

Meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagogprofessionerne

- Proletarisering, indskrænkning af mening og 'ond' optimisme

*Jakob Ditlev Bøje, Dion Rüsselbæk Hansen,
Bjørn Ribers, og Michael Paulsen*

Lærere og pædagoger giver jævnligt udtryk for at opleve frustration, bekymring, skam, udbrændthed og moralsk stress i arbejdet med børn og unge. I såvel offentlige medier som forskning ses flere eksempler på, at betingelser og knappe ressourcer kan gøre det svært at realisere velfærdsprofessionelle visioner om at gøre en positiv forskel for nogen og noget. Samtidig udtrykker mange fortsat tilfredshed, ukuelighed og/eller evne til at omstille sig og finde ny mening i de gældende rammer. I denne artikel tematiseres primært det meningstab, som kan opstå, når det, man er uddannet i, tror på og arbejder for mister sin betydning og mulighed for realisering. Dette sker gennem teoretiske indkredsninger af ideen om et meningstab. Der tages udgangspunkt i marxistiske diskussioner om proletariseringstenen, og siden inddrages et kulturkritisk og et affektivt/psykoanalytisk perspektiv. Artiklen afrundes med en diskussion om de nye muligheder for meningsdannelse, som kan opstå i den pågældende situation – på godt og ondt.

Emneord: Meningstab, meningsdannelse, proletarisering, lærer, pædagog

Introduktion

Det er ikke nogen nyhed, at velfærdsprofessionelle grupper som lærere og pædagoger oplever frustration, bekymring, skam, udbrændthed og moralsk stress i arbejdet med mennesker (Ribers, 2018). Der fremkommer jævnligt sager som f.eks. DR-dokumentaren, Hvem passer vores børn, som viser de ofte vanskelige betingelser, velfærds- og omsorgsarbejdet må udføres under, og de oplevelser, følelser og reaktioner dette afstedkommer. F.eks. at man ikke er i stand til at udøve sit arbejde på faglig, saglig og etisk forsvarlig vis, og at det, man er uddannet til, nemlig at gøre en forskel for nogen/noget, ikke kan realiseres.

De seneste 5-10 år har der desuden været en stigende opmærksomhed på den dalende søgning til lærer- og pædagoguddannelsen og på fænomenet

lærer/pædagogflugt, ofte udtrykt i internationale policytermer som ‘teacher turnover’. Damvad (2021) har i en nylig rapport anslået, at vi kommer til at mangle ca. 35.000 lærere, pædagoger, sygeplejersker og socialrådgivere i 2030. Denne tendens kan forklares med en stagnerende lønudvikling, som historisk har rod i en ringeagt af kvinde/omsorgsarbejde og et tjenestemandsførlig fra 1969 (VIVE, 2019), men tendensen kan også forstås i lyset af utilfredsstillende arbejdsbetingelser og det, vi i denne artikel vil forsøge at konceptualisere som et meningstab.

Dansk pædagogisk Tidsskrift (2016) har tidligere bragt et temanummer, der er tæt beslægtet med de spørgsmål, vi adresserer i denne artikel og i temanummeret som helhed. Dengang var overskriften: Proletarisering af vidensarbejde? Nummeret rummede artikler og beretninger fra hverdagen som vidensarbejder på henholdsvis universiteterne og professionshøjskolerne, og der kunne på det tidspunkt spores en vis inspiration fra især Guy Standings (2011) arbejde om det nye prekariat – som bl.a. udgøres af projekt- og korttidsansatte på de højere læreanstalter. Mere nyligt har Glerup et al. (2018) fulgt op på denne problematik ved mere dybdegående at analysere prekariseringen af det akademiske arbejde, herunder påpeget årsager, dynamikker, former og personlige historier.

I arbejdet med denne artikel er vi særligt inspirerede af Böwads, Pedersens og Vaabens (2020) undersøgelse af folkeskolelæreres forhold til, utilfredshed med og nærmest chok over deres arbejde efter bl.a. OK13. Undersøgelsen er baseret på svar i en spørgeskemaundersøgelse med åbne svarmuligheder, og trods den begrænsede plads findes der i disse svar rige beretninger om læreres oplevelser og følelser. Ifølge disse beretninger er det ikke rart at være lærer i øjeblikket – og særligt folkeskolelærerne udtrykker frustration over arbejdsvilkårene. Mange beretter, at de ikke oplever at kunne udføre deres arbejde ordentligt under de nye betingelser, først og fremmest tage sig af børnene og deres mange bekymringer, problemer og konflikter, som ikke lige er ‘fagligt’ relaterede. En del giver udtryk for at de oplever udviklingen som noget eksternt, der bare kører derudad uden deres medvirken. Det beskrives bl.a. som et *tog*, der kører, hvor man som lærer enten må hoppe på dette og blive en del af fremtiden eller stå af og vinke farvel på perronen (Böwadt, Pedersen og Vaaben, 2020: 68).

I denne artikel vil vi indkredse forandringen/forvandlingen af menneskearbejdet (Hjort, 2012) via termerne meningstab og meningsdannelse. Vi fokuserer på meningstab, men vi gør dette ud fra en antagelse om en vis sammenhæng til meningsdannelse. Denne sammenhæng omhandler velfærdsprofessionelles og velfærdsprofessioners historiske konstitution og foranderlighed. Begge dele har forandret sig betydeligt gennem historien. F.eks. udtrykker termen ‘velfærdsprofessionel’ en særlig historicitet, som adskiller de pågældende grupper fra deres tidligere religiøse, filantropiske og reproduktive opgaver og formålsbestemmelser, og som også i dag synes at stå på tærsklen af en ny forskelsdannelse til ideer om kompetitive og markedsfremmende (ikke bremsende

eller afbødende) aktører og institutioner. Dermed kan det siges, at grupper som lærere og pædagoger altid har tabt mening, samtidig med de kontinuerligt har skabt ny mening om sig selv og deres arbejde. Dette har bl.a. Brodersen (2009) vist gennem en historisk analyse af forandringer af feltet for velfærdsarbejde, undersøgt via tidsskrifter for skolelærere, sygeplejersker, socialrådgivere og pædagoger. Endvidere er det beskrevet i studier (bl.a. McDonough & Polzer, 2012; Courtney, 2016) af såkaldt hysteresis: En tilstand, der opstår, når en bestemt habitus, sammensat på en bestemt tid og af særlig mængde og type af kapital, kommer ud af sync med det felt, den optræder i. I Courtneys (2016) undersøgelse handler det om britiske skoleledere, som er uddannet og trænet under en velfærdsstat i 1960'erne og 1970'erne, og som i dag kæmper med at finde mening i det neolibérale præstations- og markedsorienterede skolesystem.

Spørgsmålet er, hvordan lærere og pædagoger udtrykker sammenhængen mellem meningstab og meningsdannelse? Muligvis udtrykker de den ikke, men forbliver så at sige ved den ene pol – nedtrykte og bekymrede eller glade og optimistiske. For at undersøge dette vil vi i denne artikel indkredse meningstab konceptuelt og teoretisk. Siden er planen empirisk at undersøge såvel meningstab som meningsdannelse i det forskningsprojekt, artiklen udspringer af. Dette uddybes nedenfor.

Grundlag og metode

Artiklen udspringer af projektet MeShape – meningstab og meningsdannelse i de nordiske lærer- og pædagoguddannelser – som er finansieret af EU under Erasmusprogrammet. Det strækker sig over tre år fra 2020-2023, og det involverer fire partnere fra henholdsvis Danmark (SDU og VIA), Norge (Universitetet i Agder) og Sverige (Högskolan Väst) – i alt 16 deltagere. Der er tale om et strategisk netværksprojekt, hvis formål er at udveksle viden og erfaring på tværs af de nordiske lande og samtidig undersøge og forsøge at finde nye metoder til at styrke rekrutteringen til de nordiske lærer- og pædagoguddannelser. Dette undersøgelses- og udviklingsarbejde foretages med udgangspunkt i de nævnte antagelser om en vis sammenhæng mellem meningstab og meningsdannelse. Groft skitseret antager projektet, at ikke bare lønniveau, men også utilfredsstillende uddannelses- og arbejdsbetingelser kan afskrække nutidens unge mennesker fra at blive lærer eller pædagog. Herunder manglende muligheder for få indflydelse på egen uddannelse og arbejde og dermed fastholde og realisere det traditionelt stærke ledemotiv om at ville gøre en positiv forskel for nogen og noget.

Artiklen må betragtes som et første, eksplorativt og teoretisk skridt i retning af en mere præcis konceptualisering af ideen om et meningstab. Valget af teoretiske referencer beror dels på tidligere forskning i feltet og dels på personlige præferencer og kompetencer. Vi har forsøgt at knytte an til tidligere studier og litteratur, som behandler fænomener beslægtet med meningstab, og derudfra

har vi inddraget teorier og perspektiver, som - meget apropos - gav mening. Det vil sige en gradvis mere dækkende forståelse af det, vi har benævnt meningstab. Vi har også forsøgt at følge teorihistorien, således der først inddrages et strukturalistisk og materielt perspektiv, siden et kulturkritisk perspektiv og til sidst et affektivt/psykoanalytisk perspektiv.

Teoriene er udvalgt med henblik på deres forskelligheder – ikke deres ligheder, hvad gælder udsigelse om verdens beskaffenhed, hvad der bestemmer hvad osv. Vi vil løbende markere disse forskelle mellem de teoretiske perspektiver, men overordnet og indledende kan det siges, at (1) i det marxistiske perspektiv forstås meningstab og meningsdannelse som noget, der opstår i sammenhæng med og langt henad vejen er bestemt af de materielle betingelser, mere præcist den økonomiske produktion og arbejdets organisering. (2) I det kulturkritiske perspektiv, som bl.a. udgøres af Habermas (1981) og Frankfurterskolen, betones den bredere civilisatoriske og kulturelle udvikling af samfundet (ikke kun økonomien og arbejdet), hvorfor meningstab og meningsdannelse ud fra dette perspektiv må forstås som noget, der (også) omhandler menneskets ideer, kulturbrug og relative autonomi fra de materielle betingelser. (3) I det affektive/psykoanalytiske perspektiv, som inddrages i tredje led, forstås meningstab og meningsdannelse som dels noget ydre og dels noget indre skabt, dels en sprogligt medieret kategori og dels en kropsligt baseret oplevelse og følelse. Pointen er ikke at forfladige disse forskelle mellem teoriene, men at bruge dem aktivt og komplementerende til at afdække, hvilke forskellige sagsforhold, der kan indvirke på oplevelsen af meningstab. Dette kombinatoriske greb kan muligvis kritiseres for eklekticisme, men vi mener, det kan forsvares i en sammenhæng som denne, hvor målet er at forstå et komplekst empirisk fænomen ud fra forskellige perspektiver, der hver især adresserer sider af dette fænomen. Med andre ord forsøger vi ikke at skabe en entydig logisk forklaring om dette fænomen, men snarere udfolde den kompleksitet der knytter sig hertil.

Proletariseringsbegrebet og proletariseringstesen

Selvom – eller måske netop fordi – proletariseringstermen tidligere er blevet brugt til at beskrive de senere års forandringer af de velfærdsprofessionelles arbejde, kan det være relevant at genkalde sig betydningen af dette begreb i den marxistisk inspirerede litteratur. Vi vælger her at inddrage Sarfatti Larson (1977, 1980), som har knyttet proletariseringsbegrebet sammen med professionsbegrebet samt nyere erhvervsgrupper (bl.a. læreres og sygeplejerskers) forsøg på at opnå professionsstatus, det vil sige professionalisere. Herunder har hun, ligesom f.eks. Braverman (1974) og Evetts (1990), formuleret den såkaldte proletariseringstese, som groft sagt antager, at erhverv som bl.a. sekretærer, lærere og socialrådgivere – på engelsk: White collar work – i dag gennemgår samme form for degradering af arbejdet, som blue collar-arbejderne (oprindeligt håndværk som smede, tømrere og murere) oplevede for omtrent 200 år siden. Selvom både Larson, Braverman og Evetts formulerer denne tese, er de forsigtige med hensyn til at

drage analogien mellem blue collar-arbejde og white collar-arbejde. Dels fordi bureaukratisk arbejde og professionsarbejde traditionelt har været og fortsat er beskyttet af staten eller andre ordninger, hvad gælder eksponering over for de rå markeds kræfter (de har et såkaldt state shelter ifølge Freidson, 2001), og dels fordi historien aldrig gentager sig på fuldstændig samme måde.

Proletariseringstesen og analogidiskussion udviklede sig i 1980'erne og 1990'erne til en bredere, ikke snævert marxistisk diskussion om fænomenet *de-skilling*: Ses generelt en forøgelse af krav til medarbejderes viden og kunnen, ses det modsatte, eller er billedet broget og polariseret? Vi vil vende tilbage til proletariseringstesen og analogidiskussionen senere, men først vil vi via Larson (1980) og Braverman (1974) rekapitulere, hvad Marx mente med proletarisering.

Grundlæggende forbindes proletarisering hos Marx med forandringer i arbejdsprocessen, herunder arbejderens rolle i denne samt gradvise fremmedgørelse. Proletarisering hænger også sammen med skabelsen af nye samfundsklasser, bl.a. proletariatet og pjaltproletariatet, men det er de kvalitative og kvantitative forandringer af arbejdet, som er i fokus. Det er disse forandringer, der, i dette perspektiv, indirekte fører til fremkomsten af nye sociale klasser.

Der skelnes mellem to analytiske (historisk ikke klart adskillelige) stadier i proletariseringen af håndværksarbejdet: På den ene side organisatorisk proletarisering og på den anden side teknisk proletarisering. Organisatorisk proletarisering kaldes også formel subsumption af arbejdet, og teknisk proletarisering kaldes reel subsumption af arbejdet. Disse to stadier signalerer graden af proletarisering, hvor stadie to (teknisk proletarisering) er at forstå som det mest dybdegående.

Marx iagttog især den organisatoriske proletarisering omkring fremkomsten af manufakturvirksomhed i 1600-tallet og 1700-tallet. Denne endnu milde grad af proletarisering er karakteriseret ved tre forhold: (1) salg af arbejdskraft til en kapitalistisk arbejdsgiver; (2) tvungen samling af arbejdere i store enheder; (3) socialisering af arbejdskraften. Hvad angår sidstnævnte, bærer Frederick Taylor ifølge Braverman et særligt ansvar. Som uddannet ingeniør, men ikke en særlig god af slagsen, var han i sine tids- og bevægelsestudier optaget af at identificere tidsspilde og al unødvendig adfærd på arbejdspladsen – med henblik på at effektivisere. Mere grundlæggende og måske fordi Taylor ikke selv var en særlig god håndværker, var han ifølge Braverman interesseret i at aflure og 'stjæle' arbejdernes viden og kunnen. På denne baggrund var han i stand til at formulere sine principper for Scientific Management. I takt med udrulningen af disse principper fravristedes håndværkerne ironisk deres viden og kunnen, og springet fra den organisatoriske proletarisering til den tekniske proletarisering sattes i gang.

Dette spring, som samtidig er en fusion, handler primært om introduktionen af maskiner i arbejdsprocessen. Hvor håndværkeren under manufakturvirksomhed brugte værktøjer og bestemte brugen af disse i integrative og kreative/skabende processer, er det i den industrielle produktion nærmere maskiner, der bruger arbejdere og bestemmer processen på måder, som ikke overlader meget til fantasien. Lidt romantiserende talte Marx om 'the well-rounded craftsman', som manufakturvirksomheden stadig var afhængig af. Under industriel produktion er denne figur forsvundet og erstattet af arbejdere, der opfattes som arbejds*kraft* på linje med f.eks. kul, strøm og anvendt viden. Brugen af maskiner betyder også, at arbejdsprocessen bliver ensidigt gentagende (single cycle processuel) og transferorienteret – frem for netop integrativ. Dette kulminerer i Taylorisme, Fordisme og samlebandsarbejde, som også disciplinerer arbejderne på nye og tekniske måder, der overflødiggør den tidligere formands overvågning og arbitrære styre. Formuleringen 'well-rounded' har senere været brugt om den professionelle, bl.a. den velrundede og professionelle lærer, som er i stand til at undervise på alle niveauer og i et stort set alle fag i folkeskolen (Krejsler, Laursen og Ravn, 2004).

Hvis vi nu vender tilbage til proletariseringstesens, er spørgsmålet, om nutidens professioner og professionelle gennemgår en lignende udvikling med hensyn til deres arbejde? Og, i forlængelse heraf, om meningstab kan være et element af denne proces, en subjektiv oplevelse og følelse på linje med fremmedgørelse? Da Sarfatti Larson i 1980 skrev sin artikel med udgangspunkt i amerikanske tilstande, syntes hun at konkludere, at datidens professioner og professionelle 'kun' var ramt af organisatorisk proletarisering og fremmedgørelse. At kernen i arbejdet var intakt, og at den professionelle stadig var i besiddelse af en viden og kunnen, som var afgørende herfor. Siden er meget sket – også herhjemme og hvad gælder lærere og pædagoger. Man kan f.eks. overveje, om læringsplatforme, digitale læremidler og andre standardprogrammer er begyndelsen på den tekniske proletarisering.

Ifølge Larson og Braverman er der mange mellemregninger, som må laves, før en sådan konklusion kan drages, og der er flere typer af udfald, som kan komme på tale. Begge diskuterer således forholdet mellem dekomposition og re-komposition af arbejdskraften under skiftende betingelser. Det vil sige nedbrydning og genopbygning af i hvert fald dele af arbejdskraften. For eksempel dvæler Larson ved forholdet mellem specialister og generalister: Specialisering kan være gavnligt for nogle få grupper, hvis kompetencer er en sparsom ressource for virksomheder, men for de fleste indebærer specialisering en risiko for at blive reduceret til rutinemedarbejder. Generalistrollen er mere sikker og minder netop om den velrundede håndværker/professionelle, som tager en bred vifte af viden og kompetencer i brug for at udøve sit arbejde.

Larson diskuterer også forholdet mellem ledelse og medarbejdere. De- og re-komposition af arbejdskraften indebærer som regel et behov for et større og på

mange måder selvrådende managementlag, og for nogle professionelle kan der her ligge et givtigt karrierespring. For andre kan det være ensbetydende med en ny rolle som rutinedarbejder.

Uddannelse er ifølge Larson afgørende i mange semi-professionelle gruppers kamp mod proletarisering eller deprofesionalisering, som det ofte kaldes i professionslitteraturen. Hun synes i nogen grad at mene, at uddannelse – og stadig mere af det – kan være et værn mod proletarisering. Men samtidig påpeger hun uddannelsesinstitutionernes relative autonomi og selvstændige agendaer, herunder ønsker om at ekspandere gennem optag af stadig flere studerende, som synes at skabe nye komplikationer og på sin vis en forværring af subjektive følelser som fremmedgørelse og meningstab. Denne forværring opstår i forbindelse med fænomener som overkvalificering og ‘utakt’ mellem uddannelses- og arbejdsmarked:

Organizational alienation may still be lived by many educated workers with unconscious reference to an image of the autonomous professional, entitled to privilege by his education and by his benign contribution to the social welfare. The failure to secure expected rewards is, in any case, an important experience (Larson, 1980: 170).

Med andre ord skaber stadig mere uddannelse forventninger blandt studerende og kommende professionsudøvere om et interessant arbejde og en rimelig kompensation for alt det besvær, de har stået igennem. Når sådanne forventninger mødes af et intensiveret og effektiviseret arbejde kombineret med en lønskala, som er forældet og udtryk for en ringeagt af traditionelt kvindearbejde, er der rig mulighed for, at tilstande som ambivalens og meningstab kan opstå. Det er måske også på denne baggrund, at oplevelser som ‘praksischock’ kan opstå (Nielsen og Bøje, 2018), og det kan være på samme baggrund, at nogle af lærernes udtalelser i Bøwadts, Pedersens og Vaabens (2020) undersøgelse kan forklares: Som et chok, der opstår, når deres historisk betingede og relative privilegier tages fra dem.

Indskrænkning af mening og horisonter – et kulturkritisk perspektiv

Anlægges et kulturkritisk perspektiv på velfærdsinstitutionerne, vil man kunne hævde, at de horisonter og rammer, hvorudfra man f.eks. i policy-dokumenter og andre styringsredskaber forstår velfærdsinstitutionerne, kan bidrage til et meningstab. Følgelig afhængig af, hvor snævre og entydige disse horisonter og rammer er: Om de giver mulighed for alternative fortolkningsmuligheder i forhold til en given sag.

Et eksempel herpå er Habermas' (1981) analyse af, hvorledes systemer og medier som især økonomi og penge koloniserer den livsverden, det vil sige den meningshorisont, som aktører i bl.a. velfærdsinstitutionerne forstår og finder mening ud fra i deres velfærdsgerninger. Denne analyse ligger i klar forlængelse af Marx og proletariseringstesen, men Habermas udvider perspektivet til at omfatte hele menneskelivet – ikke kun arbejdet. Således vil de nævnte koloniseringer kunne give meningstab hos pædagoger og lærere af den simple grund, at den økonomiske horisont og den instrumentelle rationalitet, der følger med denne, er langt snævrere end den integrative og omfattende totale livsverdenhorisont, vi som mennesker orienterer os ud fra – idet vi forstår os selv i relation til hele verden, mens økonomien kun har blik for, om det kan betale sig eller ej.

Et andet eksempel kan hentes hos Biesta (2011), der har beskrevet, hvordan neoliberale tendenser, både transnationalt, nationalt og regionalt, har indsnævret uddannelsesinstitutionernes formål og dermed deres betydnings- og meningshorisonter. Hvor uddannelse typisk ifølge Biesta har tre formål; *kvalificering, socialisering og subjektifikation*, så er det særligt kvalificeringsmålet, der vægtes og værdsættes i aktuelle policy-dokumenter. Ofte kun i snæver forstand. Således er det kun de kvalifikationer, som anses som relevante ud fra et samfundsøkonomisk rationale, og som knytter sig til et snævert begreb om arbejdsduelighed, der kommer i fokus.

Pointen er imidlertid, at pædagoger og lærere i en dansk kontekst *også* skal leve op til et emphatisk formål, der ikke kun handler om snævre kvalifikationer, herunder instrumentelle læringsmål. Eksempelvis skal pædagoger i dagsinstitutioner (jf. dagtilbudsloven § 7) “fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trykke og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i børnenes perspektiv” samt give børnene “medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati”. Og for lærernes vedkommende skal de (jf. Folkeskolens formål § 1) “skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst [...] samt forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”. Det betyder, at de daglige praksisser skal være præget af “åndsfrihed, ligeværd og demokrati”.

At leve op til sådanne formål er vanskeligt, hvis pædagoger og lærere konstant mødes med det, Biesta (2011) kalder en *teknisk forventning*. Igen er der en linje tilbage til proletariseringstesen (teknisk proletarisering), og forventningen betyder, at lærere og pædagoger skal kunne dokumentere, hvad de gør, og hvad det fører til. Sagt anderledes skal de kunne forklare forholdet mellem indsats og virkning ud fra en antagelse om, at et sådant forhold eksisterer og kan isoleres. En sådan simpel årsag-virkningstænkning indskrænker imidlertid den pædagogiske praksis, herunder hvad der forekommer muligt og umuligt heri. På den måde kan det rum, hvori pædagoger og lærere mødes med børn og elever, gøres til et teknobureaukratisk af slagsen – et, der usynliggør en række emotionelle,

æstetiske, intellektuelle og sanselige anliggender, som samtidig er på spil i praksis (Rüsselbæk Hansen, Paulsen & Larsen, 2019).

Når det gode, man stræber efter at gøre, bliver en del af problemet – et affektivt/psykoanalytisk perspektiv

I det følgende vil vi argumentere for, at pædagoger og lærere også selv kan spille en rolle i forhold til det meningsstab, de måtte erfare. Dette i kraft af, at de kan række ud til noget/nogen, der tilbyder dem forførende, men ofte ikke altid lige realistiske løfter om dette og hint. Eksempelvis at alt bliver nemmere, såfremt de bruger bestemte metoder, eller abonnerer på en forestilling om, at instrumentelle og tekniske fiks kan løse de problemer, som de erfarer, og som de søger hjælp til at gøre noget ved. Berlant (2011) beskriver dette med et begreb om ond optimisme:

A relation of cruel optimism exists when something you desire is actually an obstacle to your flourishing [...] it might be a fantasy of the good life, or a political project. It might rest on something simpler, too, like a new habit that promises to induce in you an improved way of being. These kinds of optimistic relation are not inherently cruel. They become cruel only when the object that draws your attachment actively impedes the aim that brought you to it initially (Berlant, 2011: 1).

For Berlant (2011) er det vigtigt at understrege, at alle relationer er optimistiske forstået på den måde, at optimisme er det, der får f.eks. lærere og pædagoger til at række ud til andre (kollegaer og eksperter mv.) og andet (metoder, begreber, ideer mv.), det vil sige til verden. Dette i håb om, at man her kan få tilfredsstillet et givent begær, f.eks. om et meningsfuldt arbejdsliv. De begærsobjekter, man rækker ud mod, kan ifølge Berlant være behæftet med en type løfter, som gør, at man ofte bliver ved med at begære dem. Dvs. man kan have svært ved opgave håbet og troen på dem, fordi man måske ikke har blik for andre alternativer. Logikken er her, at det er bedre at håbe og tro på noget/nogen end slet ikke at håbe og tro. Og der, hvor en optimistisk relation til andre/andet bliver *ond*, er, når man ikke kan slippe ud af relationen, selvom om denne relation viser sig ikke at leve op til de løfter, der er forbundet med den. Som Žižek (2008) ville formulere det, så ved man måske godt som pædagog og lærer, at f.eks. den hands-on-teori, man præsenteres for på uddannelsen, og som formodes at virke, sjældent virker, og næsten aldrig på den måde, som den skulle. Alligevel kan man være tilbøjelig til se bort herfra og blive ved med at tro og håbe, at virkningen nok skal indfinde sig på et givent tidspunkt. For tænke nu hvis. Og hvis man forlader et sådant håb og en sådan tro, hvad er der så at håbe og tro på?

Vi kender det også i forbindelse med udarbejdelsen af de etiske kodekser, både pædagoger og lærere forventes at leve op til. Gennem disse kan man opleve både ambivalens, et etisk pres og moral distress (Ribers, 2018, 2020), fordi principerklæringer ikke altid kan oversættes og realiseres på det konkrete praksisniveau. I sidste ende kan et arbejdsmiljø hvor fundamentale etiske grundværdier er urealiserbare skabe udbrændthed. Hermed også sagt, at modsætningen mellem de professionelles etos, værdier og autonomi på den ene side og på den anden side eksterne styringstiltag kan understøtte en 'ond' optimisme. For når tingene opleves som svære pga. den eksterne styring, så har modsvaret bl.a. heddet professionalisering og udvikling af etiske kodekser. Sidstnævnte *kan* bidrage til værtdiafklaring, til at styrke etisk bevidsthed og sætte saglige og faglige etiske refleksioner i gang. Men de *kan* også gøre det sværere at realisere oplevede forventninger og krav. Selvom man som lærer og pædagog kan identificere sig med et givent etisk kodeks, så kan relationen hertil forstærke oplevelsen af, at det næsten er umuligt at udføre den rette handling i praksis. Sagt anderledes kan de 'gode' optimistiske løfter, som er knyttet til et etisk kodeks, være 'onde', fordi de ikke kan realiseres i praksis. Det onde kan rumme selvbejdelse, selvkritik og måske meningstab, hvilket Berlant giver endnu et eksempel på: "When your pen breaks, you don't think, 'This is the end of writing'. But if a relation in which you've invested fantasies of your own coherence and potential breaks down, the world itself feels endangered" (Berlant, 2012:1). Omvendt kan et sådant sammenbrud, som Berlant beskriver, *også* være en åbning til, at ny og anderledes meningskabelse kan finde sted. Dette ved at lærere og pædagoger forsøger at redefinere deres opdrag og virke, herunder sætte kritisk fokus på de vilkår, betingelser og strukturer, der på godt og ondt har afstedkommet et behov for en sådan redefinering.

Sammenfatning

I nærværende artikel har vi beskrevet forhold, der kan forbindes med og forklare oplevet meningstab i pædagog- og lærerprofessionerne. Vi har argumenteret for, at et sådant meningstab kan tage sig ud på forskellige måder, samtidig med at der er en lang række omstændigheder, som kan bidrage hertil. Med andre ord er meningstab ikke noget, der 'er', men en diffus oplevelse/følelse, der indtræffer og skabes bl.a. som processuelle hændelser, der skyder sig ind mellem ord og realitet, forventninger og virkelighed (Phelan & Rüsselbæk Hansen, 2018). Professionelles meningstab må forstås i al sin kompleksitet og som knyttet til både ydre og indre forhold.

Hvad angår ydre forhold, har vi bl.a. kædet meningstab sammen med diskussioner om proletarisering. Man skal være varsom med at bruge term og dermed drage analogien mellem de forandringer, der skete af det klassiske håndværksarbejde for flere hundreder år siden, og så de effektiviseringer vi har set af velfærdsarbejdet de seneste 30-40 år. Men ud fra dette perspektiv er tesen, at der er en organisatorisk og teknisk proletarisering i gang, som skaber fremmedgørelse og, er vores

argument, muligheder for meningstab. Ifølge Larson (1980) kan oplevelser som meningstab og meningsløshed blive forstærket af en slags kongruens mellem, på den ene side, de nævnte effektiviseringer af velfærdsarbejdet og på den anden side uddannelsesekspllosion og stigende forventninger om et meningsfuldt og velbetalt arbejde. Der er tale om to kræfter, som trækker i hver sin retning, og som dermed øger sandsynligheden for oplevelser/følelser som meningstab, utilfredshed og praksischock.

På næste niveau har vi inddraget kulturkritiske perspektiver med henblik på at teoretisere meningstab som et resultat af en mere almen indskrænkning af mening og horisonter. Forsimplet kan man tale om systemers og mediers gradvise kolonisering af livsverdenen. Via denne kulturelle indskrænkning bliver også områder som pædagogik og uddannelse reduceret til økonomiske og tekniske spørgsmål (kan det betale sig, virker det), og dette kan skabe meningstab for lærere og pædagoger, såfremt de har investeret i andre og mere humane horisonter for dem selv og deres arbejde. Ifølge Biesta (2011) levner den aktuelle, neoliberale organisering af pædagogik og uddannelse ikke plads til andet end kvalificering – og endda kun en meget begrænset version heraf. Traditionelle mål som socialisering og subjektifikation, det vil sige persongørelse, er svære at fastholde endsige realisere under det aktuelle skoleregime.

På et tredje niveau har vi inddraget affektive og psykoanalytiske perspektiver, som påpeger, hvordan ydre begrænsninger også kan blive til indre begrænsninger i form af selvbeprejelse, kritik og etisk ubehag. Man kan sige, at meningstab ud fra dette perspektiv bliver en tand ondere: Man forsøger at bevare optimismen trods utilfredshed, frustration og meningstab, og jo mere man gør det, jo mere ondt kan det gøre, hvis tingene ikke lykkes. Man har kun sig selv at bebrejde, man bliver sin egen skydeskive, som Rasmus Willig (2009) har formuleret det.

Nye former for professionel meningsdannelse?

Spørgsmålet er, hvilke nye former for meningsdannelse, der finder sted – og kan finde sted – i sammenhæng med de beskrevne typer af meningstab? Er der kun de to muligheder i form af at hoppe med på toget eller vinke farvel på perronen? Findes der eksempler på andre veje, eller kan man tænke sig til nogle? Vi kan her afslutningsvis kun skitsere nogle få eksempler, vi kender via eksisterende forskning. Projektet, der danner ramme om artiklen, har som nævnt til hensigt at undersøge spørgsmålet om meningsdannelse empirisk, men her er vi ikke nået frem til nogle resultater endnu.

Den britiske curriculum- og lærerforsker, Ivor Goodson, har gennem årtier forsket i læreres livsfortællinger og livshistorier (f.eks. Goodson, 2007; Goodson, Moore, and Hargreaves, 2006). Livsfortælling forstås af Goodson som den subjektive beretning og forsøg på meningsgørelse under de gældende betingelser, mens livshistorie opfattes som realiseringen af liv og professionalitet

for bredere grupper af lærere. Livsfortællinger kan der fortsat konstateres mange af, og de rummer en høj grad af det, en anden forsker i livshistorie, Daniel Bertaux (2003), har kaldt fyrværkeri, det vil sige idiosynkrasier, veje, omveje og forsøg på at få tingene til at give mening. Mængden og karakteren af livshistorier er derimod mere begrænset ifølge Goodson. Han har ofte gentaget en pointe om, at mens lærerarbejde for ældre generationer af lærere (fra 1950-1960 og 1970-1980) var et kald eller en mission fyldt med indhold og passion, er det for nyere generationer af lærere typisk bare et job. Det vil sige en midlertidig beskæftigelse, der giver dem en indkomst og lader dem drømme om andre projekter, de kan realisere sig selv igennem. Mod Goodsons analyse kan indvendes, at den ikke medreflekterer historiens uundgåelige gang, herunder Goodsons egen investering i lærergerningen på en given tid og sted. Goodsons fremstilling synes at være præget af et stærkt normativt engagement, som kan skygge for de nye typer af meningsdannelse, som finder sted blandt lærere – også selvom eller måske netop fordi de strider imod Goodsons historisk betingede opfattelse af, hvad det vil sige at være en lærer. Der kan også laves en tredje og mere banal tolkning af de nye/unge læreres tilsyneladende manglende passion og investering i lærergerningen: Det kan være, de ikke er nået dertil endnu. At de ikke fuldt ud har inkorporeret de værdier, kompetencer og krav, som er ensbetydende med det at være en erfaren, passioneret og investeret lærer (jf. Bayer og Brinkkjær, 2003).

Herhjemme lavede Hjort (2003) for nu en del år siden en analyse, som fortsat kan have relevans, hvad gælder måder at finde mening i og uden for velfærdsarbejdet. Analysen omhandlede mænds positioner og karriereveje i pædagogarbejdet, og den inddrog bl.a. perspektiver fra Thomas Højrup's livsformsanalyse. Tre måder at danne mening og forholde sig til arbejdet blev skitseret, nemlig OP, IND og UD. OP er den karrierebetonede vej, som er typisk for mænd i pædagogarbejde, idet de ofte søger væk fra den store majoritet af kvinder 'på gulvet'. IND skal forstås som den passions- og interessebetonede vej, man kan følge, f.eks. ved at dyrke særligt maskuline kompetencer, som ofte er efterspurgt i daginstitutioner og andre pædagogiske institutioner. UD er en lønarbejderstrategi, som handler om realisering af drømme og visioner uden for arbejdet, f.eks. i garagen hvor man som mand (eller kvinde) kan lappe cykler og bygge ting til haven. I dag forekommer IND-vejen truet, hvis ideen om et meningstab har noget på sig. Denne strategi og vej til meningsdannelse er ikke særlig nem, hvis man kun har begrænset indflydelse på eget arbejde. Til gengæld kan man forholdsvis nemt få øje på OP-strategien, bl.a. i form af den tilsyneladende voksende gruppe af lærere og pædagoger, som efter- og videreuddanner sig og derigennem søger at erhverve sig viden og kompetencer, som kan 'løfte' dem ud af kerneydelsen. UD-vejen er også synlig. Skal man stole på Goodson, er hovedparten af lærerne i de angelsaksiske lande præget af denne orientering mod arbejdet.

I sin doktordisputats om det affektive arbejde beskriver Hjort (2012) mere grundlæggende den forandring eller forvandling, der er sket af dette arbejde

i takt med udrulningen af markedsprincipper og New Public Management. Forandringen/forvandlingen beskrives gennem henholdsvis kritisk teoretiske og poststrukturalistiske perspektiver, men mere uekspliciteret synes også at ligge en antagelse om proletarisering, teknificering og (menings)udhulelse af arbejdet. Spørgsmålet er, om proletarisering- og teknificeringstesen styrer fremstillingen på bekostning af de muligheder en markedsgørelse kan rumme – for nogle. Her tænkes på den dynamisering og frisættelse af kognitive og humane ressourcer, som visse markedsaktører faciliterer og 'aftapper' for at kunne konkurrere (Rüsselbæk Hansen & Bøje, 2017). I Bøwadts, Pedersens og Vaabens (2020) undersøgelse er det slående, at mange læreres umiddelbare strategi, når det gælder det at komme væk fra folkeskolen, er at søge mod fri- og privatskolerne. Her håber de at opnå mere autonomi og indflydelse på eget arbejde – ligesom de engang havde i folkeskolen. Selvom dette valg kan stride imod de pågældende læreres ideologi og ønsker om at bevare folkeskolen, kan utilfredsheden med de gældende vilkår veje tungere. Dermed kan fri- og privatskoler og på længere sigt øget markedsgørelse blive til en ny vej til professionel meningsdannelse. Det gælder dog kun for markedets vindere. For markedets tabere kan samme udvikling være en ret kurs mod øget teknificering, utilfredshed, selvbejdelse og flugt mod garagens cykler eller andre lystfyldte objekter.

Jakob Ditlev Bøje, ph.d., lektor, Syddansk Universitet

Dion Rüsselbæk Hansen, ph.d., lektor, Syddansk Universitet

Bjørn Ribers, ph.d., lektor, Syddansk Universitet

Michael Paulsen, ph.d., lektor, Syddansk Universitet

Referencer

- Bayer, M. og Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. London: Duke University Press.
- Berlant, L. (2012). On her book *Cruel Optimism*. *Rorotoko*. http://rorotoko.com/interview/20120605_berlant_lauren_on_cruel_optimism
- Bertaux, D. (2003). The Flare and the Firework. Paper written for the life stories workshop, Paris April 3.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.
- Brodersen, M. (2009). Fra 'professioner' til 'felt for velfærdsarbejde'. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11(3): 32-48.
- Braverman, H. (1974). *Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York: Monthly Review Press.
- Böwadt, P.R., Pedersen, R. og Vaaben, N. (2020). *Lærere mellem engagement og afmagt*. København: Unge Pædagoger.
- Courtney, S.J. (2016). Corporatising School Leadership Through Hysteresis. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2016.1245131
- Damvad (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030. Prognose fordelt på landsdele*. Damvad analytics.
- DpT (2016). Proletarisering af vidensarbejde? Nr. 2.
- Evetts, J. (1990). *Women in Primary Teaching. Career Contexts and Strategies*. London: Unwin Hyman.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic. On the Practice of Knowledge*. Cambridge: Polity.
- Gleerup, J., Nielsen, B.S., Olsén, P. og Warring, N. (2018). *Prekarisering og akademisk arbejde*. København: Frydenlund.
- Goodson, I. (2007). All the Lonely People: The Struggle for Private Meaning and Public Purpose in Education. *Critical Studies in Education*, 48(1): 131-148.
- Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1):

42-61.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

Hjort, K. (2003). Mænd er forskellige... gør mænd en forskel? Om mænds betydning for pædagogisk arbejde. I: K. Hjort og S.B. Nielsen: *Mænd og omsorg*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hjort, K. (2012). *Det affektive Arbejde*. København: Samfundslitteratur.

Krejsler, J., Laursen, P.F. og Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. I: L. Moos, J. Krejsler og P.F. Laursen: *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. California: University of California Press.

Larson, M.S. (1980). Proletarianization and Educated Labour. *Theory and Society*, 9(1): 131-175.

McDonough, P. & Polzer, J. (2012). Habitus, Hysteresis, and Organizational Change in the Public Sector. *The Canadian Journal of Sociology*, 37(4): 357-379.

Nielsen, S.B. og Bøje, J.D. (red). (2018). *Attraktiv på papiret? Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling*. Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv (VELPRO), Roskilde Universitet.

Phelan, A. M. & Rüsselbæk Hansen, D. (2018) Reclaiming Agency and Appreciating Limits in Teacher Education: Existential, Ethical and Psychoanalytical Readings. *McGill Journal of Education*, (53)1: 128-145.

Ribers, B. (2018). The Plight to Dissent: Professional Integrity and Ethical Perception in the Institutional Care Work of Early Childhood Educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6): 893–908.

Ribers, B. (2020). Ethical Transformations: Developing Ethical Competencies for the Social Professions Through Action Research. *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2020.1857704

Rüsselbæk Hansen, D. & Bøje, J. D. (2017). The 'Strong' State and the 'Soft' Market in Educational Reform Processes: Management Philosophies and Their Consequences. *Power & Education*, 9(1): 18-36.

Rüsselbæk Hansen, D., Larsen, L. & Paulsen, M. (2019). *Undervisning, dannelse og ungdomsliv*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Litteraturliste

Standing, G. (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class*. New York: Bloomsbury Academic.

VIVE (2019). *Er kvindefag stadig lavtlønsfag? En analyse af sammenhængen mellem løn og andelen af kvinder i forskellige arbejdsfunktioner*. VIVE.

Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse. Et essay om kritikens infrastruktur*. København: Hans Reitzels Forlag.

Žižek, S. (2008). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.