og overvejelser. Der er lavet første analytiske læsninger af de 152 tekster ud fra tre omdrejningspunkter, nemlig tekstens beskrivelse af flygtningen, samfundsudviklingen og de praksisformer, velfærdsarbejdet tænkes at bidrage med.⁴

På baggrund af denne første diakrone analytiske læsning er materialet i en anden artikel (Padovan-Özdemir & Øland 2017) undersøgt for hvilke repræsentationer af flygtningen materialet opviser set i relation til, hvordan flygtningen bliver re-præsenteret som spejl for samfundsudviklingen. Analysen identificerede to dominerende repræsentationer af flygtningen, nemlig hhv. den produktive flygtning og den syge flygtning. Frygten for forskellige former for løbskhed og degeneration i samfundslegemet, såsom økonomisk deroute, epidemier og sindssyge, var kendetegnende for den dynamik, der omgav og var virksom igennem re-præsentationerne (Ibid.). Således pegede analysen på en kontinuerlig racialiseret velfærdsdynamik i modtagelsen af flygtninge i Danmark.

I denne artikels analyse genbesøger vi materialet med udgangspunkt i en figur, der også er til stede i materialet, men på en mindre klar og mere flimrende måde, hvorfor den til dels blev overset af den første analyse. I første

omgang kaldte vi denne figur for 'den motiverede flygtning' med reference til tekststykker i materialet, der refererede til flygtninge som mennesker med indre kraft, vilje og iver; som mennesker der var taknemmelige og blomstrede på trods, som om det skulle understreges, at der var potentiale i flygtningens indre, som kunne begrunde alle anstrengelserne med at tilvejebringe velfærd for flygtningene. Ved nærmere eftersyn viste det sig, at der også siges meget om 'den motiverede hjælper', det være sig den frivillige, velfærdsarbejderen, lokalsamfundet, borgerne eller sågar flygtningen selv, altså den stærke flygtning, der kan hjælpe den svage flygtning.

Artiklens metodologi udvikledes altså ovenpå en metodologi, der allerede var anvendt. Det betyder, at vi forlader den diakrone analyse til fordel for flimrende detaljer og eksempler i materialet som sådan. Hermed foldes historien ud i eksempler i modsætning til traditionel historiografis optagethed af kontinuitet og brud. Med den engelske pædagogikforsker Maggie MacLure kan vi formulere vores metodologi som at omfavne det marginale og umiddelbart uforståelige i materialet og følge de tråde, der er sammenfiltret i det trådnede, det uforståelige udgør. Ikke for at klargøre og udrede det på klassisk videnskabelig vis, sætte spot og lys på, oplyse fænomenet osv., men for at følge *knopskydninger* i materialet og se forbindelser, forviklinger og momenter i materialet, som ellers forsvinder eller hensmuldrer i et analysearbejde, der entydigt tilstræber klarhed (MacLure 2006:230).

Eksemplet spiller en betydelig rolle i denne metodologi, nemlig som et enkeltstående tilfælde, der 'står for' andre tilfælde (MacLure 2010:282).

Eksemplet er hverken generelt eller specielt, det er sig selv; singulært. Eksemplet indeholder detaljer, og det er detaljerne der fanger opmærksomheden og udgør udgangspunktet for *formningen af et eksempel*. MacLure siger: "Man kan beskrive dets formtagning som et slags skær: en detalje – en feltnote eller videobillede – begynder at glimte og fanger vores opmærksomhed" (Ibid.). Fordi eksemplet har en løs anknævnelse til det, eksemplet 'står for', så er eksemplet et produktivt sted at følge knopskydningerne, nemlig der hvor de begynder at flimre og tage fart. MacLure argumenterer endvidere for, at teori skal være en produktiv forstyrrelse, der netop arbejdes frem gennem eksemplet og måden, det 'står for' andre tilfælde på. I det følgende arbejdes artiklens teoretisk-analytiske forståelse frem gennem detaljer i et digt.

Digtet som eksempel **"Jugoslaviske flygtninge"**

Af Sergio Marini

*Med en kuffert
fyldt med sorg
og en plastikpose
med fortrængte minder
kom I fra et mareridt.*

*I kom ridende på
en navnløs hest
med amputerede ben
og søvn i øjnene.*

*Med fortidens spøgelses
vaskede stjerne med blod
og åbnede de glemte sår
for at gøre ondt værre.*

*Fra det kooperative ægteskab
til et forglem-mig-øj land*

*hvor alle skal overbevises
om forstandens rædsler –
hvor alt skal bevises.*

*Selv frygten bliver vejret
i forglem-mig-øj landet
og hængt offentligt til tørre
analyseret og skåret i små
firkanter.
Smilet bliver vejret
håret –
læberne –
jeres omsorg –
for glæden
om fremtiden.*

*Love kan man ikke veje
de bestemmer om I er
mennesker eller ej.*

*Må himmelens
stjerneveje
være jeres øjne
og børnenes øjne
jeres nye veje.”*

*(DRK 1994:13/Hallo Danmark. Bos-
niske flygtninge søger danske værtsfa-
milier)⁵*

TEORI SOM PRODUKTIV FORSTYRELSE – MIMICRY, PARANOIA OG INTER- VENTIONSMAGI

Digtet, Jugoslaviske flygtninge, fremhæves her som et eksempel fra artiklens materiale, der på produktiv og umiddelbart uforståelig vis stod og flimrede. Produktivt, fordi det netop synes at forholde sig til relationen mellem det hjælpende modtagersamfund, Danmark og den nødstedte flygtning. Uforståeligt, fordi det synes at udfordre det velmenende velfærdsarbejde i rets- og velfærdsstaten, Danmark, som forfatteren ironiserende henviser til som

“forglem-mig-øj-landet”. Endvidere opsummerer digtet artiklens metodologiske forskydning fra flygtningens situation (strofe 1-3) til hjælpearbejdsrelation og indre modsigelser (strofe 4-6), hvor den sidste og syvende strofe skyder sig selv ud i stjernerne og de kommende generationer. Man kan sige, at digtet stod og flimrede med detaljer om sorgfulde flygtninge, der ankom til Danmark, men detaljerne tog fart, idet vrangen vendes ud på det hjælpende “forglem-mig-øj land”.

På denne måde tjener digtet dels som eksempel på, at artiklens kritiske ærinde har empirisk resonans, dels som et eksemplarisk empirisk knudepunkt at skrive teoretiske perspektiver frem, som efterfølgende bliver vores måde at ‘forstyrre’ artiklens øvrige materiale på. Vores teoretiske forstyrrelser trækker på dels den postkoloniale litteraturforsker Homi K. Bhabhas (2007) begreber om “mimicry” og “paranoia”, dels Leas (2008) begreb om “interventionsmagi”.

Når digteren Marini skriver, at flygtningens frygt bliver hængt offentligt til tørre og smilet vejret, peger det i retning af en forståelse, der kan forstærkes med begrebet om “mimicry”: “[M]imicry er ønsket om en reformeret og genkendelig Anden; som et andet subjekt der er næsten det samme, men ikke helt” (Bhabha 2007:122, kursiv i original). Det hjælpende forglem-mig-øj land kan altså genkende frygten og smilet hos flygtningen, men frygten og smilet måles og udstilles, og bliver til noget *andet* end forglem-mig-øj landets forventning om den Andens adfærd.

Mimicry-begrebet kan altså hjælpe os med at få øje på hjælpens modsigelser, idet hjælpen afhænger af ønsket om en reformeret men genkendelig

Anden, som kalder på hjælp. Således eksponerer mimicry-begrebet (koloni)magts narcissisme (Bhabha 2007:126), hvilket vi bruger til at fastholde et fokus på 'hjelperens' følelser overfor og forventninger til den nødstedte flygtning – som når Marini skriver, at "smilet bliver vejet ... for glæden om fremtiden".

Der ligger altså i hjælpearbejdet (ligesom i den koloniale mission) en indbygget "paranoia", som knytter sig til hjælperens grundlæggende narcissistiske forventninger til hjælpens godgørende

effekt. For når den nødstedte flygtning mødes og hjælpes som *næsten den samme, men ikke helt*, så følger det, skriver Bhabha, at: "[d] et frustrerede ønske 'jeg vil

have ham til at elske mig' bliver til det modsatte 'jeg hader ham' og følgelig gennem projektion og eksklusion af den første person: 'Han hader mig'" (Bhabha 2007:142). Derfor skal alle i forglem-mig-øj landet "overbevises om forstandens rædsler", som det står i digtet.

Paranoia-begrebet kan forstyrre materialet således, at hjælpens indre modsigelser træder frem; fx i form af en forventet taknemmelighed, der samtidig sætter hjælperen på vagt overfor det modsatte. "Det er denne ambivalens, der udgår fra paranoiaen som et samspil af evig årvågenhed og blindhed" (Bhabha 2007:143).

Samspillet mellem hjælpearbejdets årvågenhed og blindhed er netop

det som Leas begreb om "interventionsmagi" kan skærpe vores blik på. Hjælpearbejdets evne til at skjule egen (vampyriske) afhængighed og få den menneskelige handling til at forsvinde ud af synsfeltet, er magi, der gør, at "det bliver umuligt at se, hvordan det, som er blevet udpeget som et behov, er konstrueret, eller at se hvordan det menneskelige spiller en rolle i denne konstruktion" (Lea 2008:17). Interventionen bliver magisk og uforståelig som når Marini skriver, at "love kan man ikke veje – de bestemmer om I er mennesker eller ej".

Desuden pointerer Lea, at det netop er hjælpens empatiske bekymring for den nødstedte, der legitimerer hjælpens intervention. Hun advarer derfor

“ Hjælpearbejdets evne til at skjule egen (vampyriske) afhængighed og få den menneskelige handling til at forsvinde ud af synsfeltet, er magi ”

mod, at vi overser det magiske ved hjælpen, fordi det fører til at vi ikke kan se andet end sort-hvide evalueringer af hjælpens legitimitet og effekt.

Således følger her en analyse, der hverken fornægter flygtningens reelle problemer eller hjælpens gode intentioner, men søger at udrede de tråde, der sammenfletter hjælpens indre modsigelser.

TRÅDE OG KNOPSKYDNINGER I HJÆLPENS INDRE MODSIGELSER

Konkret har vi læst de første analytiske noteringer (skemaerne, se note iv) igennem med henblik på at finde og blive fanget af detaljer, der kan medvirke til formningen af eksempler på relationen mellem hjælperen og den

der skal hjælpes (flygtningen som har problemer og potentialer). Vi tegner to eksempler, nemlig hhv. en velkommenhedsrelation og et vampyrisk venskab. Gennem materialets detaljer følger vi tværgående tråde og knop-skydninger ind i relationen, hvor vi får øje på den hjælpende ånds intimiserende, vampyriske og paranoide manøvrer og dermed det modsigelsesfulde og magiske.

VELKOMMENHEDSRELATIONEN

Måden, hvorpå relationen mellem hjælperen og flygtningen iscenesættes, er i form af det, vi kalder en velkommenhedsrelation. Det kommer til udtryk ved, at flygtninge, som fremmede, bydes velkommen og beskrives som statens gæster og et fælles samfundsmæssigt ansvar for kommuner, frivillige og lokalsamfund. Flygtninge, der også omtales som "vores flygtninge", skal som gæster tilbydes og gives gode muligheder, så de kan udfolde sig og finde sig selv og finde sig til rette, og frivillige og lokalsamfund anråbes som mulige værter, der kan tage imod og byde velkommen. Eksempelvis siges det i en artikel, om "vores flygtninge", at "de skal selvfølgelig mødes med et "Velkommen til kommunen" og en god modtagelsesindsats", og senere: "andet kan vi ikke være bekendt" (Danske kommuner, 4. sep., 2014/Flere flygtninge – også til Danmark).

Velkommenhedsrelationen er sammenfiltret af tre tråde, der tegner aspekter af relationens indre modsigelser, og i øvrigt er vævet ind i hinanden.

Den første tråds omdrejningspunkt er moralsk overlegenhed, hvilket iagttages ved at der synes at være en forestilling om, at hjælperen, i form

af kommunen eller Danmark, har en særligt ophøjet moralsk kvalitet. DFH markerer fx Danmark og nordiske lande som moralsk overlegne, længere fremme end andre, i fht. skabelse af social orden og fred i verden: "De nordiske lande har på et tidligt tidspunkt i den nyere historie markeret sig som foregangsnationer i arbejdet for at bistå flygtninge til at opnå en tålelig tilværelse" (DFH 1977/78:31/Årsberetning). Dette har også konkrete kommunale udtryk.

I artiklen "Velkommen til Holmegaard" betones en moralsk overlegenhed, som udmønter sig i, at flygtningene hjælpes med at agere demokrater og dermed ligne dansken: "Selvom Holmegaard Kommune er en lille landskommune, har vi altid været vant til mange fremmede. Jeg tror det er derfor vi har et lidt andet menneskesyn end så mange andre", siger borgmesteren, som gerne vil have, at kommunen giver flygtninge gode erfaringer med demokrati, fordi deres erfaringer er dårlige: "Derfor har kommunen hjulpet flygtningene med at afholde valg i "[flygtninge]landsbyen"" (Danske kommuner, nr. 3, 1995:10/Velkommen til Holmegaard)

Den britiske politiske sociolog, Alana Lentin, der har lavet kritiske analyser af race, racisme og anti-racisme, har i et interview kommenteret den tyske diskurs om "Willkommenkultur" på en måde der er relevant for vores analyse og den danske case (Lentin & Karakayli 2016:144). Lentin peger på, at selvom velkommenhedskulturen også har sin berettigelse og fornuft, så sætter den statsborgeren (i vores tilfælde danskeren) i centrum: "som den legitime forfatter af velkommen og på en måde, så menneskers mulighed for autonomi afgrænses"

(Ibid.). "Velkommen" understreger således, at: "der gøres noget ved at mennesker, der er insiders, gør noget for outsiders, og der er ikke nødvendigvis en fornemmelse af, at dette ikke kan være en permanent logik" (Ibid.). Lentin pointerer altså, at "velkommen" kan blokere for en permanent ændring af samfundet, hvor alle genforhandler socialiteten og omvendt vil fastholde flygtningen i at være "outsider within".

Det er også det indtryk, vi får af den danske case qua vores materiale: De danske kommuner, velfærdsarbejdere og frivillige, sætter sig selv i førersædet, når de byder velkommen til flygtningen som gæst. Der henvises endda til "historien" som argument: "Vi har moralsk og menneskeligt ansvar for i fællesskab at medvirke til at løse problemerne for flygtninge fra krigszoner. Alternativet kender vi alt for godt fra historien" (Danske kommuner, nr. 3, 1995:12/Statens gæster eller fælles ansvar). Her hævdes "vi"; os danskere som de moralsk legitime og overlegne, historisk set og derfor også nu i denne krisesituation. Det er tydeligt i materialet, at forventningen er, at indsatserne gør godt, eksempelvis, som tidligere nævnt, ved at hjælpe flygtningen til at lære sig at være en sand demokrat, ligesom "os", ved at "lege valg" i deres flygtningelandsby. Andre steder i materialet består det gode i at blive budt velkommen af borgmesteren selv, som gerne vil "anerkende den situation flygtningen står i", og det nævnes at han selv bor i lokalområdet hvor flygtningene bor (Danske kommuner, 5. feb., 2015/ Flygtninge tester evnen til frivillighed). Hermed antydes det, at borgmesteren er så god, at han har og ønsker personlige møder med flygtningene, jf. i

øvrigt også den kommende analyse af venskab og social kontakt.

Trangen til godgørenhed ved flygtningeankomster sammenligner Lentin i øvrigt med andre krisesituationer som fx en Tsunami: "hvor folk skynder sig at donere penge, hvilket får dem til at føle at de har gjort noget" (Lentin & Karakayli 2016:146). Selvom en sådan adfærd er svær at kritisere, peger hun på, at en sådan adfærd er depolitiserende og efterlader et billede af staten – og velfærdsarbejderen og hjælperen, vil vi tilføje – som fuldstændig neutral og fritaget for agens, hvilket netop også er det forhold, vi ønsker at pege på med reference til Leas begreb om interventionsmagi, hvor den menneskelige handling 'forsvinder' på magisk vis.

Den anden tråd, som allerede er berørt, involverer en forestilling om *at give*, inkl. at give flygtningen mulighed for at vise sig som det taknemmelige menneske, der som gæst tilbydes en række fordele, og derefter skal vise sin taknemmelighed ved en særlig opførsel. Sydlangeland kommune vil i 1995 give bosnierne 14 dage til at tænke over, hvad de vil i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Herefter vil kommunen kræve konsekvens: "således at vi støtter dem optimalt, men også lukker kassen i hvis de ikke spiller med" (Danske kommuner, nr. 25, 1995/Sydlangeland overtager 300 flygtninge). Hvis ikke den særligt forventede opførsel indtræffer, er den godgørende gerning brugt op.

Videre berettes der om venlige og hjælpsomme lokalsamfund, dog i forbindelse med en vis bekymring blandt lokalbefolkningen, fx ved åbningen af et asylcenter, hvor en centerleder siger, at: "[d]e lokale har bare været så gode til at tage imod. Det er dejligt

med hjælpen fra de frivillige, for de kan give asylansøgerne noget andet, end vi kan som kommune. [...] Det er den slags job, hvor hjertet er vigtigere end hjernen. Så længe altså at hjertet ikke gror op i hjernen" (Mit Røde Kors, nr. 5, 2014/Velkommen til vores by). Her antydes, at hvis ikke hjernen og hovedet holdes køligt, kan man risikere noget uheldigt. Hjælperen såvel som den Anden skal tøjles; ellers kan man blive svigtet. Paranoiaen lurer.

Et tredje og sidste træk, der er forbundet med velkommenhedsrelationen, er latente bekymringer såsom ikke-observationer eller negative forventninger, der endnu ikke er indfriet men antydes at kunne blive indfriet og dermed udløse svigt. Med Bhabha tolker vi dette som et paranoidt træk. Det kommer til udtryk ved følgende udsagn: "Selvom indbyggerne i den sønderjyske kommune ikke er vant til at huse så mange flygtninge og migranter på så kort tid, har der ikke været nogen negative henvendelser fra borgerne" (Danske kommuner, 10. sep., 2015/Kommunerne tager imod 3000 flygtninge på tre døgn). Underforstået; der vil muligvis komme negative henvendelser udløst af flygtningenes tilstedeværelse og opførsel, som naturligt kan udløse den slags. Yderligere rapporteres det, at en KL-rundspørge har vist, at de fleste kommuner vurderer, at civilsamfundet er positivt indstillet overfor de nye flygtninge, og befolkningen vil gerne påtage sig ansvar (Momentum, 7. dec., 2015/Kommuner samarbejder mere med frivillige om flygtninge). Som om det kunne forventes at civilsamfundet ville være negativt indstillet og have god grund til det pga. de nye flygtninge. I 1995 formidles det, at bosnierne svigter og ikke formår at

efterligne gode danske valg handlinger: "Når der er valg til beboerrådet her på stedet forventer de, at den valgte misbruger indflydelsen til egen fordel", siger en centerleder (Danske kommuner nr. 25, 1995/Sydlangeland overtager 300 flygtninge). Her får paranoiaen næring. Men der udtrykkes også glæde ved at bosnierne skaber gang i kommunen, og så siges det: "der har stort set ikke været nogen sammenstød med lokalbefolkningen" (Ibid.), underforstået igen at det kunne man forvente med den paranoidt kasket på. Tilsvarende beskrives det i 1979, at: "Det har vist sig at give gode resultater at have integrationspersonale placeret i indkvarteringsstederne, fordi man følger den enkelte flygtning på nærmere hold og kan gribe ind, før der opstår for store problemer" (DFH 1979:61/Årsberetning). Igen: frygten eller paranoiaen for at noget ikke indfrir sig og får effekt og noget andet, uheldigt, omvendt gør, er en vedholdende åre i velkommenhedsrelationen.

Velkommenhedsrelationen fremstår således som eksempel på, at man i "forglem-mig-øj landet" gerne vil hjælpe, men under forudsætning af, at flygtningen udviser taknemmelighed og velvilje til at lade sig reformere som en genkendelig Anden, der i Bhabhask forstand kan bekræfte hjælpens moralske legitimitet og godgørelse.

VAMPYRISK VENSKAB

Et særligt knopskud på eksemplet med velkommenhedsrelationen er *venskabet* og *den sociale kontakt*, som hjælpen synes at tilbyde flygtningene. Fx når Dansk Flygtningehjælp beretter fra året, der gik, hvordan de vietnamesiske bådflugtninges behov for kontakt med danskerne er "blevet opfyldt, dels

ved kontaktfamilier (...) dels ved et feriearrangement, som Red Barnet i sommer etablerede. 20 flygtningebørn, heraf ca. halvdelen vietnamesere, var på sommerferie hos danske familier i 2-3 uger, og kontakten med disse familier er bevaret" (DFH 1978:14/Årsberetning II). Eller når Dansk Røde Kors forsøger at hverve "danskere, der har lyst og plads til at lade en bosnier eller en bosnisk familie flytte ind i deres private hjem" (DRK 1994:u.a./Hallo Danmark – Bosniske flygtninge søger danske familier). Andre former for venskabelig social kontakt ses også i tilfælde, hvor Roskilde kommune i samarbejde med KAB sætter et projekt med at få RUC-studerende og unge flygtninge til at bo sammen i et boligfællesskab ved Trekroner st. (Danske kommuner, nr. 7, 2016/Studerende skal integrere flygtninge). Eller når der laves buddy-ordninger i folkeskolen, hvor danske elever tager opgaven på sig med at integrere nyankomne flygtningeelever, der ikke kan dansk (Danske Kommuner, nr. 10, 2016/Lige på og dansk). Hjælpens arkitektur tager således form af sociale relationer, der udgør en mere intimiserende dimension af velkommenhedsrelationen.

Denne hjælpens sociale arkitektur synes samtidig at være belagt med og betinget af et 'overskud'. Dette overskud træder frem i materialet, når det fremføres, at de stærke flygtninge kan hjælpe de svage flygtninge ved at bo sammen i bofællesskaber: "Denne form for indkvartering (...) viste sig også at være medvirkende til et godt sammenhold i gruppen, hvor den mere veluddannede flygtning helt naturligt hjalp og støttede sin svagere medflygtning" (DFH 1978:13/Årsberetning II). Overskuddet fremstår endnu stærkere,

når den sociale relation skal etableres mellem danske værtsfamilier og flygtningene, idet overskuddet og ressourcerne forventes at blive udvist af såvel hjælperen som flygtningen: "Du skal derfor have et vist personligt overskud og vise forståelse og respekt for disse mennesker. Men husk på, at langt de fleste flygtninge er stærke mennesker med store personlige ressourcer – ellers var det ikke lykkedes dem at flygte" (DRK 1994:u.a./Hallo Danmark – Bosniske flygtninge søger danske familier). Hertil bærer overskuddet en overtone af ydmyghed, som når frivillig Lene Ilic, der matcher kommunes flygtninge med danske venner, slår fast, hvor vigtigt det er, "at nogen tager sig pænt af dem, der kommer til kommunen. Og ifølge Lene kræver det umådeligt lidt" (DRK 2015:9/Søllerød sikrer det gode match). I samme nummer af Mit Røde Kors (DRK's medlemsblad for frivillige) fremstilles en syrisk familiefar med samme ydmyge overskud i form af vilje til at tage imod det hjælpende venskab:

"Jeg beder ikke om noget. For mig handler det om at få nogle venner. Jeg tænker, at det bliver godt for mig og Rani at komme ind i en helt almindelig dansk familie og lære den danske kultur og de danske traditioner at kende" (DRK 2015:7-8/Jeg ønsker bare venskab).

Når vi forfølger venskab som knop-skydning på velkommenhedsrelationen i artiklens materiale, tegner der sig tre tråde, der fletter det hjælpende venskabs indre modsigelser sammen.

Den første tråd handler om, hvordan venskabet med flygtninge bliver brugt som middel til at opnå noget andet; fx integration, danskitegnelse, selvforsørgelse, demokratiforståelse

eller systemforståelse. Fodboldaktiviteter beskrives som et oplagt at sted at danne venskaber og sociale relationer mellem danske hjælpere og flygtninge, og er derfor et produktivt knudepunkt at beskrive denne tråd med. Fodbold bliver italesat som et universelt sprog, der kan: "få folk til at forstå hinanden (...) Derfor tror vi meget på, at vi gennem fodbold kan skabe en større forståelse for dansk kultur hos asylansøgerne, og at det kan hjælpe dem til succesfuld integration" (Danske Kommuner, nr. 7, 2016/ Fodbold skal integrere unge asylansøgere).

Den næste tråd vender så at sige hjælpens retning, idet det antydes i materialet, at venskabet med flygtningen skal/kan give hjælperen noget; fx god samvittighed, ansvar eller oplevelser for livet. I denne tråd ser vi, hvordan hjælpearbejdet rettet mod flygtninge begynder udenfor Danmarks grænser: "Selv store mænd begyndte at græde, når de så os" (DRK, nr. 2, 1992/Bosnien en tikkende bombe), berettes der fra fronten, hvor danske hjælpearbejdere kører konvojkørsel med nødforsyninger. I sådanne beretninger blandes hjælperens pleje af sin gode samvittighed med fortællinger om oplevelser for livet: Det har: "stor betydning, at der sendes frivillige til flygtningelejrene i det tidligere Jugoslavien, fordi flygtningene mærker, at der er nogen, der tager deres situation alvorligt. Desuden får de frivillige en lærerig og livsbekræftende oplevelse for livet" (Mellem Os, nr. 3, 1993/Borgerkrigens børn). I mindre dramatisk form fletter denne tråd sig sammen med hjælperens mulighed for selv at udvikle sig og lære ved at yde hjælp til flygtningen, som når en dansk skolelev fortæller om sit virke som 'buddy' for den nyankomne

flygtningeelev, Hala: "Jeg har lært, hvordan det er at have ansvar, og hvad det kræver, når man skal hjælpe andre, der ikke kan lige så meget som en selv. Det har jeg været glad for at prøve" (Danske Kommuner, nr. 11, 2016/Lige på og dansk).

Den tredje tråd mærkes af velkomnhedsrelationens paranoia, idet venskabet med flygtninge flere steder i materialet beskrives som sårbart og udsat for moralsk udskridning og monetær udbytning. Den tråd flettes i materialet ind i danske nødhjælpsarbejders forargede beretninger fra Bosnien om, hvordan "vi, lige som myndighederne, ikke skal forvente den store taknemmelighed, men måske snarere aggressioner og klager over forhold, vi ikke har mulighed for at påvirke" (DAFAVIS 1992:7/Rapport fra Bosnien). Det er netop hjælperens implicite forventning om flygtningens ydmyge taknemmelighed, som nærer venskabet paranoia, hvorved venskabet mellem hjælperen og flygtningen fremstår sårbart og udsat, når flygtningen ikke agerer som forventet. Et sådan tilfælde finder vi i et interview med Ole, som er frivillig kontaktperson for en uledsaget afghansk dreng, hvis familie opsøger Ole via Facebook og Skype for at få ham til at sende penge til Afghanistan. Her går Oles grænse for frivillighed: "Han forstår deres situation, men hans ansvar er Azat Ullah. Han kan ikke redde en hel familie i et andet land, og han vil ikke betale af egen lomme, for hvor ender det så?" (Mit Røde Kors, nr. 1, 2014:10/Da Oles frivillighed kom på prøve).

Ovenstående intimiserende aftapninger af velkomnhedsrelationen synes at eksponere hjælpens indre modsigelser, der på magisk vis kamu-

“ Det etiske imperativ, der driver hjælperen, eller anvendes af hjælperen til at legitimere hjælpens gode hensigter, viser sig altså også at blive drivkraft for en racialiseret velfærdsdynamik

fleres af venskabet forventede reciprocitet, men som i vores analyse står og flimrer som et vampyrisk venskab, der skyder hjælperens behov for nyttiggørelse, anerkendelse og grænsedragning i forgrunden.

HJÆLPERELATIONEN TIL GENOVERVEJELSE

Som Dich, Andersen & Nielsen og Lea har vi med denne artikel ønsket at undersøge relationen mellem hjælperen og den hjælpne, specifikt i form af flygtningen. Vores analyser, som har været drevet af begreber om mimicry, paranoia og interventionsmagi, har vist detaljer i hjælpens indre modsigelser gennem eksemplet velkomhedsrelationen og knopskydningen vampyrisk venskab. Selvom vi i materialet kan se, at kommuner, frivillige og velfærdsarbejdere udtrykker stærke ønsker og lyster i retning af at gøre godt og medvirke til at forbedre flygtningenes liv, så ønsker vi med artiklen at åbne for overvejelser om den selvforstærkende og narcissistiske ‘mekanik’, der synes at gennemsyre relationen. Lea kalder det: “en dyb cir-

kulær og narcissistisk kvalitet ved den bureaukratiske logik” (Lea 2008:12). Hjælperen har ikke umiddelbart tænkt sig at trække sig tilbage. Det etiske imperativ, der driver hjælperen, eller anvendes af hjælperen til at legitimere hjælpens gode hensigter, viser sig altså også at blive drivkraft for en racialiseret velfærdsdynamik, der i selvforstærkende cirkularitet hele tiden ønsker at gøre det bedre og forbedre flygtningens liv, samtidig med, at flygtningen opgøres som netop ‘næsten den samme, men ikke helt’ – forbedret og næsten lignende, men samtidig med potentiale for mere forbedring. Denne cirkularitet og indre modsigelse i hjælpearbejde, som fx velfærdsarbejde med flygtninge, kan ikke brydes og (op) løses ultimativt, men synes at være betingelser, det er frugtbart at overveje konsekvenserne af. <<

REFERENCER

- Andersen, O. S., & Nielsen, R. M. (1987). *Noget fremmed: en bog om integration*. København: Forl. Dünnya.
- Bhabha, H. K. (2007/1994). *The location of culture*. London; New York: Routledge.
- Dich, J. S. (1973). *Den herskende klasse. En kritisk analyse af social udbytning og midlerne imod den*. København: Borgen.
- Lea, T. (2008). *Bureaucrats and bleeding hearts: indigenous health in northern Australia*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Lea, T. (2005). The work of forgetting: Germs, aborigines and postcolonial expertise in the Northern Territory of Australia, *Social Science & Medicine*, 61(6), 1310-1319. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.01.020>
- Lentin, A. & Karakayali, J. (2016). Bringing Race Back in. Racism in “Post-Racial” Times, *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* Jg. 2, Hef1:141-147.
- MacLure, M. (2006). ‘A Demented Form of the Familiar’: Postmodernism and Educational Research, *Journal of Philosophy of Education* 40(2): 223-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2006.00505.x>
- MacLure, M. (2010). The offence of theory, *Journal of Education Policy* 25(2): 277-286. <https://doi.org/10.1080/02680930903462316>
- Padovan-Özdemir, M. & T. Øland (2017). Racialiserede velfærdsdynamikker og flygtningekriser i Danmark, 1978-2016, *Tidsskrift for Velfærdsforskning* (in peer review).

NOTER

- 1 Alle følgende engelske citater er oversat af os.
- 2 *Danske kommuner*, men ikke *Momentum*, eksisterede i perioden 1978-1980, men her har ikke kunnet identificeres tekster omhandlende flygtninge. Formodentlig fordi kommunerne ikke formelt var del af flygtningemodtagelsen.
- 3 Tak til studentermedhjælperne Martine Lind og Katrine Severinsen, studerende ved hhv. Roskilde

Universitet og Aalborg Universitet, for systematisk og selvstændigt arbejde med at indsamle materialerne på vegne af vores projekt.

- 4 Der er foretaget noteringer i skemaer, som fylder 110 sider i alt.
- 5 Vi henviser til kildematerialet på denne måde: I parenteser med fulde oplysninger.

Marta Padovan-Özdemir er Ph.d. og adjunkt ved Pædagoguddannelsen på VIA University College

Trine Øland er Ph.d. og lektor ved Afdeling for Pædagogik på Københavns Universitet

FRA KULTURMØDE TIL FRAGMENTET OG 'DEN ANDEN'

Med afsæt i de udfordringer repræsentationskrisen stiller pædagogisk etnografi overfor og med inddragelse af postkoloniale begreber om den anden udfordrer artiklen kulturmødet som et pædagogisk projekt, der fremmer globalt udsyn. Fragmentet, som er den form jeg vælger som erstatning for klassiske etnografiske tekster, bygges op over to diskussioner: Den ene følger repræsentationskrisen fra antropologiens litterære vending over post-kvalitativ forskning til social poetik og teori som fiktion; den anden introducerer til postkoloniale kategorier hentet fra Said, Bhabha og Baudrillard. Ambitionen med artiklen er at undgå analytiske landinger af unges forståelser af fremmede og af kulturer og i stedet lægge op til læserens eget engagement med og kritiske tolkninger af teksten. Og af forfatterens fremstilling og skrivning.

Fluerne i kødet

Han fotograferede fluerne i kødet. I slagterforretningen. Slagteren ville ikke fotograferes.

*Han havde ikke sin hvide kittel på. Så hent den, sagde han. Han hentede den. Og blev fotograferet. Sammen med fluerne. Det er rigtig afrikansk...
masser af fluer i en slagterbutik og en forfærdelig stank.*

Det er skønt!

Hytter, huler og huse

Måske er der dødsstraf her ... måske er det det, der gør, at de er så voldelige, også i skolen? Tænk nu hvis man adopterer et barn, så hvad hvis det kommer fra Afrika og har haft voldelige forældre? Hvad vil der så ske?

Jeg tror nogle af dem tjener store penge, for der er Whisky over alt i butikkerne. Jeg havde da ikke regnet med, at vi fik sodavand på skolen. Det havde jeg slet ikke regnet med.

Jeg ville gerne skrive en opgave om forbryderne i Nigeria. De går rundt med deres geværer. Det er nok fordi, der er mange, der er syge i hovedet. Måske er det på grund af borgerkrigen. Ja, måske de er lidt tilbagestående. De er ikke tilbagestående. De klarer sig.

Vi har mest set de grimme film. Ikke de gode. Den om Darwins nightmare. Ja og dyrene. De er også i fare i Afrika. Der er krybskytter overalt. De mangler vand i Afrika.

Min mor har været i Afrika og set Karen Blixen.

Måske vil jeg gerne være dyrepasser. Jeg vil gerne hjælpe dyrene mod krybskytterne. Det gør ondt i hjertet, når jeg ser det. Der er mange her, der har penge nok ... men nogle af dem er fattige.

Ja, nogle af husene ligner dem i DK – det troede jeg slet ikke.

Hvad troede du så?

At det var hytter eller jordhuler.

Hvordan kan det være?

Hvorfor studerer danskerne på så lavt et niveau?

Hvorfor synes jeres elever ikke det er relevant, når vi underviser?

Hvordan kan det være jeres elever er så store og så gamle men på så lavt et akademisk niveau?



“Afrikas mørke Folk, der som Børn er saa tidligt udviklede, syntes i den Tid hvori jeg derude kendte dem at være standset i Udviklingen paa forskellige Alderstrin. De indfødte Stammer i Højlandene, som arbejdede for mig paa Farmen, Kikuyus og Kawirondos, var som smaa Børn langt forud for jævnaldrende hvide Børn, men de standsede brat op aandeligt, paa et Standpunkt der omtrent svarer til et niaarigt europæisk Barns. Soma-lis kom noget videre, de naaede, og bevarede derefter bestandig, en Mentalitet som vore Drenges mellem tretten og seksten Aar” (Karen Blixen Skygger på Græsset, 1960)

I 2006 skriver lederskrubenten Dominic Odipo på East African Standard, en kenyansk avis: “Det er på tide, at vi begynder at afmontere Karen Blixen i alle hjørner af vores kontinent. Og det logiske sted at starte er at fjerne hendes navn fra kortet over vores hovedstad.”

Anklagerne om racisme forklares af professor i Nordisk litteratur, Marianne T Secher med, at Blixen i virkeligheden er progressiv, at hendes projekt er at gentænke hierarkier i forhold til racer og kulturer mens Kjældgaards vurdering er, at Blixen var som sin tid – om end mere optaget end så mange andre af at humanisere forholdet mellem sorte og hvide.

Hvis man skulle opstille en liste over de farligste udlændinge, som nogen-sinde har betrådt afrikansk jord, ville Karen Blixen stå højt på den, i konkurrence med sådan nogle som Henry Morton Stanley, kong Leopolds banebrydende lejesoldat [...]

(Citeret efter Lasse Horne Kjældgaard)

Det er blevet populært at brande ungdomsuddannelser med dannelsesvisioner, der orienterer sig mod 'det globale'. Projekter, der kombinerer en interesse for fremmede og såkaldt oprindelige kulturer med naturoplevelser og overlevelsesture i 'det vilde', tiltrækker rigtig mange unge og er en god og indbringende pædagogisk investering for gymnasier, efterskoler og andre ungdomsuddannelser. Den sociale og kulturelle del af disse kultur møderejser formuleres ofte som ambitionen om at rejse ud i verden til venskabskoler i fjerne egne af kloden – Asien, Afrika, Sydamerika – og der leve 'på lige fod' med lokale unge, dele skole, fritid og hverdag med et håb om på den måde at blive en del af de fremmedes liv. Det er tanken, at et sådant møde med jævnaldrende rummer læring om fremmede kulturer og i det hele taget bidrager til global dannelse og udsyn og til mellemmenneskelig forståelse for de humanistiske idealer, menneskerettighederne bygger på. Det rummer mange oplevelser, giver næring til gode historier, man kan fortælle til familie og venner, når man kommer hjem og ikke mindst muligheden for at uploade billeder af de unge selv – sammen med afrikanske børn i bushen, i skolen, i den vilde natur.

Fragmentet ovenfor, som er skrevet frem gennem spørgsmål, som afrikanske og asiatiske unge stiller i forbindelse med kultur møde, er et eksempel på, hvordan kultur mødet udfordres. I min forskning anvender jeg fragmentet *ikke som repræsentation* af unge og af skoler, men som *social poetisk skrivning* af etnografisk materiale gennem – i denne sammenhæng – postkoloniale begreber om den anden. Ambitionen er at forstyrre antagelser om kultur mødet som et pædagogisk kritisk

og konstruktivt projekt til forståelse af de fremmede. Jeg forankrer fragmentet i to diskussioner: Den ene behandler bidrag til *repræsentationsproblemet* på tværs af antropologi, pædagogik og uddannelsesforskning, mens den anden retter sig mod postkoloniale teorier om 'den anden' og som således er et svar på den fremmedhedsproblematik, der er temaet for dette nummer af DpT. Med fragmentet og 'den anden' er det ambitionen at skrive et andet perspektiv frem på kultur møde.

Artiklen er bygget således op, at jeg først redegør for fragmentets epistemologi og videnskabsteoretiske forankring – *Fra etnografi til fragmenter*. Dernæst introducerer jeg til de postkoloniale kategorier, jeg bruger til skrivningen af 'den anden' – Said, Bhabha og Baudrillard – *Fra kultur møde til den anden*. Disse to afsnit relaterer sig til fragmenterne fra indledningen og fragmenterne om slagteren, hytter, jordhuler og huse og Karen Blixen. Artiklen rundes af med perspektiver på post-etnografisk forskning.

FRA ETNOGRAFI TIL FRAGMENTER

Jeg er i min forskning interesseret i at undersøge, hvilke konsekvenser repræsentationskrisen får for pædagogisk forskning. Spørgsmålet, som jeg beskæftiger mig med, handler om, hvordan vi kan arbejde med kvalitativ forskning og etnografi, når den autoritative forfatter og teksten med hende er forsvundet. Det er et tema, der ikke er fremmed for videnskabshistorien, og som vi der kan finde forskellige perspektiver på. Jeg trækker linjer fra Kant og hans anskuelsesformer og erkendelsesteori, og den velkendte skelnen mellem 'Das Ding an sich' og 'Das Ding für mich' (Kant, 2002),

til Nietzsches muntre videnskab, perspektivisme og læsninger af verden (Nietzsche 1997), og til Baudrillards 'teori som fiktion' og sociale poetik (Baudrillard 2001). Vigtigt i disse bidrag, og det der binder dem sammen trods deres indbyrdes forskelle, er afvisningen af muligheden for fuldstændigt at erkende og repræsentere det sociale. Det er imidlertid en antagelse, der ligger til grund for en kritisk modernistisk socialvidenskabelig tilgang – også til pædagogik og uddannelsesforskning, der til trods for deres placering under humaniora ved danske universiteter har en stærk forankring i moderne socialvidenskab. Med det udgangspunkt er det en grundantagelse, at kvalitativ forskning, feltforskning, etnografi, hvad end vi vælger at kalde det, repræsenterer – på den ene eller anden måde – udsnit af social realitet.

Mit arbejde med fragmentet udspringer oprindeligt af en inspiration fra det, der i antropologien er blevet kaldt den litterære vending, der skal ses som en reaktion på postmodernismens opløsning af 'store fortællinger'. I stedet for at betragte antropologi som en analytisk neutral og videnskabelig tilgang, har antropologer imødegået problematiseringen af repræsentation, kultur og samfund ved at foreslå, at vi må forstå antropologi som '*writing culture*', og altså ikke som repræsentation af kultur: "Etnografi er fanget i opfindelsen – ikke repræsentationen – af kultur" (Clifford 1986:2, min oversættelse). Ambitionen med vendingen mod det litterære er således at løse repræsentationsproblemet og håndtere den postmoderne udfordring ved at afstå fra videnskabelighed i klassisk forstand, og med en anden forankring da at give etnografien sin egen særlige udsigelseskraft og legiti-

mitet. Den litterære vending udfordrer en modernistisk epistemologi, der er forankret i forestillinger om mening, helhed og sikker viden. De tilløb til overskridelser af modernistisk metodologi, der er lagt op til, føres imidlertid ikke helt igennem, men lander i stedet i metodologier, der nok tager en anden form, men som holder sig inden for et grundlæggende modernistisk paradigme. Et eksempel her er Marcus' multi-sited ethnography, der ikke er et opgør med repræsentation, men udviklingen af nye og andre metoder til udforskning af samspillet mellem kulturer og globalisering. Problemet med essentialisme og et fast afgrænset feltbegreb løses her ved at foreslå, at vi må udforske det globale gennem en flerhed af felter med 'ruter' på tværs, hvor vi følger mennesker, ting osv. (Marcus 1995).

Det er en anden tilgang til repræsentationsproblemet, vi finder i det, der går under betegnelsen post-kvalitativ forskning, og som vi må se som en videreudvikling og radikaliserings af den litterære vending: "Postmodernism, som jeg foretrækker at læse det, er excentrisk, ude af fokus og decentreret" (MacLure 2006:223, min oversættelse). Postmodernisme er en udfordring af det, vi tager for givet, og åbner op for det, vi ikke lægger mærke til, som er skjult, glemt, overset i den pædagogiske praksis og i uddannelsesforskningen. Det er især de postmodernistiske perspektiver, der udfolder sig som resultat af det, MacLure kalder indre faglige opgør, der er interessante: De modsætningsfyldte og uforenelige teoretiske orienteringer, der præger videnskabelige discipliner; det, disse discipliner må undertrykke, ignorere, skjule for fortsat at kunne fastholde

deres videnskabelige profil og faglige legitimitet.

Og hvad betyder det så for pædagogik og uddannelsesforskning? Udfordringen for det videnskabelige arbejde består i at udjævne diskrepansen mellem, på den ene side, forestillingerne om de resultater, pædagogiske reformer vil føre til, og på den anden side, de afvigelser og brud fra sådanne forestillinger, den pædagogiske praksis er præget af. En stor del af uddannelsespolitikken er præget af forsøget på at undertrykke "(...) uddannelsens Andet – smerten, konflikten, nederlaget, tilfældigheden, irrationaliteten, ønsket, vurderingen, skrøbeligheden, frivoliteten og det særegne, som også uundgåeligt er en del af oplysningen og det rationelle projekt om undervisning, læring og forskning" (Op.cit.:224). Dette uddannelsens andet – som er et udtryk, jeg har lånt til formuleringen af Pædagogikkens Andet¹ – vender tilbage, hævder MacLure efterfølgende, som postmodernisme, der udfordrer den modernistiske, kvalitative metode, der til trods for ambitioner om åbenhed, flertydighed og nuance ikke desto mindre insisterer på analytiske afrundinger i studiet af virkeligheden. Kvalitativ metodologi er grundlæggende at betragte som oplysningspraksis; som en ambition om at fordrive illusionen og det irrationelle og gennem studier af den sociale virkelighed at oplyse dens mørke sider. Til trods for sine reservationer over for termen 'det postmoderne', der dels skyldes den modstand, begrebet sædvanligvis kalder frem inden for human- og samfundsvidenskaberne, og dels skyldes afgrænsningen af fænomenet til primært at omhandle udviklingen i filosofien i den sidste halvdel af det 20. århundrede, foreslår MacLure begrebet

anvendt som betegnelse for modernitetens 'impense' – altså det utænkte, der til alle tider har været en del af det moderne som dettes fantastiske, uudsigelige mørke andet. MacLure udvikler altså begrebet om "education's Other" som det, den rationalitetsbårne uddannelsespolitiske diskurs forsøger at ignorere, reducere eller (be)handle sig ud af. På trods af ambitionen om åbenhed, flertydighed og kritikken af positivisme er der i den kvalitative forskning, ifølge MacLure, en iboende stræben efter at udligne og udjævne forskelle, få modsætninger til at gå op, forklare dilemmaer og uligheder. Det ser vi ifølge MacLure en række eksempler på: I forestillingen om og jagten på, hvordan virkeligheden og mennesket *egentlig* ser ud og *er*; søgen efter '*sand*' og *grounded viden* – som det f.eks. kan udledes i en narrativ tilgang, og som også præger den litterære vending, jeg indledte med – eller analyseres frem i aktionsforskning. Det er en insisteren på det *sidste ord* i analyser og konklusioner, der gennem ordnede tematiseringer lukker problemstillingen ned. Det er fragmentet et opgør med.

Ligesom MacLure, er også Stronachs engagement i kvalitativ pædagogisk forskning rettet mod at konfrontere og udfordre den moderne oplysnings-tanke. Han ser det globale politiske og forskningsmæssige engagement i spørgsmålet om at optimere læring og gøre skoler og uddannelse effektive som en besættelse, som kultur-'performance'; noget, vi gør, er drevet af, sætter i scene (Stronach 2010:1-2). Det er et fantastisk billede, han giver os i sammenligningen mellem moderne uddannelsesforskning og koreanske shamaner, når han spørger, om ikke vort engagement i uddannelsesreform

mer er det nye årtusinds 'witchcraft', oplysningens 'heart of darkness', vor tids 'dark art'. Stronach arbejder bl.a. med Brechts 'Verfremdungseffekt', når han tegner konturerne af, hvordan en kvalitativ forskning må forme sig, når den skriver sig ind i en radikal oplysningskritik, som den han foreslår med sin orientering mod performance. Og med Stronachs referencer til Brecht, er jeg nået frem til fragmentet, som er den form, jeg foreslår for kvalitativ forskning og etnografi.

'Fragment' er ikke en neutral betegnelse, men et filosofisk, betydningsladet begreb, der sætter sig op mod forestillingen

om absolut og sikker viden – fra Nietzsche over Lyotard til antropologiens litterære vending og postkvalitativ uddannelsesforskning.

I sin sproglige betydning er fragmentet en splintret del af en større helhed, et stykke af noget og ofte med den underliggende forståelse, at fragmenter kan samles til et hele. Mit argument er, at fragmentet er velegnet som tekstform og skrivning, som jeg indledningsvist markerede. Med udgangspunkt i det, der er at karakterisere som et klassisk etnografisk materiale – interviews, observationer, feltnotater – konstruerer jeg fragmenterne i de rammer, jeg giver Pædagogikkens Andet. Repræsentationsproblemet handler også om skolen, og i fragmentet skriver jeg skole frem som cirkulerende tegn, subjektet gennem forførelse, og teori som fiktion gennem

verfremdung – forvrængninger, grammatiske og stilistiske brud og uden et autoritativt subjekt. Fragmenterne forstyrrer og bryder med antagelser om, hvordan verden hænger og ikke hænger sammen – Pædagogikkens Andet. Fragmentet er således ikke en repræsentation af social virkelighed, af unge og af skoler – men skrivning.

FRA KULTURMØDE TIL DEN ANDEN

Fragmentet ovenfor er et eksempel på, hvordan jeg skriver kulturmøde som Pædagogikkens Andet og gennem postkoloniale teorier om den anden.

I stedet for at lande det i særlige sammenhængende forståelser af kulturmødet, bruges fragmentet i mit materiale til at lade det knopskyde

“ i fragmentet skriver jeg skole frem som cirkulerende tegn, subjektet gennem forførelse, og teori som fiktion gennem verfremdung ”

i det uendelige, i symbolske tegn og tydinge: Slagteren, fluerne i kødet, fotografiet og de unges samtale, der springer rundt mellem forestillinger om 'Afrika' – de rige, de fattige, forbrydere, krybskytter, dødsstraf, Darwins nightmare og Karen Blixen – et dansk kulturklenodie, der konfronteres gennem en række tydinge, der udfordrer etablerede forestillinger om hendes rolle og position i forhold til 'Afrika'. Citatet fra "Skygger på græsset" kan læses som beskrivelser af raceforskelle – den afrikanske race som lavere og underordnet den hvide, og kan fungere som perspektiv på lederskrubentens vrede og aggressive fremfærd med forslaget om at afmontere Karen

Blixen i alle hjørner af det afrikanske kontinent. Omvendt maner danske litterater til besindelse og fremhæver, at hun var en del af en historisk tid og i den sammenhæng progressiv i sine bestræbelser på at udfordre koloniale hierarkier. 'Karen Blixen' står dermed tilbage som et ufuldent, modsætningsfyldt tegn, der forstyrrer billedet af hende og opfattelsen af den betydning, hun tillægges som national forfatter. Det runger i vor opfattelse af

'danskhed' og giver genlyd i de unges snak om 'kulturmødet': Det 'rigtig' afrikanske, det voldelige, det fattige, det tilbagestående.

Jeg skriver 'den anden' frem gennem mit materiale med postkoloniale teorier

om eksotisering, ambivalens og karnevalisering. Jeg skal forklare hvordan: *Eksotisering* er et begreb jeg henter hos Edward Said (Said 1995), der først og fremmest er kendt for sit arbejde med *Orientalisme*. Orienten er ifølge Said en vestlig social konstruktion, der er skabt af og gennem de hegemoniske strukturer, der præger en kolonial – og postkolonial – verden, og hvor Orienten fremstilles – tales og skrives frem som absolut 'andet' i relation til Occidenten. Afgørende for den distinktion Said arbejder med, mellem konstruktionen af Orienten og Occidenten som et binært par, er, at hverken Orienten eller Occidenten findes som faktiske sociale fænomener af de forestillinger, de er bærere af. Orienten er en vestlig, euro-

pæisk konstruktion, gennem hvilken orienten bliver til som Europas andet, og Europa omvendt som moderne civilisation. Samtidig understreger Said, at hverken Orienten, Occidenten eller Europa udelukkende er rene forestillinger. Orienten findes som en integreret del af Europas materielle civilisation og kultur, men samtidig er orientalisme altså en vestlig form for dominans, der, som Said forklarer det, bedst kan undersøges gennem Foucaults

arkæologiske og diskursanalytiske tilgang: "Min påstand er, at uden at undersøge orientalisme som en diskurs, er det ikke muligt at forstå den enorme systematiske disciplin gennem hvilken europæisk kultur

“ Det runger i vor opfattelse af 'danskhed' og giver genlyd i de unges snak om 'kulturmødet': Det 'rigtig' afrikanske, det voldelige, det fattige, det tilbagestående ”

styrede – og endda skabte – orienten politisk, sociologisk, militært, ideologisk, videnskabeligt og som en forestilling i en post-oplysningsfase" (Said 1978:3, min oversættelse). Orienten er altså ikke et neutralt uafhængigt og frit tilgængeligt tema, men viklet ind i et net af betydninger og tolkninger, der går forud for vort engagement med Orienten og Occidenten, og som verdenen så at sige læses igennem. I forhold til fragmentet betyder det, at Afrika skrives frem som forestillinger om Afrika og det rigtig afrikanske, hvilket omvendt spiller på implicitte antagelser om det samme, som det afrikanske andet således konstrueres i forhold til.

Denne analytiske figur finder vi

udfoldet hos en anden postkolonial teoretiker, Homi Bhabha. Bhabha var inspireret af Said (Bhabha 2004) og af poststrukturalismen – men med en ambition om at bryde med det, han så som fastlåste kategoriseringer af subjektivitet og strukturalistiske dystopier. For Bhabha er kultur altid allerede en hybrid, og det bryder med forestillingen om den vestlige kultur som fuldkommen og koloniale magtformer som absolutte. *Mimicry* er oprindeligt et begreb, der er hentet fra biologien, og hvor det refererer til, hvordan vi i dyreverdenen finder eksempler på, at dyr ændrer udseende i forhold til de omgivelser, de lever i. Bhabha, der er inspireret af den franske psykoanalytiker Lacan, refererer således til det forhold, at den koloniserendes diskurs ikke direkte påføres eller uformidlet overtages af den koloniserede. Tværtimod – *mimicry* er ikke en passiv reproduktion af eller tilpasning til magt og dominansforhold, men rummer undertoner af ironi, sarkasme og drilleri i den koloniseredes omgang med og overtagelse af den koloniserendes diskurs. *Mimicry* knytter sig til ambivalens, hævder Bhabha, og beskriver relationer mellem den koloniserende og den koloniserede, der svinger mellem yderpoler som had og kærlighed, tiltrækning og frastødning, beundring og nedrakning, og som er forankret i den flertydige position, den koloniserede indtager. Jeg skriver med disse inspirationer det absurde, groteske, sarkastiske frem – fascinationen af fluer i kødet, slagteren der insisterer på at ville foreviges i sin hvide kittel, lærere og elever der i de afrikanske skoler undrende, konfronterende og legende kommenterer de danske unges manglende interesser og akademiske færdigheder (se fragmenterne fra

indledningen) og samtidig bemærker deres fysiske habitus. Ambivalens og *mimicry* udfordrer den traditionelle koloni-diskurs med en magtfuld koloniserende over for et magtesløst koloniale subjekt.

Baudrillard, der har sit afsæt i den franske strukturalisme, har gennem hele sit forfatterskab beskæftiget sig med 'andethed'. Et af hans argumenter er, at der i det moderne projekt ligger en indbygget tendens til, med oplysningens idealer og i humanismens navn, at neutralisere og dermed tilintetgøre andethed ved at indordne den anden under den samme – et perspektiv vi kan finde også hos Bhabha. Men Baudrillard bevæger sig et andet sted hen med sine analyser. I en hypervirkelig virtuel verden, hvor vi har mistet nærhed, distance, skygge, er der ikke længere et privilegeret sted, hvorfra vi kan udforske os selv eller den anden. Vi er dømt til en væren med vor egen identitet, et spejl med vort eget billede, en arena med vor egen fremtrædelse og er desperate over ligegyldigheden, misundelige på og tiltrukket af enhver form for passion, originalitet og forskellighed, parate til at tilintetgøre dens afsløring af vor egen mangelfuldhed: Den anden genoplives for omgående at blive skaffet af vejen, ved at blive gjort til – mangelfulde, karikerede – udgaver af den samme. Vi har desperat brug for den anden for at holde fast i illusionen om vor egen identitet, for at mærke os selv; men denne desperation efter den anden excorserer samtidig den andethed, vi jagter for at dæmme op for usikkerheden. I en af sine sidste bøger, 'Carnival and Cannibal' (Baudrillard 2010), dissekerer Baudrillard med vanlig ironi og kynisme det, han kalder forholdet mellem det globale, moderne

Vesten; de udviklede folkeslag på den ene side og traditionelle kulturer, de underudviklede på den anden. Det moderne Vesten har, hævder Baudrillard, spredt sig ud over kloden, som karnevalisering i fire faser: Evangelisering, kolonisering, afkolonisering og globalisering. Vesten, det moderne som et karneval i en ironiserende spidsformulering, spreder sig til resten af verden og fortæres gennem karikaturer af de hvide. Dermed afsløres ikke bare den spot, de selvsamme hvide påtvinger 'de primitive', men at de hvide selv er en parodi på de tegn på hvidhed og eksotiske teknologier, hvorigennem de breder sig ud over verden. Baudrillards blik på andethed er dobbelt: På den ene side er han optaget af det, han ser som tilintetgørelsen af andethed. Den anden er truet af oplysningens, rationalismens og humanismens insisteren på at forstå og udforske det ukendte, det fremmede. På den anden side viser han, blandt andet med sine begreber om karnevalisering og kannibalisering, den genstridighed, der præger den anden/det andet og hævder, at andethed ikke helt kan udryddes, men altid vender tilbage i en eller anden form. Som i fragmenter, hvor den social poetiske skrivning af den anden udfordrer og opløser de antagelser, der ligger bag 'kulturmøde' og de pædagogiske forestillinger, det rummer.

POST-ETNOGRAFISKE PERSPEKTIVER

Med interesse for repræsentationsproblematikken, som den er behandlet inden for antropologi og uddannelsesforskning, arbejder jeg ud fra en antagelse om, at pædagogisk forskning er skrivning og ikke repræsentation af kultur og pædagogik. Det er et perspektiv, der ikke er fremmed for viden-

skabsteori og metodologi, og som vi kan føre tilbage til Kant og Nietzsche.

Jeg arbejder med Pædagogikkens Andet som en overordnet udfordring af 'kulturmødet': Fragmentet er som social poetik og maze-skrivning² en tekst, der undlader analytiske landinger, og som i stedet har en ambition om at åbne sig mod læseren, dennes engagement og medtolkning. I skrivningen udfordrer jeg forestillingerne om kulturmødet med postkoloniale perspektiver på den anden – eksotisering, mimicry og karnevalisering, som jeg skriver mit materiale frem med, og som bliver til slagteren, fluerne, den hvide kittel, de tilbagestående, de fattige, krybskyttere og vilde dyr, hytter, huler og huse, Karen Blixen og Skygger på græsset – et dansk kulturklenodie, en vred lederskribent og litterater, der kalder til besindelse, og til ironien, sarkasmen eller undren i spørgsmålene fra afrikanske elever og lærere. En sådan fremstilling adskiller sig fra etnografiske skildringer og feltarbejde, der formidles i sammenhængende og gennemskuelige analyser, med tydelige pointer. I fragmentet arbejder jeg omvendt og spiller med det ugenemskskelige, det uforståelige, og det uventede. Ikke som analyser af data fra kulturmødet, men som performativ etnografi. Med en ambition om at åbne for og fremprovokere en anden måde at tale om pædagogik og kulturmøde på. Op imod fragmentet og 'den anden'.

Og 'forfatterens' greb. <<

REFERENCER

- Baudrillard, J. (2001): *Impossible Exchange*. (Translated by Chris Turner). London and New York: Verso.
- Baudrillard, J. (2010): *Carnival and Cannibal*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bhabha, H.K. (2004): *The Location of Culture*. London and New York: Routledge Classics.

- Clifford, J. and G. E. Marcus (eds.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Kant, I. (2002): *Kritik af den rene fornuft*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- MacLure, M. (2006): 'A Demented Form of the Familiar'. *Postmodernism and Educational Research. Journal of Philosophy of Education* 40 (2), 225-239.
- Madsen, U.A. (2017): Baudrillard og Pædagogikkens Andet. *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 2:80-90.
- Marcus, G. E. (1995): *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-sited Ethnography*. In: G. E. Marcus (1998): *Ethnography Through Thick & Thin*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Nietzsche, F. (1997): *Den muntre videnskab*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Said, E. (1978): *Orientalism*. Pantheon: New York.
- Stronach, I. (2010): *Globalizing Education, Educating the Local. How method made us mad*. London, New York: Routledge.
- Taylor, M. C. (1984): *Erring: A Postmodern A/theology*. Chicago: The University of Chicago Press.

NOTER

- 1 Jeg anvender Pædagogikkens Andet som betegnelse for en særlig orientering, der har en ambition om at bryde med modernistiske kategoriseringer og analyser af pædagogisk praksis og som retter sig mod 'det Andet' – det uforståelige, det irrationelle, det indviklede (se Madsen 2017). 'den anden' er en postkolonial kategori, jeg bruger som perspektiv på mødet med de fremmede.
- 2 Mazeskrivning er et begreb jeg har lånt fra Taylor (1984) og det forklares yderligere i tidligere nævnte DpT-artikel (Madsen 2017).

Ulla Ambrosius Madsen er lektor ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet

DPT INVITERER TIL DEBATMØDE OM TEMAET

PÆDAGOGISK ARBEJDE MED DE FREMMEDE – DET GODE, DET BEDRE OG DET BEDSTE

Debatmødet finder sted torsdag den 2. november 2017 kl. 16.30-19 på VIA University College, Campus C, lokale B6.08, Ceresbyen 24, 8000 Aarhus C.

Program for debatmødet kan ses på dpt.dk under *Arrangementer*

Der er fri adgang for alle interesserede

Michael Vernersen

DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKER OG PÆDAGOGIKKENS GRUNDLAG

EN DISKUSSION AF TO OPFATTELSER AF PRAKSIS/TEORI-DISTINKTIONEN TIL BELYSNING AF PÆDAGOGIKKENS PRAKTISKE GRUNDLAG

Den reflekterende praktiker er et uomgængeligt begreb i nyere pædagogisk praksisteori. I gymnaset møder pædagogikumkandidaten dette begreb som noget af det første i sit pædagogikumforløb. Men hvad er det for en forståelse af praksis, der ligger til grund for dette begreb? Med udgangspunkt i Jean de la Fontaines fabel om bjørnen og gartneren diskuteres det praktiske grundlag for begrebet om den reflekterende praktiker samt to forskellige opfattelser af forholdet mellem teori og praksis: den kantianske og den aristoteliske. I forbindelse med den skriftlige opgave i teoretisk pædagogik 2017 for gymnasielærerkandidater hævder Lars Qvortrup nemlig, at begrebet om den reflekterende praktiker er af kantiansk oprindelse. Jeg forsøger i denne artikel at argumentere for, at den kantianske distinktion mellem teori og praksis ikke leverer en tilstrækkelig forståelse af handlingens praktiske aspekt. For at forstå, hvordan praksis kan udgøre en selvstændig måde at tænke på i forhold til teori, må vi henvende os til Aristoteles og hans begreb om det praktiske ræsonnement.

Jean de La Fontaine har i sin fabel om bjørnen og gartneren formået at iscenesætte begrebet om praktisk rationalitet på en måde, der næsten virker som en satirisk kommentar til den dominerende diskurs om moderne pædagogik. Bjørnen forsøger at holde fluerne væk fra gartneren, så han kan få sin middagslur i fred. Da en flue sætter sig på gartnerens næse og ikke vil flytte sig igen, udviser bjørnen handlekraft. Den tager en stor sten, kaster den med enorm kraft og kvaser

både flue og gartner. La Fontaines konklusion er, at bjørnen er lige så god til at ramme, som den er dårlig til at tænke.

Mange gymnasielærere vil kunne nikke genkendende til la Fontaines fabel som et billede på et velmenende læringsregime bestående af pædagogiske forskere og eksperter (bjørnen), der forsøger at hjælpe lærerne (gartneren) med at fjerne diverse urenheder og usikkerheder i undervisningssituationen (fluen) med hårdtslående og uom-

gængelige metoder til at opnå vished med (stenen) uden hensyntagen til den enkelte lærers praktiske omgang med sin egen undervisning.

Udøvere af lærergerningen fremhæver ofte, at den pædagogiske teori, man bliver præsenteret for i gymnasiet i fx pædagogikum eller på pædagogiske dage, ligesom bjørnen har et forkert og ensidigt fokus. I de seneste år er dette kommet til udtryk ved, at fokus har været rettet mod det læringscentrerede gymnasium. I det læringscentrerede gymnasium er den didaktiske praksis defineret af lærings-

mål, hvor begreber som synlig læring og læringscentreret didaktik har vundet indpas. Et markant udtryk for det læringscentrerede paradigme finder

man i John Hatties begreb om synlig læring, som går ud på, at læreren udforsker sin egen praksis og afdækker dens virkning. Lærers opgave bliver da at tilvejebringe betingelser og omstændigheder, der indvirker på elevernes læring.¹

Det læringsteoretiske paradigme er ikke bare et paradigme blandt andre. Fx danner det grundlag for den ene af de to opgaver, som gymnasielærerkandidater kan vælge mellem i den skriftlige opgave i teoretisk pædagogik 2017. I introduktionen til denne opgave hedder det blandt andet, at pædagogikken i højere grad må udvikle evidensbaserede praksisser, som kan tilvejebringe empiri og evidens med

henblik på at afdække virkningen af ens undervisning på eleverne.²

Når et begreb bliver så allestedsnærværende og selvfølgelig som synlig læring, påkalder det sig næsten uundgåeligt kritisk interesse. Mange lærere og forskere inden for pædagogik (fx Thomas Aastrup Rømer og Steen Nepper Larsen og helt generelt tilhængere af det, der går under navnet uren pædagogik) har ytret kritik af synlig læring, fordi de mener, at den evidensbaserede praksis fjerner den udøendes dømmekraft og erstatter den med en såkaldt manualisering, der påtvinger læreren

bestemte metoder. Forsvarer for den lærings-teoretiske tilgang til undervisningen, som fx Lars Qvortrup (tidligere professor ved Aalborg

“ I det læringscentrerede gymnasium er den didaktiske praksis defineret af læringsmål, hvor begreber som synlig læring og læringscentreret didaktik har vundet indpas

Universitet, nu leder af Nationalt Center for Skoleforskning på DPU, Aarhus Universitet) vil derimod hævde, at denne opfattelse netop beror på en misforståelse. I artiklen “Gymnasierne får øjnene op for evidens” uddyber Qvortrup sit synspunkt: “Det handler ikke om instrumentel kausalitet i den forstand, at hvis man som lærer bare gør det og det, så sker der sådan og sådan. Det handler derimod om at skabe en *evidensinformeret* praksis”. Når noget er “informeret” af evidens, betyder det ifølge Qvortrup, at “man som lærer skal basere undervisningen på sin professionelle dømmekraft, som naturligvis blandt andet er informeret af, hvad forskningen siger”.³

Lars Qvortrup opfatter evidensinformeret viden som noget, der kan styrke og ligefrem frisætte lærernes dømmekraft. Han giver et eksempel fra jordemoderprofessionen, som er gået igennem den samme udvikling mod øget evidensinformeret praksis, og som åbenbart er en med pædagogikken beslægtet profession: "I hospitalsvæsenet indførte man banale standardtest i forbindelse med fødsler, for eksempel at man skulle måle blodtryk eller åndedræt i bestemte tidsintervaller. Det førte til kritik blandt jordemødrene, som mente, at det at hjælpe et barn til verden er så komplekst, at det er hinsides evidens. Argumentet lød, at man ikke kan skematisere en fødsel. Men de nye standardtest forøgede faktisk overlevelsesgraden. Og det interessante er, at jordemødrene oplevede en frisættelse, forstået på den måde, at de nu kunne koncentrere sig om det, der for dem var afgørende, nemlig at hjælpe barnet med at komme til verden".⁴

Qvortrup mener, at det samme bør gøre sig gældende inden for lærerprofessionen: Hvis man styrker den evidensinformerede viden i lærerprofessionen, vil det være med til at frisætte læreren. Det vigtige her er, at læreren holder fast i sin dømmekraft og vurderer, hvad der er det bedste at gøre i en given situation. Qvortrup hævder således, at viden er en afgørende forudsætning for at kunne udøve dømmekraft. Jo mere man ved, desto stærkere er ens dømmekraft – og desto stærkere er ens professionelle myndighed. Det handler om at forvalte sin erfaring baseret på den størst mulige viden om, hvad der med stor sandsynlighed virker i en bestemt situation.

DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKERS KANTIANSCKE BAGGRUND

I den nævnte artikel får Qvortrup også lejlighed til at give sine overvejelser et mere grundlæggende filosofisk perspektiv. I første omgang sker det ved, at han knytter den evidensinformerede praksis sammen med et af de mere grundlæggende begreber i den forståelse, der hersker om det at være gymnasielærer: den reflekterende praktiker. Når man i gymnasieverdenen med stolthed påberåber sig begrebet om den reflekterende praktiker, som stammer fra Donald A Schöns bog af samme navn fra 1983, så er det ifølge Qvortrup et begreb, der i virkeligheden går helt tilbage til Kant. Qvortrup hævder således, at vi allerede hos Kant finder evidensberedskabet. Evidensberedskabet knyttes i første omgang til forståelsen af almene sammenhænge. At have kendskab til almene sammenhænge er i Qvortrups øjne forudsætningen for at kunne reflektere i en given og meget kompleks situation, fx i klasseværelset. På den måde er kendskabet til almene sammenhænge styrkende for den pædagogiske dømmekraft og ikke svækkende. Qvortrup citerer i denne sammenhæng en af Kants læresætninger, som han mener, går fuldstændig i tråd med evidensstærkningen: *Dømmekraften overhovedet er evnen til at tænke det særlige som indeholdt i det almene. Når det almene er givet på forhånd, så er dømmekraften bestemmende. Når det særlige er givet på forhånd, så er dømmekraften reflekterende.*⁵

Vi har altså en dømmekraft, som er en nødvendig instans i udøvelsen af ethvert ræsonnement, og som ifølge Kant står med det ene ben plantet i det almene og det andet ben plantet i det partikulære. Kant forklarer det i

Kritik af den rene fornuft på den måde, at man ikke kan angive regler med hensyn til det at afsige domme, fordi den *bestemmende dom* består i at anvende en generel regel på et partikulært tilfælde, mens den *reflekterende dom* består i at finde ud af, hvilken generel regel man kan udlede af en partikulær situation. Hvis der fandtes en metode, som angav regler for, hvordan en domsafsigelse skulle eksekveres, ville der være behov for en ny metode til at angive regler for anvendelsen af disse regler osv. Hvis jeg har behov for en regel til at anvende en regel (eller et begreb) på et særtilfælde, har jeg behov for en uendelighed af regler, og jeg vil ikke kunne anvende nogen regel overhovedet.⁶

Så spørgsmålet er altså, hvordan dømmekraften opøves, når den ikke har nogen regler til rådighed, og det er her, at den teoretiske indsigt i almene sammenhænge (dvs. den reflekterende dømmekraft) bliver tungen på vægtskålen. I det lille skrift med den lange titel *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, forklarer Kant, hvorfor den reflekterende dømmekraft har forrang frem for den bestemmende dømmekraft, dvs. hvorfor teori er uomgængelig i forhold til udvikle en praktisk fornuft. Det er med andre ord først og fremmest vores evne til at opnå indsigt i almene sammenhænge, der skal kultiveres. Og først derefter handler det om, hvordan den pågældende indsigt kan omsættes til praksis. Denne rangordning er helt nødvendig, mener han, hvis ikke en videnskabelig disciplin skal bero på subjektiv maveførmelse.⁷

Kant gør herefter en interessant betragtning i forhold til den *pointe*, som Qvortrup prøver at drive frem. For

hvis en teori ikke har tilstrækkelig gennemslagskraft til at kunne omsættes til praksis, så skyldes det simpelthen, at man ikke har teori nok til rådighed. Det er tilsyneladende også Qvortrups *pointe*, når han siger, at vi aldrig kan indsamle nok data, når det drejer sig om at optimere læring, og hvorfor man som underviser må stræbe efter ikke at gå ned på teori.

På et tidspunkt går timen imidlertid i gang. Og hvad gør man så? Her må den reflekterende dømmekraft vige pladsen for den bestemmende dømmekraft. For teorien angiver kun de almene retningslinjer, men siger ikke noget om, hvordan disse retningslinjer skal anvendes i praksis. Det er til gengæld en opgave for den bestemmende dømmekraft, som hos Kant binder teori og praksis sammen på samme måde, som når en læge anvender sin teori på stadig flere tilfælde for derved at råde bod på den mangel på teori, han sikkert lider af i begyndelsen af sin karriere.⁸

Begrebet om den reflekterende praktiker bliver altså i kantiansk optik til et spørgsmål om, hvilke almene principper man kan lægge til grund for sin praksis, på samme måde som fx når en læge udskriver en recept på noget medicin, som tænkes at gavne den og den krop, eller når en træner forskriver en øvelse, som tænkes at gavne den og den atlets fysiske udvikling.

DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKERS ARISTOTELISKE BAGGRUND

Kant er uden tvivl svær at komme udenom, når man ønsker at komme til bunds i forholdet mellem teori og praksis for derved at komme til forståelse af begrebet om den reflekterende praktiker, men det betyder ikke, at der er tale om en krystalklar distinktion.

Alle kan selvfølgelig være enige om, at undervisning er en praktisk disciplin. Alligevel er der en uklarhed i dette begreb, som er af ret stor betydning for opfattelsen af, hvordan en gymnasie-lærer skal bære sig for at udføre sit job. Denne uklarhed skyldes grundlæggende forskellige opfattelser af distinktionen mellem teori og praksis.

Når La Fontaines fabel egner sig så glimrende til en diskussion af gymnasiepædagogikkens (og sikkert også andre institutioners pædagogiske) grundlag, er det, fordi den peger på et andet begreb om praksis end det kantianske, nemlig et aristotelisk. I sin artikelsamling *Le raisonnement de l'ours*, som netop har fået sin titel efter La Fontaines bjørn, forklarer den franske filosof Vincent Descombes, hvorfor netop denne fabel er en aldeles glimrende indgang til praktisk filosofiske anliggender. Descombes' pointe er, at bjørnen ikke bare er kejtet, men en fanatisk eller monomanisk tænker. Den er et paradigmeeksempel på en, der ikke besidder *phronēsis*, altså praktisk klogskab; den er at ligne med en moderne teknokrat eller en rationel maskine med ét eneste forehavende i hovedet, som alt andet må vige for. Bjørnen er ude af stand til at gennemtænke flere aspekter af en situation og tage dem med i sine overvejelser med henblik på at handle på bedst mulig vis. Et menneske med *phronēsis* er derimod i stand til at besvare et praktisk spørgsmål ved at placere spørgsmålet i et mere generelt perspektiv med henblik på at handle på bedst mulig vis her og nu.⁹

Mange vil mene, at Kant og Aristoteles med deres begreb om den praktiske fornuft som henholdsvis *Klugheit* og *phronēsis* forsøger at tackle det samme problem, men det er slet ikke tilfældet. Det er med andre ord tid

til at kigge på Aristoteles' opfattelse af forholdet mellem teori og praksis. Aristoteles udviklede to forskellige typer af ræsonnementer eller slutningsformer: det praktiske og det teoretiske ræsonnement. Forskellen mellem dem kan beskrives som en forskel mellem to typer af fejltagelser eller mulige korrektioner, som kan foretages, når nogen drager en slutning. Somme tider begår vi en fejl angående vores måde at beskrive verden på (en teoretisk fejltagelse), andre gange begår vi en fejl, når vi skal udføre en handling med henblik på at opnå et bestemt mål (praktisk fejltagelse).

Et teoretisk ræsonnement handler om, hvad der følger med nødvendighed af de og de præmisser, hvorimod et praktisk ræsonnement handler om, hvad jeg skal gøre her og nu for at opnå det, jeg ønsker. Beskrivelsen af det praktiske ræsonnement finder vi i en passage i *Den Nikomachæiske Etik* (VI, 12, 1144a 31ff.), hvor Aristoteles taler om praktiske ræsonnementer som den type af ræsonnementer, der som udgangspunkt (*archē*) har handlingens endemål (*telos*) og det bedste (*to ariston*). Deraf den aristoteliske formel for enhver velovervejet handling: *Den ønskede genstand er udgangspunktet eller princippet for det praktiske intellekt, mens endemålet for det praktiske intellekt er handling* (nemlig den handling, som det er muligt at foretage her og nu).¹⁰

Det særlige ved praktiske ræsonnementer – i modsætning til teoretiske ræsonnementer – er, at de altid kan omstødes ved en udvidelse af ræsonnementet. Man kan altså vise praktiske ræsonnementers ugyldighed ved at påpege noget, som den, der overvejer en situation, har glemt at tage med i sine overvejelser, som fx når La Fontaine i slutningen af fabelen fælder

dom over bjørnens handling ved at sige, at den er dårlig til at ræsonnere. Det er ikke, fordi det, den gør, ikke følger af de præmisser, den opstiller i sit praktiske ræsonnement, men fordi den har glemt at tage en vigtig overvejelse med i betragtning, som formentlig ville have ført til en anden handling.

Den praktiske fornufts virke beløber sig altså til at kunne handle i en verden, hvor præmisserne for at foretage den bedste handling ikke er fastlagt på forhånd. Der findes med andre ord en måde at modsige sig selv på, som skal ses i forhold til ens handlinger frem for ens formodninger, og derfor er det heller ikke tilstrækkeligt at have vist, hvorfor det er godt at foretage én bestemt handling for at vide, hvad man skal gøre; for det kan sagtens tænkes, at et andet argument leder mig til en anden konklusion, altså en anden handling, som jeg finder mere presserende at udføre.

En af de mere lumske detaljer ved Aristoteles' begreb om den praktiske fornuft er, at det ikke kun handler om de midler, som man kan tage i brug her og nu for at opnå et bestemt mål. Hvis det var alt, hvad der var at sige om praktisk rationalitet, ville det blot beløbe sig til webersk målrationalitet. Pointen er, at det i lige så høj grad handler om, hvilke mål der er værd at forfølge. Et praktisk ræsonnement forsøger med andre ord at etablere, at der findes visse mål, som vi anser for mere værdifulde end andre, ikke fordi vi selv bare synes, at de er mere værdifulde, men fordi vi er villige til at lade os korrigere af andre personer og medtage deres synspunkter i vores praktiske ræsonnementer.¹¹

Måske ville Qvortrup her indvende, at man som underviser netop må lade sin praksis korrigere af forskningen.

Det handler imidlertid ikke om at lade sig korrigere af en mere fyldestgørende teori, men om at praktiske ræsonnementer er autonome i den forstand, at handlingers rationelle begrundelse ikke har behov for en ultimativ instans eller domstol i form af en uomgængelig teori, der kan sige god for vores praksis. Desværre har vi ifølge David Wiggins en uheldig tilbøjelighed til at male os selv op i et hjørne med vores krav om at gøre brug af teoretiske ræsonnementer, hvor vi så at sige fælder dom på vegne af alle rationelle agenter, når vi forsøger at angive en rationel begrundelse for vores handlinger. Det er et krav, som han mener, vi har etableret, fordi vi har bildt os selv ind, at alternativet er en form for irrationel decisionisme, hvor ethvert valg i sidste ende ikke kan begrundes i noget som helst andet end ens personlige præferencer (bevidste såvel som ubevidste), der tilfældigvis har fundet vej til os. Men når man opstiller dilemmaet på den måde, har man på forhånd afskåret sig fra at begribe Aristoteles' praktiske ræsonnement.¹² Der findes med andre ord en tredje vej mellem teoriens fordringer om universel sandhed og den decisionistiske påstand om, at intet kan begrundes rationelt, og denne tredje vej er den aristoteliske praktiske rationalitet.

EN DISKUSSION AF FORSKELLENE MELLEM KANTIAISK OG ARISTOTELISK PRAKSISFORSTÅELSE

Det er selvfølgelig rigtigt, når Kant siger, at regler er almene, og virkeligheden er partikulær. Der er en vis afstand mellem de to, som altid giver anledning til problemer. Dette gab mellem teori og praksis kan imidlertid vise sig på to måder, nemlig som en forskel mellem:

- a) en generel forskrift, der fortæller, hvad der skal gøres i et tilfælde, som er specificeret i generelle termer (Kant);
- b) en partikulær forskrift, der fortæller, hvad der skal gøres her og nu for at handle på bedst mulig vis (Aristoteles).

Forskellen mellem (a) og (b) er netop en forskel, som Kant (og Qvortrup) ikke problematiserer. Mens det under (a) handler om at afgøre, hvorvidt det og det begreb kan anvendes på det og det tilfælde, handler det under (b) at skelne mellem, hvad der er relevant, og hvad der ikke er relevant i en bestemt situation. Betragt følgende to eksempler:

1. teoretisk ræsonnement: Hvis alle svaner er hvide, og denne fugl er en svane, så er denne fugl hvid.
2. praktisk ræsonnement: Hvis alt, hvad der fremmer læring, skal praktiseres, og hvis denne handling fremmer læring, så skal denne handling udføres.

Elizabeth Anscombe har i forbindelse med den slags ræsonnementer påpeget det umulige i at bruge en generel bekræftende sætning som præmis for et praktisk ræsonnement. Derfor er det i virkeligheden absurd at opfatte (2) som et praktisk ræsonnement, selvom (2) har samme form som (1), der er et indiskutabelt gyldigt argument. For selvom (2) ser ud til at have praktiske implikationer, bedrager skindet. Det er et teoretisk argument, som tilfældigvis angår praktiske forhold. I virkeligheden siges der blot: Lige meget hvad du gør, bør det være læringsoptimerende. Men dermed er der endnu ikke fastlagt nogen handling, som skal foretages.

Det er altså et argument, der højst kan minde aktøren om én af flere pligter eller moralske forskrifter, der skal overholdes, men ikke hvad aktøren skal gøre her og nu.¹³ Dermed er der heller ikke tale om et praktisk ræsonnement. Et praktisk ræsonnement er nemlig praktisk, for så vidt som det at foretage en praktisk vurdering af en situation er ensbetydende med at skride til handling.¹⁴

(2) er således en dårlig repræsentant for et praktisk ræsonnement, fordi der netop ikke angives, i hvilken forstand præmisserne tilhører en aktør, som lige nu og her er i færd med at overveje, hvordan han eller hun skal gebærde sig for at handle på bedst mulig vis blandt flere forskellige muligheder. I (2) er det nemlig ikke den involverede person selv, dvs. det praktiske subjekt, der afgør, hvad der er relevant eller ej i forhold til den handling, der skal foretages; det afgøres derimod af kriterier, der ligger uden for den handlendes perspektiv.

Når man foretager en praktisk vurdering, etableres der et bestemt hierarki af værdier, som man forsøger at afveje i forhold til hinanden. Man er med andre ord selv med til at afgøre, hvad der skal udgøre de overordnede og de underordnede værdier i forhold til den handling, jeg står over for at skulle foretage.¹⁵ Mit eget perspektiv på en situation kommer således først i stand, når jeg overvejer, om jeg skal omstøde mit eget argument, fordi jeg har glemt at tage højde for visse omstændigheder, som kan vise sig at være katastrofale (som i bjørnens tilfælde) eller i hvert fald uhensigtsmæssige. Hvis jeg fx ønsker at opnå B og har en formodning om at jeg kan opnå B ved at gøre A, så er det selvfølgelig ønskværdigt at gøre A. Men det kan også

samtidig være uønskværdigt at gøre A, fordi A også har andre implikationer såsom C, som fx kunne være noget moralsk anstødeligt eller farligt eller omkostningsfuldt eller bare ubehageligt). Det omtalte hierarki kommer således til syne, alt efter om jeg foretager handlingen A eller ej.

Det fulde billede af de omstændigheder, der giver anledning til at foretage et praktisk ræsonnement, får vi således først, når vi medtager følgende faktorer: For det første er det de færreste situationer, der klart og utvetydigt lader alle interessante aspekter træde frem, således at målet for ens handlinger står klart. For at frembringe disse aspekter kræves der, at underviseren har en veludviklet brug af forestillingen samt erfaring med at vurdere situationer, der rummer indbyrdes inkonsistente fordringer. Dernæst er det ikke en mangel ved det praktiske ræsonnement, at det rummer sådanne indbyrdes inkonsistente fordringer. Det er faktisk en forudsætning for praktisk rationalitet, at der er konkurrerende mål. Og endelig, da målene i det praktiske ræsonnement kan være usammenlignelige, er der heller ikke basis for at konstruere en empirisk teori om den rationelle aktør, som i en given situation dikterer en bestemt beslutning eller handling. Derfor er et praktisk ræsonnement heller ikke bare et spørgsmål om at anvende generelle regler på en mudret virkelighed, men et forsøg på at specificere, hvad der ønskes opnået. Først når denne specificering er opnået, kan overvejelser om midler med henblik på et mål gå i gang.¹⁶

I det omfang lægevidenskaben udgør en profession, som pædagogikken kan sammenligne sig selv med, finder man et mere brugbart billede af, hvor-

dan den praktiske fornuft fungerer hos Sarah Broadie.¹⁷ Ifølge Broadies eksempel er fornuften praktisk, på samme måde som en læge udøver en præskriptiv funktion, når vedkommende ordinerer medicin til en patient. Når en læge står over for en patient, spørger han sig selv: Hvad fejler vedkommende? Diagnosticeringen kan udmærket beskrives som et enkelttilfælde, som lægen ved hjælp af den bestemmende dømmekraft forsøger at få til at passe med en almen regel, sådan som vi ser det hos Kant. Men hermed har lægens ræsonnement endnu ikke antaget en praktisk karakter. Det sker først i det øjeblik, han skal udskrive eller ordinere medicin. For her må han også tage forbehold for andre omstændigheder, der gør sig gældende, såsom patientens alder, højde og drøjde, om vedkommende er diabetiker eller har lungeproblemer osv. Situationen får med andre ord en praktisk karakter, fordi der er flere mulige beskrivelser af situationen, som der ikke kan vælges imellem ud fra et teoretisk synspunkt, da de alle er sande, men som man skal vælge imellem ud fra et praktisk synspunkt, fordi de hver især kræver forskellige måder at handle på.

I pædagogisk sammenhæng betyder det, at selvom man sætter sin lid til evidensinformeret viden, er man ikke fritaget fra at forholde sig til et hav af praktiske konsekvenser af ens undervisning. Når Qvortrup mener, at synlig læring er med til at frisætte underviseren, bør man være på vagt. Underviseren udgør kun et led i en større organisatorisk sammenhæng, og det er ikke underviserens opgave at holde styr på hele denne uoverskuelige verden. Underviseren kan således blot koncentrere sig om at gøre det, som den fælles sag kræver af én, dvs.

“ *Når Qvortrup mener, at synlig læring er med til at frisætte underviseren, bør man være på vagt*

optimering af læring. Det betyder, at det rationelle grundlag for underviserens handling sikres andetsteds fra. Ligesom Kant i sidste ende havde tillid til Forsynet, opfordrer Qvortrup underviserne til at udvise større tillid til, at den almene teoretiske pædagogik indsigter nok skal belønne underviseren ved at frigøre mere tid til det væsentlige og interessante som i tilfældet med jordemødrene. Problemet er bare, at underviseren med den slags ræsonnementer ikke længere kan siges at være et praktisk subjekt for en handling.¹⁸ Og hvad er der så i virkeligheden tilbage af den reflekterende praktiker?

Alle kan være enige om, at uddannelsesinstitutionernes mål er at levere god undervisning, men undervisning er et åbent begreb, som kan rumme mange forskellige slags formål, og det er derfor, pædagogikken grundlæggende er en praktisk disciplin i aristotelisk forstand. Når undervisning reduceres til læring i håbet om at opnå et sikkert teoretisk grundlag, hvorpå undervisningen kan finde sted, ændrer pædagogikken også karakter, således at den ikke længere er et praktisk anliggende, der har med handling at gøre, men et teoretisk anliggende, der har med sandhed at gøre. Sandhed er imidlertid ikke i sig selv nok til at levere ammunition til at foretage én bestemt handling, og bestræbelserne

på at konstruere et teoretisk objekt (læring), som kan kvantificeres og dernæst optimeres, udgør kun ét af flere formål med undervisningen. Så hvis man som underviser har et alt for ensidigt fokus på, hvordan bestemte læringsmål skal opfyldes, så amputerer man samtidig begrebet om den reflekterende praktiker, fordi man udelukkende har fokus på den reflekterende del, der handler om, hvordan én bestemt teori eller sandhed skal omsættes til handling. Problemet er bare, at denne form for handling intet har med undervisningens praktiske aspekt at gøre, når praksis vel at mærke forstås i aristotelisk forstand. Og dermed er der heller ikke meget praksis tilbage til den reflekterende praktiker.

KONKLUSION

Lad mig sluttelig bringe endnu en læge på banen for at opsummere: I Ugeskrift for læger, Nr. 3/2017 finder man et interview med den privat praktiserende læge, Christian Wegener Jørgensen.¹⁹ Her forklarer han bl.a. om lægevidenskabens videnskabelige grundlag, som i praksis ofte beløber sig til at tage en rask beslutning på et løst grundlag. Det er klart, at man ikke kan have som ideal at stræbe efter at foretage en rask beslutning på et løst grundlag, men det er også værd at overveje, hvad alternativet er inden for den pædagogiske praksis. For hvis man har som mål at give den pædagogiske praksis et uomgængeligt teoretisk fundament, er det klart, at denne konklusion er utilfredsstillende, men hvis man derimod køber præmissen om, at pædagogik er en selvstændig praktisk disciplin i aristotelisk forstand, og man er konsekvent i forhold til, hvad dette beløber sig til, så er det ligeledes klart, at underviserens rolle

ligeledes meget ofte består i at træffe en rask beslutning på et løst grundlag. Og i langt de fleste tilfælde vil dette også være alt rigeligt. <

NOTER

- 1 J. Hattie og G. Yates, *Synlig læring og lærings anatomi* (Dafolo, 2014), s. 17.
- 2 http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/ikv/uddannelse/paedagogikum1/teopaedopgaven.
- 3 <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/03/Gymnasierne-f%C3%A5r-%C3%B8jnene-op-for-evidens.pdf>.
- 4 Ibid.
- 5 Ibid.
- 6 I. Kant, *Kritik af den rene fornuft* (Frederiksberg, Det lille forlag, 2005), A 132-133, B 171-172.
- 7 I. Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1977), s. 3.
- 8 Ibid.
- 9 V. Descombes, "Philosopher en matière pratique", *Le raisonnement de l'ours* (Paris, Seuil, 2007), s. 26-27.
- 10 Aristoteles, *Om Sjælen* (Frederiksberg, Det lille forlag, 1998), III, 10, 433a 15ff.
- 11 C. Taylor, *Sources of the Self* (Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1989), s. 72.
- 12 D. Wiggins, *Needs, Values and Truth* (Oxford, Blackwell, 1981), s. 314.
- 13 G.E.M. Anscombe, *Intention* (Oxford, Blackwell, 1957), § 33.
- 14 V. Descombes, "Le raisonnement de l'ours", *Le raisonnement de l'ours*, s. 112.
- 15 V. Descombes, "L'illusion nomocratique", *Le raisonnement de l'ours*, s. 300.
- 16 D. Wiggins, "Deliberation and Practical Reasoning", *Needs, Values and Truth*, s. 215-238.
- 17 S. Broadie, *Ethics with Aristotle* (Oxford, Oxford University Press), 1991, s. 217.
- 18 P. Aubenque, *La prudence chez Aristote* (Paris, PUF, 1997), s. 209.
- 19 <http://ugeskriftet.dk/debat/blog-christianwegener-joergensen-illusionen-om-den-faelles-beslutningsproces-vi-boer-straebe>

Michael Verner er cand.mag. i filosofi, matematik og oldtidskundskab og lektor på Køge Gymnasium

TO ARTIKLER MED FEJL I NR. 2

Stine Thygesens artikel *Med hjertet på rette sted* var desværre skæmmet af en ombrydningsfejl, som vanskeliggør læsningen.

I Nils Mattsson Johansens artikel *Billedforbuddets etiske dimension i en socialfilosofisk dannelsesteori* er et antal

kursiveringer inde i teksten desværre faldet helt ud.

Vi undskylder og har lagt korrekte versioner af de to artikler i indholdsfortegnelsen til nr. 2 på hjemmesiden dpt.dk, hvor de kan downloades som pdf-filer.

PÆDAGOGIKKENS GLEMMEBOG – REAKTUALISERING AF PÆDAGOGISK TANKEGODS

Med dette nummer starter vi i DpT en ny serie. Under overskriften *Pædagogikkens glemmebog – Reaktualisering af pædagogisk tankegods* vil vi løbende bringe tekster, som har sat spor i pædagogikkens landskab, men siden er gået – eller er på vej til at gå – i glemmebogen. Det kan være tekster, der fremstår som korrektiver til aktuelt dominerende pædagogiske praksisformers dominans, eller tekster, som på mere stilfærdige måder minder om forgangne tiders tiltro til “det pædagogiske” i arbejdet med at forandre og forbedre samfundet. Disse tekster vil vi løbende bede pædagogik-folk om at kommentere. Kommentarerne vil være i den form, de hver især måtte ønske; men med fokus på, hvad en aktuel læsning af den ‘glemte’ tekst

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

Serien indledes i dette nummer med Theodor W. Adornos tekst *Opdragelse efter Auschwitz*. Adornos tekst ledsages af Kim Rasmussens kommentar og diskussion *Om aktualiteten af T.W. Adornos essay: Opdragelse efter Auschwitz*. <<

I ønskes god læselyst
DpT's redaktion

Theodor W. Adorno

OPDRAGELSE EFTER AUSCHWITZ

Auschwitz var det barbari, imod hvilket al opdragelse retter sig. Man taler om truende tilbagefald i barbariet. Men det truer ikke – Auschwitz var tilbagefaldet. Barbariet består stadig – så længe de betingelser, som resulterede i tilbagefaldet, varer ved.

Fordringen – at Auschwitz ikke må gentage sig – er al opdragelses allerførste. Den går i den grad foran alt andet, at jeg tror, jeg hverken behøver eller bør begrunde den. Jeg kan ikke forstå, at man indtil i dag har givet sig så lidt af med den. At begrunde den ville have noget uhyrligt ved sig ansigt til ansigt med det uhyrlige.

At man imidlertid gør sig denne fordring, og hvad den opkaster af spørgsmål, så lidt bevidst, viser, at det uhyrlige ikke er trængt ind i menneskene, hvilket er symptom på, at muligheden for gentagelse, hvad angår menneskenes bevidstheds- og ubevidsthedstilstand, stadig består.

Enhver debat om opdragelsesidea-

ler er for intet at regne og ligegyldig over for dette ene, at Auschwitz ikke må gentage sig. Auschwitz var det barbari, imod hvilket al opdragelse retter sig. Man taler om truende tilbagefald i barbariet. Men det truer ikke, Auschwitz var tilbagefaldet; barbariet består, så længe de betingelser, som resulterede i hint tilbagefald, i det væsentlige varer ved.

Det er det grusomme ved det hele. Det samfundsmæssige tryk varer ved, trods nødens hele usynlighed i dag. Det driver menneskene til det usigelige, som kulminerede i Auschwitz efter verdenshistorisk målestok. Blandt de af Freuds indsigter, som også for alvor rækker ind i kultur og sociologi, synes mig en af de dybeste at være den, at civilisationen på sin side frembringer det anticivilisatoriske og i stigende grad forstærker det.

Hans skrifter "Das Unbehagen in der Kultur" og "Massenpsychologie und Ich-Analyse" (1) turde tjene den allerstørste udbredelse netop i sammenhæng med Auschwitz. Når barbariet er anlagt i selve civilisationsprincippet, så er der noget desperat ved at sætte sig op imod det.

Mennesker, der indordner sig blindt i kollektiver, gør sig selv til sådan noget som materiale, udsletter sig selv som selvbestemte væsener. Til dette svarer beredskabet til at behandle andre som amorf masse. Jeg har i "Authoritarian Personality" kaldt dem, som forholder sig således, for den manipulative karakter, og det netop på et tidspunkt, da Höss' (2) dagbog eller Eichmanns optegnelser endnu overhovedet ikke var kendt. Mine beskrivelser af den manipulative karakter daterer sig tilbage til Anden Verdenskrigs sidste år.

AKTIVITETEN SOM KULT

Mange gange formår socialpsykologi og sociologi at konstruere mennesker, som først senere lader sig empirisk helt bekræfte. Den manipulative karakter – enhver kan kontrollere det ved de kilder, der står til rådighed om hine naziførere – udmærker sig ved organisationsraseri, ved fraværende evne til overhovedet at gøre umiddelbare menneskelige erfaringer, ved en bestemt art emotionsløshed, ved overvurderet realisme.

Han vil for enhver pris drive angivelig, om også vildfaren, realpolitik. Han tænker eller ønsker sig ikke et sekund verden anderledes, end den er, besat som han er af viljen *of doing things*, til at udrette ting, ligegyldig over for indholdet i slig udretten. Han gør en kult ud af aktiviteten, af den såkaldte *efficiency* som sådan, en kult, der klinger med i reklamen for det aktive menneske.

Denne type er – såfremt mine iagttagelser ikke bedrager mig og ifald mange sociologiske undersøgelser tillader generalisering – langt mere udbredt, end hvad man kunne tænke. Hvad dengang kun nogle nazimonstre eksemplificerede, vil man i dag kunne fastslå hos talrige mennesker, således hos ungdommelige forbrydere, bandeførere og lignende, om hvilke man hver dag læser i avisen.

Skulle jeg bringe denne manipulative karaktertype på en formel – måske skal man ikke gøre det, men for forståelighedens skyld går det vel an, så ville jeg kalde den for den tingsliggjorte bevidstheds type. Først har de mennesker, der er således beskafne, i en vis forstand gjort sig lig tingene. Derpå gør de, når det er muligt for dem, de andre lig tingene. Udtrykket "fertigmachen" (3), lige så populært i

de ungdommelige bøllers verden som i nazierne, udtrykker dette meget nøjagtigt. Mennesker defineres af dette udtryk "fertigmachen" som i dobbelt forstand bearbejdede ting.

Pinebænken er, ifølge Max Horkheimers indsigt, den af regeringsforvaltningen ibrugtagne og på sin vis fremskyndede tilpasning af mennesket til kollektivet.

Noget af dette ligger i tidens ånd, så lidt det også har med ånd at gøre. Jeg vil blot citere det før sidste krig af Paul Valéry udtalte ord: "Umenneskeligheden har en stor fremtid". Særlig besværligt er det at gå imod dette, fordi hine manipulative karakterer, som egentlig ikke er i stand til at gøre erfaringer, netop af den grund opviser træk af upåvirkelighed, træk, som forbinder dem med visse sindssyge personer eller psykotiske karakterer, nemlig skizoide.

Ved forsøg på at modvirke gentagelsen af Auschwitz, turde det synes mig væsentligt først og fremmest at skaffe klarhed over, hvorledes den manipulative karakter opstår, for så, igennem forandring af dens betingelser, så godt det går, at forhindre dens opstå.

Jeg vil gerne komme med et konkret forslag: at studere de skyldige fra Auschwitz med alle for videnskaben til rådighed stående metoder, især med mangeårig psykoanalyse, for muligvis at komme til klarhed over, hvorledes et menneske bliver sådan. Det, som hine endnu på nogen måde kan gøre af godt, er, såfremt de selv, i modsætning til deres egen karakterstruktur, hjælper noget med til, at det ikke endnu engang kommer så vidt.

Det ville kunne ske, hvis de ville arbejde med på udforskningen af deres egen oprindelse. Ganske vist ville det være svært at bringe dem til at tale;

under ingen omstændigheder må noget, der er i slægt med deres egne metoder, bringes i anvendelse for at få at vide, hvordan de blev sådan.

Imidlertid føler de sig i hvert fald – netop i deres kollektiv, i den følelse, at de alle til hobe er gamle nazi'er – så dækket ind, at næppe én blot har vist skyldfølelser. Men formodentlig eksisterer der også i dem, eller i det mindste i mange, psykologiske tilknytningspunkter, således deres narcissisme, jævnt sagt deres forfængelighed, gennem hvilke det ville kunne ændre sig. De kunne måske forekomme sig selv vigtige, såfremt de kunne tale hæmningsløst om sig selv, som for eksempel Eichmann, der jo åbenbart indtalte hele biblioteker fyldt med bånd.

Endelig kan det antages, at der også i disse personer findes rester af den gamle samvittighedsinstans, der i dag i stor udstrækning befinder sig i en opløsningstilstand, såfremt man graver dybt nok. Kender man imidlertid en gang de indre og ydre betingelser, der formede dem således – hvis jeg hypotetisk må have lov at antage, at man faktisk kan gennemføre det – så lader der sig dog muligvis drage praktiske konsekvenser, der gør, at det ikke kommer så langt endnu engang.

Om forsøget hjælper noget eller ej, det vil først vise sig, når det blev gjort; jeg ville ikke overvurdere det. Man må gøre sig klart, at mennesker ikke automatisk kan forklares ud fra sådanne betingelser. Under samme betingelser blev mange sådan og mange helt anderledes. Alligevel ville det værd umagen værd. (...).

TEKNOLOGISKE MENNESKER

Videre burde man i sammenhæng med den tingsliggjorte bevidsthed også nøje betragte forholdet til teknikken og

det på ingen måde blot hos små grupper. Dette forhold er så dobbelttydigt som forholdet til sport, med hvilket det i øvrigt er i slægt. På den ene side producerer hver epoke de karakterer – typer, der igen bestemmes af fordelingen af psykisk energi, som den samfundsmæssigt behøver. En verden, i hvilken teknikken har en sådan nøgleposition som i dag, frembringer teknologiske mennesker, mennesker, der stemmer i med teknik. Det har sin gode rationalitet: på deres snævre felt vil de ikke lade sig binde så meget på ærmet, og det kan også have sin mere generelle virkning. På den anden side ligger der i det nutidige forhold til teknikken noget overdrevent, irrationelt, patogent.

Det hænger sammen med det "teknologiske slør". Menneskene er tilbøjelige til at holde teknikken for sagen selv, for formål i sig selv, for en kraft ud af dens eget væsen, og glemme det, at den er menneskenes forlængede arm. Midlerne – og teknik er et indbegreb af midler til selvopretholdelse af arten menneske – feticheres, fordi formålene – et menneskeværdigt liv – er skjult og afskæres fra menneskenes bevidsthed. Så længe man siger det så alment, som jeg netop har formuleret det, turde det være indlysende. Men en sådan hypotese er endnu alt for abstrakt. Ingenlunde ved man bestemt, hvordan feticheringen af teknikken sætter sig igennem i det enkelte menneskes individuelle psykologi, hvor tærskelen er mellem et rationelt forhold til den og hin overvurdering, der til slut fører til, at en person, der udpønser et togsystem, som bringer ofrene hurtigst muligt og mest muligt gnidningsløst til Auschwitz, glemmer, hvad der sker med dem i Auschwitz.

Hos den type, der hælder til fetichering af teknikken, handler det, jævnt

sagt, om mennesker, der ikke kan elske. Det er ikke sentimentalt og ikke moraliserende ment, men betegner den manglende libidinøse relation til andre personer. De er helt igennem kolde, må også nødvendigvis inderst inde negere muligheden for kærlighed, på forhånd trække deres kærlighed væk fra andre mennesker, før den overhovedet udfolder sig, hvad der i det hele taget overlever i dem, må de nødvendigvis anvende på midler.

De fordomsfulde, autoritetsbundne karakterer, som vi havde at gøre med i "Authoritarian Personality" ved Berkeley, leverede mange belæg for dette. En forsøgsperson – ordet er selv allerede et ord, der stammer fra den tingsliggjorte bevidsthed – sagde om sig selv: "I like nice equipment", jeg kan lide pænt udstyr, pæne apparaturer, ganske uanset, hvilke apparaturer, det er. Hans kærlighed var absorberet af ting, af maskiner som sådanne. Det bestyrrende ved det er – bestyrrende, fordi det synes så håbløst at træde op imod det, at denne trend er koblet sammen med den hele civilisation. At bekæmpe den betyder så meget som at være imod verdensånden; men dermed gentager jeg noget, som jeg foregreb i indledningen som det mest dystre aspekt ved en opdragelse efter Auschwitz.

Jeg sagde, at hine mennesker er kolde på en helt særegen måde. Et par ord om kulde overhovedet må vel være tilladt. Var den ikke et grundtræk ved antropologien, altså ved beskaffenheden af menneskene, sådan som de faktisk er i vort samfund; var menneskene altså ikke dybest set ligegyldige over for det, som sker med alle andre, bortset fra med det par stykker, som de er tæt forbundet med, om muligt gennem håndgribelige interesser, så havde Auschwitz ikke været mulig, menne-

skene havde i så fald ikke fundet sig i det.

Samfundet i sin nutidige udformning – og vel i årtusinder – beror ikke, som det siden Aristoteles ideologisk er blevet påstået, på tiltrækning, på attraktion, men på enhvers forfølgelse af sin egen interesse imod alle andres interesse. Det har gjort nedslag i menneskenes karakter helt ind i deres inderste. Hvad der modsiger dette, flokinstinktet hos den såkaldte *lonely crowd*, den ensomme mængde, er en reaktion derpå, en sammenrotning af nedkølede, der ikke kan holde deres egen kulde ud, men heller ikke kan ændre den.

Ethvert menneske i dag, uden enhver undtagelse, føler sig elsket for lidt. Fraværende evne til identifikation var den vigtigste betingelse for, at sådan noget som Auschwitz kunne foregå midt iblandt nogenlunde velopdragne og harmløse mennesker. Hvad man således kalder "medløberi", var primært forretningsinteresse: at man skøtter egen fordel frem for alt andet og, for ikke overhovedet at udsætte sig for fare, ikke stikker næsen for langt frem. Det er en almen lov for det bestående. Tavsheden under terroren var blot denne lovs konsekvens. Kulden hos den samfundsmæssige monade, hos den isolerede konkurrent, var, som ligegyldighed over for de andres skæbne, forudsætningen for, at kun ganske få rørte på sig. Det ved bøddelknægtene; også det giver de stadig nye prøver på.

Forstå mig ikke forkert. Jeg vil ikke prædike kærlighed. At prædike den holder jeg for forgæves: ingen har overhovedet ret til at prædike den, fordi manglen på kærlighed – jeg har allerede sagt det – er en mangel

hos alle mennesker uden undtagelse, sådan som de eksisterer i dag. At prædike kærlighed forudsætter i dem, man henvender sig til, en anden karakterstruktur end den, man vil forandre. (...)

Såfremt noget overhovedet kan hjælpe mod kulde som betingelse for ulykken, så er det indsigt i dens egne betingelser samt forsøget på, foregribende at modarbejde disse dens betingelser på det individuelle område (...).

NATIONALISME IGEN

Endvidere bør der oplyses om muligheden for forskydning af det, der rasede ud i Auschwitz. I morgen kan en anden gruppe end jøderne stå for tur, således de gamle, som jo i Det tredje Rige lige akkurat blev forskånet, eller de intellektuelle, eller simpelthen afvigende grupper. Det klima – jeg har allerede antydnet det, som især fremmer slig opstandelse, er den genopvågnende nationalisme. Den er så slet, fordi den i den internationale kommunikations og de internationale blikkes tidsalder slet ikke længere kan tro rigtigt på sig selv og derfor må overdrive sig selv i det umådelige for at bilde sig selv og andre ind, at den endnu er substantiel. (...)

Endelig burde al politisk undervisning være centreret om, at Auschwitz ikke gentager sig. Det ville kun være muligt, såfremt den, uden angst for at vække anstød hos nogen som helst magt, beskæftiger sig med dette allervigtigste. I tilgift måtte den forvandle sig til sociologi, altså belære om det samfundsmæssige spil af kræfter, som har sit sted under de politiske formers overflade. Man kunne kritisk behandle, for blot at give en model, et så respektabelt begreb som statsræso-

nen: idet man sætter statens ret over borgernes, er gruen allerede potentielt sat i værck.

Walter Benjamin spurgte mig engang i Paris under emigrationen, mens jeg endnu sporadisk stadig rejste tilbage til Tyskland, om der stadig fandtes tilstrækkeligt med bøddelknægte der, som udførte naziernes befalinger. Det gjorde der. Alligevel har spørgsmålet sin dybe ret. Benjamin sporede, at de mennesker, som gør det, i modsætning til skrivebordsmorderne og ideologerne, handler i modsigelse til deres egne umiddelbare interesser i deres egenskab af mordere i sig selv, idet de myrder andre.

Jeg frygter, at det gennem forholdsregler i form af en nok så vidt spændt opdragelse næppe lader sig forhindre, at skrivebordsmordere vokser op. Men at der findes mennesker, som forned, nemlig som trælle, udfører det,

hvorigennem de foreviger deres egen trældom og nedværdiger sig selv; at der stadig findes Bogere og Kaduker, imod det lader sig dog en smule udrette gennem opdragelse og oplysning. <<

Artiklen er gengivet efter en tidligere udgivelse i Information 11.-12. februar 1995. Her fremgik det, at: "Artiklen på denne side er oprindeligt holdt som radioforedrag i 1966. Her er den oversat efter Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Band 10.2 Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1977. Oversætter: Poul Ferland". I denne sammenhæng er artiklen gengivet og lettere revideret af Jakob Ditlev Bøje og Marianne Brodersen.

OVERSÆTTERENS (POUL FERLANDS) NOTER:

- (1) Begge værker er oversat til dansk; "Das Unbehagen in der Kultur" under titlen "Kulturens byrde", "Massenpsychologie und Ich-Analyse" som "Massepsykologi og jeg-analyse Metapsykologi 2".
- (2) Rudolf Höss var lejrkommandant i Auschwitz.
- (3) 'Fertigmachen' har den dobbelte betydning: gøre klar og likvidere.

Kim Rasmussen

OM AKTUALITETEN AF T.W. ADORNOS ESSAY: OPDRAGELSE EFTER AUSCHWITZ

På opfordring fra DpT's redaktion har jeg forsøgt at forholde mig til spørgsmålet, hvorvidt Adornos essay "Opdragelse efter Auschwitz" (Erziehung nach Auschwitz¹) synes at have nogen relevans i dag. Det har jeg gjort ved først at opsummere og formidle centrale pointer fra essayet. Efterfølgende har jeg forsøgt at sætte disse pointer op overfor nogle af de nutidige tendenser og strømninger, som præger vores samtid.

Adornos radioforedrag "Opdragelse efter Auschwitz" blev oprindelig holdt i 1966 i Hessischen Rundfunk – altså mere end 20 år efter afslutningen på 2. verdenskrig. Sammen med andre foredrag og samtaler fra perioden 1959-1969 blev foredraget udgivet posthumt som essay i 1971 i bogen "Erziehung zur Mündigkeit", bare to år efter Adornos uventede død i 1969.

"Opdragelse efter Auschwitz" indskriver sig i en tysk kritisk refleksions- og erfaringshistorie. En historie der er optaget af problemstillinger som: Hvordan nazismen kunne lade sig gøre, og hvordan en udryddelseslejr / dødsfabrik som Auschwitz, hvor ca. 1,1 millioner mennesker blev til-intetgjort, overhovedet kunne finde sted i et ellers civiliseret land som Tyskland.

Adorno var, som mange andre i hans samtid, dybt optaget af, at Auschwitz aldrig måtte gentage sig. Men hvordan kunne det forhindres? Hans motivation, refleksion og interesse for disse spørgsmål var drevet af en vilje til erfaring; dvs. af at ville lære

noget af historien – hvad det så end betyder.

Selvom de nævnte problemstillinger er vanskelige og komplekse, har de spillet en betydelig rolle i efterkrigstiden og frem til i dag. I begyndelsen var erfaringsspørgsmålet næret af en tvivl: Ville nationalsocialismen have et efterliv i det demokrati, der blev forsøgt opbygget igennem 1950erne og 1960erne? I genopbygningen af samfund og statsapparat var der eksempelvis behov for embedsmænd og fagfolk, der havde overlevet krigen men tidligere tjente under nazismen. Hvem havde ansvar for og skyld i hvad? Kunne de afnazificeres? Samtidig blev spørgsmålet om erfaringsbearbejdning aktualiseret i forhold til udviklingen af en demokratisk og kritisk dannelse af de kommende generationer samt fordringen om, at Auschwitz aldrig måtte gentage sig.

DEN MANIPULATIVE KARAKTER

Adorno indleder sit essay med at fastslå, at den vigtigste problemstilling for

al opdragelse er, at Auschwitz ikke må gentage sig. Dette kræver ikke nogen begrundelse. Det ville være uhyrligt og absurd at komme med rationelle begrundelser for, hvorfor det uhyrlige ikke må ske igen.

Dernæst retter Adorno opmærksomheden imod nogle af de afgørende *betingelser* for, at Auschwitz kunne finde sted. En af disse betingelser drejer sig om, at Auschwitz ikke ville kunne have fundet sted, hvis ikke det havde været fordi en bestemt personlighedstype havde ansvaret for transportsystemerne, kz-lejrene, de anvendte teknologier, osv. Adorno lægger altså vægt på det personbårne ansvar og omtaler denne personlighedstype som "den manipulative karakter" (Adorno 1971, 97). Undertiden benytter han også begreberne "den tingsliggjorte bevidsthedstype" og "den autoritære personlighedstype". Disse begreber viser hen til en type mennesker, som er repræsenteret af f.eks. lederen af Auschwitz-lejren R.Höss eller A.Eichmann, der var højtstående SS-officer og en af arkitekterne bag holocaust og "endlösung".

Den manipulative karaktertype er kendetegnet ved, at den indordner sig blindt under kollektivets magt (nazipartiet, SS), og at den gør sig selv til "materiale", til en ting eller "et instrument", der udsletter sig selv som selvbestemt væsen i en højere sags tjeneste. Samtidig behandler og manipulerer denne karaktertype andre mennesker som ting eller som amorf masse. Adorno angiver løst, at den manipulative karakter viser sig, når personer bliver opslugt af et organisationsraseri; personer som er besat af en vilje "of doing things", personer som mangler evnen til at gøre sig umiddelbare menneskelige erfaringer, personer kendetegnet ved emotionsløshed og

ligegyldighed overfor indholdet i deres gøremål, når blot målene nås.

Han kommer i den forbindelse ind på, hvad socialiseringen og opdragelse til at udholde smerte og hårdhed har betydet for dannelsen af de typer, der stod bag Auschwitz. Det er således ikke tilfældigt, at nazisterne forherligede og dyrkede voldsuhyrligheder under navn af tradition. Men hårdhedens opdragelsesideal, som mange tror på uden at tænke dybere over det, er helt igennem kritisabel, for som han påpeger: "Wer hart ist gegen sich, der erkaufte sich das recht, hart auch gegen andere zu sein" (Den der er hård mod sig selv, køber sig retten til også at være hård mod andre) (Adorno 1971, 96). Den lovpriste hårdhed nazisterne blev opdraget til, betød slet og ret ligegyldighed overfor smerte. Ligesom den tendentielt betød, at bødlerne ikke var i stand til at skelne mellem deres egen og andres smerte.

Hvis man derfor vil en af betingelserne for volden og ugerningerne til livs, må dette princip og denne mekanisme bringes frem i lyset og afvikles. Kort fortalt taler Adorno for en opdragelse, der ikke præmierer smerte og evnen til at udholde det uudholdelige. Et andet sted siger Adorno, at Auschwitz ikke havde været mulig, hvis ikke lejrens vogtere og bødler havde været så ligegyldige og kolde overfor det, som skete med alle andre. Manglende evne til identifikation, mangel på empati og mangel på evne til at elske, betragter han således også som centrale betingelser for de ufattelige overgreb.

TEKNIKKENS ROLLE OG BETYDNING

Et andet forhold som spillede en vigtig rolle og som han betragter som en afgørende betingelse for Auschwitz, er

det han kalder "teknik". I en verden, hvor teknik og teknologi indtager en samfundsmæssig nøgleposition, skabes der mennesker, som er meget positivt indstillede overfor teknik, og som tror og mener, at teknik og fremskridt er to sider af samme sag. Således er mange mennesker tilbøjelige til at se teknik som et mål i sig selv. Teknikken bliver fetichiseret (guddommeliggjort). Adorno fremfører et eksempel fra et tidligere studie af den autoritære personlighedstype, hvor en person gav udtryk for sin fascination af flotte apparater: "I like nice equipment" – og det uanset hvilke apparater, der var tale om. En sådan holdning udtrykker kærlighed til og fascination af ting, apparater og teknologi, hvilket synes problematisk, når det sker som en art tilbedelse og på bekostning af forholdet til andre mennesker.

Adorno synes ikke afvisende overfor at teknologi kan være forbundet med rationalitet. Men han påpeger, at der i hans samtid knytter sig noget overdrevent, irrationelt og patologisk til teknik og teknologi (Adorno 1971, 100). Han indrømmer, at ingen ved hvordan feticheringen af teknik sætter sig igennem i det enkelte menneskes individuelle psykologi, og ej heller hvor tærsklen mellem et rationelt forhold til teknik går, set i forhold til et overdrevent og sygeligt forhold til teknik; – som eksempelvis, når en person som Eichmann udpønsede et togsystem, der kunne bringe ofrene (jøderne) hurtigst muligt og mest gnidningsløst fra destinationer overalt i Europa til Auschwitz, uden tanke for og moralske skrupler over ofrenes videre skæbne. Adorno peger altså på teknikkens rolle og betydning som en betingelse og forudsætning for Auschwitz.

HVORDAN FORHINDRES ET NYT AUSCHWITZ?

Selvom Adorno selvrefleksivt siger, at der synes at være noget paradoksalt ved at sætte sig op imod barbariet, når dets betingelser er en del af civilisationsprincippet, og selvom han påpeger, at det virker håbløst at skulle kunne forhindre skrivebordbøddler i fremtiden, da knytter han alligevel an til håbet om, at det er muligt at lære af de historiske erfaringer; dels ved at gå imod de opdragelsesværdier, der hylder hårdhed og udholdenhed af det uudholdelige, og dels ved at knytte an til oplysning og dannelse generelt.

En sand kraft imod principperne fra Auschwitz synes at være autonomi og myndighed, siger han med reference til filosofen E. Kant. Et menneske, der har kraften til refleksion, til selvbestemmelse og til ikke at tilpasse sig / ikke følge med strømmen (Nicht-Mitmachen) (Adorno 1971, 93), det er sådanne (demokratiske) mennesketyper, der principielt kan stille sig i vejen for et nyt Auschwitz.

HVILKEN AKTUALITET SYNES ADORNOS ESSAY AT HAVE I DAG?

Der findes givetvis delte meninger om aktualiteten af Adornos essay. Der er imidlertid mindst tre overordnede grunde til, at jeg finder essayet aktuelt, – selvom nutidens postmoderne kultur og neoliberale markedsgørelse af stat, politik, pædagogik, medier, osv. ikke leder tankerne hen på førertilbedelse, skrårem og støvletramp: For det første er det vigtigt at fastholde *det etiske princip* om, at Auschwitz aldrig må ske igen – ikke mindst i en tid, hvor vi som verdensborgere erfarer, at uhyrlighederne sker igen og igen, om end formen og konteksten vari-

erer. Tænk blot på massakren på 7000 drenge og mænd i Srebrenica i midten af 1990'erne i det tidligere Jugoslavien. Eller Rwanda i 1994, hvor Hutuer slagtede op mod 1 million Tutsier på ca. 100 dage. Eller på Syrien i dag (2011-2017), hvor hidtil 5 millioner er flygtet fra regimet og omkring 400.000 er blevet dræbt, heraf de fleste civile, og mange med giftgas, tøndebomber, tortur og henrettelser i fængsler. Der er nok af skræmmende eksempler på barbariet til at fastholde aktualiteten af det etiske princip; "aldrig mere et Auschwitz", – for hvad er alternativet? Imidlertid synes barbariet også at antage helt nye former: Lokale massakrer, som når vestlige magter laver angreb med droner, og når hellige kriger angriber og henretter civile (Paris, Nice, Berlin, Stockholm, London, Manchester, etc). Det synes endeløst, men må ikke lede til opgivelsen af de etiske principper, der søger at forhindre barbariet.

For det andet finder jeg essayets *erfaringsvilje* uhyre vigtig og aktuel. Viljen til at se tilbage, til at fastholde og forsøge at granske: I Adornos essay en af verdenshistoriens største tragedier og ugerninger, men i princippet enhver form for vold, ugerning eller dumhed. Erfaringsviljen er lige så central nu, som før. At se tilbage er en central bevægelse i forhold til al erfaringsrefleksion. Hvordan kunne det ske, at der fandt samfundsmæssig og voldelig masseeksklusion, masseindfangning, massedeportation og indespærring, tvangsarbejde, dødsfabrikker og til-intet-gørelse sted, – men lige så gådefuldt; hvordan kunne nazilederne i det efterfølgende retsopgør systematisk fornægte deres rolle og ansvar? Men essayets *erfaringsvilje* er bestemt også relevant overført på helt

aktuelle ugerninger med omfattende konsekvenser for mange menneskers liv. Jeg tænker her på den økonomiske vold, som vi var vidner til ved den verdensomspændende finanskrisen i 2007, krisen i banksektoren og den økonomiske nedtur i det meste af vesten, hvor tusindvis af mennesker globalt har mistet deres job, opsparing, pensioner, livsperspektiv, og hvor kun meget få er dømt for at have gjort noget egentligt kriminelt. Eller for at inddrage et mere afgrænset aktuelt dansk eksempel: Skandalen med moderniseringen af det danske skattevæsen og dets efterfølgende kollaps, hvor omkring 80 milliarder kr. synes gået tabt, og hvor ledende politikere ikke mente, at der skulle kigges bagud, men fremad.

For det tredje synes essayet aktuelt, hvis man stiller sig i en samfunds- og civilisationskritisk position med henblik på at afsøge nutidens autoritære tendenser – om end disse synes sløret af forskellige forhold såsom individualisering, frihedsretorik og uendelige mængder af bullshit-ord såsom kvalitet, fremdrift, optimering, effektivitet, fleksibilitet, omstillingsparathed, selvlædelse, robusthed, osv. Nutidens totalitære tendenser er ikke så umiddelbart iøjefaldende og synlige som fortidens, fordi en central del af undertrykkelsen foregår som konkurrence mellem mennesker og ikke mindst som en kamp i nutidsmenneskets selv. Men vores selv er social dannet. Det tryk/pres som børn, unge og voksne øver mod sig selv i dag, synes skabt samfundsmæssigt og hænger sammen med den neoliberale konkurrencestat og præstationsamfundets krav. For er det ikke sådan, at nutiden også rummer totalitære træk? Dvs. træk ingen af os kan undslå os. Ideologien er på ingen måde nazistisk – snarere "globa-

listisk”, men den er massiv med dens krav om konkurrence, præstation, at optimere sig selv, være fleksibel, være omstillingsparat, være tilpasningsdygtig, og går hånd i hånd med systemernes oprustning i forhold til modernisering, effektivitet, dokumentation og evaluering. Nutidens selvdisciplinering er delvis ansigtsløs. Det er markedsmekanismen, økonomiens nødvendighed/tvang og digitaliseringens diktatur, der i meget høj grad “bestemmer” og stiller præmisserne, som den enkelte må underkaste sig. Der skal arbejdes hårdt, og der skal arbejdes længere, hurtigere og smartere, som det hedder. Når jeg kalder nutidens selvdisciplinering for delvis ansigtsløs, er det fordi, de systemer, organisationer og institutioner vi alle er en del af, også har sine ledere. Og selvom mange ledere på mange måder ikke kan sammenlignes med de ledere, der gjorde Auschwitz mulig, synes der også at være lighedstræk, som kan bekymre: Ledere der indordner sig blindt under økonomiens imperativer og stumme tvang, ledere der gør sig selv til “materiale”, til ting eller “et instrument”, og som derfor også behandler og manipulerer andre mennesker som ting eller som amorf masse. Ledere, der er opløst af et organisationsraseri, af projektmageri og som synes besat af en vilje “of doing things”. Ledere der er hårde ved sig selv og derfor også forventer, at alle omkring dem gør sig hårde og robuste. Nutidens “ofre” fan-

ges ikke ind i lejre, nej de fanges op af coaches, konsulenter og krisepsykologer, – eller de fanges ind i selvets selvbebrejende labyrint og går ned med stress, får depression, føler sig fortabt, oplever verden som kold og meningsløs, tager medicin eller andre stimulanser for at klare sig i konkurrencen og præstationsræset. Statistikkerne for stressramte, angst, depressive, øget medicinforbrug, osv. taler deres eget sprog. Børns, unges og voksnes liv synes i stigende grad sportsliggjort, og konkurrencen foregår tendentielt på alle hverdagslivets arenaer: I institutioner, i skole og uddannelse, på arbejdet, i fritiden, i familien ... Kulturen er blevet til en præmiekultur. Der uddeles priser og præmier i en endeløs strøm. Alt kan gøres til en quiz eller en konkurrence. Der skal hele tiden findes en vinder. Naturaliseringen af præstationssamfundets etos sker gennem en endeløs gentagelse, så børn og unge slet ikke kan forestille sig verden anderledes. Det er ind i denne historisk aktuelle og præstations-totalitære kontekst, at Adornos essay stadig synes aktuelt; – det samfundsmæssige tryk og barbariet varer ved, men antager løbende nye former. <<

REFERENCER

Adorno, T. W. (1971). *Erziehung nach Auschwitz*. I: T. W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

NOTER

- 1 I denne kommentar tager jeg udgangspunkt i den tyske original-version af Adornos tekst.

Kim Rasmussen er lektor ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet

Christina Fogtmann, Antje Schöps og Poul Lundgaard Bak

MENTALISERING I SAMTALER MED ANBRAGTE UNGE

Den mentaliseringsbaserede tankegang har fundet vej ind i det pædagogiske felt, ikke mindst i arbejdet med omsorgssvigtede børn og unge. I denne artikel vil vi afsøge, hvordan der i en pædagogisk orienteret mentaliseringsintervention blandt anbragte unge kan sættes fokus på en del af mentaliseringsevnen, der normalt ikke testes, nemlig online-mentaliserings. Online-mentaliserings beskriver den mentalisering, der foregår her og nu mellem mennesker, der taler sammen. Vi vil argumentere for, at evnen kan studeres systematisk gennem samtaleanalytisk metode. Vi stiller i artiklen skarpt på de hverdagssamtaler, der foregår mellem institutionsanbragte unge og de professionelle på institutionen. Vi undersøger de professionelles evne til at møde de unge mentaliserende – og konsekvenserne heraf. I hverdagssamtalerne viser det sig, at de professionelles mere eller mindre mentaliserende måde at møde den unge på er afgørende for, at samtalerne ikke bryder sammen. Samtidig tilbydes den unge gennem den professionelle mentaliserende tilgang en mulighed for at opøve sin egen evne til at mentalisere i samtaler og dermed til lettere at kunne begå sig i det sociale rum.

Mentalisering beskriver menneskets evne til at have forståelse for både andres og egne tanker, følelser og behov; evnen til at have sit eget og andres sind på sinde. Mentaliseringsevnen er almenmenneskelig og ses som vigtig for vores muligheder for at skabe psykisk robusthed og etablere trygge relationer. Men vi er ikke alle lige gode til at mentalisere, og det er især de tidlige tilknytningsrelationer, der er afgørende for en god mentaliseringsevne (Fogtmann 2014). Imidlertid kan mentaliseringsevnen trænes og dermed også opøves senere i livet. Evnen anses for at være almenmenneskelig, og den inddrages i stigende grad ikke kun i psykologiske men også pædagogiske praksisser (se fx Hagequist 2012).

Begrebet mentalisering er beslægtet med en række andre begreber, der

også er relevante i pædagogiske kontekster, bl.a. empati, Theory og Mind, affektkontrol, selvindsigt, omtanke og mindfulness. Theory of Mind paradigmet beskrives som en af de teoretiske rødder for mentaliseringsbegrebet, og empati beskrives som tæt relateret til aspekter af mentalisering (se Fogtmann 2014). Overordnet kan mentaliseringsbegrebet ses som favnende bredere end disse to andre begreber, idet mentalisering beskrives som processer, der udfolder sig omkring en række af dimensioner. En af dimensionerne udpeger, at man kan mentalisere i forhold til den anden og i forhold til sig selv (hvor empati ofte antages at indebære et fokus på forståelsen af den anden), mens en anden dimension udpeger, at man kan mentalisere affektivt og kognitivt (hvor Theory of

Mind primært antages at have et fokus på mere kognitive forståelsesprocesser). Mentaliseringsbegrebets bredde åbner således op for at fokusere på en række forskellige aspekter af de forståelsesprocesser, der er afgørende for, at vi kan begå os i sociale rum. Det skal dog understreges, at denne bredde ikke kun er appellerende, den giver også teoretiske og metodiske udfordringer.

MENTALISERING OG ANBRAGTE UNGE

Anbragte unge er, af mange grunde, i en sårbar livsposition, og de har brug for omsorg og hjælp til personlig udvikling. Det er en opgave, som kan være kompliceret, og antallet af sammenbrud i anbringelsesforhold er da

også ganske højt, både i Danmark og i andre lande. I rapporten 'Sammenbrud i anbringelser af unge' fra Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) er der ved hjælp af inter-

views indsamlet oplysninger om unges oplevelser af egen anbringelse. Her er en af de bemærkelsesværdige konklusioner, at halvdelen af de interviewede unge oplever mangel på værdifulde voksenrelationer i deres anbringelse. Konklusionen kan drages på trods af, at de voksne vedkender sig, at relationsdannelse er et pædagogisk nøglebegreb i deres arbejde (Egelund et al. 2010). Der kan altså være gode grunde til at fokusere på relationsdannelser og på, hvordan disse er udfordret og kan styrkes i forbindelse med anbringelser.

Det er rimeligt at antage, at anbragte unge kan have betragtelige mentaliseringsudfordringer. Ifølge Ankestyrrelsens anbringelsesstatistik udgør omsorgssvigt den hyppigste årsag til, at børn og unge anbringes uden for hjemmet, og netop omsorgssvigtede børn og unge formodes at være stærkt udfordrede i deres evne til at mentalisere. Ved institutionsanbringelser er det selvsagt i relationen og kommunikationen mellem den anbragte og de professionelle, at både udviklingsmuligheder og potentielle problemer former sig. De anbragtes unges mentaliseringsudfordringer kan bidrage til at skabe konflikter og spændinger i mødet med de professionelle og komplicere det relationsarbejde, der ideelt set

kunne foregå. For sårbare unge er det derfor afgørende, at de professionelle kan navigere sikkert i et felt med mange emotionelle spændinger – at de kan tænke sig om,

“ Der kan altså være gode grunde til at fokusere på relationsdannelser og på, hvordan disse er udfordret og kan styrkes i forbindelse med anbringelser

når de samtaler med de unge, og have deres eget og de anbragtes sind på sinde, altså netop mentalisere. Mentaliseringsevnen synes således på flere måder oplagt at inddrage og arbejde med i forbindelse med relationsarbejde og kommunikation mellem anbragte unge og de professionelle.

Interessen for at understøtte de professionelle opgaveløsning med uddannelses- og træningsprogrammer, herunder også med mentaliseringsbaserede programmer, er stigende, men desværre findes der kun begrænset

forskning, der kan bidrage til at vurdere nytteværdien af sådanne tiltag (Turner et al. 2009; Leve et al. 2012). Derfor er der et stort behov for udvikling af interventionsprogrammer og metoder til evaluering af disse. I forhold til evalueringen af et dansk mentaliseringsbaseret videns- og inspirationsprogram, nemlig Robusthed.dk, søges dette imødekommet gennem randomiserede effektstudier (Bak et al. 2017). Men det søges også imødekommet gennem nærværende metodeudviklingsprojekt, der helt særskilt for sådanne interventionsstudier søger at sætte systematisk fokus på relationsdannelse gennem mentalisering i hverdagskommunikation mellem anbragte unge og professionelle. Studier baseret på andre evalueringemetoder er under planlægning.

I 2014 påbegyndtes i Danmark en intervention i forhold til anbragte børn og unge på baggrund af det nævnte program, Robusthed.dk. Programmet bygger på mentaliseringsteorien, som den er udviklet af psykologen Peter Fonagy, og tanken er, at evnen til mentalisering kan trænes gennem undervisning i og interaktion med hjemmesiden Robusthed.dk og dens mange øvelser og historier.

I forbindelse med interventionen blev alle anbragte børn og unge i Danmark (ca. 12.000) samt plejeforældre og professionelle på opholdssteder og døgninstitutioner inviteret til at deltage i et projekt om trivsel og robusthed. Deltagerne blev inddelt i tre grupper. I den ene gruppe foregik, hvad der i øvrigt ville være foregået for denne gruppe (Treatment As Usual), i den anden gruppe fik alle adgang til Robusthed.dk, og i den tredje gruppe fik alle adgang til Robusthed.dk og desuden tilbud om et foredrag

om robusthed. Gennem registerdata vurderes det, om interventionen har effekt i forhold til sammenbrud i anbringelsesforhold, læringsresultater hos skolebørn samt sygefravær blandt de professionelle (Bak et al. 2014).

Det undersøges imidlertid ikke, om evnen til at mentalisere opøves med interventionen. Det er dog gjort for ganske nylig i et italiensk studie, hvor netop robusthedsprogrammet blev anvendt. Dette studie viser, at de elever, der har modtaget undervisning af en lærer, der er trænet i mentalisering, klarer sig forholdsvis bedre over tid i mentaliseringstests end de elever, der har modtaget undervisning af en lærer uden denne træning. Et sådant fund er interessant. Og så er det typisk for måder at studere mentaliseringsevner på. Mentalisering studeres nemlig stort set udelukkende gennem testsituationer, ofte gennem bestemte interviewspørgsmål, der handler om den testedes eget liv eller gennem små fortællinger, hvor den testede stilles spørgsmål om bevæggrundene hos personer, der indgår i fortællingerne. Svarene kodes i begge tilfælde i forhold til givne manualer. Den type mentalisering, der hermed studeres, kaldes offline-mentalisering. Når man mentaliserer offline, forholder man sig til mentale tilstande hos sig selv eller (virkelige eller fiktive) andre i situationer, der allerede er foregået, kan komme til at foregå eller er hypotetiske.

Offline-mentalisering beskriver ikke den mentalisering, der foregår i mødet mellem to mennesker her og nu. Den beskriver ikke, hvordan to samtalende har deres eget eller hinandens sind på sinde, mens de taler. Den mentalisering, der sker her og nu, beskrives som online-mentalisering. Imidlertid findes der ikke etablerede metoder til at stu-

dere denne del af evnen. Det er ærgerligt, fordi evnen til at mentalisere online er vigtig: Den er afgørende for, om vi kan skabe forståelse med hinanden, og for, at kommunikation ikke bryder sammen. Evnen påvirker, hvordan vi overhovedet er i stand til at være sammen med og skabe relationer til andre mennesker.

ONLINE-MENTALISERING I FORBINDELSE MED ANBRAGTE UNGE

Vi ønsker, på baggrund af en pædagogisk orienteret intervention, at undersøge online-mentalisering i hverdagsamtaler mellem anbragte unge og de professionelle på institutionen, og vi ønsker at gøre det med udgangspunkt i den, hvis evne bør være mindst udfordret, nemlig den professionelle. Antagelsen er, at hvis den professionelle møder den unge mentaliserende, kan det øge sandsynligheden for at kommunikationen ikke bryder sammen. Baseret på mentaliseringsteoriens idé om, at mentalisering avler mentalisering – altså at vi lærer at mentalisere gennem at blive mødt af mentaliserende andre – er det ligeledes en antagelse, at den unge kan opøve sin evne, hvis den professionelle opøver sin. Gennem den professionelle mentaliserende måde at være med den unge på, bidrager han eller hun til, at den unge bliver nysgerrig på sine egne tanker og følelser. Sådanne tanker findes også tydeligt hos Hagelquist (2012):

Når man har med omsorgssvigtede og traumatiserede børn at gøre, er det den professionelle evne til at mentalisere i samspillet med barnet, der er den primære behandling. Hvis omsorgssvigtede og traumatiserede børn skal udvikle evnen til mentalisering, skal de

altså være i et samspil, hvor den professionelle er i stand til at mentalisere. (Hagelquist 2012:19)

Vi lægger os hermed i forlængelse af Hagelquists påstande, og vi vil afsøge, hvordan den professionelle mentaliserende samspil kan studeres systematisk og inddrages i mentaliseringsbaserede interventioner.

Men hvordan kan en metode, der systematisk skal kunne undersøge online-mentalisering, se ud? Overordnet kan den tage udgangspunkt i de beskrivelser, der findes i litteraturen om, hvad god mentalisering er: I mentaliserende samspil skal vi møde den anden nysgerrigt, udforskende og styret af ønsket om at forstå de mentale tilstande, vi selv eller den anden befinder sig i. Når vi er mentaliserende, vurderer vi ikke adfærd, men vi forsøger at forstå den i forhold til tanker, følelser eller behov.

Eftersom de data, der skal studeres ved online-mentalisering, udgør samtaler, forekommer det oplagt, at metoden lader sig inspirere af en metode til at studere samtaler med, nemlig konversationsanalysen. Konversationsanalysen har fokus på, hvordan samtalende behandler, dvs. udtrykker, at de forstår hinandens tale (en taleur udgør det, en talende siger, fra han tager ordet, til han stopper med at tale). Det betyder, at den analytiske enhed i denne metode ikke er den enkelte taleur, men såkaldte nærhedspar: en førstepardel (fx et spørgsmål) produceret af en førstetaler, og en andenpardel (fx et svar) produceret af en næstetaler. Andenpardelen viser, hvordan næstetaler forstår førstetalers taleur, og hvad næstetaler har valgt at fokusere på i førstetalers tur. Således kan det undersøges, om den profes-

sionelle i sine responser på den unges taleture udviser en nysgerrighed for at forstå de mentale tilstande, der knytter sig til den unges talehandlinger, eller om det er andre forhold, der responderes på.

Konversationsanalysen har identificeret en række ordener og strukturer, som samtaler er organiseret efter, herunder det regelsæt, der bestemmer, hvordan tildeling af taleture foregår, et regelsæt som bl.a. sikrer, at vi ikke taler i munden på hinanden. Sådanne regler og ordener kan løbende inddrages i analysen af mentalisering, idet de er afgørende for, hvordan samtaltende forstår og reagerer på hinandens talehandlinger.

Den metode til analyse af online-mentalisering, som vi hermed kort har skitseret, baserer sig altså dels på mentaliseringsteoretiske beskrivelser af god mentalisering og på konversationsanalysens principper og analytiske kategorier. Vi vil nedenfor illustrere metoden på samtaledata fra en institution for anbragte unge, og vi vil dermed undersøge de professionelle mentalisering af de unge og konsekvenserne af denne adfærd.

MENTALISERING I SAMTALER MED ANBRAGTE UNGE

De data, vi her præsenterer, indgår i et større projekt, der har som sit formål at undersøge, om en robusthedsintervention på en institution for anbragte unge påvirker de professionelle evne til at mentalisere de unge i samtaler. Vi har indledt et samarbejde med en institution, hvor institutionens professionelle modtager undervisning i fire halve dage fordelt på fire måneder. Undervisningen varetages af artiklens forfattere og består af oplæg om robusthed, øvelser, supervision og re-

fleksion i forhold til særlige hverdagsudfordringer, som de professionelle udpeger. Endelig inddrages – som noget nyt for interventioner baseret på Robusthed.dk – udskrifter fra de professionelle samtaler med de unge (inddragelsen af sådanne data i interventionen uddybes i diskussionen). De professionelle opfordres desuden til at interagere med Robusthed.dk og til at inddrage historier og øvelser herfra i deres undervisning af elever i det omfang, de finder det meningsfyldt. De unge er således kun indirekte berørt af den undervisning, der knytter sig til interventionen.

Inden interventionen blev påbegyndt, opstillede vi et videokamera i spisekøkkenet på institutionen, for enden af spisebordet. Personalet sørgede for at tænde kameraet ved fælles måltider og andre spisebordsaktiviteter. Optagelserne blev foretaget gennem tre uger. Planen er, at videokameraet skal opstilles igen efter interventionen, og vi vil da sammenligne mentalisering i samtaler før og efter interventionen. Det vil især være en mulig ændring i de professionelle mentalisering, vi vil undersøge, men afledt heraf er vi naturligvis også interesserede i at se, hvordan eventuelle ændringer påvirker de unges mentaliserende adfærd. Før vi kan lave en sådan undersøgelse, er det imidlertid påkrævet, at metoden til at undersøge online-mentalisering med er tydeliggjort og afprøvet.

I det følgende vil vi undersøge, hvordan kommunikationen udfordres, når den professionelle ikke fastholder at møde den unge mentaliserende. Sekvensen er taget fra de indsamlede videoptagelser inden interventionen. Vi undersøger altså ikke interventionens effekt, men vi illustrerer den

skitserede metode og anvender den til at undersøge den professionelle mentaliseringsadfærd og adfærdens konsekvenser. Eksemplet er valgt, fordi det er typisk for de steder i optagelserne, hvor kommunikationen bryder sammen, fx ved at den unge forlader samtalen. Det typiske består i, at der opstår en uenighed mellem den unge og den professionelle og i, at sidst nævnte ikke agerer mentaliserende.

Uddraget er taget fra et frokostmåltid, hvor syv personer er til stede. I udskriften noteres først linjenummeret, derefter hvem der siger noget (BO er Bolette (professionel), CA er Camilla (ung anbragt)). Dobbeltparanteser angiver udskriverens kommentarer om det, der foregår på optagelsen, ofte de talendes kropssproglige handlinger. [angiver, at det der siges, siges i overlapp.

Uddrag 1:

- 1 *BO: Camilla vi kører om fem minutter ikk
2 *CA: ((ryster på hovedet))
3 *BO: hvad vil du ha jeg snart skal sige af undskyldninger til
4 Hanne om at vi ikke kommer til det der [fysik hele tiden
5 *CA: [jeg skal ikke derhen
6 *BO: mm det skal du [det nytter ikke noget
7 *CA: [(mmm I kan ikk presse mig derhen
8 det gider jeg ikke
9 *BO: hvad skal jeg så skrive til hende

Bolette adresserer eksplicit sin tale til Camilla og afslutter med et 'ikk'. Hun opfordrer Camilla til, at de skal køre om fem minutter, og til at Camilla responderer på opfordringen. Camilla svarer ved at ryste på hove-

det. I konversationsanalysen er der identificeret et såkaldt præferenceforhold mellem førstepar- og andenpardele. Præference henviser til, hvad vi typisk gør, hvilket oftest er sammenfaldende med, hvad der er det mest socialt acceptable at gøre. Ved at svare med en præfereret handling bidrager vi således til at skabe social solidaritet. Bolettes opfordring i linje 1 præfererer en bekræftelse, fordi opfordringer præfererer bekræftelser. Men med sin hovedrysten leverer Camilla det modsatte af et præfereret svar, nemlig et dispræfereret svar. Hun udfordrer således den sociale solidaritet. Dispræfererede svar er ofte designet på en særlig måde, de leveres fx ofte tøvende eller forsinket, hvormed taleren kan nedtone svarets dispræferede status. Camilla designer imidlertid ikke sit svar på en måde, der forbereder Bolette på, at det er dispræfereret: det ytres uden forsinkelse, tøven eller anden indpakning. Hermed kan Camillas respons komme til at fremstå en anelse provokerende.

Bolette stiller efterfølgende i linje 3-4 et spørgsmål, nemlig hvad hun snart vil have, at Bolette skal sige til fysiklæreren. 'Snart' kan bidrage til den forståelse, at Bolette ikke er klar over, hvordan hun skal løse det problem, Camilla hermed pålægger hende. Bolettes tale kan dermed tolkes som en anklage. Ved at respondere på denne måde på Camillas benægtelse i linje 2 optræder Bolette ikke mentaliserende: hun undersøger ikke, hvad der foregår i Camilla. I stedet for at undersøge grunden til Camillas hovedrysten, sætter hun anklagende fokus på problemløsningen, og vel at mærke den del af problemløsningen, der beskæftiger sig med, hvad Bolette skal stille op.

I linje 5 afbryder Camilla Bolet-

tes taletur: turovergange foregår almindeligvis på veldefinerede steder, nemlig når en taler har færdiggjort sin taletur i såvel grammatisk, lydlig og handlingsmæssig forstand. Bolettes taletur er imidlertid ikke færdiggjort, og Camillas afbrydende respons 'jeg skal ikke derhen' er således ikke afstemt efter Bolettes samtalemæssige bidrag. Der er altså ikke tale om et samarbejde på et strukturelt niveau i samtalen, idet Camilla ikke afventer, at Bolette gør sin taletur færdig. Heller ikke i forhold til den handling Bolette efterspørger, afstemmer eller samarbejder Camilla: Hun tilbyder ikke noget svar på spørgsmålet om, hvad Bolette skal sige til fysiklæreren, og hun forholder sig heller ikke forklarende til det anklagende element. Hun konstaterer blot, at hun ikke skal derhen.

Bolette responderer nu ved at hævde sin autoritet og modsige Camilla i linje 6: 'det skal du'. En uenighed er opstået imellem de to. Hermed agerer Bolette endnu engang ikke mentaliserende; hun hævder sin uenighed, men undersøger ikke, hvad Camillas benægtelse eller manglende samarbejde handler om.

Camilla tager turen i linje 7, denne gang dog på et turovergangsrelevant sted, men Bolette fortsætter sin tur, og de to taler derfor i overlap, hvilket igen viser en manglende strukturel afstemning mellem de samtalende. Camilla fastholder uenigheden og argumenterer nu i forhold til Bolettes autoritative respons 'I kan ikke presse mig derhen det gider jeg ikke.' Camillas responser kan betragtes som fastlåste og rigide: de er rene benægtelser uden særlig variation. Imidlertid er Bolette heller ikke hjælpsom i forhold til rigiditeten, idet hun ikke giver Camilla anledning til at føle sig forstået

og rummet og dermed turde uddybe sin reaktion. Og også i sin følgende respons gentager Bolette sit fokus på det problem, hun skal løse som en konsekvens af Camillas benægtelse: hun spørger, hvad hun skal skrive til fysiklæreren. I modsætning til at hævde sin autoritet som med 'det skal du' i linje 6, etablerer Bolette her en anden og umiddelbart ligeværdig relation til Camilla, og i det efterfølgende er det da også en kollega, der reagerer på spørgsmålet. Sekvensen er udeladt. Det er udelukkende de voksne, der taler, og de foreslår en regel om, at Camilla kun kan få lov til det, hun gerne vil, hvis hun også går til fysik; en konsekvenspædagogisk tilgang, ikke en mentaliserende. Der svares for Camilla og tales om Camilla hen over hovedet på hende, hvilket ikke kan bidrage til, at Camilla oplever sig forstået. I linje 27 henvender Bolette sig atter til Camilla:

Uddrag 2:

27 *BO: Camilla det er altså lidt alvorligt med det der fysik det er fordi

28 *CA: jeg er ligeglad jeg skal ikke derhen

29 *BO: jeg har et problem med vores samarbejdsaftale snart hvis ikke at du

30 overholder de der ting du skal

31 *CA: det er jeg ligeglad med

Bolette argumenterer igen og dramatiserer sit argument via 'alvorligt.' Hun afbrydes i linje 28 af Camillas argument 'jeg er ligeglad jeg skal ikke derhen', hvorefter hun færdiggør sit eget: Alvoren skyldes, at Camillas manglende overholdelse af aftaler giver Bolette et problem. Mønstreret fra uddrag 1 gentager sig: Camilla udviser

en rigiditet, idet hendes argumenter blot består i at fremføre sine benægtelser: hun *skal* ikke, hun *vil* ikke, hun *gider* ikke. Bolette møder imidlertid heller ikke Camilla mentaliserende, idet hun udelukkende er orienteret mod en løsning af det problem, hun selv står tilbage med, og ikke en forståelse af problemets årsag, som den findes hos Camilla. I det følgende fortsætter de voksne med at tale om konsekvenspædagogikken, og hvordan den skal gennemføres, og Camilla rejser sig, går ud af køkkenet og smækker døren hårdt i. Kommunikationen bryder således sammen. De samtalende har ikke opnået nogen forståelse af hinanden. Og sandsynligvis heller ikke af sig selv.

HVORDAN KAN DER ARBEJDES MED MENTALISERING I HVERDAGSSAMTALER MED ANBRAGTE UNGE?

På Robusthed.dk og i den intervention, der almindeligvis følger programmet, er fokus i høj grad på øvelser, der fremmer evnen til at mentalisere i forhold til sig selv – at lære at styre egne tanker, at opnå forståelse for egne affekter, at kontrollere affekterne osv.

Hvis der i mentaliseringsinterventioner inddrages et fokus på mentalisering i hverdagssamtaler, indebærer det, at fokus også skal være på mentalisering af den anden og på det at møde den anden mentaliserende. Hvordan kan det gøres? Det kan være en mulighed, at de professionelle guides i forhold til, hvad det indebærer at møde den unge mentaliserende. Den mentaliserende måde at møde den anden på er velbeskrevet i litteraturen om mentaliseringsbaseret terapi. Vi mener ikke, hverdagssamtalen skal omdannes til et terapeutisk møde, men der er elementer fra terapeutens

mentaliserende måde at være på i terapien, og fra beskrivelsen af det interventionsspektrum Fonagy & Bateman (2007) foreslår for terapier, der kan inddrages som forståelsesramme i en pædagogisk, hverdagsorienteret intervention.

Med et interventionsspektrum henviser Fonagy og Bateman til, at terapien ideelt set skal bevæge sig frem og tilbage inden for et spektrum, hvor terapeuten udøver og opfordrer til mere eller mindre mentaliserende adfærd. Bevægelsen skal afhænge af den følelsesmæssige intensitet, der er i spil. Jo mere følelsesmæssig intensitet, jo sværere bliver det at mentalisere, og i de intense følelsesmæssige tilstande skal terapien således ikke forsøge at bevæge sig ind i den del af spektrummet, hvor der kræves mest mentalisering. Betragtes interventionsspektrummet i forhold til mentalisering i hverdagssamtaler med anbragte unge, kan den professionelle måske med fordel være bevidst om at bevæge sig i de mindst mentaliserende dele af spektrummet. Dvs. der hvor den professionelle først og fremmest agerer støttende og forstående, og i den udstrækning situationen (hvem er i øvrigt til stede, skal der bages, spises, spilles?) og affekterne tillader det, undersøge de følelser og tanker, der er i spil.

Blandt de generelle principper, som Bateman & Fonagy (2007) beskriver for den terapeutiske intervention, nævnes bl.a., at denne skal være affektfokuseret. Fokus skal flyttes væk fra handlinger og over på patientens mentale tilstande. Overføres dette til hverdagssamtaler, betyder det, at den professionelle skal orientere sig mod at undersøge, hvad der ligger bag den unges handlinger, både de fysiske og de sproglige. I ovenstående kunne Bo-

lette således have været undersøgende i forhold til Camillas benægtelse. Dette ville med al sandsynlighed ikke have resulteret i en anklage over eller et fokus på, hvilke problemer benægtelsen efterlader Bolette med. Vi er ganske bevidste om, at Camillas adfærd kan virke provokerende og gøre det oplagt, at Bolette reagerer, som hun gør. Ideen med en mentaliseringsintervention er imidlertid at

give den professionelle muligheden for også at forstå sin egen respons på den unges handlinger, og at træne evnen til at kontrollere egne affekter. Når vi oplever stress, mister vi nemlig evnen til at mentalisere,

hvorfor affektkontrol bliver afgørende for, at vi kan reagere velovervejet i en given situation. Som Hagelquist (2012:81) skriver, kan den professionelle være fristet til at handle i forhold til den unges adfærd og kommentere denne i stedet for at være nysgerrig på de mentale tilstande, der knytter sig til adfærden.

Foruden at præsentere de professionelle for sådanne principper og forhold, foreslår vi, at interventionen suppleres med, at de professionelle præsenteres for udskrifter af samtaler, de har deltaget i forud for interventionen. Udskrifterne skal følges af samtaleanalytiske kommentarer, der knytter an til, om mentalisering foregår, præcis som vi har gjort det med uddragene ovenfor. Denne del af inter-

ventionen kommer således til at rette sig konkret mod de professionelles opmærksomhed mod deres egne måder at mentalisere på i samtaler.

Ved at præsentere de professionelle for udskrifter og analyser kommer interventionen også til at give dem en opmærksomhed på samtalers dynamik og på, hvordan andres måder at være på i samtaler kan påvirke os. Kan den

viden bruges til noget? Det mener vi. For det første kan den bidrage til, at de professionelle bedre kan gennemskue, hvad de måske ellers bare reagerer automatisk på med irritation, og det kan der være mentaliseringsge-

vinster i. Det er muligt, at Bolette i situationen er udfordret af Camillas tilsyneladende provokerende adfærd, at den skaber irritation og gør, at hun bliver lige så begrænset i sin mentalisering af Camilla, som Camilla helt åbenbart er i sin mentalisering af sig selv og af Bolette. I ovenstående uddrag kunne vi imidlertid præcisere, hvordan Camilla interaktionelt 'gør' denne adfærd: Camilla svarer dispræfereret ved at benægte, og hun gør det uden at give sine svar en solidaritets-skabende indpakning (i linje 2 kunne hun fx have sagt 'øhm altså nej helst ikke'). Hun afbryder, og hun gentager rigtigt sine benægtelser. Ved at vise den professionelle dette, kan provokerende adfærd måske fremadrettet blive lettere at tackle og møde uden irritation.

“ *Som Hagelquist skriver, kan den professionelle være fristet til at handle i forhold til den unges adfærd og kommentere denne i stedet for at være nysgerrig på de mentale tilstande, der knytter sig til adfærden* ”

I flere sekvenser i vores data kan vi konstatere, at de professionelle netop udfordres af denne type adfærd fra de unge – adfærd, hvor de unge bryder med de samtalemæssige konventioner for præfererede og dermed solidaritets-skabende handlinger. For det andet tror vi også, at det at få indblik i egne samtalemæssige praksisser kan være givende, ikke kun i forhold til mentalisering, men i det hele taget. Vores måder at indgå i samtaler på er ofte ikke bevidste, de er styret af ordener og regler – og af vaner. Disse samtalemæssige vaner kan være svære at ændre, men det må være en forudsætning for en sådan ændring, at vanen overhovedet synliggøres for os.

Både i et samfundsmæssigt og et individuelt perspektiv er den kommunikative praksis mellem anbragte unge og de professionelle af stor interesse. De professionelle udfylder en vigtig rolle for at hjælpe børn og unge på vej ind i et godt voksenliv, og den relation, der skabes mellem dem, er afgørende. At beskæftige sig med online-mentalering mellem anbragte unge og de professionelle giver en mulighed for at konkretisere, hvordan relationsdannelse foregår på hverdagsbasis i samtaler: I trygge rammer mellem den unge og den voksne, hvor den unge lærer at udforske egen adfærd ved at blive mødt af forståelsessøgende voksne.

Vi har i denne artikel beskæftiget os med mentalisering på mikroniveau – som det foregår mellem samtalende. Vi er bevidste om, at de unge menneskers udfordringer ikke alene er løst ved mentaliserende møder. Vi er også bevidste om, at mikroniveauet ikke eksisterer løserevet fra en samfundsmæssig kontekst, fra et makroniveau, der bl.a. sætter rammerne for, om menta-

lisering på mikroniveau overhovedet gives de nødvendige betingelser for at kunne foregå. Afsluttende vil vi dog påpege, at mentalisering på mikroniveau potentielt og ideelt kan påvirke andet end den enkelte relation, mentaliseringen studeres i. Mentaliseringsarbejdet situeres i de fællesskaber, de unge indgår i – fx i familierapier og gruppeorienterede indsatser i diverse institutioner i form af psyko-ekudation (Midgley & Vrouva 2012). I og med mentalisering handler om det mest grundlæggende i menneskelige relationer, nemlig evnen til at forstå tanker og følelser, så har denne tilgang helt oplagte implikationer i forhold til at styrke fællesskabets sammenhængskraft. Interventionerne handler dermed også om udviklingen af mentaliserende fællesskaber. <<

REFERENCER:

- Bak et al. (2014). *Resilience for children and young people in foster care and residential care – a survey and a pragmatic cluster randomized trial of a Brief Intervention Program*.
<http://robusthed.dk/images/Robusthed%20projekt%20Anbragte%20brn%20CONSORT%20Protokol.pdf>
- Bak, P. L., Svendsen, K. K. & C. Obel (submitted spring 2017). *Randomized controlled evaluation*

Christina Fogtmann er lektor i sprogpsykologi på Københavns universitet. Hun arbejder empirisk og teoretisk med forståelse mellem mennesker i interaktion, fx mellem anbragte unge og professionelle, mellem læger og patienter

Antje Schöps er cand.mag. i sprogpsykologi fra Københavns Universitet. Hun har i mange år arbejdet som audiologopæd med børn, unge og voksne

Poul Lundgaard Bak er overlæge i Komiteen for Sundhedsoplysning og har udviklet det mentaliseringsbaserede videns- og inspirationsprogram Robusthed.dk, som er under forskningsmæssig evaluering

- of a minimal intervention delivery model for The Resilience Program – a mentalization-based health education program.
- Bateman, A. & P. Fonagy (2007). *Mentalization-based treatment for borderline personality disorder. A practical guide*. New York: Oxford University Press
- Egelund, T. et al. (2010). *Sammenbrud I anbringelser af unge*.
https://pure.sfi.dk/ws/files/257233/1006_sammenbrud.pdf
- Fogtmann, C. (2014). *Forståelsens psykologi – mentalisering I teori og praksis*. København: Samfundslitteratur
- Hagelquist, J. Ø. (2012). *Mentalisering i mødet med udsatte børn*. København: Hans Reitzels Forlag
- Leve, L. D. et al. (2012). Children in foster care – vulnerabilities and evidence-based interventions that promote resilience processes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (12): 1197-211.
- Midgley, N. & I. Vrouva (2012). *Minding the Child*. New York: Routledge
- Turner, W. et al. (2009): Behavioral and cognitive behavioral training interventions for assisting foster carers in the management of difficult behaviour. *Cochrane Database*, 24 (1).

ANMELDELSER

SVEND BRINKMANN:

Ståsteder

JESPER TÆKKE OG MICHAEL PAULSEN:

Undervisningsfællesskaber og læringsnetværk i den digitale tidsalder

DORTHE JØRGENSEN:

Nærvær og eftertanke. Mit pædagogiske laboratorium

STÅSTEDER

Svend Brinkmann:

Ståsteder

Gyldendal business 2016

200 sider, 250 kr.



Anmeldt af Siggie Kaldan, mag.art. og tidligere lektor ved Ikast Gymnasium

I 2014 udkom Brinkmanns *Stå fast*, en skarp kritik af *tidens udviklingstvang*, som undertitlen siger. Stilistisk set var bogen en gennemført parodi på tidens populære selvhjælpsbøger. Den blev en stor succes, åbenbart misundelsesværdigt stor, hvis man skal regne med visse grupperes voldsomme reaktioner, men vi var også rigtig mange der genkendte netop den markante *udviklingstvang* som en egentlig frihedsberøvelse, ikke bare en undertrykkelse af enhver form for kritik, men også

et direkte krav om markant positive holdninger til undertrykkelsen, holdninger, som barnagtigt blev er blevet kaldt *ja-hatten*. En enkelt nævenyttig skoleleder krævede ligefrem hatte-dresscode til møder! Brinkmann lancerede så selvfølgelig som modsvar en *nej-hat*, og påviste så i øvrigt hvordan selvhjælpslitteraturen med støtte hos forskellige frelste ledelsesteoretikere systematisk undergravede vores selvtilid, heraf Brinkmanns terapeutiske råd: *Stå fast*.

Det måtte kalde tilhængerne af denne udviklingsvang på barrikaderne, og da Brinkmann var både dybsindig, engageret og desuden velformuleret, måtte man selv konstruere hans svage punkter. Han var akademiker og skrev forståeligt om et vanskeligt stof. Altså var han populist (Stefan Herman i Information) eller han brugte korte, præcise citater og kunne så affærdiges med øgenavnet Gajol-Svend i den ellers seriøse Weekendavisen. LA-segmentet var virkelig blevet trådt over tæerne! Og de begik så næsten selvfølgelig den store fejl

at spørge Brinkmann, hvad det egentlig var han mente, vi skulle stå fast på. En fejl i en offentligt debat, hvor modstanderen både er bedre orienteret og langt mere velformuleret end man selv er. Brinkmann havde selvfølgelig forudset netop denne udfordring, og han var klar med sin næste bog *Ståsteder*, der kom i 2016. Den kunne lidt mere gammeldags lige så godt have heddet standpunkter, og den er i virkeligheden helt bevidst så gammeldags, at hele Berlingske-konsortiet burde klappe i deres små hænder i stedet for så rasende at forsvare konkurrencestats-egoismen. Fundamentalt set er der tale om en genlancering af en solid borgerlig moral, som de fleste der er født før 1970 vil nikke genkendende til. Gør det gode; hold dine løfter; tal sandt, lyv ikke; vær ansvarlig; og så videre. Brinkmann tager udgangspunkt i ti markante og tankevækkende citater fra, ja, lad os bare sige fra den europæiske danneskultur: Platon og Aristoteles! Fra Kant, Kierkegaard, Nietzsche og Camus selvfølgelig. Arendt, Løgstrup

og Murdoch, måske knap så selvfølgelig, men her yderst velvalgte. Og dejligt overraskende, til sidst Montaigne.

Det skaber naturligvis modstand, ikke mindst inden for nyere dansk pædagogik, der som bekendt ikke vil vide af dannelse, men holder sig til karakterer, læring, kompetencer, konkurrence og faste mål. Men det der virkelig skaber problemer er Brinkmanns fundamentale angreb på instrumentaliseringen. Hos ham har de borgerlige dyder ret i egen mening. Vi skal være borgerligt dydige, ikke for at opnå noget: hverken anseelse, respekt, anerkendelse, prestige eller højere løn, men fordi det skal vi/jeg bare, det er normativt, både rigtigt og godt. Vi skal kort sagt være ordentlige mennesker. Kravet er eksistentielt, og hvis der er noget LA-segmentet afskyr, er det eksistentielle krav, i deres regi fast kaldet *pladderhumanisme*. De måtte altså fortsat være rasende, selv om de rent faktisk havde fået svar på deres spørgsmål. Brinkmann undgår klogt det helt centrale begreb egoisme, men han får alligevel lige så egoistiske som rasende reaktioner, ja, han er ligefrem kommet i P1s Shitstorm-program.

Lad os ganske kort se på disse ti eksistentielle udfordringer. Det *gode*, som det vi gør i venskab, ikke i forhold til udskiftelige bekendtskaber eller i nyttige linkedin-forbindelser, men i ægte venskab. *Værdighed*, som det fiktive ægtepar, der stoisk og kærligt holder sig ude af panisk tumult under Titanics forlis. *Menneskeværdighed* bliver det centrale. *Løftet* er selve forudsætningen for det ansvarlige menneske, der blandt andet kan påtage sig

en skyld. *Selvet*, at vælge sig selv i Kierkegaardsk forstand. *Sandheden*, hvor jeg savner en modstilling af den totalt destruktive løgn(agtighed). Hermed forlader vi de personlige, jeg havde nær sagt mere private, standpunkter og kommer frem til de fundamentalt sociale. *Ansaret* er netop et ansvar for den anden/ de andre. Og *kærligheden* sætter ligefrem enhver slags egoisme ud af kraft, mens tilgivelsen, ja, I får Derridas letforståelige paradoks: *Man kan kun tilgive det utilgivelige*. Mere socialt kan det næppe blive. Når *døden* til sidst med sin uafvendelighed så at sige indrammer bogens øvrige etiske standpunkter, skyldes det ikke mindst Montaignes filosofiske position, renaissancemennesket.

Bogen hænger som helhed rigtig godt sammen, men de enkelte afsnit kan ligefuldt læses uafhængigt af hinanden. Ikke underligt, at man valgte at tildele Brinkmann Rosenkjærprisen.

Men hvorfor nu den massive kritik fra den gruppe Aastrup Rømer morsomt kalder Dansk Pædagogisk Oligarki, DPO. Måske er AL-segmentets (angst-?) reaktioner udtryk for, at neoliberalismen med sin afstandstagen fra den klassiske dannelse i virkeligheden er en ny boble af uansvarlighed, som vi alle sammen snart kommer til at poste milliarder i. Kan konceptet punkteres lige så let som i sin tid bankerne og finansverdenen, hvorfra de jo helt iøjnefaldende henter deres værdier? Er det derfor LA-segmentet reagerer så kraftigt på en ellers afdæmpet, urban kritik?

DPO er ligeså overfølsomme, selv om de efterhånden har

domineret den pædagogiske debat og dannelsesdebatten i mere end et årti. Deres metode har ofte været, at undgå seriøs faglig debat, men klage til kritikkerens overordnede i systemet i stedet. (Se Rømers hjemmeside). Vi må håbe, at Brinkmanns rektor insisterer, på at fastholde retten til faglig kritik og debat, selv om en markant gruppering finder det helt urimeligt at deres, lad os kalde det ved rette navn – at deres *religion* bliver anfægtet. De er måske i de seneste årtier blevet så politisk bekræftet i deres overbevisning, at de tror det er den pure sandhed?

Læs denne bog, men læs den langsomt, for tid er ikke, som nogen tror, penge. Tid er levende liv. ☺

NYE UNDERVISNINGSFÆLLESSKABER I GYMNASIET

Jesper Tække og Michael Paulsen:

Undervisningsfællesskaber og læringsnetværk i den digitale tidsalder

UP Forlaget Unge Pædagoger, København
228 sider, 224 kr.



Anmeldt af Anders Øgaard, ph.d. og studieadjunkt ved Institute for Learning, Ilisimatusarfik, University of Greenland

Digitale mediers indtog i uddannelsessystemet vil sandsynligvis på sigt få konsekvenser, så skole og undervisning ændrer udseende fra det vi kender idag. Jesper Tække og Michael Paulsen forsøger at fange udviklingen ved at se hvordan institutionelle undervisningsfællesskab spiller sammen med uformelle læringsnetværk på nye måder.

I bogen præsenteres et treårigt aktionsforskningsforløb kaldet Socio Media Education Eksperimentet (SME) som har været gennemført på et handelsgymnasium. Lærere og elever anvendte facebook og især twitter til at skabe et levende og velfungerende fortolkningsfællesskab på tværs af den sædvanlige opdeling i tid i skolen, tid i hjemmet og fritid. Lærerne kunne berette om meget større kendskab til eleverne både fagligt og socialt. De opbyggede bedre tillidsforhold til eleverne og kunne arbejde med at støtte relationsdannelser eleverne imellem. Lærere oplevede at have meget mere og bedre kontakt med deres elever på denne måde. Elever var også begejstrede for den fleksible ramme for skolearbejdet, som kunne formes efter deres energi og engagement i hverdagen.

Det er bemærkelsesværdigt at forfatterne ser at skoleklassen i denne situation får en renæssance som et vitalt læringsrum. Her dannes læringsnetværk som er centrum for arbejdsdeling og samarbejde elever og lærere imellem. Betingelsen er dog at rummet bearbejder læreprocesser som går på tværs af tid og sted. Vi får et inspirerende nyt billede af skoleklassen som "et cockpit i videnssamfundet".

Forfatterne tager, blandt mange andre teoretiske perspektiver, Pierre Bourdieus sociologiske perspektiv med når de forholder sig til skoleundervisning som trækker på de teknologiske betingelser og muligheder og de dannelsesidealer der knytter sig til et postindustrielt netværksamfund. De sætter deres lid til at nye transparente undervisningsfællesskaber vil gøre skolen mere kollaborativ og egal. Men samtidig konstaterer de at de i deres undersøgelse fandt "intransparens og ikke-solidariske netværksdannelser" (s. 214).

Forfatterne har et relevant kritisk blik for gymnasieelevers betingelser. De konfronterer snydeadfærd som et resultat af mødet imellem udvidede læringsnetværk hvor der samarbejdes, og rigide strukturer som fastholder undervisning og skole indenfor traditionelle normer, hvor læring principielt betragtes som noget individuelt og privat. Et kritisk sociologisk blik midt i begejstringen for elevers øgede selvstændighed og samarbejdskompetence finder jeg meget velkomment.

I min forskning i fjernundervisning i skolen har jeg også met opbrud i vante skolestrukturer og etablering af nye læringsnetværk blandt børn og unge. Bogen får fat i denne udvikling i vores måde at lave skole på, hvilket gør forfatternes empiriske studier meget velkomne. Analyserne kan dog savne et skarpere fokus. Ind imellem er det uklart hvad forfatterne leder efter. Vil de vide hvad eleverne lærer? Eller om de pædagogiske intentioner lykkes? Desuden er de tilbøjelige til at blande med betragtninger om

deres egne forslag til forbedringer, hvilket gør analyserne mindre skarpt skåret. Ind imellem løber de også afsted med tolkninger som bygger mere på deres løse holdninger end på den empiri der præsenteres.

Forfatterne afsøger den virkningskraft der kan tillægges medier i den udvikling skolen og undervisningen historisk har gennemløbet. Det er et vanskeligt spørgsmål. Det er sjældent at et nyt medie ligefrem kan tilskrives at starte en forandringsproces. Men medier indgår i forandringsprocesser og i retrospekt kan det være vanskeligt at skelne hvad der betinger hvad. Her ligger der et problem i at forfatterne er sociologer og ikke historikere. De opererer indenfor det modernitetsteoretiske paradigme, hvor fortidige samfund får en meget kategorisk fremstilling. Der males med den bredde historiske pensel. Trykkeskoleteknologiens virkningskraft ryger for eksempel med som en del af nationalstaternes opkomst. En historiker ville nok nøjes med at knytte trykpressen til reformationen. Andre steder skifter forfatterne til at skrive ud fra hvad der forekommer at være løssluppen fabuleringen over egne personlige erindringer og stereotype forestillinger om "gamle dage". Hvilket er i tråd med "sociologisk historieskrivning" indenfor det modernitetsteoretiske paradigme. På grundlag af en bastant og temmelig kategorisk historisk perspektivering falder forfatternes fremstilling i mine øjne ud til at overdrive mediernes virkningshistorie når de for eksempel skriver: "Før internettet betød *deltagelse* især at svare på lærerens spørgsmål eller opgaver med større eller mindre friheds-

grad" (side 66, original kursivering). Reformpædagogiske bølger har dog også klaret sig uden internet. Men forfatterne har også ret når de betoner hvordan internettet understøtter en bevægelse fra *krav om deltagelse* til *krav om lærings-samarbejde*.

Trods den teoretiske og kategoriske historiske fundering af deres perspektiver fanger forfatterne hvad der forekommer at være relevante træk i skolens og undervisningens kulturhistoriske udvikling, knyttet til nye betingelser som digitale medier stiller. Når de skriver om "transformationsrum" kan jeg være med. Og så bliver spørgsmålet om mediers virkningshistorie knyttet til transformationer jo særdeles relevant at arbejde med.

Det lyser ud af siderne at de to forfattere ønsker at hæve sig op til at være en del af den akademiske elite. Men i meget af bogen er der for lidt ny indsigt og næring at trække på, til at det virker overbevisende. Giver det noget ekstra at formulere sig i avanceret akademisk sprogbrug? Når der ikke er noget nyt der skal formuleres giver det ikke rigtig noget, andet end en tekst der er vanskeligere at læse. Fremstillingen ender mange steder med at den akademiske sprogbrug anvendes til at køre i ring i de samme kategoriske argumentationsloops.

Højtravende akademisk sprog kan være et dække over fravær af substans. Men jeg fornemmer i dette tilfælde en oprigtig bestræbelse hos forfatterne på at fremtvinge ny viden og forståelse, hvilket er sympatisk og som nævnt ovenfor også lykkes.

Forfatterne balancerer altså

på kanten af at levere en akademisk ørkenvandring (bogen er nummer to i en trilogi) som man skal igennem for at finde de værdifulde forskningsresultater de absolut har at byde på. <<

TOTALPÆDAGOGIK I TEORI OG PRAKSIS

Dorthe Jørgensen:
Nærvær og eftertanke. Mit pædagogiske laboratorium
Forlaget Wunderbuch 2015
349 sider, 298 kr.



Anmeldt af Siggie Kaldan, mag.art. og tidligere lektor ved Ikast gymnasium

Intet ønske er mere naturligt end ønsket om erkendelse. Vi prøver alle de veje, som muligvis kan lede os der-til. Når fornuften lader os i stikken, vender vi os til erfaringen -- --
Michel de Montaigne, Essais III, 13.

Dorthe Jørgensen kommer fra Idéhistorie på Århus Universitet, i 1967 grundlagt af Johannes Sløk. Og jeg tror *han* ville have sat pris på denne bog, selv om han næppe ville bryde sig om personligt at praktisere det, jeg her tillader mig at kalde totalpædagogik. Et lidt løst argument: Han var ikke syn-derlig begejstret for 1960ernes såkaldte ungdomsoprør, men

alligevel ansatte og forsvarede han en frontfigur som Rudi Dutschke.

Bogen består af tre hovedafsnit. Det første, *Verden af i dag*, der handler om undervisning og om samfundets uddannelsespolitiske tænkning. Anden del er *Konkrete undervisningstil-tag*, i virkeligheden et kraftigt forsvar for relationernes helt fundamentale pædagogiske betydning, og endelig tredje del *Verdensvendt filosofi*, der især handler om æstetik og andre grundværdier, der har glimret ved deres fravær i dansk pædagogisk forskning. Men først og fremmest er bogen en udfordrende, både nærværende og eftertænsksom filosofisk tour de force, dels i praktisk forskningspædagogik, dels i vort sprog, i vor erkendelse og i vore livsværdier. Grundlaget er hele tiden forskning, så begynd for eksempel med det korte, markante og indignerende afsnit om den dominante *Middelalderens tyranni* (108ff). Her demonstreres klart både forfatterens metoder og hensigter. En harmdirrende kritik af uddannelsespolitikken, men lige så vel en intens kærlighedserklæring til forskningen, begge dele udfoldet smukt med ligefrem klassisk retorik.

I Sproget, begynder jeg allerede i bogens titel med en fejllæsning. Et lidt særpræget lay out på titelbladet gør, at jeg kommer i tvivl. Står der *Nærvær & –* eller står der *Nærvær er Eftertanke*? Jeg når ikke langt ind i bogen, før Jørgensen redegør for forskellen på *filosofisk pædagogik* og *pædagogisk filosofi*. Første led betegner jo metoden, andet led selve emnet (46ff), så Jørgensen behandler altså pædagogikken filosofisk,

sig bare videnskabeligt, mens det ikke er hendes hensigt, at gøre filosofien lettilgængelig. At hun så er en fremragende formidler, ændrer ikke tekstens budskab. Derfor tænkte jeg umiddelbart, at der er tale om en sproglig finesse, at krusedullen i titlen måtte tydes ikke blot som en sideordning, altså *og*, men som filosofisk nytænkning, at nærværet, relationen, i sig selv *er* (en del af) eftertanken. Men da jeg slår op på kolofonen bagest i bogen viser det sig at *og*, den fladeste tolkning, er den rette. Til gengæld bliver jeg rigeligt kompenseret, når Jørgensen nuancerer begreber som forstand og fornødt (52f), – i øvrigt i konflikt med mit motto (272ff); akademisering overfor filosofisk masterlære (60); massen og dens fascination (63ff) og endelig et elitært paradoks: *Mængde er – – – nok det, der bliver betonet i det, der angiveligt gør eliteuddannelser elitære* (76). Den megen snak om *verdensklasse*, stempler ganske enkelt som *ren lyrik*, der er helt uden økonomisk grundlag, og som dermed forbliver fiktion (78ff).

Erkendelsen er vi således allerede godt i gang med. Nutidens studerende går i skole

og har lektier for, mens deres lærere lever af *bureaukratisk overvåget lønarbejde* (85ff). Pist væk er studierne, forskningen og dermed *den væsentlige tænkning*. Som mange véd, er vor historie en væsentlig del af af vor erkendelse. Og Jørgensen véd med sikkerhed, at *man overgiver sig til tanken, når man forsker og studerer* (94), man bliver altså elitær, og dermed et hadeobjekt for den i dag idealiserede middelmådighed, gerne kaldet *folket* eller mere præcist og fransk betonet '*pøblen*'.

Det sidste hovedemne, **Livsværdier** er nærværende overalt i bogen, men hvad med at begynde læsningen på side 228 med en *lille omtale* – Hvad er idéhistorie? Det er Dorthe Jørgensens hjertebarn, og hvis vi tilføjer ordet *forskning*, komme vi vist ikke nærmere på bogens helt grundlæggende værdier. Jørgensens beskrivelse af sin praksis fra 1998-2010, lidt skematisk, men med udvalgte præcise eksempler er fremragende. Vi følger de enkelte forløb, det nære og forpligtende og forpligtede samarbejde med de studerende. Her er tale om en *totalpædagogik*, der rækker langt ud over skoletyranniets undervisning/forberedelse/

overhøring etc. Universitetet er en livsform for både ansatte og studerende. Og Dorthe Jørgensens semestre slutter derfor typisk med det fælles måltid, tæt æstetisk/fagligt knyttet til det teoretiske arbejde. Opskrifterne har Jørgensen (eller forlaget?) Ikke fundet plads til, selv om den personlige udstråling her kunne have rummet potentialet for en bestseller. Pædagogisk/filosofisk mums for gourmander! Det nærmeste vi kommer er de fyldte tomater, der flere steder i bogen næsten privat, og i hvert fald sødmefuldt cementerer Jørgensens ægteskab. I det hele taget bryder bogen opløftende nogle af den traditionelle forsknings kedsommeligste og upersonlige normer. Jeg kan anbefale den til enhver gammeldags pædagog, der stadig tror på relationernes betydning, mens dyrkere af det nyeste family-Qvortrup-buzzword *samskabende* næppe vil finde bogen interessant. Så meget 'sam' som Jørgensen praktiserer, er der næppe plads til, når der også skal tjenes penge. Man bliver ikke bare sådan lidenskabeligt forelsket i en fagbogsforfatter, men lidt videnskabeligt forelsket kan man da ikke undgå at blive. Prøv selv! <<

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

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

Foreningen er en almenyttig, 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 forskningsgruppelæder *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.

Fleire 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.

TEMA: PÆDAGOGISK ARBEJDE MED DE FREMMEDE – DET GODE, DET BEDRE OG DET BEDSTE

DpT har tidligere lavet temanumre om de fremmede med fokus på det pædagogiske arbejde med de fremmede. I dette temanummer lægger vi os i forlængelse heraf grundet historisk træghed, men vi ønsker samtidig at anlægge et andet fokus i den pædagogiske diskussion. Vi forskyder det hidtidige fokus på de fremmede i det pædagogiske arbejde eller på den pædagogiske indsats for de fremmedes skyld til et fokus på de professionelle og/eller frivillige, som vil og har villet noget pædagogisk med de fremmede, samt til forskningen i de fremmede.

MARTA PADOVAN-ÖZDEMIR OG TRINE ØLAND

Redaktionel indledning

METTE-LOUISE JOHANSEN

Velfærdsstaten set fra udsatte flygtningeforældres perspektiv: "Tillid" som markør for social inklusion

GRO HELLESDATTER JACOBSEN

"Alle kræver politisk handling, og hvad kan vi gøre"? Skolehenvielse af etniske minoritetsbørn som undtagelsespolitik i den nationale konkurrencestat

DAVID GILLBORN & GLORIA LADSON-BILLINGS

Critical Race Theory, Europa og pædagogik og uddannelse

MARTA PADOVAN-ÖZDEMIR & TRINE ØLAND

Smil og velkommen! Om flygtningehjælperens godgørende lyster

ULLA AMBROSIUS MADSEN

Fra kulturmøde til fragmentet og 'den anden'

ØVRIGE ARTIKLER

MICHAEL VERNERSEN

Den reflekterende praktiker og pædagogikkens grundlag. En diskussion af to opfattelser af praksis/teori-distinktionen til belysning af pædagogikkens praktiske grundlag

Jeg forsøger i denne artikel at argumentere for, at den kantianske distinktion mellem teori og praksis ikke leverer en tilstrækkelig forståelse af handlingens praktiske aspekt. For at forstå, hvordan praksis kan udgøre en selvstændig måde at tænke på i forhold til teori, må vi henvende os til Aristoteles og hans begreb om det praktiske ræsonnement.

Pædagogikkens glemmebog – Reaktualisering af pædagogisk tankegods

Med dette nummer starter vi i DpT en ny serie, som løbende vil bringe tekster, som har sat spor i pædagogikkens landskab, men siden er gået – eller er på vej til at gå – i glemmebogen. Der indledes med Theodor W. Adornos tekst *Opdragelse efter Auschwitz*. Adornos tekst ledsages af Kim Rasmussens kommentar og diskussion *Om aktualiteten af T.W. Adornos essay: Opdragelse efter Auschwitz*.

CHRISTINA FOGTMANN, ANTJE SCHÖPS OG POUL LUNGAARD BAK

Mentalisering i samtaler med anbragte unge

Den mentaliseringsbaserede tankegang har fundet vej ind i det pædagogiske felt, ikke mindst i arbejdet med omsorgsrigtede børn og unge. I denne artikel vil vi afsøge, hvordan der i en pædagogisk orienteret mentaliseringsintervention blandt anbragte unge kan sættes fokus på en del af mentaliseringsevnen, der normalt ikke testes, nemlig online-mentalisering.