

DPT

#3 - SEPTEMBER - 2021



**MENINGSTAB OG
MENINGSDANNELSE I
VELFÆRDSUDDANNELSERNE
- STATUS, ART OG HISTORIE.**

Indhold

Tema

Meningstab og meningsdannelse i velfærdsuddannelserne s.5
Mette Pless, Michael Paulsen og Jakob Ditlev Bøje

**Meningstab og meningsdannelse
i lærer- og pædagogprofessionerne** s.10
Jakob Ditlev Bøje, Dion Rüsselbæk Hansen, Bjørn Ribers, og Michael Paulsen

**Hvad betyder klasse, køn og etnicitet
for de velfærdsprofessionelle uddannelsers status?** s.26
Jan Thorhauge Frederiksen

**”Vi kan ikke få øje på,
hvad var meningen?”** s.49
Martin Blok Johansen

Tid til uddannelse s.70
Vibeke Røn Noer, Anita Lyngsø
og Camilla Kirketerp Nielsen

**Kunsten at skabe uddannelse
fuld af mening og dialog** s.87
Lise My Engrob Adamsen, Astrid Kidde Larsen Nørgaard og Michael Nygaard
Sander

Glemmebogen

Skolens formål s.103
K.E. Løgstrup

De to kulturoverleveringer s.114
Mogens Pahuus



Artikler

Kvalitet, relevans og effektivitet på universiteterne s.121
Katja Brøgger og Miriam Madsen

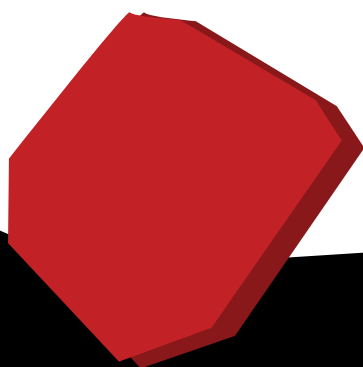
Dannelse på lærepladsen s.136
Arnt Louw og Katrine Thea Pløger Nielsen

Hvem tilhører læreplanen? s.153
Thyge Tegtmejer, Kaare Werner Nielsen,
Lasse Stenmann Ellebæk, Janni Tofte Langerhuus, Morten Huusfeldt og Kim Jerg

Anmeldelser

Review essay: Subjektive følelser s.171
Kim Rasmussen

Alexander von Oettingen: Pissedårlig undervisning s.184
Steen Nepper Larsen





Tema

Meningstab og meningsdannelse i velfærdsuddannelserne **s.5**

Mette Pless, Michael Paulsen og Jakob Ditlev Bøje

Meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagogprofessionerne **s.10**

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

Hvad betyder klasse, køn og etnicitet for de velfærdsprofessionelle uddannelsers status? **s.26**

Jan Thorhaug Frederiksen

Martin Blok Johansen

Tid til uddannelse **s.70**

Vibeke Røn Noer, Anita Lyngsø og Camilla Kirketerp Nielsen

Kunsten at skabe uddannelse fuld af mening og dialog **s.87**

Lise My Engrob Adamsen, Astrid Kidde Larsen Nørsgaard og Michael Nygaard Sander

Skolens formål **s.103**

K.E. Løgstrups

De to kulturoverleveringer **s.114**

Mogens Pahuus



Meningsstab og meningsdannelse i velfærdsuddannelserne – status, art og historie

Mette Pless, Michael Paulsen og Jakob Ditlev Bøje

Aktuelt peger en række tendenser i relation til velfærdsuddannelserne på, at disse er under pres: Søgningen og optaget af studerende er flere steder vigende, ligesom det fremhæves, at for få såkaldt dygtige studerende søger mod velfærdsuddannelserne (særligt læreruddannelsen); uddannelserne (navnlig pædagoguddannelsen) hævdes at være underfinansierede, og de fremstilles jævnligt negativt i den offentlige debat; endelig er frafaldet visse steder højt, og de studerendes tilbagemeldinger i bl.a. evalueringer og kvalitetsmålinger er ofte kritiske (Frederiksen og Fenger, 2019). Billedet varierer naturligvis fra uddannelse til uddannelse, men generelt synes uddannelserne og mere generelt det velfærdstatslige menneske- eller omsorgsarbejde at være udfordret (Hjort, 2012). Samme billede træder frem, når det gælder de nordiske lærer- og pædagoguddannelser (på nær Finland). Men hvordan kan disse problematikker knyttet til velfærdsprofessionerne forstås? Er der tale om en form for meningskrise i velfærdsuddannelser og –professioner? Og i givet fald, hvad er det så, der skaber henholdsvis mening og meningsstab?

Traditionelt har velfærdsprofessionerne været forstået som såkaldte kaldsprofessioner, hvor ønsket om at gøre en forskel for det enkelte menneske har spillet en vigtig menings – og identitetsgivende rolle. Men hvordan ser det ud i dag? Hvad er det, som stadig – men måske i mindre grad – ansporer studerende til at søge ind på velfærdsuddannelserne, og hvad oplever de i mødet med uddannelse og arbejde? Man kan spørge, om udfordringerne som skitseret ovenfor bunder i uddannelsernes økonomi og politiske organisering i form af målstyring, manglende timer til undervisning, akademisering og proletarisering af vidensarbejde (DpT, 2016)? Eller om italesættelsen af problemerne snarere skal ses som interessebetonede markeringer, der definerer uddannelserne i et særligt perspektiv og sigter på at forsvare eller hæve velfærdsuddannelsernes samfundsmæssige status – i skarp konkurrence med øvrige og aktuelt mere prestigefyldte uddannelser såsom jura, økonomi og medicin.

I forlængelse af det sidste og kritiske perspektiv på velfærdsuddannelserne og -professionerne, som også tenderer mod at udlægge de beskrevne problemer som en form for piveri over tabte privilegier, herunder et tab af den særlige mening, velfærdsprofessionelle gennem årene har haft relativ frihed til at etablere i forhold til deres uddannelse og arbejde, er spørgsmålet, hvilke nye former for meningsdannelse, som kan opstå i den aktuelle situation?

Brodersen (2009) har gennem en historisk analyse påvist transformationer af de velfærdsprofessionelles etos eller *raison d'être*, fra at være tæt knyttet til idealer i den universalistiske velfærdsstat (f.eks. demokrati, lighed, solidaritet, social sikkerhed og uddannelse for alle) til i stigende grad at være knyttet til idealer i konkurrencestaten (effektivitet, moderniseringsiver, konkurrenceevne, fleksibilitet og vidensbasering). Dette er blot et eksempel på en ny og ganske anderledes form for meningsdannelse, som kan opstå, når en anden og tidligere meningsdannelse står for fald. Der er formentlig andre og mere komplicerede, knudrede og ambivalente typer meningsdannelse blandt velfærdsprofessionelle i dag.

Temaets artikler og bidrag

Temanummeret rummer 5 artikler. I temaets første artikel, *Meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagogprofessionerne - Proletarisering, indskrænkning af mening og 'ond' optimisme* af Jakob Ditlev Bøje, Dion Rüsselbæk Hansen, Michael Paulsen og Bjørn Ribers, tager forfatterne afsæt i den frustration og utilfredshed, der aktuelt synes at præge mange folkeskolelæreres forhold til deres arbejde. Forfatterne indkredser i forlængelse heraf, hvordan man teoretisk og konceptuelt kan begribe og forstå særligt meningstab i velfærdsuddannelserne. De nærmer sig begrebet fra forskellige teoretiske perspektiver; et marxistisk, materielt perspektiv, et kulturkritisk perspektiv samt et affektivt-diskursivt perspektiv, og de diskuterer, hvordan disse perspektiver tilbyder forskellige og komplementerende blikke på begrebet meningstab.

Mens Bøje m.fl. undersøger meningstab (og meningsdannelse) fra forskellige teoretiske perspektiver, er Jan Thorhauge Frederiksen afsæt empirisk. Han analyserer i artiklen, *Hvad betyder klasse, køn og etnicitet for de velfærdsprofessionelle uddannelsers status?* udviklingen i søgningen til de fire største velfærdsprofessioner og rekrutteringen for færdiguddannede velfærdsprofessionelle i termer af klasse, køn og etnicitet. Med brug af begrebet *social lukning* forstår han professionernes sociale selektivitet som en indikator for deres status og dermed den samfundsmæssige anerkendelse (eller mangel på samme), der knytter sig til uddannelserne. I artiklen viser Frederiksen, at alle fire professioner rekrutterer fra dominerede samfundsgrupper, og han peger på, at der således er tale om svag social lukning, om end der er forskel på uddannelserne. Hvor sygepleje- og socialrådgiveruddannelserne er mere lukkede end de to pædagogiske professioner (lærere og pædagoger). Samlet set peger artiklen dog på, at den svage sociale lukning kan ses som udtryk for en mangel på anerkendelse og status, hvilket for den enkelte professionelle kan skabe udfordringer i relation at legitimere valget af en sådan profession, der udadtil er kendetegnet ved ikke at være eksklusivt, selektivt, anerkendt og respektabelt.

Hvor artiklens to første artikler bidrager med overflyvninger teoretisk og empirisk-statistisk, går temanummerets øvrige artikler tættere på, hvordan meningsdannelse og meningstab kommer til udtryk blandt studerende og undervisere ved velfærds- og professionsuddannelserne.

Martin Blok Johansen stiller i artiklen, *Vi kan ikke få øje på, hvad var meningen? Om professionshøjskole-underviseres oplevelse af mening og meningstab*, skarpt på netop, hvad der skaber og udfordrer undervisere på velfærdsuddannelsernes meningsdannelse? I artiklen fremanalyseres nogle af de forpligtigelsesudfordringer, som undervisere på professionshøjskolerne aktuelt er spændt ud mellem, med særligt fokus på krav om praksistilknytning og forskningsforankring. Artiklen viser, at der er klare hældninger mod, at praksis valoriseres positivt, mens forskning er mere negativt valoriseret. Dette synes at hænge sammen med en bekymring blandt underviserne for, at et øget fokus på forskning vil ske på bekostning af praksiskoblingen, og at dette fokus trækker resurser ud af undervisning i stedet for at berige den. Og ikke mindst, at forskning opleves som endnu et krav blandt mange i et i forvejen hårdt presset arbejdsliv. Tilsammen kan disse oplevelser føre til frustration og et muligt meningstab blandt underviserne.

På lignende vis kommer vi i artiklen, *Uddannelsens tid - Uddannelsesetnografiske studier blandt dyrlægestuderende og sygeplejestuderende*, af Vibeke Røn Noer, Anita Lyngsø og Camilla Kirketerp Nielsen, *tæt på*, hvordan professionshøjskolestuderende fra henholdsvis sygeplejerske- og dyrlægestudiet oplever og håndterer studiehverdagen i et studieliv præget af øgede krav om fremdrift og hurtighed. Artiklen viser, at det for de studerende er vigtigt og meningsgivende at gøre en forskel for de dyr og mennesker, som er de pågældende professioners omdrejningspunkt. Men artiklen peger samtidig på, at denne meningsskabelse sættes under pres i en studiehverdag præget af et øget tidspres, hvor studiestrategier fokuseret på at overstå og bestå risikerer at fortrænge grundlaget for, at de studerende lærer sig professionel ageren og dømmekraft. *På den vis kæder artiklen studiemiljøets krav om hurtighed og effektivitet sammen med de studerendes strategier og måder at håndtere disse krav, og den argumenterer for et opgør med 'gøremålstravlheden' i begge henseender.*

I temaets sidste artikel, *Kunsten at skabe uddannelse fuld af mening og dialog - Et studie af uddannelse i og med kunst og æstetik*, undersøger forfatterne Astrid Kidde Larsen, Michael Nygaard Sander og Lise My Engrob Adamsen med inspiration fra Biestas *tænkning om (ud)dannelse samt Lave og Wengers praksisteori*, hvorvidt og hvordan undervisning og oplevelser i og med kunst og æstetik kan bidrage til meningsfuld (ud-)dannelse. Omdrejningspunktet er deltagernes oplevelser i og muligheder for treklang af subjektiverende, kvalificerende og socialiserende oplevelser i (ud-)dannelsesprocesser med kunst og æstetik, som planlægges og gennemføres med den pædagogiske professionsuddannelses

dobbelte og anvendelsesorienterede formål in mente. Og en central pointe i artiklen er, at det, på trods af den tydelige målstyring i uddannelsessystemet, er muligt at skabe uddannelse med mening, hvis der er rig mulighed for deltagelse, kontinuerlig udveksling og dialog med verden.

Ud over de fem nævnte artikler rummer temanummeret yderligere to bidrag i ”Pædagogikkens glemmebog” – DpT’s serie om historiske tekster, der fortsat har relevans for aktuelle temaer og spørgsmål. Det drejer sig om dels K.E. Løgstrups forelæsning fra 1981 om *Skolens formål* og dels en genlæsning og kommentar til denne tekst af M. Pahuus med titlen: *De to kulturoverleveringer*. Løgstrups forelæsning er valgt, fordi den kan hjælpe os med at huske på, hvad der er eller måske bør være skolens formål, nemlig tilværelsesoplysning. Dette formål, som også omtales som ”et fristed for frie mennesker til at finde ud af tingene sammen”, og som ”oplysning om den tilværelse, vi har med og mod hinanden”, kan fortsat være samlende og meningsskabende i en tid, hvor skole og uddannelse let kan komme til at handle om snæver kvalificering, employability, individuelle præstationer og at komme hurtigst muligt igennem systemet. Samtidig er det relevant at forholde sig kritisk til denne dikotomiske opdeling af skolens formål i (A) tilværelsesoplysning og (B) kvalificering – hvilket M. Pahuus gør i sit bidrag. Han giver således flere eksempler på undervisningsformer (bl.a. emne/projektarbejde), hvor de to formål og deres tilhørende kulturoverleveringer, naturvidenskab på den ene side og kunst, religion og filosofi på den anden, supplerer hinanden og synes at gå op i en højere enhed. Gennemgående læser og gengiver Pahuus dog Løgstrup på dennes egne præmisser.

Mette Pless, Michael Paulsen og Jakob Ditlev Bøje

Referencer

Brodersen, M. (2009). Fra 'professioner' til 'felt for velfærdsarbejde'. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11(3): 32-48.

DpT (2016). Proletarisering af vidensarbejde? *Dansk pædagogisk Tidsskrift* nr. 2.

Frederiksen, J.T. & Fenger, N. (2019). 25 års brok – i krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 3(1): 30-43.

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

Meningsstab 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 meningsstab, 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 meningsstab. 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: Meningsstab, 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 tjenestemandsførelig 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 ‘praksischok’ kan opstå (Nielsen og Bøje, 2018), og det kan være på samme baggrund, at nogle af lærernes udtalelser i Böwads, 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 uddannelseseksekspllosion 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 Højrupps 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.

Hvad betyder klasse, køn og etnicitet for de velfærdsprofessionelle uddannelsers status?

Jan Thorhaug Frederiksen

Det hævdes ofte, at de velfærdsprofessionelle uddannelser mangler samfundsmæssig anerkendelse og derfor ikke formår at tiltrække ”dygtige” studerende. Det er dog yderst begrænset hvor meget dette egentlig er undersøgt. Nogen egentligt systematisk studie af søgning og rekruttering til velfærdsprofessionerne i Danmark findes ikke.

Denne artikel analyserer udviklingen i ansøgninger og rekruttering på velfærdsprofessionerne, og fortolker dette som udtryk for den anerkendelse der er om uddannelserne. En sådan anerkendelse forstås i professionsforskningen som udtryk for professionens status. Rekrutteringsproblemer betyder derfor at en profession mister status, og det opleves som et meningsstab for de professionelle: Hvorfor skulle arbejdet være vigtigt og meningsfuldt, hvis det ikke er efterspurgt?

Jeg analyserer udviklingen i ansøgningen til de fire største velfærdsprofessioner og rekrutteringen for færdiguddannede velfærdsprofessionelle i termer af klasse, køn og etnicitet. Begge disse analyser består af simple tabelanalyser, odds-ratio-beregninger og relativ repræsentation af forskellige sociale grupper i befolkningen. Artiklens forskningsspørgsmål er, hvordan søgning og rekruttering til de velfærdsprofessionelle uddannelser kan beskrives med de nævnte socioøkonomiske kategorier, hvorvidt rekrutteringen adskiller sig fra befolkningssammensætningen, og hvad dette siger om uddannelsernes status.

Emneord: Velfærdsprofessioner, rekruttering, ansøgning, køn, etnicitet, klasse

Indledning

Velfærdsprofessionsuddannelserne er blandt de største uddannelser i Danmark: Pædagoguddannelsen er den største uddannelse overhovedet, og både socialrådgiver-, folkeskolelærer- og sygeplejeuddannelsen er blandt de 10 største. Men et tilbagevendende spørgsmål er om de får den samfundsmæssige anerkendelse, som de fortjener? I professionssociologiske termer er dette et spørgsmål om status: Har velfærdsprofessionerne status som professioner eller ej?

Spørgsmålet om status rejses bl.a. fra fagforeninger, som sikring mod deprofessionalisering, eller mod omfanget af ufaglært arbejde på det velfærdsprofessionelle felt. Det bliver således hyppigt hævdet, at velfærdsprofessionerne mangler status, og at det påvirker hvem der søger ind på de velfærdsprofessionelle uddannelser. Uddannelser med høj status antages at tiltrække ”dygtigere” studerende, og det modsatte hævdes så at være tilfældet på professionsuddannelserne, hvor, som de studerende ofte siger det, hvem som helst kan komme ind (Frederiksen & Fenger, 2017). Denne subjektive oplevelse af statustab og manglende social lukning kan være en måde, hvorpå meningstab viser sig blandt de kommende professionelle – faget kan ikke være vigtigt, når der ikke sættes grænser for hvem der kan blive en del af faget.

I denne artikel vil jeg analysere dette statustab vha. begrebet social lukning, hvor professionernes sociale selektivitet forstås en indikator for deres status. Jeg analyserer hvem der konkret rekrutteres til de fire store velfærdsprofessioner – hvad er deres sociale baggrund, hvordan fordeler de sig på køn, klasse og etnicitet. Jeg vil sammenstille analyser af registerdata om de enkelte studerende på velfærdsprofessionsuddannelserne med aggregerede data om udviklingen i antallet af ansøgere m.v. til uddannelserne.

Artiklen søger således at besvare disse tre spørgsmål:

Hvad er sammensætningen af rekrutteringen til de fire store velfærdsprofessionelle uddannelser i termer af køn, klasse og etnicitet?

Hvordan adskiller rekrutteringen sig fra befolkningen som helhed?

Hvad viser søgningen og rekrutteringen til velfærdsprofessionerne om velfærdsprofessionernes sociale lukning og status?

Et underbelyst felt

Der findes ikke megen forskning i rekrutteringen til velfærdsprofessionerne. I feltet cirkulerer to forestillinger om de studerende (se fx Jensen, Blomhøj, Aller & Xuan, 2017; Reeder, 2018): Først, at professionsuddannelserne rekrutterer studerende med lav social status, og dernæst at velfærdsprofessionerne fungerer som et trinbræt til en social opstigning. Her antages at de studerende ofte er de første i deres familie med en videregående uddannelse, og at uddannelsen faciliterer en art mønsterbrud. I dansk sammenhæng findes der dog blot tre studier, der systematisk undersøger rekrutteringen¹. Et studie fra UC VIA i 2012 (Harrits, 2014; Harrits & Olesen, 2012), en artikel fra Dansk Sociologi i 2013 (Thomsen, Dencker & Pedersen, 2013), samt en sammenhængende gruppe af studier fra 2014 og nogle år frem (Frederiksen, 2014, 2018, 2020). Herudover findes der en underskov af institutionelle undersøgelser fra de

¹ Jeg skelner ikke mellem professionen og det at uddanne sig til professionen.

enkelte uddannelser, samt fra ministerier og Evalueringsinstituttet (fx Jensen, n.d.; Petersen, 2010; Reimer & Dorf, 2013).

De tre rekrutteringsstudier bekræfter, at de studerende på de undersøgte professionsuddannelser har forældre med lavere uddannelsesniveau end befolkningen i gennemsnit, og at de studerende på velfærdsprofessionerne er vokset op med mindre adgang til finkulturelle ressourcer (Harrits & Olesen, 2012, p. 74ff.). Ligeledes finder Thomsen et.al. at den sociale selektivitet i årene 1989-2011 har ligget lavere end landsgennemsnittet (Thomsen et al., 2013, p.24ff.). Tilsvarende finder Frederiksen at flertallet af de studerende på velfærdsprofessionerne i perioden 1980-2013 kommer fra sociale baggrunde med mindre kulturel kapital end gennemsnittet (Frederiksen, 2018) – og netop kulturel kapital ved vi er betydningsfuldt for dansk uddannelsesmobilitet (Jæger & Holm, n.d.). Der er altså i nogen grad belæg for de to forestillinger, også set i lyset af en svagt faldende uddannelsesmæssig ulighed i Danmark i nyere tid (Thomsen, Bertilsson, Dalberg, Hedman & Helland, 2017)

I både Norge og Sverige er der foretaget studier, der er sammenlignelige med danske forhold. I en stor svensk survey- og registerundersøgelse er velfærdsprofessionerne de professioner hvor færrest har en far med akademisk uddannelse, og færrest der har en partner med en akademisk uddannelse (Brante, Johnson, Olofsson, & Svensson, 2015, p 34ff.). I det norske forskningsprojekt, Profesjonsstudenter og profesjonsutøvere, findes en tilsvarende sammenhæng med forældres uddannelse (Helland, 2010; Helland & Wiborg, 2019). Både køn og etnicitet er i princippet hyppigt diskuteret i den eksisterende forskning, men meget sjældent i termer af rekruttering. Den forskning, der findes handler snarere om betydningen af disse identitetsmarkører, og hvordan de påvirker de professionelle (Leseth & Solbrække, 2011; Nielsen, 2003).

Den eksisterende forskning er således sparsom, men peger på, at de professionelle har forældre der er lavere uddannet end befolkningen som helhed, og at det har været tilfældet siden 1980'erne. Der foreligger reelt ingen forskning i hvordan social baggrund, køn og etnicitet blandes i rekrutteringen til velfærdsprofessionerne, lige som økonomisk kapital sjældent er behandlet i disse studier.

Klasse, køn og etnicitet – og social lukning

I denne artikel trækker jeg på den britiske professionsforsker Anne Witz' analyser af patriarkalske professioner (Witz, 1990), Harrits' begreb om social lukning (Harrits, 2014) samt den britiske sociolog Beverly Skeggs begreb om respektabilitet (Skeggs, 1997). Begrebet om social lukning er centralt i weberiansk professionsforskning (Murphy, 1988; Parkin, 1979). Sociale grupper kan opnå privilegier og status ved at begrænse adgangen til gruppen. I professionerne virker fx uddannelse og autorisation som kriterier for hvem der

er inkluderet/ekskluderet, og skaber et professionelt monopol. Harrits foreslår et begreb om professionel lukning, der består af en homologi mellem social lukning, i form af koncentration af økonomisk og kulturel kapital, og symbolsk lukning i form af koncentration af statusgrupper, livsstile og symbolske professionelle kategorier (Harrits, 2014, p. 5, appendix B). Denne artikel undersøger på hvilke måder rekrutteringen til velfærdsprofessionerne adskiller sig fra befolkningen som helhed i termer af social klasse, køn og etnicitet, og i forlængelse af Harrits' begreb om professionel lukning vil jeg således forstå selektivitet i forhold til disse kategorier, som udtryk for en social lukning, status og dermed professionalisering.

Selvom social klasse ikke optræder direkte i Harrits' lukningsbegreb, bruger Harrits økonomisk og kulturel kapital som indikator for den professionelle lukningsgrad. Jeg vil i disse analyser bruge Penissat et al.'s classesystem, der som Harrits trækker på den franske sociolog Pierre Bourdieus analyser af sociale klasse (Penissat, Spire & Hugree, 2020)². Her er klasse udtrykt ved fordelingen af de sociale og symbolske ressourcer, som Harrits inddrager i sit lukningsbegreb.

Witz forstår professionalisering som historisk afgrænsede projekter, hvor den patriarkalske dominansrelation mellem mænd og kvinder reproduceres gennem sociale lukningsstrategier. Patriarkatet reproduceres ikke alene i familien, men også på arbejdsmarkedet, og kvinders deltagelse i lønarbejde er derfor begrænset af patriarkatet: kvinders adgang til arbejde er underlagt mænds kontrol (Witz, 1992, p. 14ff). Sociale dominansrelationer institutionaliseres som professioner, der slører det kønnede statushierarki (fx mellem læger og sygeplejersker) og derved bidrager til reproduktionen af patriarkalske dominansforhold. Fordelingen på køn kan derfor ses som et udtryk for professionens sociale lukning: kvinders adgang til en profession, eller mangel på samme, udtrykker professionens lukning med modsat fortegn. Inspireret af Skeggs forstår jeg endvidere professionskategorien som ikke blot patriarkalsk, men også hvid, i betydningen at professionernes status og privilegier også afspejler racialiserede dominansrelationer. Hos Skeggs henter jeg den pointe, at adgangen til at blive set som respektabel er ulige fordelt; adgangen til at blive set som respektabel er vanskeligere fra dominerede, ikke-privilegerede positioner (Skeggs, 1997, 2019; Wiklund, Ahlgren, & Hammarström, 2018). Sådanne positioner er fx at have ikke-dansk etnisk oprindelse, at komme fra arbejderklassen, og at være kvinde, i Skeggs' forståelse. Når Harrits forstår social lukning som et forsøg på at selekttere professionsmedlemmer således, at professionens symbolske kapital øges, er det disse ikke-respektable, dominerede grupper der ekskluderes. I forlængelse heraf er min analyse bygget op om professionsuddannelsernes selektivitet og dermed

2 Da jeg ikke har adgang til data der beskriver hele den danske befolkning i hele perioden, er det kun muligt med at foretage en sammenligning med den danske befolkning via Penissat et al.s classesystem. Forfatterne venligt har udtrukket danske data fra deres analyser og stillet dem til rådighed for forfatteren i privat korrespondance. Disse – og artiklens øvrige data – fremgår af tabellerne i bilag 1.

sociale lukning. Sammensætningen af rekrutteringen mellem dominerende og dominerede grupper er et udtryk for denne lukning – efterspørgslen på uddannelsen er et andet.

Data, metoder og operationaliseringer

Jeg analyserer offentligt tilgængelige data fra Den Koordinerede Tilmelding under Uddannelses- og Forskningsministeriet (KOT) samt data udtrukket fra Danmarks Statistisks databank (DST). Data fra KOT bruges til at analysere søge- og optagelsesmønstre, mens data fra DST bruges til sammenligninger mellem de professionelle og befolkningen som helhed. Jeg analyserer endvidere data fra et særudtræk fra Danmarks Statistiks Forskerordning for perioden 1980-2013³ (DSF-dataene). Disse data beskriver de nyuddannede velfærdsprofessionelles sociale klasseoprindelse. Konkret rummer dataene følgende:

KOT-data: Antal førsteprioritetsansøgere, antal optagne, adgangskvotient, standby-kvotient, ledige pladser samt den totale ansøgerkohorte for årene 1996-2020.

DST-data: Antal indskrevne, deres køn, antal indskrevne med anden etnisk baggrund end dansk i årene 2005-2020, beskæftigelse, branche og socioøkonomisk status for befolkningen som helhed.

DSF-data: Forældrenes uddannelse, erhverv, beskæftigelsesgrad, socioøkonomiske status og indkomst for alle nyuddannede velfærdsprofessionelle fra 1980, 1990, 2000 og 2010.

Da alle data dækker enten hele befolkningen, hele ansøgerkohorter eller hele kohorter af velfærdsprofessionelle analyseres de som totalundersøgelser fremfor som stikprøver. Analyserne består derfor i deskriptiv statistik samt beregninger af chanceulighed mellem forskellige sociale grupper for at blive velfærdsprofessionel (Ejrnæs, Gabrielsen & Nørrung, 2004).

De centrale variable er hhv. køn, klasse og etnicitet. Køn operationaliseres binært, da det er sådan køn registreres i danske offentlige registre. Tilsvarende er etnicitet opgjort vha. forældrenes herkomst, sådan som den registreres i Danmarks Statistik, hvorfor anden etnicitet end dansk betyder personer, der enten selv har, eller har en forælder med, et andet statsborgerskab end dansk. Begge disse operationaliseringer er mindre præcise end ønskeligt, men andre muligheder tillader ikke sammenligning med nationale data.

³ Disse data stammer fra Forskningsprojektet *Velfærdsprofessioner mellem udkant og arbejderklasse*, DFF|FKK 2012. Dette dataset er placerede på Danmarks Statistisk lukkede servere, mens de øvrige data alle er aggregerede, og derfor offentligt tilgængelige.

Endelig benytter jeg som nævnt Penissat et al.'s klassesystem til beskrivelse af forældrene til de velfærdsprofessionelle. Dette system klassificerer på baggrund af forældrenes erhvervsmæssige og socioøkonomiske status, som den foreligger i European Socio-Economic Group Classification (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE), n.d.), og Danmarks Statistiks registre⁴. Klassifikationen placerer de velfærdsprofessionelle i arbejder-, middel, eller overklasse ved at bruge forældres beskæftigelse som indikator for økonomi og uddannelse⁵. Det kan kritiseres for at være en utilstrækkelig klasseforståelse, for så vidt at der ikke inddrages væsentlige forhold som formue og ejendom. Men det muliggør til gengæld en sammenligning med hele den danske befolkning, hvilket jeg vurderer som vigtigere i denne sammenhæng. Analysen forløber i to trin. Den første del af analysen ser på søgningsmønstre og optag på professionsuddannelserne i perioden 1996-2020. Her ses på antallet af førsteprioritetsansøgere, udviklingen i adgangsbegrænsningen og størrelsen af efteroptaget som indikator for udviklingen i professionsuddannelsens status. Herefter går jeg videre til at se på køns- og etnicitetsfordelingen af de rekrutterede i samme periode, og afslutningsvis på klassesammensætningen af fire rekrutteringskohorter på uddannelserne.

Søgemønstre på velfærdsprofessionerne fra 1996 til 2020

Jeg analyserer søgemønstrene på de fire velfærdsprofessioner vha. tre variable: Antal førsteprioritetsansøgere, adgangsbegrænsning og efteroptaget. De udtrykker alle tre hvor 'attraktive' de fire uddannelser er.

I figur 1 ses antallet af førsteprioritetsansøgere på de fire uddannelser, indekseret pr 1996⁶. Desuden ses det samlede antal ansøgere til alle videregående uddannelser.

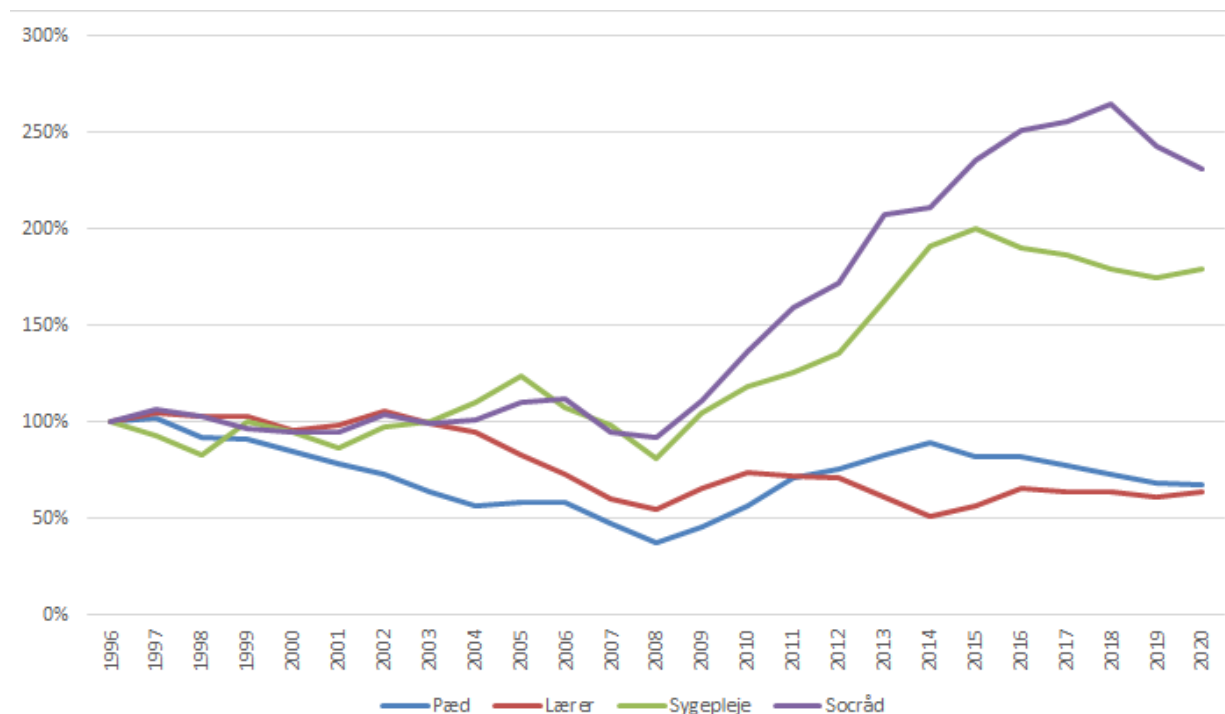
Det totale ansøgetal er nogenlunde stabilt ind til 2008, hvorfra det stiger, til det i 2020 er 150% større end i 1996. Både socialrådgiver- og sygeplejeuddannelsen stiger i takt med den totale ansøgermængde, men ender højere, sygepleje på 175% flere førsteprioritetsansøgere i 2020, og socialrådgiveruddannelsen på

⁴ De anvendte registre er hhv forskerordningens registerbaserede arbejdsstyrkestatistik (RAS), indkomststatistik (IND) og ansættelsesstatistik (IDAN) hvor erhverv klassificeres i DISCO (<https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturet/disco-08>) og socioøkonomisk status klassificeres i SOCIO (<https://www.dst.dk/da/TilSalg/Forskningsservice/Dokumentation/hoekvalitetsvariable/personers-tilknytning-til-arbejdsmarkedet-set-over-hele-aaret--akm-/socio>).

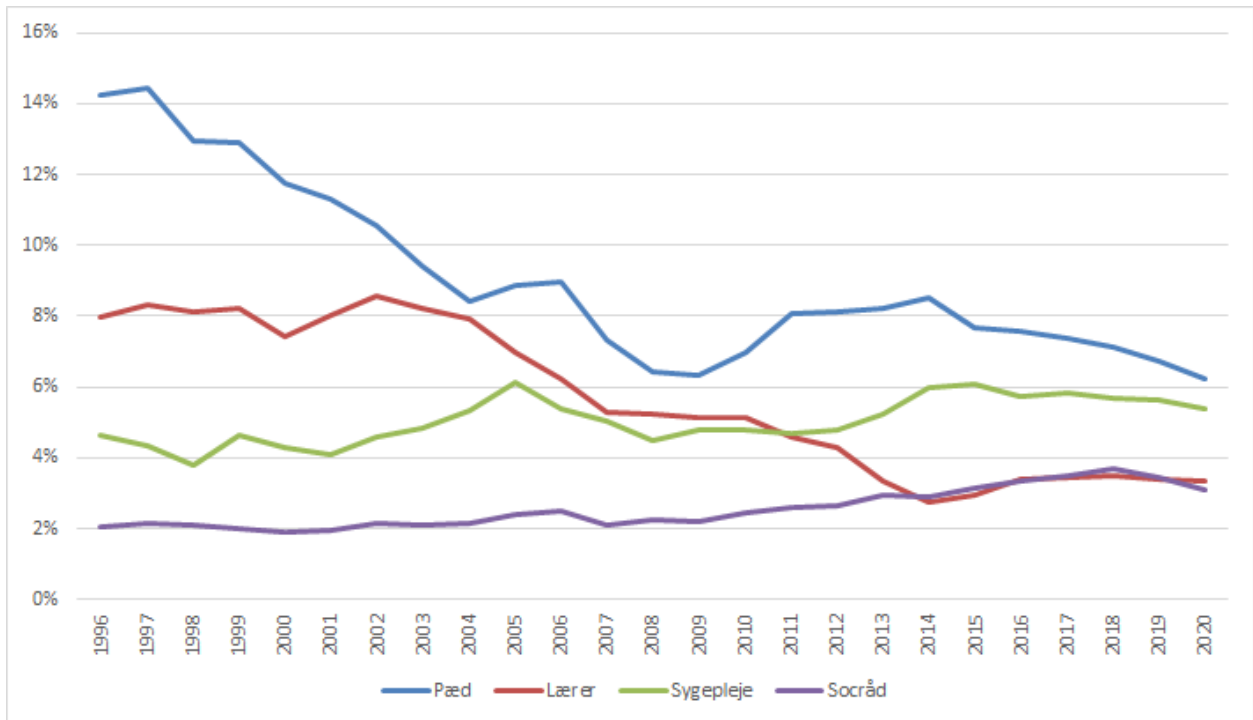
⁵ Klassifikationen er foretaget i SPSS v. 24, på Danmarks Statistiks forskerservere. Klassifikationen er foretaget ved at følge den detaljerede beskrivelse i Penissat et al., 2020, appendix 3. Den benytter ESEG-klassifikationen, men denne er direkte oversættelig til DISCO-klassifikationen.

⁶ Disse tal gælder både kvote 1 og 2. Tabeller med tallene bag alle figurer i denne artikel kan ses i bilag 1.

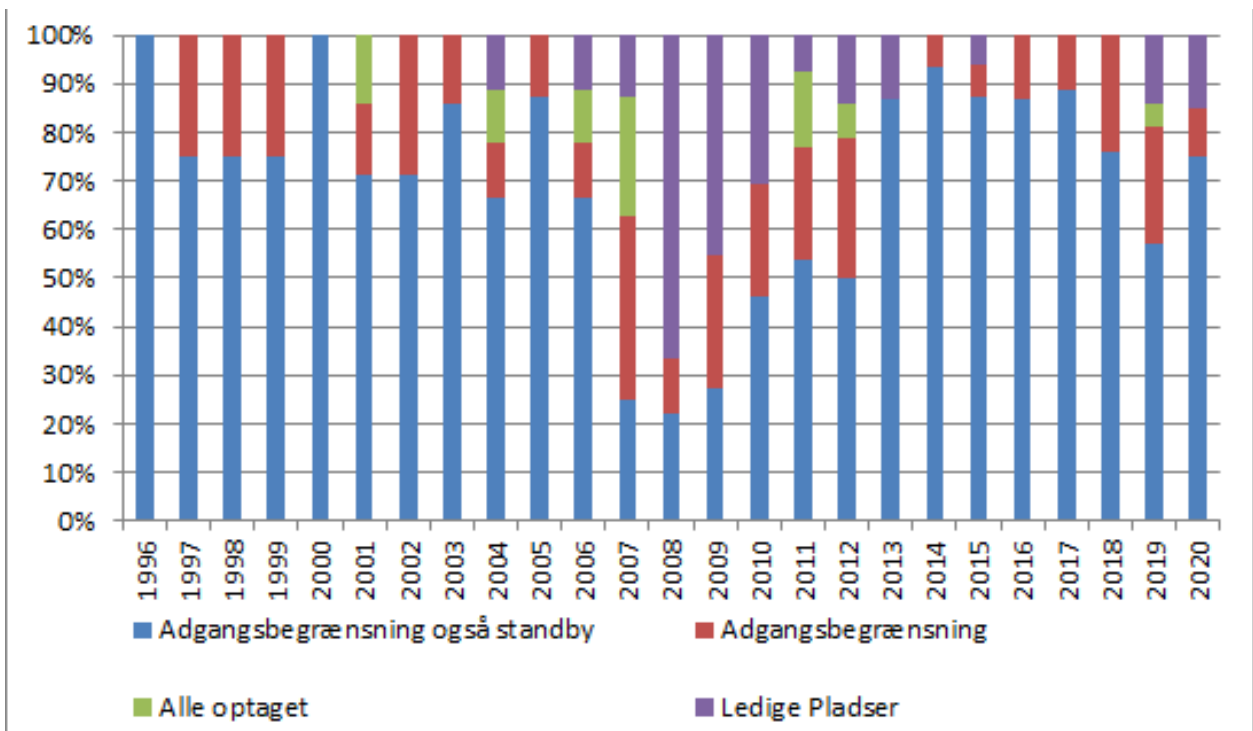
omkring 250%. Derimod falder kurverne for både pædagog og folkeskolelærer over hele perioden og ender lidt over halvdelen af optaget fra 1996. I en årrække (2008-2020) hvor det samlede ansøgertal stiger markant, og søgningen til sygepleje- og socialrådgiveruddannelserne stiger endnu mere, falder søgningen til pædagog- og læreruddannelserne. Dette ses tydeligt i figur 2, der viser antallet af førsteprioritetsansøgere i procent af den samlede ansøgerkohorte. Hvor 14% af alle unge, der søgte ind på en uddannelse i 1996, havde pædagoguddannelsen som førsteprioritet, er det samme tal nu lige over 6%. For læreruddannelsen er søgningen faldet fra 8% til 3%. Socialrådgiver- og sygeplejeuddannelsen er derimod relativt stabile, hvilket indikerer at disse uddannelser ikke er blevet mindre attraktive i perioden, modsat lærer- og pædagoguddannelserne, der tiltrækker en betydelig mindre andel ansøgere.



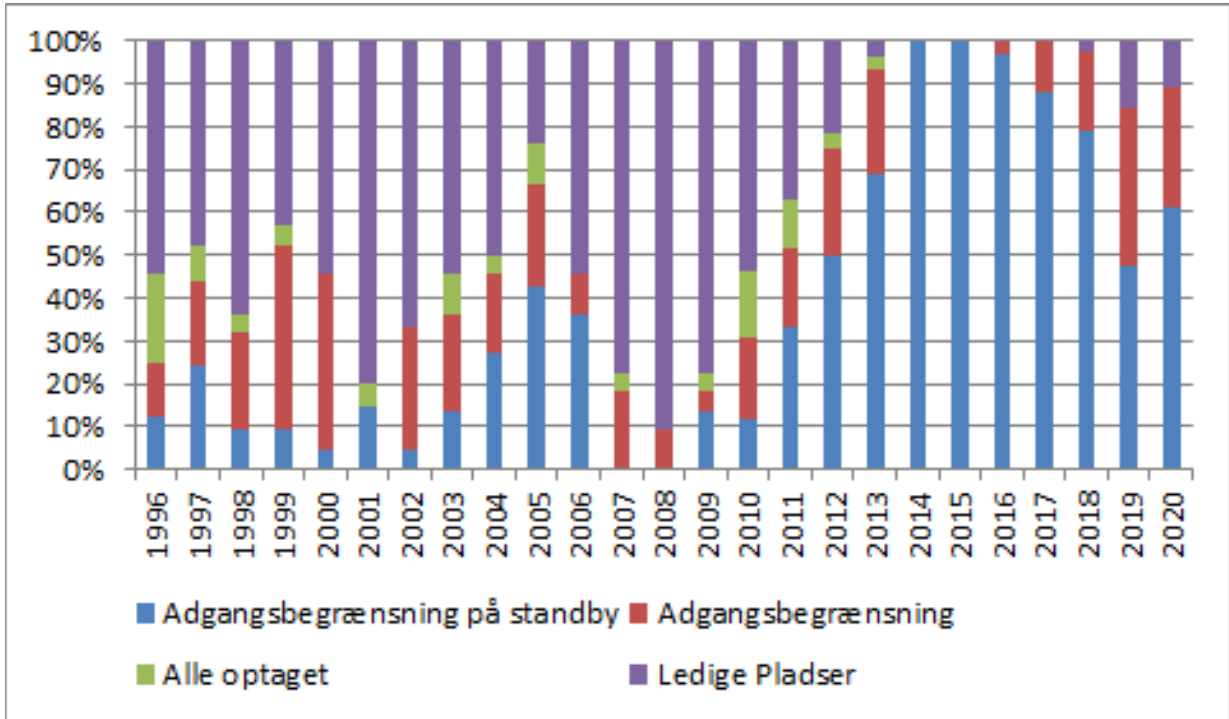
Figur 1: Førsteprioritetsansøgere, indeks 1996.



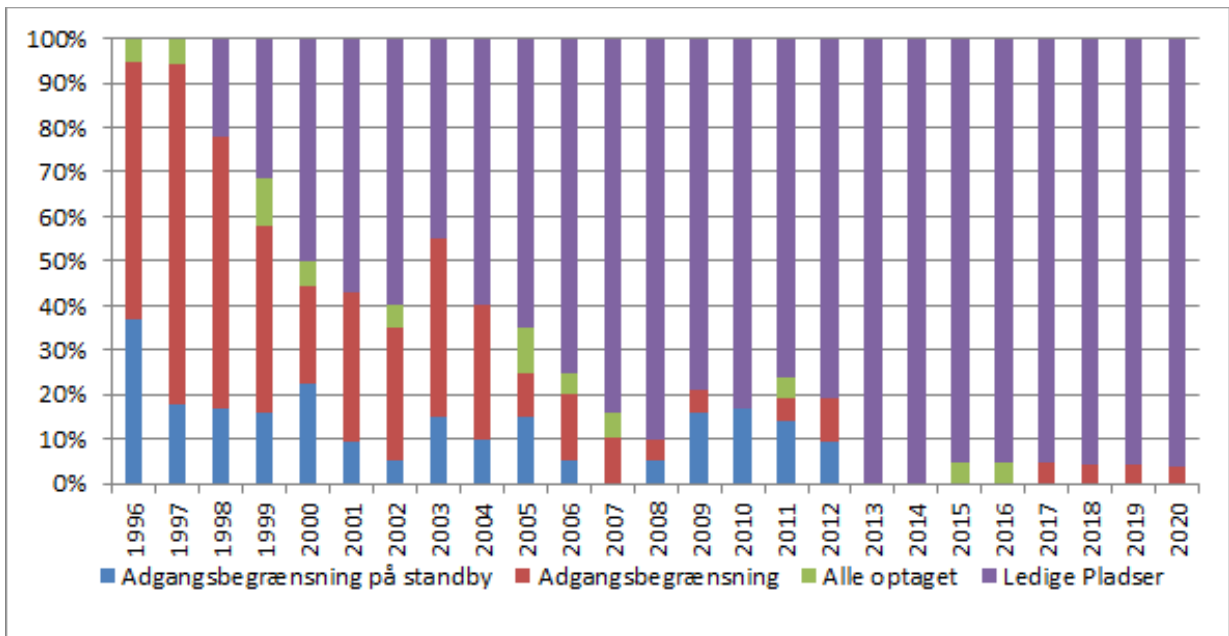
Figur 2: Førsteprioritetsansøgere i procent af ansøgerkohorte



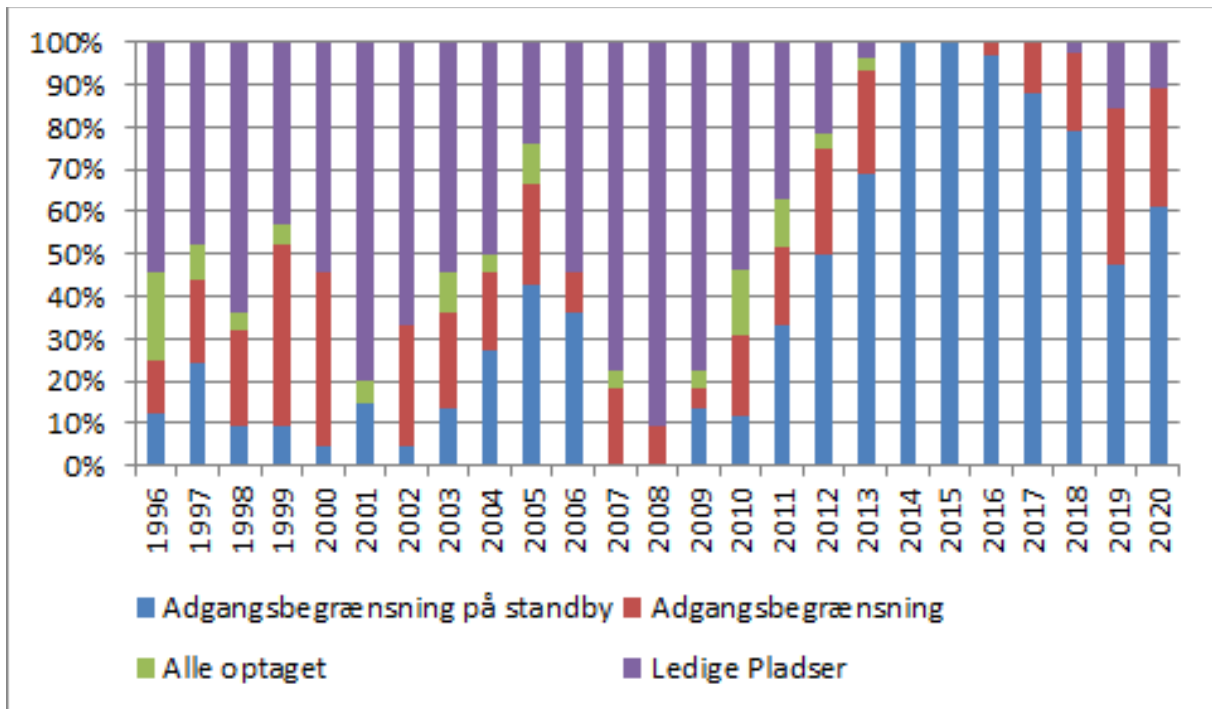
Figur 3: Adgangsbegrænsning, socialrådgiverudd.



Figur 4: Adgangsbegrænsning, Sygeplejeudd.



Figur 5: Adgangsbegrænsning, Pedagogudd.



Figur 6: Adgangsbegrænsning, lærerudd.

En konkret indikation på hvor selektive, og dermed socialt lukkede, professionsuddannelserne er, er adgangsbegrænsningen. Figurerne 3-6 viser adgangsbegrænsningen på de fire uddannelser i perioden, delt op i fire kategorier:

Uddannelsessteder med adgangsbegrænsning på direkte optagelse og på standby-plads,

Uddannelsessteder med adgangsbegrænsning men kun på direkte optagelse,

Uddannelsessteder hvor alle ansøgere er optaget,

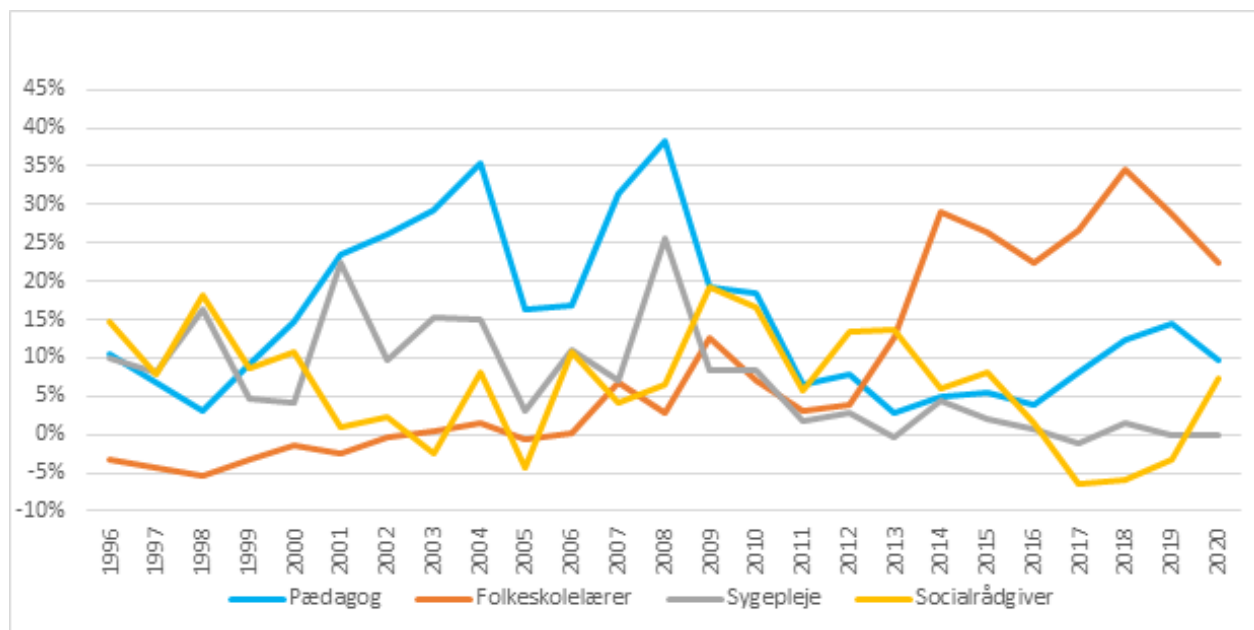
Uddannelsessteder, hvor der stadig er ledige pladser efter alle ansøgere er optaget.

Rent teknisk er adgangsbegrænsningen et udtryk for, hvor mange ansøgere der er til det enkelte uddannelsessted, sammenlignet med antallet af udbudte pladser. Da antallet af pladser (og uddannelsessteder) varierer betydeligt i perioden, er der ingen simpel sammenhæng mellem adgangsbegrænsningen og ansøgerantallet. Men de fire figurer afspejler ret tydeligt udviklingen beskrevet ovenfor. Socialrådgiveruddannelsen har adgangsbegrænsning de fleste steder, hvor uddannelsen udbydes i hele perioden, undtagen 2008-2010 inden væksten i ansøgere tager fart. Sygeplejeuddannelsen har kun adgangsbegrænsning på omtrent halvdelen af uddannelsesstederne indtil 2011, herefter er der overvejende adgangsbegrænsning. Dette indikerer en vis grad af selektivitet og dermed social lukning for disse to uddannelser. Modsat har pædagoguddannelsen kun i de første år af perioden, og igen i 2013-2017, haft adgangsbegrænsning på mere end halvdelen af uddannelsesstederne, hvilket vidner om en begrænset selektivitet og social lukning.

Læreruddannelsen har ikke haft adgangsbegrænsning af betydning siden 2004. I 2013 blev der indført særregler for læreruddannelsen, så man kun kunne optages på kvote 1 med et eksamensgennemsnit på minimum 7.0. Ansøgere med lavere gennemsnit skal søge kvote 2 og til optagelsessamtale (Forligskredsen bag Læreruddannelsen, 2012). Intentionen med denne reform var bl.a. at "[hæve] barren for de lærere, der skal løfte morgendagens skole" (op.cit., p. 1). Figur 6 viser at dette medførte, at samtlige ansøgere via kvote 1 er optaget direkte, og at antallet af ansøgere er faldet til et niveau, hvor der har været ledige pladser på stort set alle uddannelsessteder. Det er altså øjensynlig ikke lykkedes at gøre uddannelsen mere attraktiv. Kurven i figur 2 viste endvidere, at ansøbertallet (inkl. Kvote 1 og 2) i perioden også er faldet stabilt. Selv om selektivitet kan være en indikator på professionens status, kan man øjensynligt ikke forbedre denne status ved at forhøje selektiviteten gennem direkte indgreb. Andre analyser har også vist at flertallet af de studerende, der reelt optages på læreruddannelsen, har et eksamenssnit under 7.0 (Jørgensen, 2021).

Jeg vil nu se på et tal, der indikerer hvad der sker med optaget, hvis der er færre ansøgere end der er pladser på uddannelsen. I Figur 7 ses andelen af de optagne på de fire uddannelser, der er optaget gennem det såkaldte efteroptag. Hvis der er ledige pladser på et uddannelsessted, tilbydes disse pladser til ansøgere, der ikke er kommet ind på nogen uddannelse. Figur 7 viser således, hvor stor en del af dem, der startede på de fire professionsuddannelser, der er optaget gennem dette efteroptag. Jeg fortolker et højt efteroptag som udtryk for en svag grad af social lukning.

Kurverne bevæger sig meget for alle uddannelser. Socialrådgiveruddannelsens efteroptag ligger forholdsvist lavt hele vejen, og er kun over 10% i årene efter ansøgerkohorterne begynder at vokse fra 2008 og frem. Sygeplejeuddannelsen har et stort efteroptag i perioden 2011-2018, men herefter falder det næsten til nul. Pædagoguddannelsen har, i de år hvor søgningen faldt mest (2000-2009), et højt efteroptag, der dog falder til omkring 10% fra 2010 og frem. Læreruddannelsen adskiller sig også her markant, idet efteroptaget er jævnt stigende i hele perioden, og særligt efter indførslen af de særlige optageregler i 2013 stiger det til over 20%. Efteroptagstallene indikerer således at læreruddannelsens social lukning er svagere, og faldende, sammenlignet med de øvrige tre uddannelser.



Figur 7: Efteroptag i procent af optag

Denne analyse af søgemønstrene viser tre forhold. For det første at søgningen har udviklet sig ganske forskelligt i den undersøgte periode, hvilket er en væsentlig pointe i sig selv. For det andet at socialrådgiveruddannelsen og (i lidt mindre grad) sygeplejeuddannelsen, både hvad angår ansøgertal, adgangsbeholdning og efteroptag, så at sige holder skansen, dvs. andelen af ansøgere til de to uddannelser er relativt stabil, der er ikke fri adgang til uddannelserne, og andelen af efteroptag er begrænset. Dette gælder ikke for pædagog- og læreruddannelserne, hvilket er det tredje forhold. Søgningen er faldende, der er lidt eller ingen adgangsbeholdning og store andele efteroptag, noget der tilsammen indikerer begrænset social lukning og dermed faldende status.

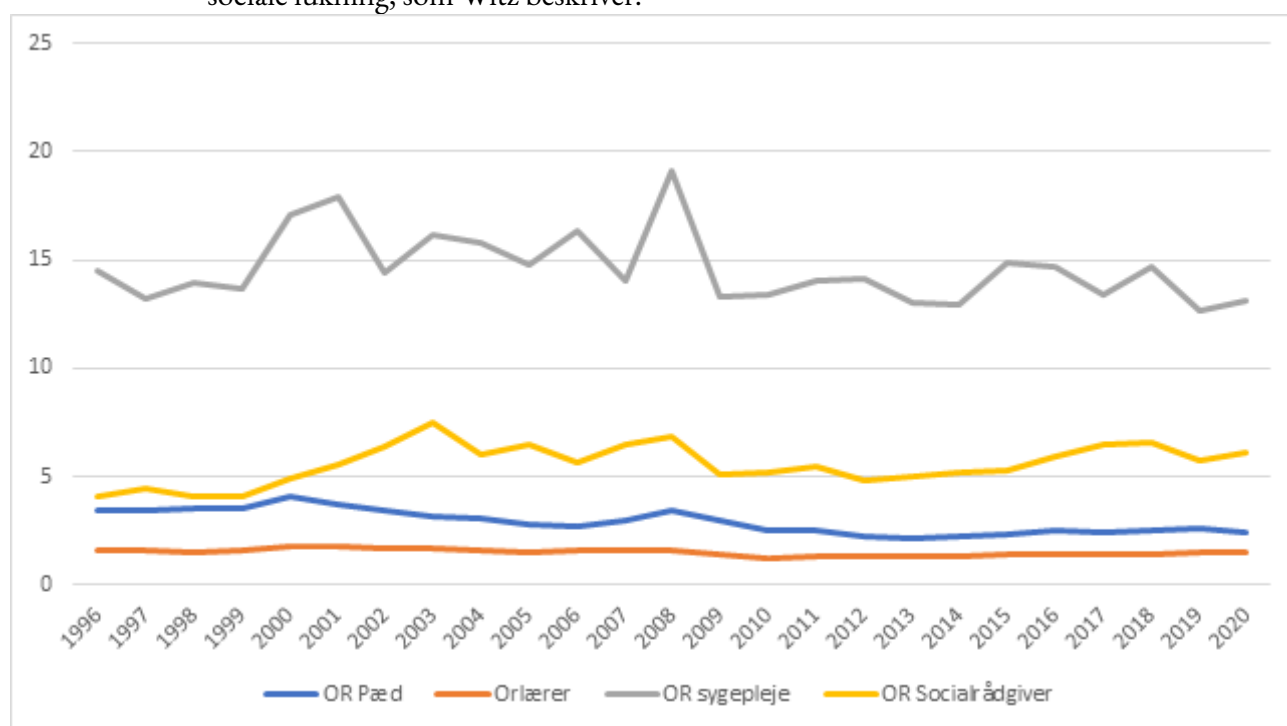
Køn, etnicitet og rekruttering

Jeg vil nu se på køns- og etnicitetssammensætningen af rekrutteringen til velfærdsprofessionerne. Analysestrategien er her, med afsæt i Witz, Skeggs og Harrits, at fortolke en overrepræsentation af dominerede sociale grupper som fravær af social lukning. De anvendte data beskriver antal optagne på uddannelserne i perioden 1996-2020, fordelt på køn (mænd/kvinder) og etnicitet (personer med dansk oprindelse/indvandrere/efterkommere, de to sidstnævnte sammenlægges i mine beregninger).

I lighed med analyserne ovenfor har jeg sammenlignet de optagne på de fire uddannelser med fordelingen på hele optagekohorten. Dette gøres konkret ved at beregne odds-ratio, dvs. fx forholdet mellem sandsynligheden for at en kvinde er optaget på pædagoguddannelsen og sandsynligheden for at en mand

er optaget på pædagoguddannelsen⁷. Odds-ratioen udtrykker chanceulighed – eksempelvis er kønsodds-ratio for pædagoguddannelsen i 1996 3,41, hvilket betyder at der er 3,41 gange større sandsynlighed for at en kvinde er optaget på pædagoguddannelsen, end for at en mand er optaget, i 1996. Odds-ratio er sammenligneligt uanset optagekohortens størrelse og kønssammensætning, og sammenligneligt på tværs af uddannelser.

Andelen af kvinder i perioden varierer for pædagoguddannelsens vedkommende mellem 70 og 80%, for læreruddannelsens mellem 59 og 67%, for socialrådgiveruddannelsen mellem 82 og 89%, og for sygeplejeuddannelsen mellem 93 og 96%⁸. Det er en klar overrepræsentation af kvinder, og dette forandrer sig ikke i den undersøgte periode. Tilsvarende er andelen af kvinder i optagekohorterne nogenlunde stabil og varierer i perioden mellem 52 og 54%. I figur 8 ses odds-ratio for køn i perioden. Generelt ligger kønsodds-ratio fast, således at der for lærernes vedkommende er omkring 1.6 gange større sandsynlighed for at kvinder optages, mens de tilsvarende tal for pædagoger er omkring 3, for socialrådgivere omkring 5, og for sygeplejeuddannelsen omkring 14. Dette stemmer helt overens med Witz' analyser af professionerne. Fortolkningen er at denne kønsfordeling indikerer en begrænset status og dermed at ingen af disse professioner er karakteriseret ved den patriarkalske sociale lukning, som Witz beskriver.



Figur 8: Odds-ratio, andel af kvinder på uddannelserne

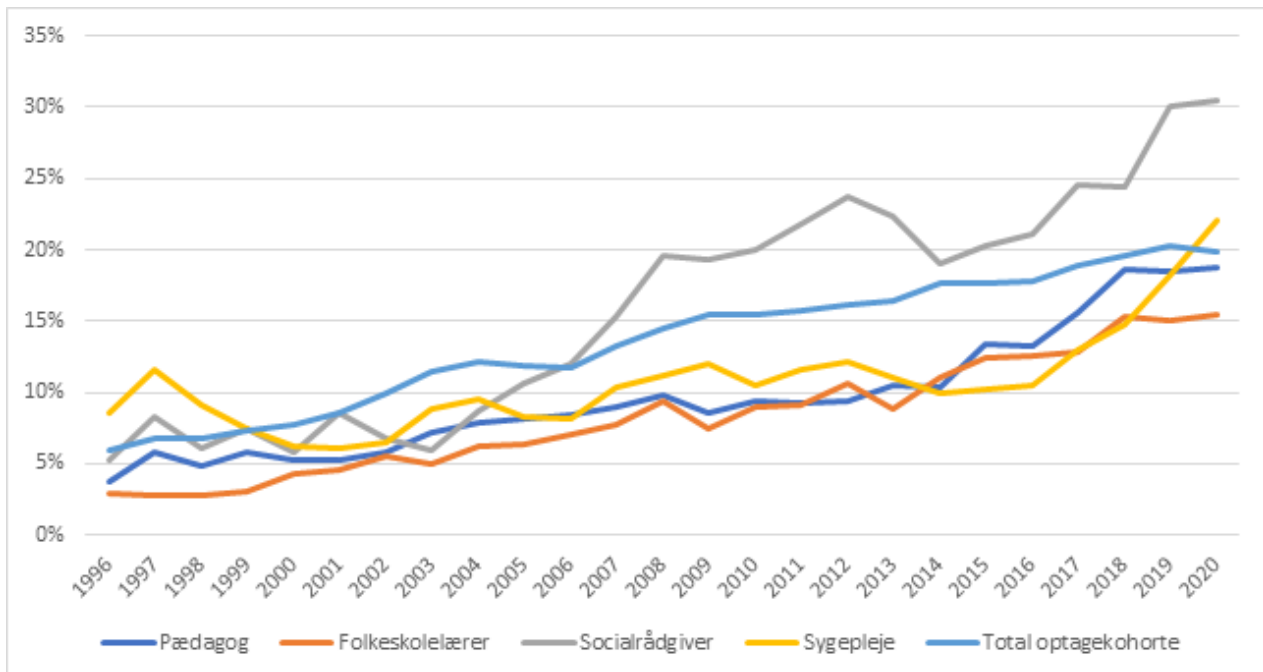
Andelen af optagne, der er af anden etnisk oprindelse end dansk, ændrer sig

⁷ Den konkrete beregning er, eksempelvis for pædagoguddannelsen i 1996:

⁸ Se tabel i bilag 1.

en del i den undersøgte periode. Figur 9 viser andelen af personer med anden etnisk oprindelse end dansk i både optaget på de fire undersøgte uddannelser samt i hele optagekohorten. Andelen i optagekohorten som helhed vokser nogenlunde stabilt fra 6% til 20% i perioden. I hele perioden ligger lærer- og pædagoguddannelserne lavere end optagekohorten. Det samme gælder for sygepleje, der dog i enkelte år overstiger optagekohortandelen. Dette tyder med andre ord på, at der er social lukning i forhold til etnicitet af disse tre professioner, eller at de kan karakteriseres som hvide professioner, hvor racialiserede ansøgere ekskluderes.

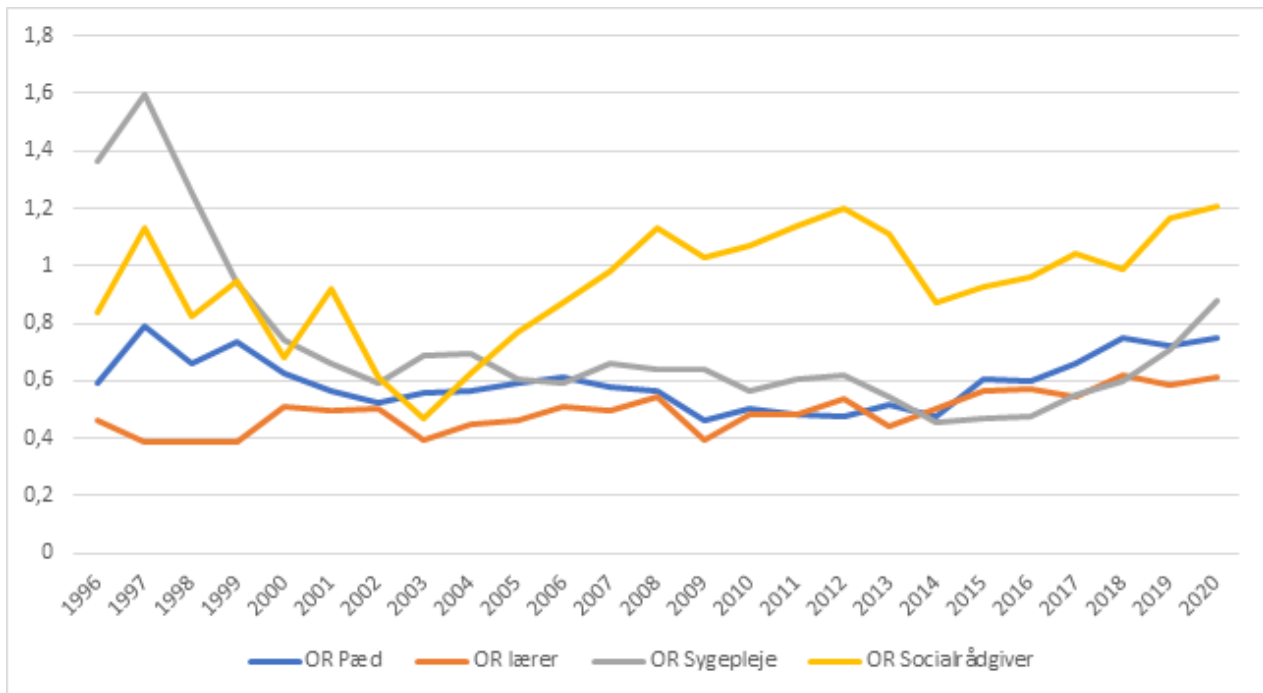
Socialrådgiveruddannelsen skiller sig dog markant ud: Fra 2006 er andelen af optagne med anden etnisk oprindelse end dansk højere end andelen for optagekohorten, i perioder med mere end 10%. Denne markante udvikling er beskrevet i forskellige tidligere undersøgelser (se fx Jakobsen, 2017), men der er ikke lavet nogen studier, der forsøger at forklare den. En mulig forklaring er det, der med en meget uheldig betegnelse kaldes ALI-effekten, og henviser til professionerne Advokat, Læge og Ingeniør, der i perioder har været særligt søgte af unge med anden etnisk oprindelse end dansk (de Montgomery, Petersen, & Jervelund, 2020). En mulig forklaring, som dette studie dog ikke kan efterprøve, er at forstå strategien bag disse uddannelsesvalg som efterspørgsel på en tydeligt professionaliseret uddannelse, hvilket i nogen grad gælder for socialrådgiveruddannelsen – samtidig med at den ikke har samme høje selektivitet som de tre nævnte uddannelser. Men en anden fortolkning, som jeg uddyber nedenfor, er, at denne forskel ikke er så betydelig, som den her ser ud til at være.



Figur 9: Andel optagne med anden etnisk oprindelse end dansk

I figur 10 ses odds-ratioer for etnicitet. Når dette tal er 1,21 for socialrådgivere i 2020, betyder det, at der er 1,21 gange større sandsynlighed for, at en person med anden etnisk oprindelse end dansk er optaget på socialrådgiveruddannelsen, end sandsynligheden for at person med dansk oprindelse er optaget på samme uddannelse. Figuren viser at for pædagog, lærer og sygepleje er der i perioden omtrent halvt så stor sandsynlighed for at personer med anden etnisk oprindelse end dansk optages på uddannelserne – hvorimod denne sandsynlighedsforskel er minimal for socialrådgiveruddannelsen. Den forskel jeg omtalte ovenfor, kan altså også ses som en udjævning af en etnicitetsrelateret forskel, eller ulighed i uddannelsesvalg – socialrådgiveruddannelsen vælges med nogenlunde samme sandsynlighed af alle uddannelsessøgende, uanset etnicitet, og det, der tager sig ud som en overrepræsentation er et udtryk for at resten af optaget på de videregående uddannelser har en markant underrepræsentation af personer med anden etnisk baggrund end dansk.

Det er, uanset årsagen, et væsentligt fund, at lærer, pædagog og sygepleje-professionerne rekrutterer betydeligt færre med anden etnisk oprindelse end dansk end ansøgerkohorten, og at der i termer af odds-ratio kun blandt socialrådgivere er tilnærmelsesvis lighed i etnisk oprindelse. Man kan overveje, om forestillingen om velfærdsprofessionerne som hvide gør det vanskeligt at fremstå respektabel som velfærdsprofessionel med anden etnisk baggrund end dansk, jf. Skeggs. Skole, dagtilbud og sundhedsvæsen er institutioner, hvor dansk kultur og identitet forhandles og produceres, til tider på måder der ekskluderer personer med anden etnisk oprindelse end dansk (Harrits & Møller, 2016; Gilliam & Gulløv, 2012; Palludan, 2005). Dette kalder på yderligere forskning i betydningen af velfærdsprofessionelles etniske oprindelse og i velfærdsinstitutionernes hvidhed.



Figur 10: Odds-ratioer, etnicitet

Klasse og rekruttering

Til sidst ser jeg på klassesammensætning af rekrutteringen, for at se hvordan de velfærdsprofessionelles sociale oprindelse adskiller sig fra befolkningens. Analysen ser på fire årtier, nemlig 1980, 1990, 2000 og 2010. Analysen er begrænset til disse år, både for at simplificere grafer og tabeller, der ellers nemt kan blive meget uoverskuelige, og fordi klassesammensætningen af en uddannelse må antages at ændre sig langsomt, og der derfor ikke er noget markant informationstab ved at kigge på enkelte nedslag.

Analysen sammenligner her data fra DSF-datasættet med resultater fra Penissat et al. DSF-datasættet beskriver de færdiguddannede professionelle, og i modsætning til de foregående analyser er der her altså tale om studerende, der blev færdige, fremfor studerende der blev optaget på uddannelsen⁹. Penissat et al. konstruerer klasserne på baggrund af beskæftigelse, men denne kategorisering er lavet ud fra analyser af hvordan indkomst, uddannelse og andre kapitalformer varierer, og hvordan beskæftigelse kan fungere som indikator på disse sociale forskelle (Penissat et al., 2020, p. 191ff.). Overklasse defineres som topledelse, ingeniører og specialister i naturvidenskab og IT, læger, forskere, ledere inden for offentlig administration, finansverden og erhvervsvirksomheder, jurister, dommere og journalister. Middelklasse defineres som mindre virksomhedsejere, lærere og andre velfærdsprofessionelle, butiksejere samt kontor-, salgs- og administrationsansatte. Arbejderklasse defineres som landbrugsarbejdere, håndværkere, faglærte i industri samt fødevarer- og byggebranchen, salgsassistenter, sundheds- og plejeassistenter, ufaglærte, rengøringsassistenter m.m.

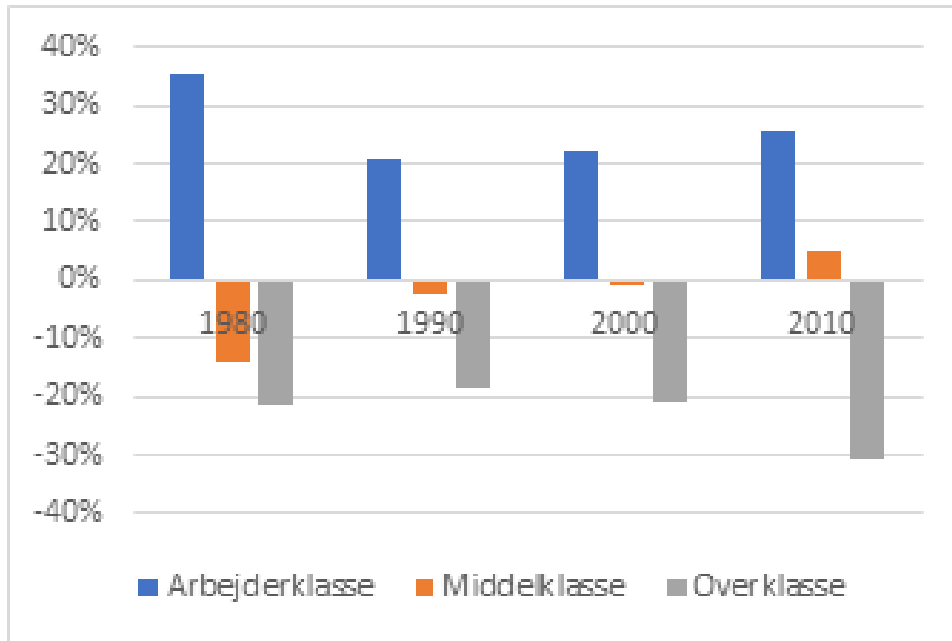
Figur 11-14 viser de tre klassers repræsentationsgrad, dvs. differencen mellem de rekrutterede til velfærdsprofessionerne og klassesammensætningen af den danske befolkning¹⁰.

Billedet er i grove træk identisk for alle fire professioner: Der er en markant overrepræsentation af arbejderklassen og en markant underrepræsentation af overklassen. Middelklassens repræsentationsgrad øges og går fra at være underrepræsenteret til, at den er en smule overrepræsenteret. Dette stemmer overens med den eksisterende forskning på området og med feltets forestilling om, at velfærdsprofessionsuddannelserne primært optager studerende med en lavere social status. Man kan dog ikke af denne sammenligning se, hvilken

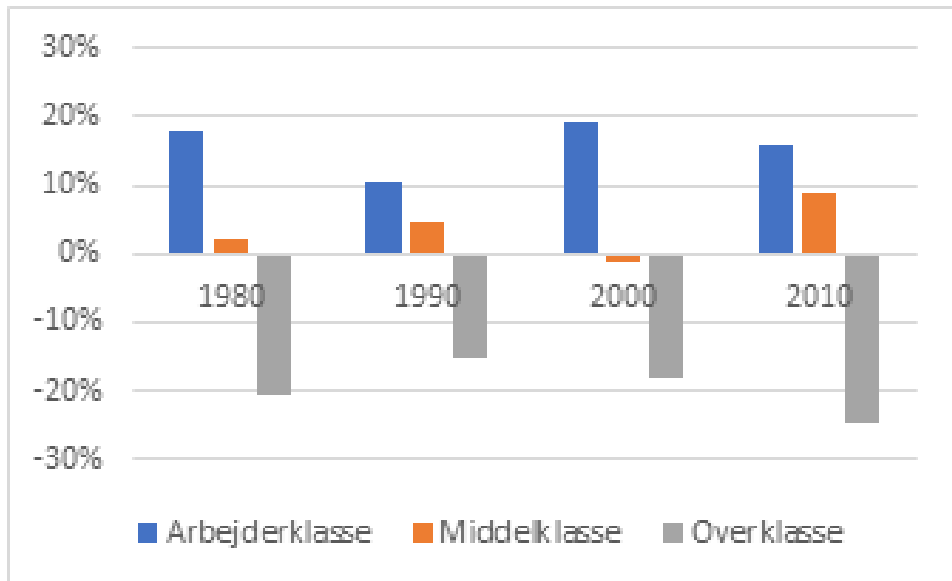
⁹ Dette kan betyde at der er en grad af survivor-bias i datasættet – det er muligt at de, der ikke gennemfører, har en særlig klasseprofil. Fordi der er tale om totalpopulationer, og analysen således ikke skal generalisere, mener jeg dog ikke dette er et reelt problem for analysens validitet.

¹⁰ Pga. af klassifikations skift i Danmarks Statistiske registre i 1980'erne, foreligger der ikke data på hele den danske befolkningsklasse sammensætning i 1980. Til sammenligningen her har jeg derfor brugt tallene fra 1990, hvilket dog betyder at man skal tage tallene for 1980 med et vist forbehold.

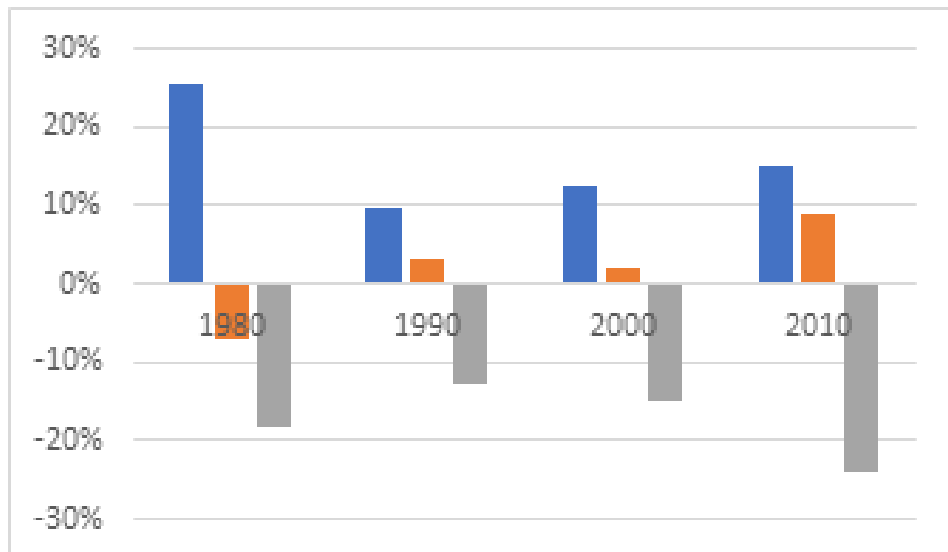
rolle uddannelse spiller i sammensætningen af rekrutteringen til de fire velfærdsprofessionsuddannelser. Der er som sagt ikke voldsomme forskelle mellem de fire professioner, men der er dog den forskel at sygepleje- og læreruddannelsen generelt har en større andel af studerende med oprindelse i middelklassen end de andre professioner.



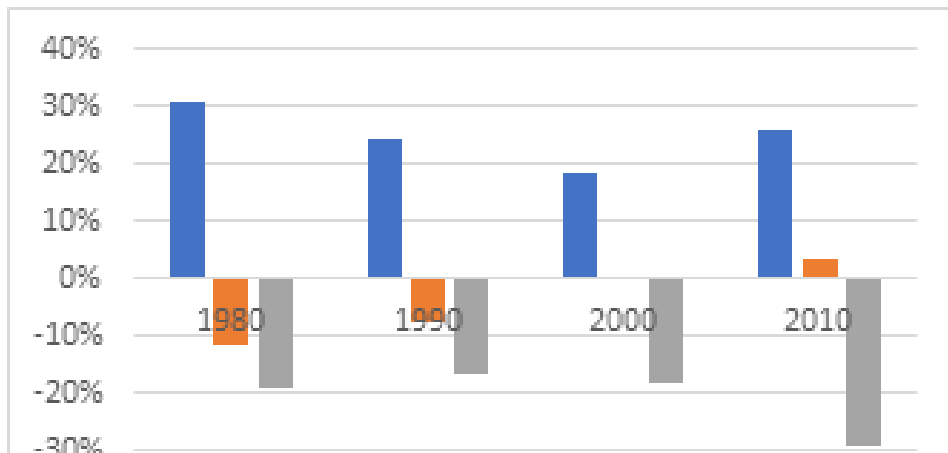
Figur 11: Klasserepræsentation, Pædagog



Figur 12: Klasserepræsentation, Lærer



Figur 13: Klasserepræsentation, Sygepleje



Figur 14: Klasserepræsentation, Socialrådgiver

Denne ensartede fordeling, hvor arbejderklassen fylder mere og overklassen mindre, udtrykker en begrænset social lukning. Alle professioner rekrutterer betydeligt flere fra arbejderklassen, end hvad der er gennemsnitligt for befolkningen, og omvendt for overklassen. Det indikerer igen en lav grad af selektivitet og dermed en lav grad af professionel lukning.

Velfærdsprofessionernes sammensætning og status

I de foregående analyser har jeg set på søgningsmønstre på fire velfærdsprofessioner samt på fordelingen af de professionelle på køn, etnicitet og klasse. De to første undersøgelsesspørgsmål i denne artikel kan nu besvares med, at rekrutteringen til de fire store velfærdsprofessioner er sammensat af flere kvinder og flere med oprindelse i arbejderklasse, men færre med anden etnisk baggrund end dansk end ansøgerkohorterne eller befolkningen som helhed. Dette gælder for hele den undersøgte periode med kun mindre afvigelser. Den overordnede tendens er, at denne sammensætning er stabil, eller at afvigelsen fra befolkningens sammensætning øges. I tabellen nedenfor har jeg resumeret resultaterne af disse analyser.

Profession	Ansøgning	Adgangs-begrænsning	Efteroptag	Køn	Etnicitet	Klasse
Pædagog	Faldende	Meget lidt	En del	Primært kvinder	Få uden dansk oprindelse, dog stigende	Arbejderklasse
Lærer	Faldende	Meget lidt	En stigende del	Flertal kvinder	Få uden dansk oprindelse, dog stigende	Arbejderklasse og lidt middelklasse
Sygepleje	Stabil	En del	En lille del	Næsten kun kvinder	Få uden dansk oprindelse, dog stigende	Arbejderklasse og lidt middelklasse
Socialrådgiver	Stigende	En del	En lille og faldende del	Primært kvinder	Lige adgang uanset oprindelse, stigende	Arbejderklasse

Med udgangspunkt i Witz' forståelse af professioner som et patriarkalsk projekt forstår jeg et flertal af socialt dominerede grupper – dvs. kvinder, personer med anden etnisk oprindelse end dansk og personer med oprindelse i arbejderklassen som et udtryk for en svag social lukning. Derfor vidner sammensætningen på køn og klasse for alle fire professioner om en ret begrænset social lukning. Dog vidner etnicitetssammensætningen om en vis social lukning. Især tre af professionerne er hvide, og der efterstår et arbejde med at forstå og analysere dette forhold. Det tredje forskningsspørgsmål handlede om søgemønstre og sammensætningen af rekrutteringen til velfærdsprofessionerne som indikation på status og social lukning. Her deler professionerne sig i to grupper: Sygepleje og socialrådgivere er mere lukkede end de to pædagogiske professioner. Særligt lærerprofessionen har mistet eksklusivitet på trods af, at der har været gjort en del forsøg på at øge netop læreruddannelsens status. For de to pædagogiske professioners vedkommende peger den faldende søgning og en rekrutteringssammensætning med overrepræsentation af dominerede sociale grupper på en meget begrænset

social lukning. Dette er ikke i samme omfang tilfældet for socialrådgivere og sygeplejersker, hvor søgningen er stigende eller stabil, selvom sammensætningen af rekrutteringen stadig peger på en svag social lukning.

Rekruttering og meningstab

Alle fire professioner rekrutterer fra dominerede samfundsgrupper, og derfor er der tale om svag social lukning og dermed en mangel på anerkendelse og status. Det er samtidig ganske let at komme ind på flere af uddannelserne, og store dele af de optagne er studerende, der kommer ind via efteroptag. Med Skeggs' begreb bliver det vanskeligt for professionerne at fremstå respektable – de er ikke efterspurgt og især ikke efterspurgt af de dominerende grupper. For den enkelte professionelle bliver det en udfordring at legitimere valget af en sådan profession. At vælge noget, der udadtil er kendetegnet ved ikke at være eksklusivt, selektivt, anerkendt og respektabelt betyder, at valget skal begrundes i modsætning til det, der generelt anses for respektabelt og eksklusivt i samfundet generelt. Hvis arbejdet og professionen generelt var anerkendt som meningsfuldt og respektabelt, ville dette være en mulig kilde til en sådan begrundelse – og til en subjektiv legitimitetsfølelse.

En anden dimension af forholdet mellem mening og rekruttering knytter sig til den forestilling, jeg omtalte i indledningen af artiklen, nemlig at velfærdsprofessionerne fungerer som trinbræt på en social opstigning. Dette kan ses som en måde, hvorpå uddannelse til professionen får social betydning og mening, både for de studerende og i uddannelsesinstitutionen. I og med at disse fire uddannelser optager flere fra arbejderklassen er de medvirkende til at mindske uddannelsesuligheden i Danmark i hele perioden. Men en sådan forestilling er i modsætning til professionens sociale lukning, hvor det at rekruttere fra dominerede grupper koster professionen status. Når uddannelsen faktisk fungerer som uddannelsesvej for dominerede grupper, bliver det sværere for den at erobre status gennem eksklusivitet. Dette modsætningsforhold mellem uddannelsens sociale mobilitetsfunktion og professionens sociale lukning som vej til anerkendelse og status er centralt for at forstå professionernes meningsfuldhed, eller mangel på samme.

Disse to aspekter peger på, at det, der kunne være den meningsfulde legitimitet i det velfærdsprofessionelle arbejde, nemlig dets samfundsmæssige værdi som velfærd, og professionerne som en vej til status for dominerede grupper, også er det, der gør det svært for professionerne at blive respekteret og anerkendt.

**Jan Thorhauge Frederiksen, ph.d., lektor i pædagogik,
Københavns Universitet**

Referencer

- Brante, T., Johnson, E., Olofsson, G., & Svensson, L. (2015). *Professionerna i kundskapsområdet*. Stockholm: Liber.
- de Montgomery, C. J., Petersen, J. H., & Jervelund, S. S. (2020). Diminishing social inequality between refugee children and their peers growing up in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1301–1329.
- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G. & Nørrung, P. (2004). *Social opdrift - Social arv*. København: Akademisk forlag.
- Forligskredsen bag Lærerruddannelsen. Reform af lærerruddannelsen, aftaletekst. (2012). <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laererruddannelsen/reform-af-laererruddannelsen>
- Frederiksen, J.T. (2020). *Den velfærdsprofessionelle*. København: Akademisk Forlag.
- Frederiksen, J.T. (2014). Trawling for students. In F. Lebaron & M. Grenfell (Eds.), *Bourdieu and Data Analysis*. Peter Lang.
- Frederiksen, J.T. (2018). Transformations of the Danish Field of Welfare Work: Shifting Forms of Dominated Capital. In J. Albright, D. Hartman, & J. Widin (Eds.), *Bourdieu's Field Theory and the Social Sciences* (pp. 81–97). Palgrave Macmillan.
- Frederiksen, J.T. & Fenger, N. (2017). 25 års brok. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 3(1), 15–15.
- Harrits, G.S. (2014). Social closure revisited: Professions between knowledge and power. *Professions & Professionalism*, 3(2), 1–17.
- Harrits, G.S. & Møller, M.Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring*. Copenhagen: Hans Reitzels forlag.
- Harrits, G. S. & Olesen, S.G. (2012). *På vej til professionerne*. VIA Systeme.
- Helland, H. (2010). Reproduksjon av sosial ulikhet. *Sosiologisk Tidsskrift*, 1, 35–62.
- Helland, H. & Wiborg, Ø.N. (2019). How do parents' educational fields affect the choice of educational field? *The British Journal of Sociology*, 70(2), 481–501.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE). (n.d.). European Socio-Economic Group Classification project. https://ec.europa.eu/eurostat/cros/content/eseg_en

- Jæger, M.M. & Holm, A. (n.d.). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36, 719–744.
- Jakobsen, R.G. (2017). Flere indvandrere bliver socialrådgivere og sosuassistenter. KL Nyheder. <https://www.kl.dk/nyhed/2017/september/flere-indvandrere-bliver-socialraadgivere-og-sosuassistenter/>
- Jensen, M.B., Blomhøj, K.E., Aller, S.H., & Xuan, W.S. (2017). Hvem er fremtidens lærere og pædagoger?
- Jensen, T.P. (n.d.). Professionsbacheloruddannelserne.
- Jørgensen, C. (2021). Halvdelen af de optagne på læreruddannelsen opfylder ikke karakterkravet - Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/1863009/halvdelen-af-de-optagne-paa-laereruddannelsen-opfylder-ikke-karakterkravet>
- Laura, G. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Murphy, R. (1988). *Social Closure*. Oxford: Clarendon.
- Nielsen, S.B. (2003). Vi trænger til nye kræfter, sagde lederen, og ansatte en mand. In K. Hjort & S. B. Nielsen (Eds.), *Mænd og omsorg*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. Oxford: Tavistock.
- Penissat, E., Spire, A. & Hugree, C. (2020). *Social Class in Europe*. Penguin Random House.
- Petersen, D.S. (2010). Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser. Nordic Council of Ministers.
- Reeder, F. (2018). 7 ting du skal vide om de pædagogstuderende. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/7-ting-skal-videre-om-paedagogstuderende>
- Reimer, D. & Dorf, H. (2013). Teacher Recruitment in Context: Differences between Danish and Finnish Beginning Teacher Education Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 659–677.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class & Gender*. Sage.

Litteraturliste

Skeggs, B. (2019). The forces that shape us: The entangled vine of gender, race and class. *The Sociological Review*, 67(1), 28–35.

Thomsen, J.P., Bertilsson, E., Dalberg, T., Hedman, J. & Helland, H. (2017). Higher education participation in the nordic countries 1985-2010-a comparative perspective. *European Sociological Review*, 33(1), 98–111.

Thomsen, J.P., Dencker, S. & Pedersen, T.M. (2013). Hvem læser på velfærdsprofessionsuddannelserne? -ændringer i rekrutteringsmønstre de sidste 25 år. *Dansk Sociologi*, 24(3).

Wiklund, M., Ahlgren, C. & Hammarström, A. (2018). Constructing respectability from disfavoured social positions: exploring young femininities and health as shaped by marginalisation and social context. *Global Health Action*, 11(sup3).

Witz, A. (1990). Patriarchy and Professions: The Gendered Politics of Occupational Closure. *Sociology*, 24(4), 675–690.

Witz, A. (1992). *Professions and Patriarchy*. London: Routledge. Retrieved from <https://www.questia.com/library/103451677/professions-and-patriarchy>

**”Vi kan ikke få øje på,
hvad var meningen?”**

Om professionshøjskole-underviseres oplevelse af mening og meningstab

Martin Blok Johansen

Med afsæt i fire fokusgruppeinterviews med repræsentanter fra alle seks danske professionshøjskoler og med teoretisk afsæt i Hartmut Rosas begreber fremmedgørelse og resonans beskriver og analyser denne artikel, hvad der opleves som meningsgivende, og hvad der opleves som meningsudfordrende for undervisere på landets professionshøjskoler. Artiklen analyserer nogle af de forpligtigelsesudfordringer, som undervisere på professionshøjskolerne aktuelt er spændt ud mellem. Artiklen konstruerer ikke en entydig fortælling, men viser, at der er klare hældninger mod, at praksis valoriseres positivt, mens forskning er mere negativt valoriseret. Et af de fund, artiklen i særlig grad opholder sig ved, er, at den uddannelse, der fører til, at man kan forske, ph.d.-uddannelsen, og det, der formelt set giver forudsætninger for at kunne forske, ph.d.-graden, er valoriseret temmelig negativt.

Emneord: Mening, meningstab, resonans, fremmedgørelse, professionshøjskoler

Tableau

De fire undervisere sidder rundt om det lille mødebord. De er alle ansatte på den samme professionshøjskole, men på forskellige uddannelser. Lige nu deltager de i et fokusgruppeinterview, der overordnet set handler om kvalitet i uddannelse. Snakken går lystigt og engageret hele bordet rundt, og der kommer mange temaer i spil. De diskuterer, hvilken rolle praksistilknytning spiller, hvad fagfaglig dygtighed betyder, og hvor vigtigt det er at facilitere læreprocesser. Diskussionen tager fart, og der er flere, der fortæller om dengang, hvor uddannelserne tilbød flere praktikker, og hvor de studerende fik oparbejdet stor viden om den praksis, de blev uddannet til. På et tidspunkt i snakken tager en mandlig underviser ordet. Han sætter to forhold overfor hinanden. Det at have ”undervisningsfaglige kompetencer”, hvor ”man kan formidle [og] facilitere læreprocesser” på den ene side, og på den anden side det at have ”et højt akademisk niveau”. Til sidst sammenfatter han det i en enkelt sætning:

Der er blevet et mantra om, at vi vil gerne ansætte ph.d.er, eller i hvert fald have et vist akademisk niveau, men der er ikke tilsvarende formuleringer om, at man skal have kendskab til praksis.

Der bliver nikked rundt om bordet. Praksis, praksistilknytning og praksiskendskab er generelt begreber, der vækker genklang og resonans i diskussionerne, mens det øgede fokus på forskning og ph.d.er bliver betragtet som unødvendigt og ofte som noget, der trækker resurser ud af undervisning og uddannelse.

Indledning og problemfelt

Der er sandsynligvis utallige bud på, hvad undervisere på velfærdsprofessionerne oplever som meningsfyldt, og hvad de oplever som meningsudfordrende. I tableauet herover giver én underviser sit bud. Om der kan identificeres en generel meningskrise i og omkring de store velfærdsprofessioner som fx lærer- og pædagoguddannelserne, og hvad den i givet fald er foranlediget af, har mit materiale kun få eksempler på.

Min undersøgelse af problematikken om mening og meningstab tager afsæt i et delprojekt fra *Pathways to Improve Quality in Higher Education (PIQUED)*, der egentlig handler om uddannelseskvalitet på de videregående uddannelser i Danmark.¹ I forbindelse med projektet er der foretaget nogle fokusgruppeinterviews med undervisere på professionshøjskoler, erhvervsakademier og universiteter. Hensigten med disse interviews er at undersøge, hvad underviserne forstår ved uddannelseskvalitet. Hvad hæmmer, og hvad fremmer ifølge dem kvalitet i uddannelse? Det er data fra dette projekt, jeg bruger i artiklen, og hvor jeg til formålet trækker projektets oprindelige hæmmer/fremmer-distinktion og dets fokus på uddannelseskvalitet ind i en ramme, der forhåbentligt kan give bud på, hvad der for de involverede underviserne er meningsgivende, og hvad der er meningsudfordrende.

Artiklen adresserer således to dele af DpT's call. For det første den del, der handler om, hvad der skaber mening for undervisere på velfærdsuddannelserne, og for det andet den del, der handler om undervisernes eventuelle meningstab og deres potentielle forsøg på omstilling og nyorientering.

De to forskningsspørgsmål, der stilles i artiklen, er sakset direkte fra DpT's call og lyder: "Hvad skaber mening for undervisere på velfærdsuddannelserne, og hvornår udfordres denne meningsdannelse?". I spørgsmålene ligger der to

¹ Artiklen er en del af *Pathways to Improve Quality in Higher Education (PIQUED)*, som er støttet af Uddannelses- og Forskningsstyrelsen gennem bevilling [7118-00001B].

præmisser, som artiklen ikke problematiserer, men blot stiller sig på. Dels *at* der er noget, der skaber mening for undervisere på velfærdsuddannelserne, ikke *om* der er noget. Dels *at* denne meningsdannelse udfordres, ikke *om* den udfordres.

Artiklen indledes med en kort teoretisk ramme, der præsenterer den forståelse af meningsbegrebet, som jeg er inspireret af. Derefter følger et metodeafsnit, som både beskriver den måde, jeg har genereret det empiriske materiale på og kontekstualiserer fortolkningsrammen. Derefter følger artiklens hovedafsnit, hvor empirien analyseres og perspektiveres. Artiklen afsluttes med nogle konklusioner og en diskussion af de begrænsninger, som disse konklusioner skal ses i lyset af.

Artiklen kan betragtes som en slags selvrekvireret forskning: Jeg har noget empirisk materiale fra et forskningsprojekt, jeg har deltaget i, og DpT har et call om meningstab og meningsdannelse i velfærdsprofessionerne. Ambitionen for artiklen er i al stilfærdighed at undersøge, hvad det første kan sige om det andet?

Teoretisk ramme: analytiske begreber

Mening er et ord, vi bruger i hverdagen, når vi skal udtrykke vores vurdering eller opfattelse af noget, eller hvis vi vil udtrykke vores hensigt med det, vi gør eller har gjort. Samtidig er det et teoretisk grundbegreb, der bruges i en lang række forskellige discipliner som fx filosofi, lingvistik og sociologi, og hvor begrebets betydning vil variere afhængig af forankring. Endvidere får begrebet nogle medbetydninger, når det som her konstrueres i ordsammensætninger som fx meningsdannelse, meningstab og meningsfylde, hvor det faktisk er efterleddet, der kommer til at fungere som en nærmere bestemmelse af forleddet, der altså ikke blot fastsætter ordets funktionelle og grammatiske egenskaber, men også dets hovedbetydning.

I analysen af det empiriske materiale trækker jeg på en Hartmut Rosa-inspireret forståelse af *mening* og *meningstab*, som jeg knytter til henholdsvis *resonans* og *fremmedgørelse* (Rosa 2014; Rosa 2021).

Mening som *resonans* skal ikke forstås som harmoni eller enighed, men snarere – som det også er tilfældet med begrebet, når det hentes i fysikkens nomenklatur – det forhold, at to systemer går i svingninger med hinanden. Med beslægtede begreber handler det om at være på samme *frekvens*, at være på *bølgelængde* eller sige og gøre noget, der vækker *genklang*. Det handler altså kort sagt om, at der er en god forbindelse eller kontakt mellem to forskellige parter, og det står på den måde i modsætning til den forbindelse eller kontakt, der er karakteriseret ved fremmedgørelse.

Meningstab som *fremmedgørelse* skal ikke forstås som noget uprøvet eller ukendt, men snarere som det, at man bliver gjort fremmed overfor sine jobfunktioner og sin rolle i samfundet, og hvor man kommer til at mangle forklaringsmodeller, der kan indfange og forståeligøre denne fremmedhed. Det handler kort sagt om en følelse eller opfattelse af mangel på mening eller relevans i forhold til netop det, der burde være meningsgivende. Tingene fungerer ikke, som de plejer, og det afstedkommer en meningsudfordrende opfattelse af, at man ikke ved, hvad det skal gøre godt for.

Jeg tilslutter mig i øvrigt Rosas egen karakteristik af sine begreber som uldne og ufærdige (Rosa, 2014, s. 113), men mener dog, at de er relevante for den problemstilling, der behandles i artiklen. Samtidig er det væsentligt at pointere, at jeg ikke bruger hele 'Rosa-pakken' med resonans som svaret på fremmedgørelse, men alene begreberne som teoretisk informerede analytiske begreber. Jeg betragter altså her teori som en forståelsesramme (Johansen, 2014, s. 57), der her blot har til hensigt at vise, hvilken forståelse af mening og meningstab jeg overvejende trækker på.

Metode og kontekstualisering

Undersøgelsen er gennemført som fokusgruppeinterview i foråret 2019. Samlet set er der gennemført fire interviews, som alle er optaget på video og efterfølgende transskriberet efter reglerne for Dansk Standard 1 (Gregersen, 1992). Det samlede transskriberede materiale udgør præcis 150 normalsider. De fire interviews blev foretaget på fire forskellige professionshøjskoler i sommeren 2019, og der var mellem fire og seks deltagere til hvert interview; deltagerne har været undervisere ved den institution, de er rekrutteret fra. De i alt 20 interviewpersoner kommer fra 16 forskellige uddannelser. Deres egen uddannelsesmæssige baggrund, akademiske grad og anciennitet fremgår ikke af hverken af rekrutteringsmaterialet eller interviewene. Alle landets seks professionshøjskoler er repræsenteret.

Selve interviewet har karakter af et eksplorativt fænomenologisk livsverdensinterview, hvor det er interviewpersonernes førstehåndsperspektiv på bestemte meninger og holdninger, der efterspørges (Kvale, 2008). Interviewstilen er ikke-styrende (semistruktureret), hvor det mest handler om at indhente forskellige synspunkter på de temaer, der bringes i spil. Temaerne er hovedinddelt i tre: (1) kvalitet i uddannelse, (2) forskningsbaseret og (3) praksisbaseret. Der er indhentet informeret samtykkeerklæring for alle deltagere i interviewene; alle deltageres navne er pseudonymiseret.

Det transskriberede materiale er bearbejdet på en måde, der forsøger at imødekomme den eksplorative og fænomenologiske karakter, som interviewene havde. Det vil sige, at bearbejdningsarbejdet først og fremmest er drevet af en åben og nysgerrighed ambition om at identificere og forstå sammenhænge

i interviewpersonernes meninger og holdninger. Samtidig er åbenheden og nysgerrigheden afgrænset af de to forskningsspørgsmål, som har været styrende for kodningen. Jeg har først gennemlæst de 150 sider med et blik på, hvad det siger om de to forskningsspørgsmål. Her har jeg trukket alt det over i et separat dokument, som svarede på både det ene forskningsspørgsmål (*hvad skaber mening for undervisere på velfærdsuddannelserne*) og det andet (*hvornår udfordres denne meningsdannelse*). Her trådte 'praksis' og forskning' frem i særlig grad; givetvis også fordi praksisbaseret og forskningsbaseret er to af de tre temaer, som spørgeguiden fokuserer på. Det gav mig nye 28 normalsider; i øvrigt fordelt med 8608 ord til det ene og 8395 ord til det andet, så det er et stort set identisk materiale, der udgør grundlaget for den efterfølgende kodning. Her har jeg analyseret og separeret det, der kunne karakteriseres som henholdsvis fremmedgørende/resonansgivende for begge begreber. Det endte med 6,5 normalside, som er analyseret med afsæt i, om udsagnene var positivt valoriserede, negativt valoriserede eller inkonklusive.

Jeg er selv ansat som docent, ph.d. og forskningsleder på en professionshøjskole og spiller gennem disse funktioner en aktiv rolle i det felt, jeg undersøger i artiklen. Jeg har således ikke blot et insidertilbud på feltet, men er også selv spændt ud mellem forskellige forpligtigelser. Jeg har min hovedansættelse på Læreruddannelsen i Aarhus, hvor jeg har været siden 2004. Det betyder også, at jeg har været med på hele turen fra Aarhus Dag- og Aftenseminarium over CVU-tiden og den senere etablering af UC'er med videntcentre og frem til professionshøjskolerne forskningsret. Analyserne i det følgende er naturligvis foretaget med intentionen om objektivitet, men er samtidig foretaget af en, der gennem sine primære funktioner har en interesse i, at professionshøjskolernes forskning bliver både prioriteret og påskønnet. Det er ikke en bias i artiklen, men blot et nævneværdigt forhold.

Empirisk materiale – nedslag og andre udspændtheder

Da jeg går i gang med at kode de 28 sider, er der som nævnt flere temaer, der byder sig til. Temaer, der indeholder udspændtheder mellem noget meningsudfordrende (*fremmedgørelse*) og meningsgivende (*resonans*), og hvor disse temaer samtidig tilhører samme semantiske felt. Det er fx forholdet mellem *sammenhæng* og *modulisering* – altså et ønske om sammenhæng mellem forskellige undervisningsforløb og sammenhæng på tværs af uddannelsens semestre versus en implementering af uddannelserne i adskilte moduler. Der er også *den personlige relation* versus *det anonyme system*. Samtidig er der temaer, der kan bestemmes indenfor rammerne af fremmedgørelse, som fx økonomi, ledelse, bureaukrati, fravær, akkreditering, digitale platforme, tidsregistreringer og fusioner (*organisationer* og *organisering*), mens der er temaer, der kan bestemmes indenfor rammerne af resonans som fx engagerede studerende og undervisere, høj faglighed, personlig udvikling, dialog og kontakt, nærvær og omsorg (*personlighed* og *relationalitet*). Det er temaer, der kan karakteriseres

som generelle i det samlede materiale, og som samtidig befinder sig på akse mellem fremmedgørelse og resonans. Jeg nævner dem her, fordi de kan analyseres indenfor rammerne af en nærheds-/distance-analyse, hvor det meningsgivende, det der vækker resonans, er det, man selv har ansvar for og indflydelse på, mens det meningsudfordrende, det der virker fremmedgørende, er det, man bliver påduttet eller er underlagt, og som man ikke selv har ansvar for eller indflydelse på.

Den samme analyse kan ikke udarbejdes med det forhold mellem praksis og forskning, der er omdrejningspunktet i de følgende afsnit. Her er det både noget, man som underviser er pålagt og samtidig noget, man i høj grad har indflydelse på. Forholdet mellem praksis og forskning udgør således et interessant spændingsfelt med både entydighed og nuanceringer, og samtidig er der noget i beskrivelsen af dem og i diskussionen af deres berettigelse og relevans, som oprigtigt talt har overrasket mig. Det er hovedbegrundelserne for, at det er disse to tematikker, der i det følgende bliver gjort til genstand for en mere udførlig fremstilling og analyse.

De to udvalgte temaer

De to udvalgte tematikker skriver sig samtidig ind i en stående diskussion på professionshøjskolerne mellem stigende *akademisering* forstået som videnskabsbasering af uddannelserne og stigende *praksisbasering* forstået som kvalificering til en bestemt virksomhed i form af relevans for den profession, der uddannes til. Samtidig knytter der sig til begge forståelser to forskellige skrækscenarier – til akademisering risikoen for praksischok og til praksisbasering risikoen for instrumentalisme eller ren praktikisme (Johansen & Frederiksen, 2013, s. 5). Tematikkerne har samtidig affinitet med diskussionen af teori/praksis-forholdet, som i professionshøjskoleregi er både allestedsnærværende og evigtung.

I det empiriske materiale optræder der forskellige opfattelser af praksis og forskning. Men ikke som sådan i teoretisk informerede udgaver. I en teoretisk informeret udgave vil praksis ofte være teoriladet, forstået på den måde, at praksis kan betragtes som en form for fornuftsbrug, der rummer sin egen rationalitet og praktiserede viden (Fink, 2019, s. 10). Omvendt vil forskning i en teoretisk informeret udgave ofte have en form for praksisrettethed over sig, hvor nye beskrivelses- og forklaringsmodeller skal vise deres brugbarhed og relevans ved at kunne beskrive, forklare og forudsige noget af det, der foregår i virkeligheden (Emmeche & Faye, 2010, s. 19).

Samlet set viser materialet en udspændthed mellem de forpligtigelser, som undervisere på professionshøjskolerne er tvunget til at finde mening i. Det forudsættes nemlig, at de både skal være praksisorienterede og forskningsbedrivende. Det fører til en intern konceptionskamp, der primært

handler om, hvad der skal være professionshøjskolernes hovedfokus, men som givetvis også indeholder temaer som fx fordelingen af resurser og undervisernes relative status.

Det er undervisernes lod at skulle navigere i og mellem disse forpligtigelser og udspændtheder, og det er i og mellem disse, at de fortløbende både føler og afkræves en form for *professionsloyalitet* (Larsen, 2009, s. 49-51), og hvor kravet er udviklingen af en egentlig *professionsidentitet* (Heggen, 2010, s. 321-332), som hviler på begge forpligtigelser. Både en alment anerkendt kunnen, som muliggør skøn i arbejdets udførelse, men også en viden, der gør professionelle i stand til at forstå, analysere og udvikle professionens praksis (Johansen, 2017, s. 245).

Tema 1: Praksis

Ordet praksis og afledninger af ordet optræder 293 gange i mit materiale. Ordet praktik og afledninger af det optræder 67 gange. Det er påfaldende, hvor entydigt positivt praksis valoriseres i materialet. Nogle (få) gange bruges 'praksis' blot beskrivende, og der kan også identificeres en påfaldende bevægelse, hvor det er, som om der sniger sig en vis tvivl ind hos underviserne om, hvorvidt deres studerende abonnerer på samme forståelse som dem selv. Som her, hvor Anja, der er ansat som lektor på en sundhedsfaglig uddannelse, har pointeret vigtigheden af praksis og derefter lader denne vigtighed forplante sig i de studerendes forståelse, inden hun måske alligevel bliver usikker på, om det rent faktisk er noget, de selv ekspliciterer:

De studerende vil gerne have praksisbaseret. Det er der ingen tvivl om, at for dem er det vigtigt, at det har en relation til praksis. Jeg ved ikke, om de siger det, men, men, men, det ville da alt andet lige være...

Derefter bliver hun afbrudt af Mette, der pointerer, at "de [studerende] vil gerne have fingrene i praksis, fordi det var det de søgte faget på" – og så bliver usikkerheden lagt ned.

I det samlede materiale fremstår det således som et altoverskyggende og samlet ønske, at uddannelserne skal være praksisrelaterede, og der er aldrig pejorativ praksisomtale. Der kan være forskelle i, hvorfra man som underviser oplever, at ønsket kommer. Fra en selv, fra studerende eller "oppefra". Men at ønsket er der, og at det er både gennemgående og dominerende, er indiskutabelt. Det opleves som uddannelsernes *raison d'être*, at de indeholder en stærk rettet mod praksisfeltet. Ønsket korresponderer med *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*, hvor det netop hedder, at "professionshøjskolernes uddannelser skal bygge på forsknings- og

udviklingsviden inden for de relevante fagområder og viden om praksis i de professioner og erhverv, som uddannelserne er rettet mod” (§4), og der er således ikke nogen modsætning mellem underviserens ønsker og bekendtgørelsens krav – ligesom det ikke er umuligt, at underviserens ønsker (også eller delvist) stammer fra bekendtgørelsens krav.

Praksis er det naturlige afsæt for underviserne. Det er praksis, der udstikker rammerne: ”jeg tager udgangspunkt i praksis, inden jeg vælger mit pensum”, som Susanne, der underviser på en kommunikationsuddannelse, siger. Samtidig er relevansen knyttet til brugbarheden: ”det vi står og gør, skal være brugbart i praksis”. Det er altså ikke umiddelbart praksisrefleksioner, der tilstræbes, men derimod en direkte anvendelighed og brugbarhed i og for praksis. Endvidere bliver der talt meget om, at underviserne selv ”kommer ud i praksis”. Som her, hvor Poul fra en af landets læreruddannelser, kommer med et konkret forslag:

Jeg har en enkelt tilføjelse som jeg har siddet og tænkt på [...] i tilknytning til praksis og praksistilknytning. Det er at vende den om, og så sige, [...] det kunne godt være vi skulle sende underviserne ud på en skole en hel dag, så det er os der kommer ud til praksis.

Afsættet for underviserne er altså først og fremmest praksis. Det er her, de finder uddannelsernes og undervisningens berettigelse og relevans. Professionsuddannelserne uddanner til en bestemt praksis. Som Ditte fra pædagoguddannelsen siger i forlængelse af en pointe om, at de aktuelle bekendtgørelser idealiserer og favoriserer forskning: ”Det, der bør være centralt i en professionsuddannelse, det bør være koblingen til praksis”. Det er gennem praksiskoblingen, man kan få skabt en meningsfuld relation mellem de studerende og den virkelighed, de skal ud i efter endt studie. Det betyder også, at man taler om det inden for rammerne af, at ”praksis er den rigtige virkelighed”.

Når praksis og praksistilknytningen bliver afsættet og omdrejningspunktet for professionsuddannelserne, betyder det samtidig, at man bruger netop praksistilknytningen til at demonstrere, at professionsuddannelser er ”noget andet og kan noget andet end nogle universitetsuddannelser”, som Lillian, der er ansat på en IT-uddannelse, fremhæver det. I den forbindelse tildeler underviserne også sig selv en væsentlig del af ansvaret for, at praksistilknytningen lykkes. Dels handler det om, at underviserne selv er forpligtet på viden om og tilknytning til praksis: ”vi skal vide, hvad der foregår derude”, og faktisk i så udpræget grad, at de ikke blot skal have ”en idé om, hvad praksis er”, men også ”meget gerne have en relation til praksis”, bl.a. forstået på den måde, at uddannelserne har ”undervisere som rent faktisk kommer fra praksis”. Derudover skal underviserne naturligvis besidde viden om og erfaring med praksis, men altså helst også selv være uddannet indenfor den praksis, som uddannelsen retter sig mod. Det fører til genkommende refleksioner over, hvilke konkrete tiltag man kan iværksætte

for at koble til den praksis, der betragtes som alfa og omega: ”caseanalyser med autentiske cases fra praksis”, ”gæsteundervisere fra praksis” og det, at man konsekvent ”refererer til eksempler fra egen praksis”.

Derudover er det relationen til de studerende, som bliver styrende for, hvor sammenhængen mellem undervisningens indhold og relevansen for praksis skal træde tydeligt frem: Anja fra en sundhedsuddannelse pointerer, at ”i undervisningen er det, at det bliver koblet til praksis på den måde, at underviseren forstår, hvad praksis er, hvad der foregår derude, og at de studerende kan se, at det, de lærer, har sammenhæng med det derude”. Her optræder en tydelig samklang mellem underviseren, de studerende, praksis og undervisningens indhold. Det hele svinger så at sige, og det skaber gode muligheder for, at de forskellige aktanter i undervisningens rum kan berige hinanden.

Der kan i det hele taget identificeres stabile, genkommende udsagn om, at de ”studerende har brug for en kobling til praksis for at de kan holde sig motiverede”, at de studerende gennem kobling til praksis selv kan se, hvorfor og hvordan det er relevant, og derfor hvorfor de skal lære det. Det betyder så også, at underviserne betragter praksis som en slags bindeled mellem dem selv og deres studerende, fordi praksis netop er det, de studerende ifølge underviserne efterspørger.

Samtidig med, at praksisfordringen står stærkt i policydokumenter og hos underviserne, giver mit materiale imidlertid kun adgang til de studendes opfattelse gennem deres underviseres udsagn. Det er oplagt at forestille sig, at det tillægges en høj værdi, eftersom det netop er praksis, de skal ud at agere i efter studiet. Men hvor udtalt ønsket er, er altså ikke tydeligt. En af underviserne omtaler fokus på praksis som det at give de studerende en ”grundsikkerhed”, hvor de får en fornemmelse af, hvad det er, de skal ud til. I den logik er det risikoen for praksischok, man forsøger at imødegå. Det indikerer, at der er nogle selvfølgeligheder til steder i feltet, som er vanskelige at bryde med eller forholde sig kritisk til, og som bliver styrende for, hvad der opfattes som meningsgivende.

Det samme gør sig gældende for opfattelsen af forskning. Blot med omvendt fortegn. Her er det snarere, som om forskning er negativt valoriseret på forhånd og skal legitimere sig selv ind i en undervisningsoptik. Kirsten, der bemærkelsesværdigt nok selv har en ph.d.-grad, giver det at være forsker følgende ord med på vejen:

Det er en, der er rigtig god til at bøje lange latinske ord uden sådan rigtig at forholde sig til virkeligheden og blive testet af, om det i virkeligheden passer sådan, eller om det bare er en model for modellens skyld, fordi nu passede det lige.

Her bliver forskning og forskeren (mildest talt) ikke betragtet som noget, der er meningsgivende for professionshøjskolerne. Tværtimod. Forskeren er en, der ikke har føling med virkeligheden, og som i stedet udfører (pseudo)arbejde uden relevans for de studerende, eller den uddannelse han er ansat på. Citatet er barsk, men ikke ukarakteristisk for den måde, forskning og forskere omtales på hos interviewpersonerne. Det forhold udfoldes i de følgende afsnit.

Tema 2: Forskning og ph.d.

I 2013 får professionshøjskolerne forskningsret, og der bliver afsat midler på finansloven til at bedrive anvendelsesorienteret og praksisnær forsknings- og udviklingsarbejde. Hensigten er at tilvejebringe ny viden, der kan være til gavn for både den offentlige og den private sektor, sådan som det står beskrevet i *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser* (§3).

I interviewene er der ofte et fint blik for, hvad forskning kan og skal, og hvordan forholdet er til den praksis, som underviserne først og fremmest understreger vigtigheden af.

Altså to supplerende elementer ik, vi har noget forskning, og vi har noget praksis, men de skal også være en frugtbar modsætning. Altså man stiller dem op overfor hinanden, og de får lov til at være modsætninger. Det kan den ene, og det kan den anden.

Der er samtidig et lige så klart blik for, hvordan forskning kan komme i spil: ”Men jeg tænker, der er jo rigtig mange måder at arbejde med forskningstilknytning på eller forskningsinddragelse eller forskningsanvendelse eller forskningsproduktion”, som Ida fra en sundhedsuddannelse fremhæver det. Alligevel er der karakteristisk, at udsagnene typisk skriver sig ind i en klassisk nedsivningslogik, hvor forskning var noget, professionshøjskolerne kunne rekvirere hos universiteterne, som når Anja fra en sundhedsuddannelse udbryder ”jamen, hvad skal vi med forskning, fordi det får vi. Altså, det behøver vi ikke lave selv”. Det er en logik, der kommer til udtryk som afstandtagen fra forskning som noget, man selv skal udføre på professionshøjskolerne, og som en distance til selve forskerrollen. Jeppe, der er lektor på en teknologiuddannelse, siger fx, at ”det der med, at vi skal se os selv at have forskeridentitet, nej, den er der ikke. Altså, det tror jeg ikke, man har nogen glæde af”. Pointen viser sig også i en metafor om light-forskning, hvor kernen er, at den forskning, der udarbejdes på professionshøjskolerne, er mindre seriøs og af lavere kvalitet end fx universiteternes:

Nu kan man bare sige, at for mig, der er forskning, det er måske..., det er i hvert fald i den lavere ende af det, jeg vil kalde forskning, det vi laver typisk, synes jeg. Det kan man selvfølgelig diskutere,

men jeg synes tit, så render vi måske efter noget, som jeg tænker, ja ja, men altså, så bliver det sådan noget light-forskning, vi laver.

Samtidig er det vigtigt på ny at fremhæve, at der ikke som i tema 1 om praksis er helt den samme entydige fortælling på spil. Der er blik for forskningens betydning for både forskningen selv og for uddannelser og professioner. Det nævnes således, at det er vigtigt med "et godt forskningsmiljø", "at de studerende skal bruge forskningsbaseret viden", og at det er centralt, at "praksisfeltet anerkender, at der også ligger noget viden i forskningen". Men generelt er der en iøjnefaldende skepsis overfor forskning. Opfattelsen er overvejende, at man kan finde forskning, der viser det, man vil have den til at vise: "Så hvis man nu tænker, at små klasser er det bedste, små skoler er det bedste, så kan man jo underbygge det. Hvis man tænker store skoler, store klasser er det bedste, så kan man finde forskning, der underbygger det", som Ida, der er lektor på en sundhedsuddannelse, udtrykker det. Det læner sig op ad en folkegængs opfattelse af, at forskning er noget, hvor man på forhånd har besluttet sig for konklusionen, og som alene beror på, hvordan man allerede ser på det, man undersøger. Samtidig oplever flere undervisere, at der sker en glidning væk fra kerneydelsen, som der så også bliver trukket resurser ud af. "Problemet er, at forskningen bliver lige pludselig idealet", konkluderer Ditte fra en af landets pædagoguddannelser, inden hun på den baggrund mener, at det praksisorienterede i dag fylder forsvindende lidt.

I den forstand bliver det magtpåliggende for underviserne at koble forskningen til den praksis, der fremhæves som professionshøjskolernes *raison d'être*, og derigennem betone, at forskningen skal være direkte brugbar og anvendelig for og i praksis. Det er her, forskningen bliver meningsfuldt; det er her, der bliver skabt resonans som forbindelse mellem undervisere, studerende, forskning og praksis:

Det er når forskningen kommer ud og bliver testet af og bliver anvendt og bliver brugt, og bliver ændret. Det er når praksisfeltet, det anerkender, at der også ligger noget viden i forskningen.

Det betyder også, at skepsissen mod forskningens berettigelse bliver til egentlig modvilje, når man oplever, at den direkte anvendelighed bliver udfordret eller måske endda dekoblet fra den praksis, den egentlig skulle understøtte. Modviljen bliver samtidig fremhævet i en distinktion, der trækker på Frascatis definitioner, og hvor sympatien overfor anvendt forskning bliver fremhævet gennem en antipati overfor grundforskning. Her i et citat fra Ditte, der er lektor på en af landets pædagoguddannelser:

Det taler sig måske også ind i den dialog, der er i forskningsafdelinger i øjeblikket på professionshøjskolerne, som handler om, om professionshøjskolerne må lave grundforskning. Det vil de rigtig gerne, men spørgsmålet er, om det er opgaven? Altså om vi faktisk har nogle forskere, som bevæger sig væk fra praksisfeltet, fordi de vil lave grundforskning.

Professionshøjskolerne er forpligtet på at bedrive anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter, og de er forpligtet på, at den viden, der skabes, bringes i anvendelse. Så indvendingen overfor grundforskning er rimelig. Spørgsmålet er imidlertid, om den er reel. En kortlægning af projekterne i professionshøjskolernes videncentre viser således, at blot 8 ud af 413 (138 inkluderer i selve undersøgelsen) projekter var ”karakteriseret ved ikke at have et direkte anvendelsesorienteret sigte, men snarere har grundforskningslignende karakter” (Feilberg, 2012, s. 29).

Omvendt er det heller ikke sådan, at det teoretiske og forskning bliver udgrænset. ”Vi skal passe på ikke at nedstemme teorien her”, som Kirsten, der er lektor på en erhvervsøkonomisk uddannelse, siger. Hun taler samtidig om ”akademisering” i relativt positive vendinger og fremhæver, at hun ikke kan ”se noget som helst i vejen for, at vi kan blive ved med at hæve det teoretiske”. Karakteristisk for forståelsen af forholdet mellem forskning og praksis afslutter hun dog med et: ”det må bare ikke ske på bekostning af praksiskobling”. Så selvom forskning ikke som sådan bliver udgrænset, kan der alligevel spores en tydelig vægtning mod praksis.

Hvad der tilsyneladende ikke er meget respekt for i professionshøjskolerne, er ph.d.-graden. Det er et forhold, der virkelig har overrasket mig, og som jeg vil bruge lidt spalteplass på i det følgende. Ordet ”ph.d.” bliver brugt i alt 11 gange i det materiale, der danner grundlag for denne artikel. Samtlige gange er det negativt valoriseret. Endda temmelig utvetydigt. Det er tydeligt, at ph.d.-graden opleves som en slags frakobling af det, der egentlig er professionshøjskolernes styrke og berettigelse.

Ph.d. og ph.d.-graden

I den strategi for *løft af forsknings- og udviklingskompetencer*, som Danske Professionshøjskoler udlagde i 2015, var et af målene, at antallet af undervisere med en ph.d.-grad i 2022 skulle være 30 procent. I de såkaldte *udviklingskontrakter*, som professionshøjskoler har været forpligtet på siden 2010 (fra 2018 som strategiske rammekontrakter), er formålet at kvalificere uddannelsernes arbejde og udvikling gennem nogle fastsatte mål, der så bliver evalueret en gang om året, når årsrapporterne indsendes. Den senest evaluerede indeholdt en række mål, som professionshøjskolerne selv havde valgt. Det handlede om tre punkter: (1)

antal forsknings- og udviklingsmedarbejdere med ph. d.-grad, (2) antal ph.d.-studerende og (3) antal publikationer i publikationskanaler.

Det er således som led i en større videnskapacitetsopbygning og for at styrke uddannelsernes og undervisningens kvalitet, at der kommer fokus på andelen af undervisere med en ph.d.-grad. Sådan bliver det imidlertid ikke opfattet af de interviewede undervisere. Her er det Anders, der er lektor på en sundhedsuddannelse, som bl.a. problematiserer måden, professionshøjskolerne rekrutterer på:

Professionshøjskolerne, de er jo kommet ind i en forskningsdagsorden, hvor stillingsopslag de sidste mange år har været sådan, at det vil blive prioriteret højere, hvis du har en ph.d. Det er jo på en eller anden måde en fuldstændig skævvridning af, hvad fanden er det? Der skulle nok hellere stå, det vil blive prioriteret højere, hvis du har rigtig god indsigt i praksisfeltet, professionsfeltet.

Distinktionen mellem praksis og forskning falder her entydigt ud til fordel for praksis. Det er tilsyneladende en oplevelse af, at relevans og retning mistes og forvrænges af forskning. Samtidig opleves det, som om kravet om flere med ph.d.-grad kommer "oppefra" (hvad det faktisk også gør). Allan, der er lektor på en økonomiuddannelse, udtrykker sin skepsis gennem en kritik af de valg, der træffes hos lederne: "At man så rent ledelsesmæssigt tænker, at det betyder, at vi skal have en masse ph.d'er og sådan noget [...], det er jeg ikke sikker på, det er rigtig, men det er jo det, man gerne vil have". Det opleves som en ledelsesmæssig underkendelse af undervisernes eget fokus på god indsigt i praksisfeltet – som noget, der bliver trukket ned over hovedet på dem og dermed noget, der udfordrer den forestilling, undervisere selv har af, hvad der giver mening. Samtidig indikerer udsagnene, at der pågår en intern kamp om fordelingen af resurser og givetvis også en frygt for, at undervisere med en ph.d.-grad vil opnå nogle privilegier, som dem uden ph.d.-grad er udelukket fra, og at graden dermed kan medvirke til ændringer i undervisernes relative status på professionshøjskolerne.

Det er åbenlyst, at der kan være en lang række andre begrundelser for, at det opleves og italesættes på den måde, det gør. Den mest dominerende begrundelse hos interviewpersonerne selv er, at de forskningskompetencer, man oparbejder med en ph.d.-grad, ikke nødvendigvis gør en til en bedre underviser og formidler af praksisrelevant stof. Den figur optræder adskillige gange i interviewene og spænder fra afmålte udsagn om, at "fordi man er forsker, behøver man ikke være god formidler" over mere tøvende ytringer, som fx at "det er heller ikke sikkert, at ph.d.'erne er de bedste til at formidle forskningen, hvor man vil sige måske tværtimod" til kompromisløse konstateringer af, at "dem der er optaget af at forske, de er ikke optaget af didaktikken".

Ph.d.-graden er forholdsvis ny i professionshøjskoleregi, og noget kunne tyde på, at man først og fremmest betragter professionshøjskolerne som undervisningsinstitutioner og i langt mindre grad som institutioner med forskningspligt (hvilket også er rimeligt nok, når man tager de forholdsvis begrænsede forskningsmidler i betragtning). Det kommer bl.a. til udtryk ved et genkomment fokus på det, der kaldes ”kerneydelsen”, som netop er undervisning af de studerende. Det betyder, at man kommer til at frygte, at det stigende fokus på forskning netop bliver på bekostning af den praksis, der betragtes som betydnings- og meningsfuld: ”så frygter jeg jo lidt, at man siger: jamen, vi konverterer den tid, man havde til at lave god ordentlig undervisning og forberedelse, den konverterer man til noget, man kalder forskning, og så skulle det være lige så godt”, som Jørgen, der er lektor på en IT-uddannelse, bemærker. Frygten er for så vidt rimelig. Hvis man fx analyserer fordelingen af midler til henholdsvis undervisning og forskning, er der langt fra et 50/50-forhold, og på den baggrund kan man sagtens både forstå og forsvare den frygt, som Jørgen udtrykker. Det hører imidlertid med til historien, at der gennem den forholdsvis nye stillingskategori som docent både vil være mulighed for betydelig mere forskningstid end mange har på universiteterne, og at der på den baggrund også er en forventning om, at professionshøjskolerne kan tiltrække universitetsansatte, så bevægelsen ikke blot er fra professionshøjskolerne mod universiteterne, men også den anden vej.

Samtidig er der i fokusgruppematerialet eksempler på, at det ofte netop er forskningen, underviserne på professionshøjskolerne har forladt og i stedet aktivt søgt henimod den praksisbaserede undervisning. Nu opleves det, som om den del bliver marginaliseret og endda ringeagtet:

Så kom det her forskningskrav [...]. Man havde valgt det, fordi man synes, undervisning var det spændende, ellers var man blevet på universitet, eller havde fået et job inden for det. Så der tror jeg, der var mange, der i hvert fald lige skulle sluge en kamel og så tænke ”okay, så er vi på den igen”.

Den praksisbaserede undervisning, man ifølge den pågældende underviser opsøgte professionshøjskolerne på grund af, bliver nu udfordret af en anden retning, som ikke umiddelbart vækker genklang, og hvor relevansen og retningen tilsyneladende bliver utydelig.

Professionsloyalitet og closure-strategier

”Hvem vi er, og hvordan vi har det, afhænger af de kontekster, vi bevæger os i, og vi synes ikke længere at være i stand til at integrere disse kontekster i

vores egen erfaring og handling”. Sådan skriver Hartmut Rosa i slutningen af *Fremmedgørelse og acceleration* (Rosa, 2014, s. 111).

Den kontekst, som professionshøjskolerne udgør, og som de historisk set er udgået fra, harmonerer måske ikke i udpræget grad med fokus på forskning og ph.d. Som en af interviewpersonerne siger: ”ellers var man blevet på universitet”. Man kan naturligvis indvende, at den slags karrierevalg ikke altid kan være personlige. Måske er skepsissen overfor forskning og ph.d. og fokuset på praksis også udtryk for trangen til en slags moddiskurs til en diskurs, der er blevet dominerende de seneste år. Altså at der er kommet så stor opmærksomhed på forskning på professionshøjskolerne, at der har indfundet sig en opfattelse af, at kerneydelsen – det at uddanne studerende til en bestemt praksis – marginaliseres til fordel for noget, der ikke har den store relevans nu og her. Det kan også handle om en form for professionsloyalitet (jf. Larsen, 2009, s. 49), hvor de studerende – og underviserne – skal tilegne sig de spilleregler, der opfattes som gældende inden for den profession, de uddannes til (ibid.), og som fokus på forskning udfordrer. I en klassisk forståelse af *social closure* (fx Murphy, 1988) afgrænser professioner sig ved at monopolisere nedad. Hos professionshøjskolerne kan man – med lidt god vilje – måske samtidig indfange nogle af de beskrevne udspændtheder ved hjælp af Frank Parkins begreb om *dual closure* (Parkin, 1979), hvor der både monopoliseres og forsvares opad og nedad. På professionshøjskolerne kan man afgrænse sig opad ved at insistere på solidt praksiskendskab, og man kan afgrænse sig nedad ved at insistere på forskningsret og forskningspligt.

Det fokus på praksis, der kommer frem i mit materiale, er let at sympatisere med. Man forstår pointen: Professionshøjskolerne uddanner først og fremmest til en bestemt praksis, specifikke professioner, og der opstår en risiko for fremmedgørelse af ens funktion som underviser, hvis forholdet mellem uddannelsen og den praksis, uddannelsen uddanner til, dekobles (Rosa, 2021). Når underviserne inddrager praksis og praksiseksempler for de studerende, opstår der derimod mulighed for en treklang, hvor de tre aktanter så at sige ”svinger sammen”. Der opstår et potentiale for resonans.

Tilsvarende med modviljen overfor forskning og forskere. Den er forholdsvis let at forstå. Jeg er som nævnt selv ansat på en professionshøjskole, og den kulturændring, som fokus på forskning forudsætter, er efter min egen bedste overbevisning og erfaring endnu ikke slået igennem for alvor. Med Dittes ord opleves det tværtimod som ”en leflen for en forskningsverden”, at der insisteres på egen forskning. Hvis forholdet mellem uddannelsen og den praksis, uddannelsen uddanner til, dekobles, opstår der i stedet en *fremmedgørelsestrekan*t (Rosa, 2017, s. 53), hvor de tre aktanter ”ikke har nogen tråd til hinanden”, og hvor relationen derfor bliver ”stum” (ibid.).

Samtidig står praksis som meningsfylde og forskning/ph.d. som meningsudfordrende i en løjerlig modsætning til de interviewedes fokus på, at deres studerende skal tilegne sig færdigheder som fx kritisk tænkning og refleksivitet og deres afstandtagen fra ”papegøjeviden”, ”private synsninger” og ”ugebladssladder”, som forskning og teori netop kan være med til at modvirke. Omvendt er det en erfaring, at fokus på forskning og teori sætter sig på de studerendes forståelse af, hvad deres studie skal give dem færdigheder i. En underviser har fx bemærket en forskel fra før til nu i de studerendes tilgang til de problemstillinger, som deres kommende profession indeholder:

Altså førhen havde de en stor viden om målgrupperne og turde gå ind i dialog med de her forskellige, også den hjemløse, der lugtede ganske forfærdeligt, og sådan noget, og der kan man godt se, nu er de blevet lidt mere ... videnskabeligt baserede.

Fordringen om stærkere akademisering – mere teori, mere videnskabelighed, mere forskning – sætter sig også på de studerendes opfattelser, og det bliver ikke oplevet som meningsgivende, når det er praksis, man uddanner til.

Undervisernes mange refleksioner, som de er kommet til udtryk i de to temaer ovenfor, er naturligvis også betinget af de vilkår, som professionshøjskolerne er underlagt. De er forpligtet på at ”bedrive praksisnær og anvendelsesorienteret forskning”. Naturligvis har det en betydning, og det er i det lys, undervisernes udsagn (også) skal ses. Det afmærker også det spændingsfelt, man som underviser på en professionshøjskole befinder sig i, og som underviserne selv er bevidste om. Som en af dem siger, da talen falder på deres egne forudsætninger: ”Altså, jo mere uddannede vi bliver som undervisere, jo mere kræver det en aktiv indsats for, at vi overhovedet forstår den praksis, som vi uddanner til”.

Professionshøjskolerne er forpligtet på at skabe ny viden, der kan komme studerende og uddannelser til gavn, og ”derfor er det vigtigt, at professionshøjskolerne har en stadig større gruppe af medarbejdere, der forsker”, som det hedder i *Videnregnskab 2019*. Problemet er tilsyneladende bare, at det ikke opleves som en forudsætning for at kunne ”bygge på nyeste viden”, at man har en ph.d.-grad. Når et centralt sigte med forskning er at udvikle, forbedre og løfte kvaliteten af uddannelser og professioner, og at dette sigte begrunder behovet for undervisere med en ph.d.-grad og med forskningserfaringer, så udfordres formålet med professionshøjskolernes forskning- og udviklingsaktiviteter. Samtidig begrundes behovet med, at den forskning, der produceres, skal leve op til internationale forskningskriterier. Problemet her er det samme: Når forpligtelsen er, at det skal komme uddannelser og professioner til gavn, bliver nødvendigheden af flere med ph.d.-grad utydelig.

Målet for professionshøjskolesektoren er, at 30% i 2022 har en ph.d.-grad. Men det mål kommer næppe til at blive opfyldt. Aktuelt er der 15% med en ph.d.-grad.

Der er altså fortsat forholdsvis få med en ph.d.-grad, og relevansen af dem, skal også vokse nedefra – fra ph.d.’erne selv; det er os, der skal vise relevansen af det, vi laver. Samtidig er det, som om forskningsfordringen har sat sig på professionshøjskolernes dagsorden, som en af interviewpersonerne siger, og det presser ikke blot dem uden ph.d.-grad, men faktisk også dem med. Hverdagen bliver fyldt med krav i et omfang, som undervisere på professionshøjskoler bare ikke er vant til. Publikationer, eksterne ansøgninger, foredrag og oplæg, konferencedeltagelse. Alt sammen skal tælles og indberettes – og tilsyneladende ud fra et *jo mere jo bedre*-princip. En af Hartmut Rosas pointer i *Fremmedgørelse og acceleration* er netop, at man hvert år skal være mere produktiv end året før (Rosa, 2014, s. 17ff.). Tallene skal stige. Væksten skal accelereres år efter år, og det ”udmætter” (ibid., s. 111.) den enkelte, som oplever disse krav.

På forskningsområdet – og måske specielt hos professionshøjskolerne – kunne man i stedet tænke i en figur, man kunne kalde *god nok forskning*. I Claus Emmeche og Jan Fayes bog *Hvad er forskning*, skriver de, at ”blot god nok eller middelgod forskning sjældent har trukket overskrifter” (2010, s. 9). Men måske kunne man netop slå et slag for ”god nok forskning”. Det kunne være med teoretisk afsæt i Donald Winnicotts begreb om den ”gode nok mor”, som er en mor, der ikke hele tiden tilstræber at være perfekt eller korrekt ud fra nogle kulturelt overleverede forestillinger om den gode mor, men som er en ”almindelig mor, der er god nok” (1996, s. 20f.). God nok forskning er netop forskning, der ikke prætenderer at være perfekt, men som alligevel er god nok – forskning, hvor ambitioner og rammer harmonerer med hinanden.

Afrunding

”Hvad skaber mening for undervisere på velfærdsuddannelserne, og hvornår udfordres denne meningsdannelse?”. Det var de to spørgsmål, jeg stillede fra begyndelsen. Som antydnet allerede i indledningens tableau, knyttedes det meningsfyldte til et fokus på praksis, mens det meningsudfordrende knyttedes til et fokus på forskning og ph.d. Jeg kunne selvsagt have lavet andre snit. En del af begrundelsen for, at jeg har forfulgt netop dette, er naturligvis først og fremmest, at det bød sig til i det materiale, jeg sad med. Men derudover blev jeg simpelthen godt gammeldags overrasket over, at der fandtes så stor modvilje overfor forskning og ph.d.’ere. Desuden var det fra begyndelsen en ambition ikke at lade sig styre af den lavest hængende frugt, som et fokus på NPM, bureaukrati, akkreditering og dårlig ledelse som hovedmistænkte for meningstab. I den type analyser er der ofte en alt for stor grad af forudsigelighed, hvor helte- og skurkerrollerne er fordelt på forhånd.

I stedet har jeg fokuseret på det forhold mellem praksis og forskning, som materialet er fyldt med, og som jeg oprigtig talt har været overrasket over og samtidig nysgerrig efter at dykke dybere ned i.

Undervisernes egen fortælling om, at der er en risiko for, at professionshøjskolernes forskning sker på bekostning af praksiskoblingen, og at den trækker resurser ud af undervisning i stedet for at berige den, er genkommende i mit materiale. Denne fortælling understøtter umiddelbart pointen om, at velfærdsprofessionerne er kommet under pres, sådan som det formuleres i call'et til dette temanummer af DpT. Men det er samtidig ikke en entydig fortælling. Der viser sig små og større sprækker i den. En af de større sprækker er, om ikke disse professioner altid har været under pres; om det er – ikke bare en romantisering af en svunden tid men – en fiktionisering af en tid, der aldrig har været. Helt tilbage fra 1786, hvor det første forslag til et lærerseminarium blev fremlagt, har det været en ambition at den type uddannelser ikke skulle være for teoretiske, og at fx underviseren på seminarierne blot skulle være en ”fornuftig Bonde blandt Bønder” (Bjerre, 2014). Hele den efterfølgende tid har disse uddannelser skullet kæmpe med manglende anerkendelse og lav prestige. Jeg er således ikke sikker på, at spørgsmålet om meningstab og meningsdannelse kan bæres af *under pres*-narrativen alene. Bredt og generelt betragtet er der nok også noget andet på spil. Professor Kristian Larsen har brugt en figur om ”passende uvidenhed” (2009, s. 45), hvor pointen er, at semiprofessionsuddannelserne er bygget op på en sådan måde, at fx lærere, pædagoger og sygeplejersker skal ”snuse lidt til Foucault, Bourdieu og Habermas” (ibid.), men ikke mere end det. Der er, som Larsen er inde på, tale om en strukturelt tildelt uvidenhed, hvor man ved tilstrækkelig lidt, så man ikke udfordrer dominerende logikker. Der bliver på den baggrund sat grænser for, hvad de kan og må vide, og grænser for, hvad de kan benytte denne viden til. Her bliver praksis i stedet det prioriterede, som givetvis også udstikker rammerne for studerendes valg af uddannelse, men måske også for undervisernes valg af ansættelsessted.

Hvis man samtidig tager et ultrakort sideblik på det empiriske materiale fra fokusgruppeinterviews på universiteterne, som også var en del af PIQUED, så gør der sig blandt meget andet to forhold gældende. Dels har universiteterne ikke noget begreb om og for ’praksis’, mens de ikke opholder sig reflekterende til forskningsforpligtelsen – den er simpelthen blot noget, de tager for givet. Dels forholder de sig ikke nævneværdigt til professionshøjskolerne. Ordet optræder i alt 6 gange i interviewene fra universiteterne og altid i en adskillelse, der falder ud til fordel for universiteterne selv (fx ”Problemet når vi siger forskningsbaseret undervisning, det er, at vi rammer lige præcis ned i kernen af, hvad vi mener, vi kan, som f.eks. professionshøjskolerne ikke kan”), mens ’universitet’ omtales i alt 39 gange i materialet fra professionshøjskolerne. Der kan således være tale om en slags lillebror-syndrom med et tydeligt hierarki, hvor professionshøjskolerne ikke endnu betragtes som *forskningsproducerende*, men blot som *forskningsdistribuerende*, og hvor de så indimellem også får lov til at arve nogle af de teorier og begreber, som storebror har aflagt sig.

Samtidig hersker der nogle dominerende kulturelle epistemologier på professionshøjskolerne, der afstikker rammerne for, hvad der opleves som relevant og rimeligt, når man er ansat som underviser. Her er praksis, praksiskobling og praksisnærhed de genkommende begreber, når professionshøjskolerne skal institutionslegitimeres. Og herfra er vi fremme ved det, der måske alligevel kan betragtes som velfærdsprofessioner under pres: Det er nye tider for professionshøjskolerne med nye forpligtigelser – forskning, publikationer, eksterne ansøgninger, foredrag og oplæg, konferencedeltagelse – og det er givetvis det, der presser, og som så samtidig kan være en af grundene til, at forskning opleves og omtales som ”en fuldstændig skævvridning”. Det ville være en Rosa-inspireret (2014, s. 111) forklaring på, hvorfor underviserne oplever frustration og herfra i stigende grad stress, udbrændthed og mangel på jobmæssig mening: Forskning er endnu et krav oveni alle de andre.

Martin Blok Johansen, ph.d., forskningsleder, VIA University College

”Vi kan ikke få øje på, hvad var meningen?”

Referencer

- Bjerre, J. (2014). Sådan får læreruddannelsen mere prestige. Hentet 1/6-21 på: <https://www.berlingske.dk/kronikker/saadan-faar-laer Ruddannelsen-mere-prestige>
- Emmeche, C. & Faye, J. (2010). *Hvad er forskning?* København: Samfundslitteratur.
- Feilberg, A. (2012). *Kortlægning af professionshøjskolernes videncentre*. Hentet 1/6-21 på https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/103148089/kortlaegning_af_professionshoejskolernes_videncentre.pdf
- Fink, H. (2019). Om teori og praksis, nærhed og fjernhed. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 6-13.
- Gregersen, K. (1992). Dansk standard for udskrivning og registrering af talesprog. *SNAK*, (5): 1-6.
- Heggen, K. (2010). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, M.B. & Frederiksen, L.L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Tidsskrift for Nordisk Barnebageforskning*, 6(5), 1-12.
- Johansen, M. B. (2014). Behov, brud og Bachelard. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4): 52-59.
- Johansen, M.B. (2017). Teori og praksis i profession og professionsuddannelser. I: P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 244-254). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, K. (2009). En passende uvidenhed. *Gjallerborn*, 10: 42-53.
- Murphy, R. (1988). *Social Closure: The Theory of Monopolisation and Exclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory*. New York: Columbia University Press.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzel.
- Rosa, H. (2017). *Resonanspædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Rosa, H. (2021). *Resonans*. København: Eksistensen.

Litteraturliste

UFM (2020). *Forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskoler og erhvervsakademier*. Hentet 1/6-21 på: <https://ufm.dk/publikationer/2020/filer/fou-aktiviteter-pa-ph-og-ea.pdf>

Winnicott, D.W. (1996). *Familien og den individuelle udvikling*. København: Det lille forlag.

Tid til uddannelse

- en uddannelsesetnografisk analyse af dyrlægestuderende og sygeplejestuderendes oplevelse af 'gøremålstravlhed'

Vibeke Røn Noer, Anita Lyngsø og Camilla Kirketerp Nielsen

Denne artikel sætter fokus på, hvordan studerende oplever og håndterer uddannelsesforløb, som i såvel uddannelse af dyrlæger som sygeplejersker præges af en markant travlhed. Artiklen baseres på langvarige feltarbejder, der gennem observationer, interviews og videodagbøger har kortlagt det studiemæssige hverdagsliv og fastholdt de professionsstuderendes egne beretninger og iværksatte strategier. De empiriske analyser henter inspiration fra de uddannelsesetnografiske forskningstraditioner, og det gennemgående begreb om gøremålstravlhed henviser såvel til omsorgsfilosofiske udspring, som til uddannelses- og sundhedssociologiske rammesætninger. Artiklen peger i forlængelse heraf på et nødvendigt opgør med travlhedens konsekvenser i det danske uddannelsessystem.

Emneord: Studiestrategier, travlhed, uddannelsesetnografi, dyrlægeuddannelse, sygeplejerskeuddannelse

Tempoet i de videregående uddannelser er højt. Korte og intensive undervisningsforløb, mange studerende på holdene og stramme tidsmæssige krav om gennemførelse fra politisk hold er i dag uddannelsesmæssige grundvilkår (UFM, 2019). Vilkår, som flere af de studerendes faglige organisationer påpeger som problematiske, og som har været undersøgt fx af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) med fokus på stress (EVA, 2019a) og trivsel (EVA, 2019b).

Uddannelsessystemets udvikling frem mod de nuværende vilkår er analyseret og kritisk reflekteret (fx. Sarauw, 2011; Nielsen, 2010). Nielsen (2010) viser, hvordan effektivitet kommer i uddannelsesmæssigt fokus ved indførelsen af Kvalifikationsnøglen i 2003 og det tilhørende perspektivskifte fra undervisningsmål til læringsmål. Nielsen peger i forlængelse heraf på en forskydning fra refleksive, opsøgende studerende hen imod studerende, der stedse fokuserer mere entydigt på at bestå næste eksamen.

Sarauw (2011) undersøger perspektivskiftet på policy-niveau og finder, at der med Bolognaprocessens fokus på fælles-europæiske kvalitetsmål i 2005-2007 sker en redefinerings af uddannelsers formål og værdi. I studieordninger vægtlægges den reflekterende og kritiske vurderende studerende ikke længere. I stedet er arbejdsmarkedsorientering og en arbejdsmarkedets logik med kompetenceprofiler i fokus. Det, som tillægges samfundsmæssig værdi, er, at den studerende kan gå direkte i job.

Med Fremdriftsreformen i 2014 fremhæves det at komme hurtigt gennem studiet yderligere. Denne fokusering på uddannelseshastighed sker ifølge Sarauw og Madsen (2020) på bekostning af den enkelte studerendes egen rytme for læring. De studerende økonomiserer med ressourcerne og fravælger blandt andet studiejob og udlandsophold. De vælger i stedet den sikre vej gennem studiet og en eksamensorienteret tilgang (Madsen, 2015). Denne tilgang repræsenterer, ifølge Madsen, en forskydning fra idealet om "den selvstændige akademiker" til studerende som "kalkulerende, autoritetstro studerende" (Madsen, 2015, s. 25). Madsen etablerer en sammenhæng mellem uddannelsesverdenens fokusering på målstyring og 'de kalkulerende studerende', men sår samtidig tvivl om, hvorvidt disse studerende faktisk matcher arbejdsmarkedets behov i fremtiden.

En lignende forskydning fra det 'at lære sig' til det 'at klare sig' gennem et universitetsstudie påpeger Aaen i sit empiriske og filosofiske studie af universitetsstuderendes studieliv (Aaen, 2019). Aaen peger på en sammenhæng mellem den meningsløshed, som kommer til udtryk hos studerende og universitetets syn på de studerende. Et syn, der præges af en opfattelse af de studerende som rationelle planlæggere, der bevæger sig af fornuftens veje lige gennem uddannelse. Aaen viser tillige, hvordan de studerendes studieliv er influeret af meget andet end studiet og økonomiske rationaler. En hovedpointe hos Aaen er, at der skal ske en 're-humanisering' af uddannelserne, så de studerendes 'faglige forelskelse' ikke forsvinder i kampen med den neoliberalistiske forståelse (Andersen, 2019). Den faglige forelskelse skal medvirke til både at fastholde de studerende og give mening til studiet, når det er hårdt.

At faglig forelskelse er til stede, når de studerende optages på en videregående uddannelse, slår en nylig rapport fra EVA fast (EVA, 2021). I rapporten angiver ni ud af ti studerende således den faglige interesse som bevæggrund for at søge netop det studie, de er optaget på. I samme rapport begrundes 62 % af de studerende på tværs af videregående uddannelser endvidere deres studievalg med muligheden for at gøre en positiv forskel for andre.

Med ovenstående beskrivelse af de aktuelle vilkår er denne artikels ærinde at uddybe, hvordan henholdsvis sygepleje- og dyrlægestuderende oplever de uddannelsesmæssige vilkår, og hvordan de håndterer højt tempo og gøremålstravlhed i uddannelsesforløbet. Artiklen sætter således fokus på de studerendes perspektiv – for herigennem at kvalificere den empiriske analyse af vilkår i professionsuddannelsesprocessen.

De uddannelsesetnografiske studier – artiklens empiriske grundlag

Den empiriske baggrund for artiklen er forfatterens langvarige og uafhængige feltarbejder foretaget i henholdsvis sygeplejerskeuddannelsen (Noer, 2016), den netbaserede sygeplejerskeuddannelse (Lyngsø, 2019) og dyrlægeuddannelsen (Nielsen, 2018). Feltarbejderne blev gennemført som følgeforskning til uddannelsesprojekter i fuld skala med fokus på alternativ vekselvirkning mellem teori og praksis i sygeplejerskeuddannelsen (Noer, 2016), netbaseret af sygeplejerskeuddannelsen (Lyngsø, 2019) og anvendelsen af computerspilbaseret læring på dyrlægeuddannelsen (Nielsen, 2018). Feltarbejdernes fælles metodiske inspiration refererer til antropologien og uddannelsesetnografien (Hastrup, 2010; Hammersley og Atkinson, 2007; Atkinson, 2015; Marcus, 1995; Borgnakke 1996). Deltagende observation som gennemgående metodisk anker er undervejs suppleret af interviews, fotos, videoer, videodagbøger og dokumentindsamling. Studerende og undervisere er fulgt gennem fulde uddannelses- og kursusforløb i de respektive (og forskellige) kontekster: klinisk praksis, auditorier, klasseværelser og online undervisningssituationer. Således dækker feltarbejderne perioder på henholdsvis 2 år (Noer, 2016), 4 år (Lyngsø, 2019) og 2,5 år (Nielsen, 2018). De empiriske samlinger og analyser af de respektive feltarbejder som forskning, der følger uddannelsesprojekterne, fremstilles som forløbsanalyser i de respektive Ph.d.-afhandlinger og skal ikke uddybes yderligere i denne artikel. I det følgende anlægger vi således, fremfor et forløbsanalytisk blik, snarere et komparativt analytisk blik på de fælles problemstillinger, der vedrører studerendes oplevelser og håndtering af uddannelsesforløb præget af højt tempo og gøremålstravlhed.

Den komparative analysestrategi og de fælles problemstillinger

Med udgangspunktet, at sammenligninger ”are performative in the way they connect what would otherwise remain unconnected, specify what would otherwise remain unspecified, and emphasize what would otherwise remain unrecognised” (Niewöhner & Scheffer, 2015, s. 11), har vi gennem en fælles genåbning af det empiriske materiale søgt at styrke den empiriske analyse, der fokuserer på uddannelsesvilkår og konsekvenserne heraf for uddannelsernes studerende.

Med inspiration fra Fritzsche & Huf (2015) har vi gennemført processen med fælles genlæsninger og samtaler om ligheder og kontraster i henholdsvis det empiriske materiale og de originale empiriske analyser. I denne proces udnyttes potentialet i en kontinuerlig bevægelse og vekselvirkning mellem henholdsvis ‘egne data og analyser’ og ‘de samlede fælles data og analyser’. Valg af empiriske nedslag og fokus for analysen afspejler de fælles empiriske temaer og problemstillinger og begrundes ’travlhed og tempo’ som dominerende i

såvel observatørernes feltnoter som i de studerendes egne beretninger. Markant i de studerendes egne beretninger står endvidere studieliv/studiehverdage som hverdage, der kræver, at studerende håndterer 'travlhed og tempo' som uddannelsesmæssige grundvilkår. Artiklens analyser sætter derfor særskilt fokus på de strategier, som de studerende iværksætter som med- og modspil til tempoprægede og accelererede uddannelsesforløb.

De teoretiske inspirationer

Teoretiske inspirationer og fokuseringer på begreber om gøremålstravlhed er inspireret af Kari Martinsens skærpelse af de konsekvenser, travlheden har i sundhedsvæsenets rum (Martinsen, 2011, 2012, 2018). Artiklens fokus på konsekvenserne for de studerende og deres udvikling af strategier er desuden inspireret af Karen Borgnakkes analyser af henholdsvis universitetsstuderendes og gymnasieelevers strategier i projektorganiserede og innovative læringsmiljøer (Borgnakke, 1996, 2008).

Tid, rum og gøremålstravlhed

I den komparative empiriske analyse fremtræder travlhed og tempokrav, som stærke markører og som fænomener, der skal forvaltes og håndteres af de studerende i uddannelsesforløbet. I den Martinsen'ske optik sættes de empiriske markører i et teoretisk begrebsligt perspektiv som gøremålstravlhed. Denne gøremålstravlhed karakteriseres som hektisk virketrang, og som noget, der går for sig i et opskruet højt tempo, hvori man ikke er nærværende, hverken overfor sig selv eller i den situation der handles i. I den forstand skal travlheden betragtes som en livsform styret af foretagsomhed (Martinsen, 2012, s. 23). Travlheden er omsiggribende, sætter sig på tanker og bevidsthed, og kan ifølge Martinsen føre til, at man glemmer at mærke efter, hvordan travlheden overvælder kroppen. Martinsen peger i den forbindelse på en 'sansetørke', hvor man konstaterer uden at erfare og "handler ud fra vaner, skemaer og procedurer uden faglige skøn i situationen" (2012, s.23). I Martinsens udlægning hindrer travlheden nærværets opmærksomhed, og dét gør i sundhedsvæsenets rum sygeplejersken blind for situationens appel eller sagt med Martinsens egne ord: "foretagsomheden vinder frem på bekostning af modtageligheden" (2012, s. 44).

Med 'plejens tid' sætter Martinsen begreb på tid og rum til 'at lytte og sanse' og introducerer denne som appel til en anden tidshusholdning:

Plejens tid er ikke mindst en tid, som har rum og giver rum til at lytte til det, som sundhedsvæsenets organisering og effektivitet er med til at bringe til tavshed, eksempelvis frygten for svaghed og afhængighed, det at være syg og frygten for døden. Derfor forudsætter plejens tid en anden tidshusholdning end den hektiske, opdelte gøremålstravlhed, hvor plejen udtrykkes i tidsforbrug (Martinsen, 2012, s. 147).

Denne anden tidshusholdning repræsenterer opgøret med gøremålstravlhed og orienteringen mod nærvær i det fysiske rum, og mod det, der er 'rummeligt'. Opgøret med gøremålstravlheden er i Martinsens optik således at ville en tid, der ikke er styret af hektisk virkestrang. Samtidig opfordrer Martinsen til en opmærksomhed rettet mod rum udfoldet som et fysisk rum, men også i betydningen 'alt, der er rummeligt':

Med 'rum' menes der rum i og omkring os; rum, som vi lever i og holdes oppe af med alt det, rummet er fyldt med – stemheder, toner, farver, lys og lugte. Rummet muliggør en anden travlhed end den hektiske virkestrang, nemlig den travlhed der ledsager den selvforbyggende optagethed af den anden. Rummet giver tid til at skønne i. Det åbner for et fiktivt rum. Det er et rum for forståelse, hvor sansningen rækker ind. Det er et rum, hvor sanseligheden kan udfolde sig, et rum for forundring og fantasi, et rum hvor viden kan blive sat i bevægelse. Det er et rum hvor den hektiske travlhed ikke får lov at dominere (Martinsen, 2012, s. 118).

I Martinsens udlægning kan vi således skelne mellem flere former for rum; 'det faktiske rum' som konkrete steder, man kan vende tilbage til og opholde sig i og 'det fiktive rum', som et rum hos den enkelte, bundet til personen som et tankerum. Det særlige ved det fiktive rum er dets åbenhed for sansningen, stemheden eller indtrykket, om man vil. Sidstnævnte er ikke bestandigt på samme måde som det faktiske rum i den betydning, at det kan lukkes ved, at man optages af sin hektiske virkestrang. Sagt på anden vis kan gøremålstravlheden være så dominerende, at der lukkes ned for det fiktive rum, og pointen fra før kan præciseres: modtageligheden forsvinder på bekostning af foretagsomheden.

I analysen udvides Martinsens begrebsliggørelser til uddannelsens rum, og som det vil fremgå af analysen, er det betydningsbærende konstateringen af gøremålstravlheden både som professions- og uddannelsesvilkår, samt kritikken af dens dominans, de tilhørende dilemmaer og konsekvenser for de studerende.

Med fokus på de studerendes oplevelser af uddannelsesvilkårene, præges det fælles empiriske materiale af beretninger der understreger nødvendigheden af at håndtere travlheden reflekteret som grundvilkår. De studerendes håndtering af vilkårene er omdrejningspunktet for at sætte de studerendes studiestrategier i centrum for analysen.

Studiestrategier

Borgnakkes etnografisk forankrede analyser fokuserer i udspringet på projektstuderendes strategier, der pointeres som strategier iværksat af de studerende selv for at overkomme læringsmiljøets krav (Borgnakke 1996, 2008). I så henseende er strategibegrebet egnet til en empirisk-analytisk fastholdelse af studenterperspektivet og fokus på de studerendes egne håndteringer af de igangværende (lære-)processer og uddannelsesforløb. Samtidig fungerer den etnografiske forankring i studier i den læringsmæssige praksis som en kritik af de konventionelle indlæringsbegreber og delinger i overflade og dybdestrategier, som de fx er konceptualiseret af Ramsden (1999) og senere af Biggs & Tang (2011). I forlængelse heraf fastholder vores analyser såvel den etnografiske forankring som den empirisk analytiske fokusering på de studerendes egne strategiske håndteringer og koblinger mellem skolastisk undervisning og professionslæring.

Feltarbejderne viste, hvordan de sygepleje- og dyrlægestuderende udviklede og operationaliserede strategierne. Men de eftergående analyser viste samtidig, hvordan de studerendes strategier ikke begrænses til håndtering af specifikke situationer i auditorier, klasseværelser, online undervisning eller klinisk praksis. De studerendes strategier udvikledes i bredere forstand og orienteredes mod at håndtere 'livet som studerende' – både som individer og som en del af en større gruppe studerende. På denne baggrund præciseres strategibegrebernes udspring og sammenfatninger (Borgnakke 2008), samt koblinger mellem studerendes strategier og positioneringer (Christensen, 2013) til at omhandle 'studiestrategier' (Noer 2016). I forlængelse heraf pointeres i denne artikel, at de tilgrundliggende feltarbejder har fulgt udviklingen af de studerendes studiestrategier over flere studieår og i flere koblinger til forskellige temaer og problemstillinger, der var strategisk vigtige for de studerende at håndtere. Det drejer sig fx om håndtering af fravalg/tilvalg af tilbud og krav fra henholdsvis skolastikken og klinikken (Noer, 2016), selvforvaltning i online-læringsforløbet (Lyngsø, 2019) og håndtering af uddannelsens indlejrede dobbelte orienteringer som henholdsvis skoleorientering og professionsorientering (Nielsen, 2018). I denne sammenhæng er det interessante imidlertid, at den komparative

analyse på tværs af uddannelserne og ovennævnte tematikker peger på et fælles hovedproblem, nemlig at de studerendes strategier skal fungere som et praktisk svar på – og tilpasning til uddannelsernes høje tempo og den hektiske travlhed.

Eksemplificering af analysens hovedproblem gennemgås nedenfor med markeringer af travlheden, tydeliggjort i praksis som gøremålstravlhed. Herefter fremdrager analysen betydninger og konsekvenser i de studerendes perspektiv. Afslutningsvist giver artiklen et kritisk perspektiv på den uddannelsesmæssige og politiske betydning af gøremålstravlheden.

Travlhed og krav om tempo

At travlhed og højt tempo sætter sit præg på uddannelsernes praktiske/kliniske dele og dermed præger de studerendes ophold på hospitaler, i klinikkerne og i kommercielle svinebesætninger, er ikke overraskende for feltforskere med kendskab til den professionelle kliniske praksis (Noer & Nielsen, 2021). De praktiske konsekvenser og tydeligheden, derimod, er overraskende. De praktiske udtryk i den professionelle hverdag er så tydeligt 'hektisk virkestrang', at observationer og samtaler med de studerende får dette som hovedindhold. Opgaverne i den kliniske undervisningspraksis er notorisk mange og forskelligartede. 'Alt' foregår i højt tempo og aktiviteter, patienter, klienter og kollegial afstemning kræver konstant håndtering som konkret handling. I så henseende er den Martinske gøremålstravlhed ikke alene en filosofisk begrebssætning, men et observeret og problematiseret vilkår, der er deskriptivt rammende for den empiriske analyse af de kliniske praktiske uddannelseskontekster og tillige for analysen af de skolastiske teoretiske uddannelseskontekster.

At det høje tempo og gøremålstravlheden rammer uddannelsernes skolastiske teoretiske dele vidner de intensive perioders feltarbejde om. 'Travlt', 'hurtigt', 'hektisk' og 'tempo' – og forhastede kommentarer til 'på-vej-til-næste-aktivitet' præger feltnoterne og samtaler med undervisere og studerende. De hyppige skift i aktiviteter og kontekster er i sig selv levende udtryk på skolastikkens hektiske virkestrang. Oprensning af aktivitetsspektret over uddannelsesforløbene dokumenterer i sig selv stramme tidsfrister og hyppige skift mellem obligatoriske studieaktiviteter (i auditorier eller foran skærmen), holdundervisning, gruppearbejde, gruppeopgaver, læsestof, (selv)evalueringer, afleveringer, eksamensforberedelse og de indlejrede eksamener. De studerende kommenterer jævnligt situationen i hverdagsvendinger, som fx formuleret af en sygeplejestuderende: *"Jeg synes bare, vi er blevet væltet ud i det. Der har været virkelig meget pensum og [...] man bli'r så'n helt stresset fra starten"* (Feltnoter, Noer). Koblinger til stress trænger sig på. Det interessante og problematiske i de studerendes optik er i forlængelse heraf den vedholdenhed, hvormed travlhed og tempokrav presser sig på, også i skolastikken. Som endnu en sygeplejestuderende eksemplificerer det:

[...] jeg havde tre dage fri i sidste uge, hvor man sådan: Aaaah, nu skal jeg rigtig koble fra. Men NO, nu ligger der en nylæseplan. Det er bare at komme i gang. Så man får slet ikke tid til, (puster vejret ud) lige at falde ned. [...]. Nu ligger der nye læseplaner. Shit, der skal læses SÅ meget. Hele bogen – den her bog skal læses til uge 1. Åååh, man kan godt blive stresset [...] (Feltnoter, Noer).

En dyrlægestuderende udtrykte det således:

Det er tit, det går så stærkt [...], at man sjældent når at få tingene i hånden mere end én gang, eller når at læse tingene mere end én gang, fordi der er så meget på så lidt tid, så man simpelt hen – man trykker igennem for at se, om man kan nå at få et overblik over det hele (Interview, Nielsen).

For de netstuderende på sygeplejerskeuddannelsen betød travlheden, at selv, hvad der i de studerendes optik blev kategoriseret som overspringshandlinger, måtte vige til fordel for de uddannelsesmæssige krav og opgaver:

[...] det var et spørgsmål om at finde ind i den der rytme med at være herhjemme og så ikke have fri alligevel. [...] hvis vi havde en læsedag, så faktisk at læse i 8 timer, og ikke komme til at vaske tøj og sådan noget. Det er der bare slet ikke tid til mere [...] (Interview, Lyngsø).

I ovenstående studenterudsagn tydeliggøres følelsen af 'stress', behovet for at 'trykke igennem' og nødvendigheden af at prioritere (væk med overspringshandlingerne) og skabe overblik. Desuden anes konturen af de studiestrategier, som de studerende selv iværksætter undervejs i uddannelserne.

I undervisningen blev de studerende mødt af undervisere, der retorisk understregede det presserende krav om tempo, og der blev ikke lagt skjul på at meget skulle nås indenfor en presset tidsramme. I feltnoterne findes eksemplerne noteret både som undervisere, der opgivende kigger på uret og følger op med udsagn som "vi har travlt i dag, der er meget vi skal igennem", "pausen er kun på 10 minutter" eller sukker højlydt og udbryder "vi har kun nået halvdelen, og vi skal..." (Feltnoter, Noer / Nielsen / Lyngsø).

Udsagnene vidner om underviserens oplevelser af 'meget indhold og sparsom tid'. Dette mismatch italesættes samtidig som en udfordring. Som det pointeres af en underviser på dyrlægestudiet: "Det er en stor udfordring at klemme et stort pensum ind på meget kort tid [...]" (Feltnoter, Nielsen).

Når et stort pensum ligefrem skal 'klemmes ind', så bliver tempokravet både italesat og problematiseret fra underviserens side. Men samtidig mærkes, hvordan tempokravet og det store pensum, fremfor at blive lettet for de studerende, øges med høje forventninger til de studerendes aktivitetsniveau og entusiasme. Som nedenfor, eksemplificeret gennem et observeret underviseroplæg til de sygeplejestuderende, appelleres der til 'drøn på 24-7':

[...] fra den 22/5 står der i jeres skema: projekt. Der er selvfølgelig nogle enkelte helligdage, som vi trods alt har lov til at have. Men ellers så hedder det bare projekt fra den 22/5 til den 15/6. Så er det altså fuldt drøn på 24-7 med projekt. Det er fire uger, og man kan nå rigtig meget på fire uger. De ordinære, de har kun 2- 2 ½ uge, og de kan nå at lave nogle rigtig gode projekter. Så vi forventer selvfølgelig, at I laver nogle sindssygt gode projekter. Forventningspresset vokser og vokser [...] (Feltnoter, Noer).

Som det fremgår, udtrykte denne underviser sig i klare og nærmest peptalkende vendinger med forventninger til højt aktivitetsniveau, 'sindssygt gode projekter' og 'fuldt drøn på 24/7'. Det interessante i sammenhængen er ikke blot de tydeliggjorte ambitioner og forventninger, men også ekspliciteringen af tempokravets dynamik og den forventede intensitet i de studerendes arbejdsperiode.

Den komparative analyse fremdrager et fællesstræk, der ikke blot handler om gøremålstravlhed, men desuden peger på, at travlheden eskaleres uhensigtsmæssigt i relationen mellem undervisere og studerende. Skærpet med Martinsens begrebssæt er pointen, at gøremålstravlheden som hektisk virkestrang bliver et dominerende træk gennem hele uddannelsesforløbet i alle de uddannelsesmæssige kontekster. Den hektiske virkestrang eskaleres gennem undervisningsforløbene, og bliver et selvstændigt argument i underviserens optik ('meget pensumstof skal klemmes ind'). I de studerendes optik er den hektiske virkestrang og gøremålstravlheden allerede indlejret i de opgaver, de, som studerende, skal løse efter hastighedsprincippet og som overordnet relateres til den uddannelsespolitiske situation 'hurtigt ind – hurtigt igennem – og hurtigt ud igen'.

Den hektiske travlhed kan således reflekteres som et grundlæggende uddannelsesmæssig vilkår – på stort set samme måde som den iboende veksling mellem læringskontekster, der er karakteristisk for de professionsorienterede uddannelser. I denne sammenhæng rækker de uddannelsesetnografiske interesser længere end til blot at pege på, 'at' der er travlt. Interessen handler især om, hvordan der er travlt og hvilke konsekvenser det får for de studerendes strategier. Via de studerendes egne beretninger fastholdes derfor i det følgende, hvordan de dyrlæge- og sygeplejestuderende håndterede travlheden.

Strategisk med- og modspil

Analyserne af de studerendes strategier viser, hvordan de studerende kontinuerligt forsøger at planlægge sig ud af travlheden. Tilsvarende, hvordan de studerende iværksætter strategier rettet mod organisering af den tid, der skal fordeles mellem de uddannelsesmæssige opgaver og forpligtelser. I virvaret af gøremål, tempo-krav og travlhedens retorik viser analysen, at de studerende bruger strategierne til at skabe overblik og strukturere håndteringen af opgaverne én for én efter en nødvendigheds logik og med et klart endemål; at bestå næste eksamen. Man mærker på de studerende, at det at strukturere er altafgørende for at komme igennem studiet. Med de studerendes egne ord, *“det handler om planlægning, vi skal strukturere og være velorganiserede [...] det bliver vi nødt til”* (Feltnoter, Nielsen). Uddannelse, kurser og moduler antog ‘to-do liste form’. De empiriske analyser viser nemlig, hvordan de studerendes strategi kommer til udtryk som en ‘hak-af-på-listen-strategi’. I så henseende bliver de studerende strategiske medspillere i de opgavetunge og tempofyldte uddannelsesforløb.

Nogle studerende forsøger dog at unddrage sig travlheden og distancere sig fra tempokravet i aktivt modspil. For de sygeplejestuderende betyder det fx, at de fravælger og forlader den teoretiske undervisning – snart for at skabe sig tid til læsning og fordybelse, snart for at få tid til cafébesøg med veninderne. Det interessante er de studerendes begrundelse, for både faglig fordybelse og cafébesøg hører, i følge de studerende, til aktiviteter, som et studieliv burde kunne rumme. For de sygeplejestuderende på netuddannelsen er det valget om ikke at aflevere specifikke opgaver, der vidner om de studerendes glimtvisse opgør mod travlheden. De studerende oplever dog og sætter også gerne ord på, at der i kølvandet på fravalgene alt for ofte opstår følelsen af at ‘halse bagefter’ (Feltnoter, Lyngsø). I så fald er det at ‘trække-sig’, kortvarigt en ‘lise’, men tillige en strategi fulgt af tempokrav med fornyet styrke.

Det har konsekvenser for de studerende, at tempoet er højt i såvel skolestiske som klinisk praktiske sammenhænge. Når de studerende oplever gøremålstravlheden og selv sætter ord på, refererer de både til de uddannelsesmæssige vilkår og til deres egne strategier for at håndtere dem. En dyrlægestuderende formulerer det fx som følger i et gruppeinterview:

Altså primært, når man ser på den måde studiet er opbygget på med de her otte uger og så en eksamen og så otte nye uger og så en ny eksamen, jamen, så handler det jo primært om at komme videre fra den eksamen og over til den næste, så derfor gælder det om at huske så meget, som man håber på er relevant til denne her eksamen og så, hvis man består, er det fint, og hvis man ikke består, må man prøve igen. Men for mig at se, så den måde at studiet er bygget op på, så giver det ikke særlig meget rum til at fordybe sig eller rum til at lave en masse forskellige ting til at

huske de her ting på længere sigt – i hvert tilfælde ikke for mig (Gruppeinterview, Nielsen).

Gøremålstravlheden bliver observerbart de studerendes rutine og til et spørgsmål om at komme fra den ene uge til den næste eller bare fra en dag til den næste. En sygeplejestuderende beretter fx om, hvordan hun kun når det mest nødvendige. Hvad der er lært, forstår hun først, når modulet er forbi:

Man har slet ikke haft tid til at reflektere over, hvordan de første dage egentlig har været. Lige nu tænker man bare: Okay. Jeg skal lave det her til næste uge, og så har jeg de her opgaver og det her projekt. Så skal jeg læse så meget hver weekend. Man prøver virkelig at strukturere de næste par uger. Man når nok først at være sådan RIGTIG reflektiv – og hvad har jeg egentlig lært – når det er slut (Feltnoter, Noer).

I det citerede tilfælde når den sygeplejestuderende først at blive 'rigtig reflektiv', når kurset er slut. Nedenfor pointeres tillige af en dyrlægestuderende, hvordan stoftrængsel og udenadslære medfører, at der slet ikke 'er plads til forståelse':

Jeg lærer meget på forståelse, mens jeg synes, at studiet lægger op til udenadslære, fordi der bare er så meget. Der er ikke plads til at forstå, og ja, jeg når ikke engang at komme igennem halvdelen af pensum. Det gør jeg aldrig! Så ja, det gør, at jeg ligesom også bliver lidt ligeglad, fordi jeg når ikke at komme igennem det og forstå det hele alligevel, så kan jeg lige så godt lade være med at prøve – agtigt (Gruppeinterview, Nielsen).

Fælles for de studerende er en oplevelse af studielivets vilkår, og at der ikke er 'tid nok'. De empiriske analyser viser, hvordan den institutionelle indramning af tid dominerer, og hvordan gøremålstravlheden overvælder de studerende og fremprovokerer en 'sansetørke', der sætter sig igennem i de studerendes strategiske færden

Uanset, om de studerende demonstrerer en hak-af-på-listen strategi eller varierer over fravalg af specifikke uddannelses tilbud for at frigøre tid, er den empirisk-analytiske pointe, at i de studerendes studieliv kan den uddannelsesmæssige travlhed ikke undslippes og skal håndteres.

Analysen fremdrager de studerendes subjektivt formede versioner af, hvad den manglende tid især går ud over, enten det nu er tid til 'refleksion', 'for dybelse' eller 'forståelse' og understreger at dette må vige til fordel for at honorere de

uddannelsesmæssige præstationskrav. Vores pointe er imidlertid, at uanset de subjektivt formede varianter af travlheden, så er det et fælles vilkår, at det at lade sig styre af foretagsomhedens travlhed gør 'noget' ved én, som det kan udtrykkes inspireret af Martinsen. I empirisk forstand viser analysen, at dette 'noget' for såvel sygeplejestuderende som dyrlægestuderende handler om, at uddannelsesmæssig opgiveness og ligegyldighed trænger sig på.

Diskussion og perspektiver

Den komparative analyses pointeringer af studieliv og studiehverdage nuancerer det empiriske udtryk på de tempo-opskruede betingelser. Forskelle mellem dyrlæge- og sygeplejerskeuddannelse uagtet, så er den uddannelsesmæssige travlhed og de studerendes strategier og de konsekvenser, som den komparative analyse fremdrager, af interesse for de professionsorienterede uddannelser.

Analysen har fremdraget, hvordan de studerende, i mødet med den uddannelsesmæssige travlhed, iværksætter studie-strategier, der helt overvejende handler om at overkomme, overstå og bestå. I så fald bekræfter analysen de studerendes orientering mod eksamen, ligesom der synes at ske forskydninger fra refleksive studerende mod kalkulerende studerende, som påpeget af Madsen (2015) og Nielsen (2010). Analysen understreger desuden det høje tempo, gøremålstravlheden og de iværksatte strategi-strategier som konsekvensbelagt. De studerende peger selv på manglende tid og rum til forståelse, fordybelse og refleksion – og understreger i umiddelbar forlængelse heraf konsekvenser som opgiveness og ligegyldighed. Den uddannelsesmæssige opgiveness og ligegyldighed kan betragtes på linje med den meningsløshed, som ifølge Aaen (2019) truer de studerendes faglige forelskelse.

Sygepleje- og dyrlægestudiet leverer det, der forventes fra uddannelsespolitisk niveau: hurtigt ind på uddannelsen – hurtigt igennem – og hurtigt ud på arbejdsmarkedet eren parole, dersåatsige efterleves af uddannelsesinstitutionerne. For både sygeplejestuderende og dyrlægestuderende vidner de empiriske studier om, at de studerende ved start på uddannelserne har et ønske om at gøre en forskel for mennesker og dyr. Et ønske, de deler med en stor andel af studerende på videregående uddannelser (EVA, 2021). De empiriske studier bekræfter yderligere, at dette ønske er intakt også hen imod slutningen af uddannelsesforløbene (Noer, 2016; Nielsen, 2018; Lyngsø, 2019). Den komparative analyse viser dog, at om end de studerende bibeholder blikket for professionerne og deres egen raison d'être, eller kald om man vil, så fremprovokerer den uddannelsesmæssige 'sansetørke' et tab af erfaringer med, hvordan de i mødet med både uddannelse og profession formes og former sig selv som kommende professionelle, der kan forvalte og håndtere det professionelle ansvar.

Når de professionsorienterede uddannelser ikke formår at skabe tid og rum til refleksion, nysgerrighed, undren, frustration, usikkerhed, tvivl og faglig fordybelse, så krænkes en grundlæggende opgave for uddannelserne; nemlig at skabe muligheder for indtræden i 'fiktive rum', hvor modtageligheden er intakt og de studerendes professionsidentiteter og professionsfaglighed har mulighed for at udvikle sig.

Et højt tempo er i sig selv ikke diskvalificerende for de professionsorienterede uddannelsesforløb. Relevansen eller nødvendigheden af at lære sig effektivt at organisere, strukturere og prioritere tid og opgaver står heller ikke til diskussion. Men for såvel dyrlæger som sygeplejersker er faglighed, professionel handlen og dømmekraft andet og meget mere end at kunne organisere, strukturere og prioritere. Dette 'andet og mere' er gjort af professionsfaglighedens stof – det uddannelsesstof (og senere professionspraktiske fagindhold), som gøremålstravlheden næsten hindrer forståelsen og refleksionen af. Professionsorienterede uddannelsesforløb, der præges af eksamensrettede strategier med fokus på at 'klare sig igennem' og en overbetoning af det 'at være studerende', risikerer samtidig en underbetoning af muligheder for udvikling af professionsidentitet. I så henseende er de tvivlsspørgsmål, som Madsen (2015) fremsætter med hensyn til, hvorvidt de studerende matcher arbejdsmarkedets behov, også aktuelle i forlængelse af denne artikels analyser. Et uddannelsesmæssigt påtrængende problem handler således om risikoen for, at de professionsorienterede uddannelser fortrænger selve grundlaget for, at de studerende undervejs i studiet lærer sig professionel handlen og dømmekraft.

Videreførelser af de empiriske studier, der har fulgt de studerende i transitionen fra studieliv til arbejdsliv, viser, at de nyuddannedes første møder med den professionelle praksis efter endt uddannelse har travlheden som et alt for genkendeligt systemtræk (Noer, 2016). Det afgørende er imidlertid, at i den professionelle praksis er travlhedens karakteristiske gøremål belagt med et betydeligt professionelt ansvar, som de nyuddannede skal tage på sig. Fremprovokeret af mødet med den professionelle praksis formulerer de nyuddannede spørgsmål, der handler om, hvordan man lærer at håndtere det ansvar, der følger med autorisationen. De nyuddannede udtrykker selv usikkerhed og sår tvivl om, hvorvidt det, de har lært at håndtere som uddannelsesmæssige vilkår og krav, er nok til at håndtere de professionsfaglige krav og ansvar. Som sådan peger de nyuddannede tilbage på uddannelsen med spørgsmål, der inviterer til diskussion af, hvorvidt de vilkår, de professionsorienterede uddannelser byder dem, imødeser de forventninger og krav, der stilles dem som nyuddannede og professionelle.

Denne artikel understreger behovet for et opgør med det opskruede tempo i såvel uddannelsessystemet som arbejdslivet og behovet for en insisteren på, at der på alle niveauer – fra politikere til studerende – skabes opmærksomhed om konsekvenser af travlhed og tempo. Den aktuelle uddannelsesplanlægning må

generobre det fortrængte grundlag og sætte fokus på en 'uddannelsens tid', der tager ansvar for at have og give rum til professionel dannelse og omdannelse.

**Vibeke Røn Noer, Cand.cur., Ph.d., Forskningsleder MSO,
Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy &
praksis, VIA University College**

**Anita Lyngsø, Cand.cur., Ph.d., Lektor,
Sygeplejerskeuddannelsen & Program for Læring og IT, VIA
University College**

**Camilla Kirketerp Nielsen, Cand.med.vet., Ph.d., Post.doc.,
Saxo Instituttet, Københavns Universitet**

Referencer

- Aaen, J. (2019). Student Darkness. An inquiry into Student Being at the University. PhD dissertation. Aarhus Universitet.
- Andersen, M.G. (2019) Student darkness: Vær ikke bange for mørket. Interview med Janus Aaen. <https://omnibus.au.dk/arkiv/vis/artikel/student-darkness-vaer-ikke-bange-for-moerket/>
- Atkinson, P. (2015). For Ethnography. SAGE Publications Ltd.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. (4th ed.). Open University Press.
- Borgnakke, K. (1996). Procesanalytisk teori og metode (Vol. 1-2). Thesis & Akademisk Forlag A/S.
- Borgnakke, K. (2008). Evalueringens spændingsfelter. Klim.
- Christensen, G. (2013). Projekt Grupper: en undersøgelse af subjektiveringsmekanismer i gruppe- og projektarbejde på universitetsniveau. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- EVA (2019a). Følelsen af stress blandt studerende En undersøgelse af forholdet mellem studerendes følelse af stress, motivation og frafald. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-09/Notat_%20F%C3%B8lelsen%20af%20stress%20blandt%20studerende_endelig.pdf
- EVA (2019b). Et nyt perspektiv på trivsel: Studierelaterede følelser på de videregående uddannelser. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-01/Et%20nyt%20perspektiv%20p%C3%A5%20trivsel_Studierelaterede%20f%C3%B8lelser%20p%C3%A5%20de%20videreg%C3%A5ende%20uddannelser__rev170120.pdf
- EVA (2021). Studievalgsbegrundelser: Hvem lægger fokus på hvad i studievalget? <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-07/Studievalgsbegrundelser%20Hvem%20l%C3%A6gger%20fokus%20p%C3%A5%20hvad%20i%20studievalget.pdf>
- Fritzsche, B. & Huf, C. (2015) The benefits, problems and issues of comparative and cross-cultural research – ethnographic perspectives. E&E Publishing
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in practice (3rd ed.). Routledge.
- Hastrup, K. (Ed). (2010). Ind I verden: En grundbog i antropologisk metode (2nd ed.). Hans Reitzel.

- Lyngsø, A. (2019). Etnografisk forløbsstudie i netbaseret sygeplejerskeuddannelse: mellem skolen, hjemmet og klinikken. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Madsen, M. (2015). Målstyrede universitetsuddannelser og kalkulerende studerende - når midlet spænder ben for målene. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 17(4), s. 25-39
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multisited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95-117.
- Martinsen, K. (2011). Omsorg, sårbarhet og tid. *Klinisk Sygepleje*, 25(4), 5-9.
- Martinsen, K. (2012). *Løgstrup & sygeplejen*. Klim.
- Martinsen, K. (2018). *Bevegelig berørt*. Fagbøklaget.
- Nielsen, C. K. (2018). *Dyrlæge på spil...: Uddannelsesetnografiske studier i professionsorienteret spilbaseret læring på den danske dyrlægeuddannelse*. Grafisk - Københavns universitet.
- Nielsen, G. B. (2010). *Student Figures in Friction. Explorations into Danish University Reform and Shifting Forms of Students Participation*. PhD Thesis, Aarhus University.
- Niewöhner, J. & Scheffer, T. (Eds.). (2010). *Thick comparison: reviving the ethnographic aspiration* (pp. 43-77). Brill
- Noer, V. R. (2016). *Rigtige sygeplejersker – Uddannelsesetnografiske studier af sygeplejestuderendes studieliv og dannelsesprocesser*. Ph.d. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Noer, V. R. & Nielsen, C. K. (2021). *Fieldworking at home: Exploring the Experiences and Strategies of Student Nurses and Veterinary Students*. In L. K. Sarroub & C. Nicholas (Eds.), *Doing Fieldwork at Home* (pp. 7-20). Rowman & Littlefield.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning* (1. udgave, 1. oplag). Gyldendal.
- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. Københavns Universitet.
- Sarauw, L. L. & Madsen, S. R. (2020). *Higher education in the paradigm of speed. Student perspectives on the risks of fast-track degree completion*.

Learning and Teaching, 13(1).

UFM, Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019). Stress og trivsel blandt studerende. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2019/filer/notat-om-stress-og-trivsel-i-uddannelseszoom.pdf>.

Kunsten at skabe uddannelse fuld af mening og dialog

- Et studie af uddannelse i og med kunst og æstetik

**Lise My Engrob Adamsen, Astrid Kidde Larsen Nørgaard
og Michael Nygaard Sander**

Med fokus på studerendes oplevelser i samskabte uddannelsesprocesser, giver denne artikel indsigt i, hvordan undervisning og oplevelser i og med kunst og æstetik kan bidrage til meningsfuld (ud-)dannelse. Empiri fra 2 kvalitative studier fra børnekulturprojektet Legekunst er udgangspunkt for analysen, som viser, at samskabt uddannelse kan befordre studerendes oplevelse af meningsfuldhed i uddannelsen, når erfarne fagprofessionelle går i dialog med dem om æstetik, kunst og didaktiske processer. Det er afgørende i meningsfuld uddannelse, at studerende opnår håndværks- og formsproglige erfaringer, hvorved de opbygger et repertoire som understøtter evnen til improvisation. Meningsfuld uddannelse er åben, eksperimenterende og orienteret mod det reale liv. Dette befordres af en uddannelsespraksis orienteret mod mål, der understøtter fagkompetente personer i at pege særligt væsentlige retninger ud, i en rammesætning som skaber fælles rettedhed, men samtidig åbner for dialog med verden og plads til kontinuerlige forhandlinger af mening i fællesskaber præget af uforudsigelighed.

Emneord: Meningsfuld uddannelse, kunst, deltagelse, samskabelse, improvisation

Indledning

Denne artikels hensigt er at analysere og diskutere, *hvorvidt og hvordan undervisning og oplevelser i og med kunst og æstetik kan bidrage til meningsfuld (ud-)dannelse*. Artiklen bidrager med nye perspektiver på uddannelse grundet dens fokus på deltagerens oplevelser i og muligheder for treklange af subjektiverende, kvalificerende og socialiserende oplevelser i (ud-)dannelsesprocesser med kunst og æstetik, som planlægges og gennemføres med den pædagogiske professionsuddannelses dobbelte og anvendelsesorienterede formål in mente.

Uddannelse forstås bredt som rammesætning og formålsbestemmelse af dannelses- og læreprocesser, hvilket perspektiveres og analyseres ved hjælp af Biestas tre-ledede forståelse af uddannelse som hhv. subjektifikations-, kvalifikations- og socialiseringsdomæner. I uddybelse af dette uddannelsesteoretiske perspektiv udfoldes hermeneutisk-fænomenologiske elementer af, hvordan meningsfuld uddannelse kan praktiseres, opleves og forstås i og med de nuværende kontekstuelle betingelser f.eks. forstået som en målorienteret uddannelsespraksis. I nærværende artikel indgår empiri fra to delprojekter; et forløb i en daginstitution og et uddannelsesmodul i pædagoguddannelsen. Begge er del af det nationale børnekulturprojekt Legekunst¹.

Både daginstitution og pædagoguddannelse er vigtige led i uddannelsessektoren og har gennem de seneste årtier været del af en generel udvikling, hvor dannelse og personlig udvikling er vejet for et læringsudbyttebegreb med videns- og færdighedsmål. I daginstitutioners praksis ses moderniseringens gennemslag som et øget fokus på standardisering via koncepter og uniforme krav til dokumentation af pædagogiske indsatser (Kofod, 2019; Aabro, Larsen & Pedersen, 2017). Synet på pædagogfagligheden tenderer i målstyringens logik således at blive teknisk instrumentel (Ahrenkiel, 2015). Dette kan medføre, at det overses, at pædagogik er fuld af modsætninger, normer, værdier og diskussioner, i og med det er en praksis, som udfolder sig i relation til menneskers hverdagsliv og valg (Rothuizen & Togsverd, 2019). Med den styrkede læreplan for dagtilbud er der imidlertid tegn på nye strømninger, idet målsætning relaterer bredt til læringsmiljøet frem for primært mod individuel læring og udbytte. Ligeledes fremhæves leg og æstetik, hvor det pædagogiske personale skal:

Skabe et læringsmiljø, der formidler glæde ved æstetiske oplevelser og skabende praksis. Det pædagogiske personale må aktivt formidle kultur og støtte alle børn, uanset baggrund, kompetencer og forudgående erfaringer med kultur. Læringsmiljøet skal understøtte børn i at eksperimentere med, øve sig i og afprøve sig selv inden for en bred vifte af kunstarter og udtryk (BEK nr. 968, 2018, bilag 6).

¹ Legekunst er et nationalt børnekulturprojekt, hvor børn, pædagoger, dagplejere, pædagogstuderende, undervisere, dagtilbudsledere, forskere, kunstnere og kulturformidlere sammen undersøger, hvilke betydninger mødet med kunst og kultur i hverdagen har for 0-6 årige børns dannelse.

Legekunstprojektet, 2019 – 2023, ledes af Udviklingscenteret Kulturprinsen i Viborg, har en projektramme på 72 mio.kr. og er støttet af Nordea-fonden med 27,3 mio.kr. Derudover er projektet støttet af blandt andre Viborg Kommune. Projektets primære samarbejdspartnere er Aarhus Universitet og professionshøjskolerne KP, Absalon, UCN, UCL og VIA.

Læs mere om Legekunst på www.legekunst.nu

Et udgangspunkt for denne artikel er en antagelse om at (ud-)dannelsesmøder, som orienterer sig mod et bredt mål som dette, ikke nødvendigvis vil være styret på en måde, hvor de instrumentaliseres og retter sig mod konkrete outcome. Møderne kan foregå på måder, som præges af meningsudveksling, med mulighed for at afprøve sig selv i verden og bevæge sig steder hen, som er ukendte på forhånd, og kan dermed være dannende for den, som deltager. Dog er det afgørende, at uddannelsesmøder ikke forstås forudsætningsløst som kontekstfrie praksisser, men at analysen af dem fordrer en relationel metodisk tilgang (Gilje & Grimen, 2002). Det implicerer i denne sammenhæng et blik for pædagogfagets og daginstitutionsfeltets udvikling, og styringen af uddannelsesfeltet generelt. De analytiske greb præsenteret i denne artikel er således funderet i en hermeneutisk orienteret fænomenologi, hvor analysen har afsæt i lokale praksisser, der både bidrager til og er præget af en samfundsmæssig og historisk udvikling (Højberg, 2013, Rendtorff 2013).

Et andet vigtigt perspektiv i denne artikel er pædagoguddannelsens dobbelte formål; En professionsuddannelse er orienteret mod udviklingen af professionsrettede kompetencer og må være rettet mod at være brugbar i forhold til arbejdet i professionen (Ulriksen, 2016). Imidlertid er det afgørende, at uddannelsen ikke har et ensidigt anvendelsesorienteret fokus, som blot reproducerer i forvejen eksisterende logikker i professionen, men også kan bibringe de studerende kritiske forholdemåder og kompetencer til at udvikle arbejdet i professionen. Det dobbelte formål, hvor anvendelige kompetencer såvel som kritiske forholdemåder og dannelse er målet, søger vi at opnå indsigt i ved at inddrage empiri fra daginstitution og pædagoguddannelse.

Artiklens empiriske afsæt

Artiklens empiriske afsæt er baseret på det overordnede forskningsspørgsmål: ”Hvordan udspilles intentionerne om samskabelse, når pædagoger, kunstnere og personale fra kulturinstitutioner i fællesskab vil inspirere til eksperimenter med kunst?”. Det ene forsknings- og udviklingsprojekt foregår i en børnehave, hvor pædagoger og en kunstner fra et teater har intentioner om i fællesskab at skabe kunstneriske oplevelser i en 8 ugers periode med et ugentligt møde om kulturelle fortællinger om de nordiske guder (Nørgaard & Adamsen, 2020). Som forskere deltog vi som observatører i uddannelsesaktiviteter i dette forløb. Efterfølgende havde vi samtaler med pædagoger og kunstner om temaer, som vi i forskergruppen havde kondenseret ud fra det empiriske materiale. Vidensproduktionen var således kollektiv i de første analyselag, hvor både forskere og aktører vekslede mellem perifere legitime og mere centrale deltagelsesbaner (Wenger, 2004; Hasse, 2011). Det bidrog til flere og kvalificerende perspektiver i analysen.

Det andet forsknings- og udviklingsprojekt tager udgangspunkt i et uddannelsesforløb på pædagoguddannelsen. Dette projekt undersøger

betingelser og muligheder for dannelsesprocesser i samskabt undervisning og uddannelse i og med kunst og æstetik. Med fokus på samskabelse og/eller samproduktion (Larsen, 2020) mellem studerende, undervisere, lokale kulturinstitutioner og daginstitutionspersonale er det teoretiske afsæt dansk og international forskningslitteratur indenfor co-creation og co-production (Brandsen, Steen & Verschuere 2018; Brandsen, T. & Honingh, M., 2015; Larsen, 2020). Vi har foretaget litteratursøgninger på udgivelser fra 2010 til og med 2020, som indbefatter begreberne samskabelse, æstetik/kunst, pædagog og uddannelse. Disse søgninger bekræfter, at samskabelse er et relativt nyt begreb, som stort set ingen danske udgivelser beskæftigede sig med før 2016. I sammenhæng med uddannelse, kunst/æstetik er tendensen endnu mere markant (Nørgaard & Sander, 2019). Projekt ”Samskabt uddannelse i og med kunst og æstetik”, bidrager med ny empirisk viden til denne artikel, idet det med afsæt i en fænomenologisk orienteret metode søger at besvare undersøgelsesspørgsmålet: Hvilke oplevelser af og erfaringer med kunst og æstetiske processer træder frem for de studerende i det samskabte kulturfestival-forløb? (ibid).

Empirien i det projekt består af observationer og fokusgruppeinterviews foretaget af en forsker fra denne artikels forfattergruppe, som ikke er ansat på pågældende uddannelsessted og derfor ikke har deltaget i tilrettelæggelse og undervisning. Dette muliggør et distanceret og overordnet perspektiv på hændelserne uden overidentifikation med de observerede aktører (Szulevicz, 2015; Jensen, 2016). De deltagende observationer derimod foretages af en underviser, som også er medforfatter til nærværende artikel og forsker i Legekunst, og som har deltaget i både tilrettelæggelse og undervisning i forløbet. Denne form for forskerdeltagelse muliggør en relation til de observerede aktører, hvorved feltet åbnes og forskeren gøres i stand til at stille de ’rigtige’ spørgsmål (ibid.). Det viste sig at kvalificere projektet, at vi kunne indtage forskellige forskerpositioner, da det at forske og forholde sig forudsætningsløst og fordomsfrit (Rendtorff, 2013) til egen praksis, i de første bearbejdnings af empirien, viste sig vanskeligere end ventet. Med ansvar for at få uddannelsen udviklet og til at lykkes i fht. idealet om god uddannelse med inspiration fra Biesta, var det i de indledende analyselag sværere for den forskende underviser at distancere sig og at udfordre sit didaktiske blik på uddannelsesforløbet. Men gennem flere fælles bearbejdnings og inddragelse af teoretiske perspektiver, lykkedes det at skabe teori-informerede temaer, som i højere grad fremstår distanceret og med mindre grad af overidentifikation af deltagerens oplevelser.

Valget af empiriske eksempler og analytiske nedslag i nærværende artikel har vi som nævnt foretaget med det dobbelte formål for øje. I uddannelsen af pædagoger skal formålet for pædagoguddannelsen såvel som formålet for arbejdet i professionen, som i dette tilfælde fremgår af dagtilbudsloven, holdes for øje. Intentionen med valget af de empiriske eksempler har været at vise arbejdet med kunstneriske og æstetiske processer i professionen og deri opnå indblik i, hvad dette kan kræve af pædagogers faglighed. Vi får mulighed for at

fremstille sammenhænge mellem, hvad studerende oplever 'at være' og at kunne i fht. at handle meningsfuldt i et uddannelsesforløb med kunst og æstetik og så det, pædagoger oplever 'at være' og 'at kunne' i fht. at handle meningsfuldt og legitimt i samarbejdet med andre fagpersoner i daginstitutioner.

Teoretisk forståelsesramme

Forståelsesrammen for analysen dannes af Biestas tænkning om uddannelse, kunst og dannelse samt Lave og Wengers praksisteori. Ligeledes inddrages perspektiver fra forskning i pædagogik og æstetiske processer, hvor der opstår behov for kontekstuel perspektivering af de lokale fund.

Uddannelse er ifølge Biesta (2014) en proces, der kun kan forstås med 'svage begreber'. Uddannelse indebærer altid risiko for, at det ikke altid vil lykkes at opnå det, der er sat som mål. Der er tre overlappende domæner eller funktioner, som altid er spil i uddannelse, nemlig kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Kvalifikation handler om viden, færdigheder og forståelse, som skaber dømmekraft og sætter den uddannede i stand til at 'gøre noget' kvalificeret. Socialisation handler om, at de studerende gennem uddannelse bliver del af bestemte sociale, kulturelle og politiske 'ordener'. F.eks. som videreførelse af bestemte normer og værdier og bevidst eller skjult indføring i eksisterende måder at gøre tingene på og være til på. Subjektifikation er derimod ikke et spørgsmål om at blive indført i måder at gøre og være på, men et spørgsmål om at blive et subjekt med autonomi, i stand til uafhængig tænkning og handling. Subjektifikation er således at danne egne måder at gøre og være til på (Biesta, 2011).

Med inddragelse af Wenger og Laves praksisteori (2004, 2012) går analysen tættere på fænomenerne uddannelse og æstetik via deltagernes oplevelser af uddannelse som mere eller mindre meningsfuld. *Mening* forstås som en betegnelse for individets skiftende evne til at opleve livet og verden som meningsfuldt, dvs. med mulighed for deltagelse og meningsforhandling. *Læring* er situeret og foregår i sociale sammenhænge, dvs. i praksisfællesskaber med fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver. I interaktioner i praksisfællesskabet opstår fælles mening i forhandling mellem deltagerne. *Deltagelse* handler om, at de, der indgår i praksisfællesskabet, er engagerede og har mulighed for gensidig genkendelse af tingsliggjorte objekter, f.eks. aftaler, regler, ord, prioriteter og legitime måder at indgå i forhandlinger om mening. Deltagelse er kontinuerlig og vedrører identitet; forbundet med relationer i fællesskaber, konfliktbetonede såvel som harmoniske, intime såvel som politiske (Wenger, 2004). Der skelnes mellem *perifere* deltagere, som er uøvede deltagere, og *centrale* deltagere, som kender til, hvordan der deltages, dvs. forhandles mening og handles i praksisfællesskabet. I praksisfællesskaber findes fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som støtter et gensidigt engagement i handlinger. Når individer i fællesskaber tager del i den kollektive forhandling

af mening og handler legitimt, altså på måder som betragtes som værdifuldt af de øvrige deltagere, bevæger individet sig på en legitim deltagelsesbane (Lave & Wenger, 2012).

Analyse af to uddannelsesforløb

I det følgende foretager vi analytiske nedslag i empirien, repræsenteret ved såkaldte forskerfortællinger (observationer iblandet citater), og vi diskuterer, hvorvidt og hvordan undervisning og oplevelser i og med kunst og æstetik kan bidrage til meningsfuld (ud-)dannelse. Først et nedslag i daginstitutionen, hvor pædagoger og børn i samarbejde med en kunstner skaber situationer, hvor de sammen kan indgå i dialoger med verden gennem kunstens formsprog. Dette med henblik på at give indblik i mødet mellem pædagog, kunstner og børn, og hvilke pædagogfaglige elementer sådanne møder indeholder.

Om at spire æstetiske udtryksformer i dagtilbud

Børnene og pædagogerne er samlet i en halvcirkel under det store træ, som, de i forløbet leger, er Yggdrasil. Forud for dagen har børn og pædagoger læst om det store træ fra den nordiske mytologi. Kunstneren sidder i midten og taler med tænkstemme henover stille musik fra en højttaler. ”Hvordan tror I et træ ser ud, hvis det skal vises med kroppen?” Kunstneren peger på en pige, og spørger om hun vil prøve at vise, hvordan hun tror det ser ud. Pigen ved ikke helt, hvordan hun skal vise et træ. Kunstneren snakker lidt med hende om, hvad hun tænker. De rejser sig og imiterer hinanden og finder sammen frem til en måde, et træ kan se ud på. Bagefter beder kunstneren alle rejse sig i en rundkreds, så de sammen kan prøve at ligne et træ, der vokser. ”Hvordan ser et træ mon ud, når det vokser?” spørger kunstneren alle børn. Et barn svarer: ”Det starter som et frø”. ”Hvordan mon vi kan vise det?” spørger kunstneren alle børn. Det ser ud til at være lidt svært for børnene at svare, ingen foreslår noget. Men pædagogen byder ind og siger: ”Kan I huske, da vi såede frø her i børnehaven, hvor vi puttede de små frø ned i jorden og vandede dem.” Det kan børnene godt, og én foreslår så, at de skal se helt små ud og vandes. Det prøver alle børn i kredsen på hver deres måde, kryber sammen som små frø. Kunstneren vander dem med en usynlig vandkande, som hun holder i hånden. Et barn siger, at solen skal skinne på det, så det vokser. Kunstneren opfanger barnets input og improviserer, hvordan det kan vises med kroppen, at solen skinner, så børnene kan imitere hendes krop. Alle børn virker opslugte af teaterøvelsen. Betraget lidt fra afstand kan man se, at rundkredsen nu bevæger sig som en klynge af voksende træer, til lyden af toner fra kunstnerens højttaler. ”Så skal vi lege teater”, siger kunstneren. ”Tre af jer skal være skuespillere her på scenen og resten skal være publikum.” Hun fortæller børnene og pædagogen, hvordan de roller, de lige selv har været med til at finde på, kan fordeles; Et barn skal spille frø, et barn skal være solen, som skinner på frøet, og et barn, skal vande frøet, så det barn som spiller frø, kan vokse til et

stort træ. Pædagogen og kunstneren kigger på hinanden og aftaler, at pædagogen kan hjælpe med at besætte rollerne. Hun hjælper kunstneren og børnene med forhandlingen af skuespillerrollerne på scenen og sætter sig igen med de børn, som nu er publikum. Kunstneren siger til skuespillerne, at man altid skal huske at have ansigtet vendt mod publikum, når man laver sådan noget her på en scene. Kunstneren trækker et usynligt sceneforhæng fra, tænder musikken, og skuespillerne lader solen skinne, vander frøet, og frøet vokser sig til et træ med svingende grene. ”Så giver vi de tre herrer en stor hånd!” siger kunstneren med en betoning i stemmen som en cirkusdirektør. Børnene reagerer ikke på kunstnerens opfordring. Pædagogen oversætter formuleringen ”en stor hånd” ved at sige: ”Og så klapper vi alle”, mens hun klapper, og børnene klapper med. Sådan gentager scenariet sig, så alle børn prøver at være skuespillere og udtrykke et frø, der vokser sig til et stort træ på deres egne måder. Og efterfølgende giver ”en stor hånd” som publikum.

Denne forskerfortælling udspiller sig en formiddag i børnehaven Storkereden, hvor pædagoger og en kunstner fra et teater mødes en gang om ugen i et to måneder langt forløb. De samarbejder om at skabe oplevelser for børnene i forløbet ”Vikinger og deres guder”. I samarbejdet med kunstneren indgår formsprog fra teatrets verden i processer, hvor børn og voksne i fællesskab udforsker, leger med, opnår viden om og erfaring med den nordiske mytologi, fortællingers struktur, at spille roller og bruge kroppen og sanserne som æstetiske virkemidler. Inden kunstneren kommer på besøg har pædagoger og børn læst fortællinger fra den nordiske mytologi, som introduktion til teaterseancen. Intentionen er at kvalificere børnenes mulighed for at deltage i de aktiviteter, som kunstneren sætter i gang.

I ovenstående forskerfortælling bliver børnene potentielt kvalificeret til og socialiseret ind i teatrets formsprog, når de inviteres til at imitere kunstnerens krop. De kvalificeres til at deltage, når kunstneren forklarer, hvordan man på en scene kigger mod publikum, når børnene forstår, hvordan udtryk som ’at give en stor hånd’ faktisk betyder at klappe, og de erfarer at være publikum, som skal lytte, se og klappe, og skuespiller, som viser en rolle med sin krop. Børnene erfarer, hvordan det er at være i teater og at lave teater, og i de sammenhænge bliver begreber fra teaterverdenen forklaret. Således indebærer sekvensen potentialer for både kvalificerende og socialiserende dimensioner. Kunstneren og pædagogerne viser og fortæller om elementer i et æstetisk formsprog igennem den fælles udforskning af fortællingen om Yggdrasil. Kunstneren viser og udforsker sammen med børnene bestemte elementer i formsproget, når hun inviterer børnene til at vise, hvordan et træ ser ud, når det vokser. Når pædagogen spørger børnene, om de kan huske dengang, de såede frø og vandede dem, så hjælper hun børnene på vej til at forstå og deltage mere kvalificeret i teaterøvelsen ved at ’oversætte’ det, der skal ske, til genkendelige termer og henviser til fælles handlinger og erfaringer skabt i børnenes og pædagogernes praksisfællesskab. De gør sig erfaringer med, at et træ skal have vand og sol for at vokse. Det vil

potentielt kunne kvalificere deres forståelser for og handlinger i forhold til spiring af frø og grønne planter i fremtiden. Fællesskabet, som børn og pædagoger til daglig indgår i, giver dem således fælles fortolkningshistorier at trække på i forhandlingen af mening, og der skabes også nye fælles fortolkningshistorier i fællesskabet. Undervejs i teaterøvelsen byder pædagogen ind som legitim central deltager i samspillet mellem børn og kunstneren om at udveksle ideer om, hvordan et træ ser ud, når det vokser. Gennem verbale dialoger og kroppe, som udtrykker sig formsprogligt, er de alle deltagere i udveksling af mening om det kropslige udtryk for vækst og begrebet *træs* betydning. Her er rum for forskellige udvekslinger af mening mellem de deltagende parter, hvor alle parter bliver betragtet som legitime deltagere, nogle mere perifere end andre. Alle er rettet mod det samme tema og formsprog, som pædagoger og kunstner i samarbejde har udpeget, men som kunstneren er ekspert og central deltager i. Børnene inviteres til at deltage i forhandlingen af det konkrete indhold i denne uddannelsessekvens, idet de selv skal finde deres måde at udtrykke et træ på med kroppen. Når pædagog og kunstner på denne måde rammesætter seancen, hvor børnegruppen eksperimenterer med egne måder at udtrykke sig på, og måske oplever, at indtrykkene fra de æstetiske elementer stimulerer følelser og sanser, skabes mulighed for, at børnene bliver centrale deltagere i fællesskabet.

I en uddannelsesteoretisk optik kan disse kropslige og diskursive udvekslinger og forhandlinger om mening analyseres som deltagelse i de før nævnte tre uddannelsesfunktioner – og teaterseancen har således ansatser til at være god uddannelse (Biesta, 2009). Dette fordi forløbet etablerer overlap mellem de tre uddannelsesdomæner, når børnene, indledningsvist som legitime perifere deltagere, på en og samme tid guides på vej af de centrale deltagere og efterhånden selv får mulighed for at deltage centralt i meningsforhandlingerne og afprøve egne deltagelsesmuligheder i fællesskabet.

Teaterøvelsen, netop med teaterets særlige modaliteter, hvor børnene bliver mere og mere aktive og centrale deltagere, viser og peger noget ud, som de inviteres til at forholde sig til og være i dialog med ved at se, lytte/tale, lugte, berøre og bevæge sig. Således er det ikke et spørgsmål om at overføre en forklaring på 'tingenes sammenhæng' fra kunstner og pædagog til barn, men et spørgsmål om at kunstner og pædagoger gennem handlinger skaber muligheder og betingelser for, at børnenes opmærksomhed bliver fanget – vel at mærke fanget af dét, som kunstneren og pædagogerne vælger ud og peger på, som noget, der er værd at se, lytte til, og i det hele taget opleve og få subjektive erfaringer med. På den måde kan barnets udsyn til verden og opfattelse af sig selv modnes og (ud-)dannes, når uddannelsens aktiviteter, på en tøvende, mild og inviterende måde, muliggør aktiv og central deltagelse.

Analysen viser, at det at kunne improvisere i det ustyrlige og uforudsigelige i møderne med børnene om kunst er en væsentlig komponent i pædagogernes faglighed i relation til sådanne møder. Dette understøttes af tidligere fund

omhandlende improvisation i pædagogisk faglighed relateret til mødet om æstetiske processer (Svendsen, 2014). Her udfoldes, hvorledes udvikling af forholdemåder, herunder håndværksmæssige færdigheder, samt planlægning og rammesætning muliggør en sådan improvisation, der kvalificerer pædagogens rolle i æstetiske processer. Generelt er det ustyrlige og situerede kendetegnende for pædagogisk praksis, hvorfor pædagogisk faglighed indbefatter at turde se og reagere og respondere på det, der går i gang, en slags søgen efter fælles rytme (Rothuizen & Togsverd, 2019). Netop som vi ser det i det pædagogiske møde i Storkereden, hvor 'træerne' ender i en fælles rytme. Her ses, hvordan god pædagogik i situerede og uforudsigelige sammenhænge handler om at have både viden om, erfaringer med og holdninger til børns læring og udvikling og kendskab til det specifikke barn og børnegruppe i situationen.

Uddannelsen til pædagog

I relation til fortællingen fra Storkereden udfoldes analysen nu i forhold til et uddannelsesforløb i pædagoguddannelsen med intention om at uddanne kommende pædagoger i at kunne planlægge, gennemføre og evaluere forløb, som understøtter børn i at sanse, afkode og udtrykke sig gennem æstetiske formsprog (Dale 1990).

På et campus i VIA Pædagoguddannelsen skaber 1.semesterstuderende en "kulturfestival", hvor de skal planlægge og gennemføre pædagogiske aktiviteter og forløb i samarbejde med daginstitutioner og lokale kunst- og kulturinstitutioner. Omdrejningspunktet er æstetiske processer og sprogtilegnelse. Festivalen afholdes på det lokale bibliotek, hvor daginstitutioner i kommunen deltager i aktiviteter, som under vejledning er planlagt og gennemført af de studerende.

Som led i forløbet har de studerende 5 ugers undervisning *i og med* kunst for at skabe kvalitet i undervisningen (Bamford, 2006). Der er både forelæsninger og musik-, drama- og billedkunstworkshops med undervisere og med fagfolk fra det lokale teater og kunstmuseum. De studerende afprøver og øver sig i at udtrykke sig inden for de pågældende æstetiske formsprog. De *gør sig*, indledningsvist som legitime perifere deltagere, nogle grundlæggende erfaringer med de æstetiske fags formsprog, inden de selv skal skabe et æstetisk produkt. F.eks. besøger de kunstmuseet, hvor de går på jagt efter en impuls og et indhold, som de selv bearbejder og udtrykker i egne æstetiske produkter. Et empirisk eksempel giver indblik i, hvordan de studerende sammen med en museumsformidler får egne erfaringer med at producere mosaikker som led i at forstå og eksperimentere med en professionel kunstners udtryk:

De studerende tegner hver især en skabelon til en mosaik, som de lægger under en glasplade. De samler små stykker glas sammen og udvælger bestemte stykker og prøver sig frem med, hvordan de kan passe sammen på glaspladen. Flere studerende virker til tider

lidt usikre i processen, om de nu gør det godt nok, og de kritiserer deres eget udtryk. Men de bliver ved med at sætte glasstykkerne på. De gør sig umage. En studerende kommenterer på, at der er fyldt med lim over det hele, og at det var så flot inde i hovedet, men nu ser det helt anderledes ud.

I forløbet er de studerende ikke blot beskuere eller tilskuere, der perciperer æstetiske udtryk, men de inviteres til begyndende beherskelse af formsproglige koder og teknikker. De får erfaringer med lim, former og farver og øver sig på et formsprog og håndværk, som kan kvalificere lignende møder med kunst og æstetik i deres videre uddannelse og som kommende pædagoger (Ross, 1978; Astring & Sørensen, 2006). I projektets empiri er der imidlertid en tydeligere tendens til at flere studerende oplever, at forløbet kvalificerer dem til i højere grad at kunne håndtere det ustyrlige og uforudsigelige i møderne om kunst og æstetik, snarere end til kvalificeret mestring af et æstetisk formsprog og håndværk:

Vi havde også et manuskript på en måde, men altså børn er så umiddelbare... Man improviserer også så meget, når man først står derude... At forberede sig rigtigt meget og at komme ud, og så er det jo børn med fart over feltet, og så skal man bare handle.

Fed læring, at man ligesom står og ikke kan sige: "Vent lige børn, jeg skal lige slå op i denne her bog, fordi jeg skal sige det rigtige". At man faktisk bare siger noget for at ... ja, det bliver man nødt til ude i praksis. Ude i virkeligheden. Det synes jeg var en fed øvelse at stå derude.

Studerende oplever altså, at uddannelsesforløbet skaber rammer for, at de kan socialisere og kvalificere sig til at kunne improvisere på et fagligt grundlag i mødet med børnene. Improvisation var netop et af de centrale elementer i pædagogernes arbejde med børnenes møde med kunst og æstetik, som vi præsenterede i ovenstående empiri fra børnehaven Storkereden, og kan altså betragtes som en ønskværdig og anvendelig kompetence at opøve i uddannelsen i forhold til arbejdet i professionen og specifikt opgaven med læreplanstema nr. 6. I projektet analyserer vi ikke videre på kvaliteten af de studerendes opøvelse af formsprog og håndværk. Men vi hæfter os ved de studerendes oplevelser af meningsfuldhed i uddannelsessekvenser, hvor de selv er aktivt handlende i konkrete aktiviteter i det reale livs pædagogiske situationer med ansvar for planlægning af aktiviteterne for børnene. Hvilket forskning viser er et væsentligt kvalitetskriterie i kunstundervisning (Bamford, 2006).

Vores undersøgelse viser endvidere, at æstetik og kunst ikke nødvendigvis er noget, disse forholdsvist nye studerende umiddelbart forbinder med at uddanne sig til pædagog. Det er heller ikke nødvendigvis noget, de studerende af egen lyst ville have opsøgt og kastet sig ud i:

Det der med i starten, da vi skulle lave det der, der tænkte jeg i hvert fald, at jeg ikke forstod, hvad vi skulle bruge det til. Det gav ikke nogen mening i mit hoved, men nu kan jeg jo godt se, at det giver jo helt vild god mening. Og at det også gav noget at se de andre, og hvad de havde fået ud af det. Men lige når man står i det, hvis man ikke er sådan super kunstinteresseret. Jeg syntes virkelig, at det var lidt spild af tid – til at starte med.

Det er også det der med at komme ud af sin komfortzone.

Ja, helt vildt. Det der med, at det er jo ikke noget, man lige gør, tager derud. Jeg har boet her i byen i 25 år – jeg har aldrig været der [på kunstmuseet].

De studerende giver her implicit udtryk for et afgørende potentiale i uddannelse, nemlig at forløbet giver mulighed for rette opmærksomhed mod noget, de ikke af egen lyst og drift har haft opmærksomheden rettet mod. At vende de studerendes opmærksomhed i en bestemt retning, som skaber en forstyrrelse, der rykker den studerende ud af sin sikre vante position, som de selv benævner som komfortzonen, er en vigtig pointe i uddannelse til en dannet og moden måde at være i verden på (Biesta 2017:39). I vores projekt får vi øje på, at ved at samarbejde med professionelle kultur-og kunstformidlere og-performere i uddannelsen, oplever studerende kvalitet i, hvad der peges ud som værd at beskæftige sig med. Dette kommer til udtryk i de studerendes oplevelser af forstyrrelser, hvor deres lyst til at vide mere, prøve og handle mere, vækkes. Dramaturgen fra teatret udgør en væsentlig kilde til at pege retninger ud i dialogen med de studerende, som udtaler:

Hun har lavet det i mange år, og hun ved, hvad man gør. Og hun har mange gode idéer og et stort repertoire.

Også bare det der med at skabe rummet, der kom hun med gode idéer til, hvad man kunne gøre. Lave en legeplads om til et eventyrland.

Undervejs i forløbet drøfter de studerende med hinanden i studiegrupperne, på holdene, med underviserne, med kunstnerne og med kulturformidlerne, hvordan kulturfestivalen skal tilrettelægges, og de enkelte gruppers æstetiske aktiviteter skal formes. Uddannelsesforløbet giver her plads til kollektiv

forhandling af mening, når deltagerne udveksler oplevelser og erfaringer undervejs på tværs af de tre uddannelsesdomæner: Når det vedrører kvalificering til planlægning af de konkrete æstetiske forløb for børnene, de studerendes subjektiverende oplevelser med æstetiske formsprog og håndværk, og de socialiserende dimensioner i at blive vist steder hen, hvor de ikke selv ville gå, og ligeledes ved at indgå i gruppeprocesser.

De empiriske udsnit fra uddannelsesforløbet synliggør, hvordan studerende kvalificeres og socialiseres til et kommende pædagogisk arbejde med kunst og æstetik hvor vi primært får øje på, at det, de lærer, er at stå i det uforudsigelige og at kunne improvisere på baggrund af håndværks- og formsproglige erfaringer. Dette, når de først som perifere deltagere inddrager og perciperer kunst og æstetik, og introduceres til formsproglige og formtekniske traditioner. Og følges op af tid og rum for større grad af deltagelse gennem forløbet, idet de i grupper selv udvikler kulturfestivalens aktiviteter ud fra, hvilke erfaringer de har haft mulighed for at få gennem forløbets workshops. På den måde får de mulighed for at bevæge sig mod at blive centrale deltagere i pædagogiske møder om kunst og æstetik med børn. Studerende udtrykker, at de nu oplever sig kompetente som centrale deltagere:

Det med at overskride ens grænser bliver måske nemmere, jo flere gange man gør det. Altså nu har vi jo overskredet mange grænser, så en anden gang man skal ud i en børnehave, så er det måske ikke lige så svært, og det kan man jo sagtens tage med sig, når man bliver uddannet, at så hvis der skal planlægges et eller andet projekt med noget kultur eller et eller andet, så kan man jo godt være den, der gør det, for man har jo prøvet det før. En anden studerende tilføjer: Ja, man har jo ligesom haft téten.

Konkluderende bemærkninger

Meningsfuld uddannelse, eller uddannelse fuld af mening, kan altså siges at handle om samspillet mellem domænerne kvalificering, socialisering og subjektivering. Uddannelsen må muliggøre, at individer; studerende, børn, undervisere, pædagoger og kunstnere eller andre deltagere i uddannelsens praksis kan indgå i processer med udveksling og dialog med verden. (Ud) dannelsesforløb hvor nogen, f.eks. pædagoger, undervisere eller kunstnere, peger mod noget, som subjekterne kan være i dialog om, og på den baggrund muliggør kollektive forhandlinger af mening, hvorved subjektivering kan ske parallelt med kvalifikation og socialisation. Empirien giver også indblik i, hvordan samskabt uddannelse kan befordre studerendes oplevelse af meningsfuldhed i uddannelse, når erfarne og inspirerende fagprofessionelle fra kultur- og kunstinstitutioner går i dialog med dem om æstetik, kunst og

didaktiske processer. Ligeledes er det afgørende for de studerendes oplevelse af meningsfuld uddannelse, at de opnår håndværks- og formsproglige erfaringer, hvorved de opbygger et repertoire, som kan understøtte evnen til at improvisere i åbne møder med børn, kunst og æstetik. De får mod på at deltage som centrale deltagere heri.

Meningsfuld uddannelse kan for så vidt ske via naturvidenskabelige temaer såvel som med æstetik og kunst, så længe mødet er åbent og eksperimenterende med mulighed for, at de studerendes kan opnå handleerfaringer, og uddannelse praktiseres med uforudsigelighed som præmis. Empirien inddraget i denne artikel viser, at orientering mod det reale liv, som udmøntet i det samskabte kulturfestivalforløb, bidrager til kvalitet i uddannelse. Rammesætningen giver mulighed for fælles rettet og vækker de studerendes nysgerrighed og eksistentielle begær efter at gå i dialog med verden (Biesta 2017:37; 57), idet kunstnere, undervisere og andre uddannende parter peger på 'noget', som er værd at give opmærksomhed. Dette sandsynliggør subjektifikation og forhandling om mening i højere grad, end når uddannelse har fokus på eksternt definerede læringsmål.

Det er vores pointe, at på trods af den tydelige målstyring i uddannelsessystemet er det muligt at skabe uddannelse med mening, hvis der er rig mulighed for deltagelse, kontinuerlig udveksling og dialog med verden. Det er således ikke et spørgsmål om at lade orientering mod målene definere, hvad der er et rigtigt 'outcome' af et givent forløb, men at mål kan bistå fagkompetente personer i at pege særligt væsentlige retninger ud. Og dermed hindre at uddannelse hverken baseres udelukkende på individuelle behov og præferencer eller instrumentelt sikre og forudsigelige mål.

**Lise My Engrob Adamsen, Lektor, cand.mag. ved
pædagoguddannelsen, VIA University College**
**Astrid Kidde Larsen Nørgaard, ph.d. ved Forskningscenter for
Innovation og Entreprenørskab, VIA University College**
**Michael Nygaard Sander, lektor, cand.pæd. ved
pædagoguddannelsen, VIA University College**

Referencer

- Aabro, C., Larsen, A. O., & Pedersen, A. B. (2017). *Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. Professionshøjskolen UCC.
- Ahrenkiel A. (2015). Pædagogfagligheden under pres: mod målstyring af pædagogikken. I: Klitmøller J. og Sommer D. (Red.) *Læring, dannelse og udvikling kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster/NY: Waxmann
- BEK. nr. 968. (2018, 28. juni). Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer.
- Biesta, Gert J.J. (2009): *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget Unge Pædagoger
- Biesta G. J. J. (2011) *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*. Forlaget KLIM
- Biesta, Gert J.J. (2014): *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Forlaget KLIM
- Biesta, G. (2017). *Letting Art Teach*. Amsterdam: ArtEZ Academia.
- Brandsen, T., & Honingh, M. (2015). *Distinguishing Different Types of Co-production: A Conceptual Analysis Based on the Classical Definitions*. Public Administration Review.
- Brandsen, T. & Steen, T. & Verschuere, B. (2018). *Co-production and co-creation. Engaging citizens in public services*. New York: Routledge
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2002). Kap. 5-11. I N. Gilje, & H. Grimen, *Samfundsvidenskabernes forudsætninger. Indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsteori* (s. 97-333). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer, begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Højberg, H. (2013). *Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. R. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, N. E. (2016). *Metodebogen. Pædagogstuderende mellem profession og akademisering* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Kofod, K. K. (2019). Daginstitutioner under forandring: Glidninger i organisation, ledelse og styring. I L. ... (red.) *Glidninger - 'usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser* (s. 88-108). Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.

Larsen, A. K. (2020). *Samskabelse i daginstitutioner*. En udgivelse i serien Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet. Roskilde: Roskilde Universitet.

Lave, J., & Wenger, E. (2012). *Situeret læring: legitim perifer deltagelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Legekunst (2019-2023). <https://legekunst.nu/om/>

Nørgaard, A.K.L. & Sander, M.N. (2019). *Projekt Samskabt uddannelse i og med kunst og æstetik – et forsknings-og udviklingsprojekt i Legekunst*. <https://www.ucviden.dk/da/projects/projekt-samskabt-uddannelse-i-og-med-kunst-og-%C3%A6stetik-et-forsknin>

Nørgaard, A.K.L. & Adamsen, L.M.E. (2020). *Projekt "Legekunstmodel 5 møder hverdagslivet i en daginstitution" – et forsknings-og udviklingsprojekt*. <https://www.ucviden.dk/da/projects/projekt-legekunstmodel-5-m-%C3%B8der-hverdagslivet-i-en-daginstitution->

Rendtorff, J. D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. Videnskabsteori som improvisation i jazzmusik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 259-288). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. Hvad uddannes pædagoger til og hvordan? - Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, 3(1)

Svensden, S. (2014). *Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning. Journal of Nordic Early Childhood Education Research vol. 8, nr 7, p. 1-14.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation I. Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I. Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ulriksen, L. (2016). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber læring mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag

Skolens formål

**Professor dr. theol. K.E. Løgstrups forelæsning på
Danmarks Lærerhøjskole den 21. september 1981**

Gengivet med tilladelse af folkeskolen.dk (her gengivet i 2005 fra ”Skolens Formål – debat om skolens opgave”. Red. Peter Lauridsen og Ole Varming. DLH, 1985).

Af en bestemmelse af skolens formål kræves det, at den præsenterer de afgørende vanskelighederved at holde skole. Dem må vi støde på, så snart vi gør rede for formålet. Går vi underhånden ud fra, at formålet må være overkommeligt, har vi forfejlet bestemmelsen, for det er uoverkommeligt at holde skole.

Skolen har flere opgaver. Når man alligevel taler om skolens formål, går man ud fra, at der er enhovedopgave. Udnævner vi en biopgave til at være hovedopgaven, viger vi udenom det virkeligvanskelige ved at holde skole.

Det uoverkommelige ved at holde skole kommer fra det samfund og den kultur, vi lever i. Det betyder, at hvad der mislykkes mellem voksne indbyrdes, skal lykkes i lærerens forhold til børnene og de unge. Er det ikke urimeligt? Stilles der så ikke overdrevne forventninger til skolen? Man kunne lige så godt sige tværtimod. Forældre, det offentlige, erhvervslivet kan ikke forlange, at skolen skal være bedre end den kultur, som den får sit indhold og sine opgaver fra. Samfundet har den skole, det fortjener.

Men noget andet betyder det også. Så uoverkommeligt det er at holde skole, så spændende er det. Og det spændende er, at de største problemer, vi står i socialt, politisk og kulturelt, i skolen melder sig på en af den pædagogiske opgave pointeret vis. Det skulle bestemmelsen af skolens formål gerne få frem.

Formålet med at holde skole er tilværelsesoplysning

Et synspunkt kunne man forsøge at lade sig give af ordet ”skole”s oprindelige betydning, som vi har fra græsk. Det betød at have fri, ikke at være besværet af noget som helst, at have sluppet alle statsforretninger. Det var selvsagt ikke det samme som at sidde ubeskæftiget hen, tværtimod, nok så ofte betød ordet at gå op i noget og hengive sig til betragtningen af det. Men hvad var det så, man kunne beskæftige sig intenst med, hvis man tog sig tid til det og var fri for al møjse og besvær? Det var at finde ud af tingene, det var kontemplation.

Men samfundet, hvor ordet ”skole” havde den betydning, var unægtelig et ganske andet end vortsamfund. At være en fri mand var i det græske samfund at være fri for arbejde. Arbejde var legemligt arbejde, og da det hindrede personen i at vie sit liv til visdommen, var arbejdet den fri mand uværdigt. Vi har som bekendt et helt andet syn på arbejde, allerede fordi det i lige så høj grad indbefatter intellektuelt som fysisk arbejde. Skole kan vi derfor ikke bestemme som modsætning til arbejde, dertil er vort begreb om arbejde alt for omfattende.

Alligevel mener jeg, der er noget at hente i ordet ”skole”s oprindelige betydning som et fristed for frie mennesker til sammen at finde ud af tingene. For det er skolen også i dag. Hvad der er at holde fast ved, kan måske bedst træde frem på baggrund af forskellen mellem dengang og nu, hvis vi går den noget nærmere efter.

Industrialiseringen har bragt os store fordele, halveret ugens arbejdstimer, fordoblet levealderen og, for vore landes vedkommende, overvundet fattigdommen. Men – uden at bagatellisere fordelene – lider det industrialiserede samfund i en bestemt henseende af en modsigelse. Ordet ”arbejde”s omfang er som allerede sagt udvidet enormt. Det skyldes, at med arbejdsdelingen er alt kommet til at hænge sammen med alt. Ikke kun arbejdet på fabrik og i landbrug, i handel, skibsfart og fiskeri er af betydning for nationalproduktet, men det er i lige så høj grad for eksempel dommerens opretholdelse af retstilstanden og lærerens undervisning i skolen. Det har fået til følge, at arbejdet er rykket ind i centrum af menneskets selvforståelse. Med industrialiseringen er samfundet – vel at mærke hele samfundet – blevet til det som sociologerne kalder arbejdssamfundet. Ikke fordi der bliver arbejdet mere eller strengere end før. Ændringen består i, at arbejdet er blevet et dominerende synspunkt for vor tilværelse, det er ikke langt fra, at arbejdet er blevet meningen med tilværelsen.

Men samtidig med, at industrialiseringen på den måde har udvidet og ophøjet arbejdet, har samme industrialisering udhulet det. Meget af det er blevet for monotont til at byde på en udfoldelse af menneskets kræfter, endelig af dets snilde. Produktet råder de ansatte ikke over og, hvad der måske er værre, de har det ikke for øje. Specialiseringen af arbejdsprocessen, opstykningsen af den, rykker det sluttelige produkt uden for synsvidde. Kort sagt, samtidigt med at arbejdet kom til at spille den største rolle for den enkeltes selvforståelse, blev det uvedkommende i den enkeltes egen tilværelse. Dets betydning reduceres til at give udkommet. Det fik man en stående gløse for i ordet fremmedgørelse.

Der har længe været bestræbelser i gang for at bøde på den splittelse, bestræbelser der går under navn af industrielt demokrati og økonomisk demokrati. Også automatiseringen tjener til at befri mange for det alt for monotone arbejde. Men endnu mens man kæmper om løsningen på de problemer, indtræder der

af årsager, jeg ikke skal gå ind på, en ny splittelse, nu i skikkelse af strukturel arbejdsløshed. Når arbejdsløsheden for 50 år siden og i dag er en så alvorlig kalamitet og truer med at gøre den arbejdsløses tilværelse meningsløs, er det igen et vidnesbyrd om, hvilken dominerende betydning arbejdet har fået for vor selvforståelse.

Det er klart, at den kendsgerning, at vort samfund med industrialiseringen er blevet et arbejdssamfund, lægger det nært at lade formålet med at holde skole bestå i at give eleverne den viden og de færdigheder, der skal til for at de, når de forlader skolen, bliver i stand til at gennemgå den uddannelse, der er nødvendig for at udfylde en plads, og det vil sige en arbejdsplads, i samfundet. Skolen anses for at være til for at give eleven de nødvendige forudsætninger for videreuddannelse.

Det er også en af skolens opgaver, men ikke hovedopgaven. Vist bidrager skolen til den enkeltes uddannelse, direkte og indirekte, men formålet med at holde skole er det ikke.

Men hvad er så formålet? Kan det hentes tværs over afstanden på et par tusind år fra det samfund, som vi har ordet ”skole” fra? Hvor vældig er ikke forskellen! Arbejdsløse måtte den græske borgers tilværelse være, hvis hans liv skulle lykkes, medens tilværelsen i vort samfund mislykkes af at blive arbejdsløs. Dengang var arbejdsløshed lykken, i dag er arbejdsløshed ulykken.

Alligevel, akkurat på baggrund af denne vældige forskel mellem dengang og nu, springer det i øjnene, hvad der er at holde fast ved fra dengang. Og det er, at til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt gløse om det, vil jeg kalde det tilværelsesoplysning. Som det var indholdet af fænomenet skole for over to tusind år siden, er det skolens opgave den dag i dag. Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være uddannelse. Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver.

Ophøjer vi uddannelsen til at være skolens hovedopgave, glider også de største vanskeligheder ved at holde skole lige så stille ud af synsfeltet. Godt nok bliver der vanskeligheder tilbage, som det er vigtigt at tage kampen op med og også forlanger en betydelig indsats, men de er, når det kommer til stykket, overkommelige. Bestræbelserne kan sammenfattes i at gøre undervisningen pædagogisk forsvarlig og fremgangsrig. Men af bestemmelsen af formålet må vi, som nævnt til at begynde med, forlange, at det bringer de største vanskeligheder frem for vor bevidsthed.

En allerede berørt udvikling – den nedsatte arbejdstid, den øgede fritid, den strukturelle arbejdsløshed – lægger op til den samme bestemmelse af skolens formål som tilværelsesoplysning. Jeg skal ikke gætte på, om i det fremtidige samfund et fåtal vil udføre det nødvendige arbejde og de fleste vil føre en arbejdsfri tilværelse, eller om det arbejde, som automatikken lader blive tilbage, vil blive fordelt på alle, måske ved hjælp af telematikken. Skulle det første blive tilfældet, ville fremtidssamfundet blive et spejlvendt billede af det antikke græske samfund. Medens det dengang først og fremmest var slaverne, der gjorde arbejdet, ville det i fremtidssamfundet blive de bedst udrustede og højest uddannede, der ville få lov til at arbejde. Men lige meget om det vil komme til at gå på den ene eller den anden måde, så meget er sikkert, fritiden vil tage til og skolen få til opgave at forberede dens elever til et liv i et fritidssamfund.

Arbejdet beslaglægger for mange menneskers vedkommende deres tanker, følelser og handlinger i en sådan udstrækning, at manglen på mening med tilværelsen ikke når at røre på sig. I fritiden er det modsat. I den truers samme mangel på mening at bryde op i kedsomhed og lede. Det gør tilværelsesoplysningen til en meget mere presserende opgave. Arbejdssamfundet kan klare sig uden tilværelsesoplysning, fritidssamfundet aldrig. I arbejdssamfundet kan skolen foregøgle sig, at uddannelse er dens formål, det kan skolen umuligt i fritidssamfundet.

Om sammenhæng og sammenhængsløshed i tilværelsen

Til oplysning om tilværelsen hører oplysning om sammenhængen i den. Engang var det en selvfølge, at sammenhængen eksisterede, det gik man ud fra i sine bestræbelser for at opdage, gennemtænke og fremstille den. Før oplysningstiden var det i hvert fald tilfældet i filosofien, derpåberoede også dens betydning for digtningen. Spinozas for Goethe som vi lærte om i skolen. I den epoke, vi lever i, er det derimod ligefrem blevet et spørgsmål, om vi skal slå os til tåls med sammenhængsløsheden, måske oven i købet anse den for en rigdom, eller om vi skal gøre vort bedste for at komme på sporet af sammenhængen i tiltro til at den findes.

Også her vil jeg med en yderst kort sammenligning, igen med den græske oldtid, forsøge at få problemet formuleret. En af de ting som sofistene, der vakte Sokrates kritik og gav anledning til hans ironi var, at de vidste besked med alting. Når det var så galt kom det af, at kun fordi deres viden var sammenhængsløs, kunne de have et svar på rede hånd på ethvert spørgsmål, der dukkede op. I dag ligger det mere kompliceret. Vor viden foreligger i en streng metodisk sammenhæng fra videnskab til videnskab. Sammenhængsløsheden er ikke i den enkelte videnskab, tværtimod, den råder imellem videnskaberne indbyrdes. Det er vort problem. På den mest tilspidsede måde kommer sammenhængsløsheden frem i de to kulturoverleveringer vi lever i, og som vi har det allerstørste besvær med at sætte i forhold til hinanden.

Den polske filosof Leszek Kolakowski begynder et essay med at fortælle, at han en dag spurgte en ven, en ung fremragende teoretisk fysiker, om han selv eller hans jævnaldrende kolleger nogensinde havde læst de store fysikers originalværker, Plancks, Bohrs, Diracs og andres. På det fik han til svar nej, det ville være tidsspild. Deres indsats er tilgængelig i efterfølgernes simple og mere sammenhængende bearbejdelser. På forsøget at sige det samme om Cervantes eller Goethes værker eller om Platon, Descartes eller Kant kan man måle forskellen mellem de to kulturoverleveringer vi lever i. Den østrigske fysiker Victor F. Weisskops, mangeårig leder af det fælleseuropæiske forskningscentrum for atomfysik Cern i Schweiz, er inde på det samme i en forelæsning han nylig holdt om naturvidenskab og kunst. I naturvidenskaberne er den individuelle indsats taget for sig uden betydning. Ingen naturlov er bundet til den forskers formulering, der først fremsatte den, senere formuleringer er så godt som altid bedre. Intet resultat eksisterer for sig selv, alle bidrager detaljer til opførelse af videnskabens kollektive bygning, der bliver stadig større og mere imponerende. Til forskel fra kunstarterne. I dem giver det ingen mening at tale om kollektivitet eller fremskridt.

Personligt og endegyldigt står hvert værk for sig selv i indbyrdes uafhængighed.

I tilknytning til det, som filosofen og fysikeren er enige om, kunne vi kalde den ene kulturoverlevering, den naturvidenskabelige, for absorberende, akkumulerende, indhentende, og den anden kulturoverlevering, hvortil religion, filosofien og kunstarterne hører, for det standhaftiges, det uindhenteliges, det usammenligneliges kulturoverlevering.

Forholdet til fortiden er på den måde eminent forskellig for de to kulturoverleverings vedkommende. Til klaring af den til enhver tid givne problemstilling er der intet at hente i en erindring og fortælling om, hvordan det engang i fortiden stod til med de naturvidenskabelige undersøgelser og deres resultater. Alle kræfter er viet de aktuelle problemer og fortiden er væk, ikke i den forstand at den er fornægtet, men i den forstand at den er indhentet. Fortiden er så at sige altid allerede rullet sammen i det problem, som det nu gælder at få løst. I det standhaftiges kulturoverlevering regner vi derimod med at hente tilskyndelser og oplysning i fortidens usammenlignelige indsigter og værker, hvis vi sammenligner deres løsninger og mangel på løsninger med de problemer, vi står i, og som er blevet til på en gang i fortsættelse af og i brud med fortidens problemstillinger.

Forskellen mellem de to kulturoverlevering består derfor også i, at den fortrinsvis holdes i live af teorien, den anden af fortællingen. Fælles for dem er det, at der ingen biologiske mekanismer er til at sikre dem. Ingen af stederne har den kulturelle reproduktion en biologisk reproduktion at støtte sig til. Men det er klart, at en kulturoverlevering, der består i at være absorberende – ikke så snart er viden vundet, før den indoptages i og indhentes af ny viden – bedre

kan klare sig uden biologiskemekanismer end en kulturoverlevering der skal klare sig med erindring og fortælling.

Nu er det en ikke ualmindelig opfattelse – også blandt skolefolk – at fortællingen længe er blevet svigtet i den danske folkeskole. Så der kan være grund til at pege på to forhold. Det ene er, at tilværelsesoplysningen ikke kan undvære fortællingen og nøjes med teorien. Det andet er, at fortællingen byder på den fordel, at den er for alle.

Siden trediverne i dette århundrede har man bestræbt sig for, at skolen skulle være et sted, der var ligeså godt og ligeså udbytterigt at være for de børn og unge, der ikke var bogligt anlagte, som for dem der var det. Mange mener, at det ikke er lykkedes særligt godt. Men så meget er der nu alligevel kommet ud af bestræbelserne, at den danske skole ikke er ude for angreb for præstationsræs, som sammenlignelsesvist den tyske skole er det. Hvad jeg imidlertid vil pege på er, at fortællingen rummer en dobbelt fordel, den overleverer den uindhentelige indsigt og det uindhentelige værk, uden hvilket der ingen tilværelsesoplysning er – og alle er lige modtagelige for fortællingen. Også andre fordele byder den på. Fortællingen holder den bevidsthed levende, at vi er led i en kæde af generationer. Og den minder os om, hvad vi skylder fremtiden.

Der kan også være grund til at føje til, at jo mere vort samfund udvikler sig til at blive et ekspertsamfund, desto vigtigere bliver tilværelsesoplysningen. Hverken dygtighed i håndlag eller klogskab i politik kan erstattes af teoretisk intelligens end sige ekspertise. Politisk klogskab har derimod brug for tilværelsesoplysning. Med politik tænker jeg ikke kun på den politik der drives af medlemmer af folketing, amtsråd og byråd, heller ikke kun på den der drives af ledere af institutioner, virksomhedsledere, fagforeningsledere og embedsmænd, men på den vi alle tager del i.

Men jeg vender tilbage den splittelse vor kultur er truet af.

Opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, men ikke formålet

Det er en kendsgerning, at folk der står for den ene eller den anden af de to kulturoverleveringer har den allerstørste vanskelighed ved at forstå hinanden trods al god vilje dertil. Lykkes det engang imellem, har der skullet den største tålmodighed til. Størst er vanskeligheden i skolen, hvor det er pædagogikkens opgave at finde frem til de former, hvori barnet og den unge kan modtage kulturoverleveringerne.

Nok er det stimulerende og spændende, at vor kultur rummer to så forskellige overleveringer, men en risiko er det også. De kan gøre vort samfund til et hus

i splid med sig selv, hvis der ingen forbindelse er mellem dem, og det er akkurat hvad vi trues af. Ikke mindst skolen trues, for hvordan skal den kunne magte sin hovedopgave – tilværelsesoplysningen – i en kultur, der er spaltet fra øverst til nederst.

Kan der holdes skole på sammenhængsløshed? Hvis der skulle kunne det, kan tilværelsesoplysningi hvert fald ikke være skolens formål. Så må der findes en erstatning, og hvad der byder sig til er opdragelse til demokrati. Det går for sig på følgende måde: Med sammenhængsløsheden følger uvilkårligt en betoning af, at vi lever i et samfund og i en kultur der er pluralistisk. For at komme nogenlunde helskindede fra det må vi være tålsomme overfor hinanden, og det sørger det demokratiske sindelag for. Til at omgås hinanden på pluralismens vilkår skal der demokrati til.

Opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, ingen tvivl om det, men gør vi den til hovedopgaven bliver den til en forlegenhedsløsning. Til at være skolens formål duer den ikke. Toforhold sætter sig imod det. Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab.

Det andet forhold der sætter sig op imod at gøre opdragelse til demokrati til skolens formål er, at det lægger en byrde på demokratiet, som det ikke er skabt til at bære. Demokrati skal gøre det ud for enlivs- og verdensanskuelse, og det er en overbelastning af det. Demokratiet opgave er en mere beskeden, det er en skikkelig, måde at være uenig på.

Demokratiet kan ikke springe ind for en manglende sammenhæng mellem kulturoverleveringerne. Demokrati er den eneste måde at leve med sammenhængsløsheden på, men demokrati er ingen erstatning for den svigtende sammenhæng. Bilder man sig det ind, misbruges demokratiet til at vende de vanskeligheder ryggen, som bestemmelsen af skolens formål netop skulle bringe frem forvor bevidsthed.

Et fag som det vil gå ud over, hvis opdragelse til demokrati bliver gjort til skolens formål, er dansk. Eleverne oplæres i et funktionssprog til brug for forhandling, styring og beslutning. Sproget reduceres til et instrumentarium, der står til vor disposition, og det bliver det kun fattigt af. For sproget er noget andet, det er en magt vi er indlagte i og har i ryggen.

Vist er det skolens opgave at hjælpe børn og unge til at kunne udtrykke sig og give dem frimodighed til det. Nedslående er det ikke at kunne det. Et

svært handicap er det fra barndommen af at have været understimuleret, det er man som bekendt blevet opmærksom på.

Men uproblematisk er undervisning i at kunne udtrykke sig ikke. Allerede fordi der er folk nok, der kan tale uden at tænke, i det uendelige og velformuleret. Det sidste er næsten det værste, for det forlener personer med en sikkerhed der virker overvældende. I konkurrence med demagogen kan man derfor heller ikke stå sig med et funktionssprog, for han kender til sproget som magt. Altid vil man være bagud.

Så vigtigt det er at hjælpe børn og unge til at udtrykke sig, så vigtigt er det at hjælpe dem til ikke at lade sig imponere af demagogen, men gennemskue ham. Bedst sker det, vil jeg mene, med digtningens hjælp, modstykket til demagogien, fordi sproget begge steder er virksom som en anonym magt, men på modsat vis.

Demagogen rider skamløst på den, bestemmer farten og retningen. Alt efter som det er opportunt kan han få en forsamling til at syde og koge eller i en forhandling trætte en forsamling til døde med at vende og dreje formalia, så længe det skal være.

Digteren derimod appellerer til sproget, og sproget svarer med indfald. Det digteriske sprog er det indfaldsrige sprog, og takket være indfaldsrigdommen det præcise sprog.

Og jeg vil godt føje til, at eleven også gerne skulle have chancen for at gå fra læsning for underholdningens, adspredelsens og spændingens skyld til oplevelse af det læste som digtning. Deter et horisontgennembrud af en mærkelig og udefinerlig intensitet. Begivenheder og personer der fortælles om i bogens verden ses med et i et fremmed lys. Lader vi børn og unge gå fra ”Den sidstemohikaner” til en kritisk analyse af Skipper Skræk og reklametekster, kommer de ikke bare til at springe et elitært og æstetisk forhold til elitære og æstetiske frembringelser over, men de bedrages for at få en forståelse af hvor oprindeligt et fænomen sproget er og hvor anvist vi er på detsvariation og indfald.

Hvordan skabe sammenhæng mellem de to kulturoverleveringer

En gang fandt man sammenhængen i kristendommen. For skolen havde det to fordele. Kristendommen bød på et enestående fortællestof. Selv historie, holdt den fortællingen i live, bibelhistorisk og kirkehistorisk. Og den anden fordel var, at så anskueligt som kun fortællingen kan det, fortalte kristendommen hvordan de fænomener, holdninger og livsytringer var blevet til som ermed til at bestemme hvad vi forstår ved historie.

Skolen er ikke længere en kristen skole, og selv om den kristne stadig finder sammenhængen i kristendommen, har han ikke noget ønske om at pånøde skolen kristendom. Det er ikke i nogens interesse at tiltænke kristendommen eet tilhold i befolkningen, der viser sig at være urealistisk. I øvrigt er forholdet mellem kirke og folk så sammensat, at ingen kan fælde en endegyldig dom om det. Men da kristendommen nu engang byder på de to allerede anførte fordele, og da skolen godt vil bevare dem, har den fundet frem til det kompromis at fjerne kristendommen fra skolens formål og beholde den som fag.

Men tilbage står spørgsmålet – i samfundet som i skolen – om forbindelsen mellem de to kulturoverleveringer. Affinde os med at de intet har med hinanden at gøre kan vi ikke. Slet ikke iskolen.

Spørgsmålet skærpes af, at forholdet mellem de to kulturoverleveringer er kommet ud af balance. Alliancen mellem naturvidenskab og teknologi har gjort den absorberende og akkumulerende kulturoverlevering så stærk, at vi foruroligede spørger, om vort samfund har andre udviklingsmuligheder en dem som den tekniske civilisation byder på. Fronten går på tværs af professionerne. Der er naturvidenskabsmænd og tekniske forskere der er bekymrede, og der er humanister, der er ubekymrede.

Uroen udvirker sig i faget orientering, som samfundsvidenskaberne dygtiggør lærerne i at undervise i. Hvordan undervise i det fag uden uafbrudt at støde på de kontroverser, som den tekniske civilisation afstedkommer, idet den på en gang skaffer os vore forbrugsgoder og truer vore livsbetingelser.

Men hvilke veje skal vi slå ind på, hvis vi skal gøre os håb om at komme på sporet af sammenhængen? først må problemet skærpes. En skelnen er nødvendig: Et er hvad der bestemmer vor historie, noget andet er hvad der bestemmer hvad vi forstår ved historie.

Den naturvidenskabelige og teknologiske kulturoverlevering bestemmer i stor stil den historie, vi faktisk får. Også fordi det er en kulturoverlevering, der efterhånden rækker ind i alle klodens kulturer. Den er en indiskutabel kosmopolitisk størrelse. Det er dens dyrkere stolte af, og det har de også al god grund til.

Alligevel er det ikke den der bestemmer hvad vi forstår ved historie. Det bestemmes i fortællingens kulturoverlevering, og det bliver det ved med, om også dens bestemmelse af den faktiske historie skulle tage af. En neutral, en holdnings-indifferent forståelse af hvad historie er – og nu tager jeg historie i omfattende forstand indbefattende både fortiden, samtiden og fremtiden – findes nemlig ikke. Hvilke holdninger og livsytringer, som det kommer an på i vor tilværelse afgøres ikke af historien. Det er omvendt, det er de holdninger og livsytringer, som vi accepterer, der bestemmer hvad vi forstår ved historie. Til

trods for at det kun er fra historien at vi kender disse. Andre steder findes de ikke. På et eller andet tidspunkt er de opstået, i et eller andet land er de blevet til. Men en gang blevet til kan de ikke tages tilbage. Fra da af er det deres iboende sandhed der bestemmer hvadder forstås ved historie.

For at tage et eksempel: Når den norske filosof Harald Ofstad kommer til det resultat af en analyse af nazismen, at den væsen var foragt for svaghed, var det ikke et resultat han kommer til af en neutral og empirisk undersøgelse af nazismen. Og når han af et samfunds indretning forlanger, at den tager sig af de svage, er det heller ikke en kontrastvirkning af hans undersøgelse af nazismen. Det er omvendt. Fordi han læser hvad der er talt og skrevet under nazismen med den på forhånd givne forståelse af, at forholdet til de svage er med til at bestemme hvad vi forstår ved historie, springer foragten for svagheden i nazismen ham i øjnene.

Men hvordan så bringe sammenhængen til veje mellem fortællingens kulturoverlevering og naturvidenskabernes og teknologiens? Svaret er: Med de uløselige problemer.

Ejendommeligt for vor epoke er det, at de uløselige problemer er ude for vanrøgt. Ingen tager sig af dem, ingen vil vide af dem. Det kommer af, at vor kultur er videnskabelig. Vejledende under hånden for udstikningen af en videnskabs område er to hensyn. Resultaterne skal kunne kontrolleres, i hvert fald i princippet. Og så vidt muligt skal man have garanti for at uløselige problemer ikke dukker op. Det kan ikke være anderledes, det er legitimt. Den metodiske fremgangsmåde forlanger det, og uden den kommer man ingen vegne.

Men fordi videnskaberne ikke kan tage sig af de uløselige problemer, hører de jo ikke op med at være til. Heller ikke hører de op med at være betydningsfulde, lige så betydningsfulde som de problemer vi er i stand til at løse med empiriske midler. Hvor er de da blevet af? Vi kan kun konstatere, at de er blevet hjemløse.

For at antyde et sådant problem, måske det vigtigste vedrørende de to kulturoverlevering: Titlen på den forelæsning af Weisskopf som jeg var inde på til at begynde med – naturvidenskab og kunst – er forbløffende, men det mest forbløffende er, at det ikke forbløffer os, og alligevel støder den os ikke for hovedet. Hvor kan det være? Den er forbløffende, siger jeg, for ingen vil finde på at holde foredrag, skal vi sige om nationaløkonomi og kunst eller om lingvistik og kunst. Men hvorfor støder det os så ikke for hovedet, at nogen falder på at holde foredrag om fysik og kunst? Svaret er: Fordi vi tager fysik som viden om den altomfattende og egentlige virkelighed. Fysik er viden om væren. Det er hverken nationaløkonomi eller lingvistik, så dem er der ingen der tænker på at konfrontere med kunstarterne.

Nu bliver moderne naturvidenskab til af at eliminere sansningen, og med den bevidstheden. Med den østrigske fysiker Erwin Schrödingers ord, i sin naturvidenskabelige undersøgelse af naturen udelukker naturvidenskabsmanden undersøgelsens subjekt fra den natur han undersøger. Med sin person træder han tilbage og bliver til en tilskuer, der ikke hører med til verden, der ved denne fremgangsmåde bliver til en objektiv verden. Give sig i kast med en så gigantisk opgave som ud afsit eget stof at skabe en objektiv og udvortes verden har bevidstheden kun kunnet ved hjælp af det påfund at trække sig ud af sin egen begrebslige skabelse og udelukke sig selv fra den. Bevidstheden bliver en fremmed inden for dens egen konstruktion. Der er ingen plads til den.

Holder vi nu den kendsgerning, at bevidstheden ikke hører med til det fysiske verdensbillede, sammen med, at fysik er viden om den egentlige virkelighed, så er vi blevet væk. Og det er jo os, der har bevidstheden.

Anser vi det for en høj pris at betale for at slippe for det uløselige problem, kommer vi i stedet for til at koncentrere os om det. Det er der al mulig god grund til, for i det sluttet kontakten mellem de to kulturoverleveringer, og i det skjuler den sammenhæng mellem universet og vor bevidste, historiske tilværelse sig, som vi efterlyser.

De to kulturoverleveringer Bemærkninger til K. E. Løgstrup: Skolens formål

Mogens Pahuus

Alle er enige om, at skolen har to formål eller opgaver: at uddanne og at danne. Selv om Løgstrup i denne artikel om skolens formål ikke anvender ordet dannelse, skelner han også mellem disse to opgaver. Skolen skal uddanne, forstået på den måde, at den skal "give eleverne den viden og de færdigheder, der skal til for at de, når de forlader skolen, bliver i stand til at gennemgå den uddannelse, der er nødvendig for at udfylde en plads, og det vil sige en arbejdsplads, i samfundet". Men denne uddannelse er altså ikke hele formålet, eller rettere den er ikke engang hovedopgaven. Det er derimod tilværelsesoplysningen, som er Løgstrups begreb om dannelsens indholdsmæssige eller stofmæssige side.

Når Løgstrup skal forklare, hvad tilværelsesoplysning nærmere vil sige, knytter han an til ordet "skoles" oprindelige betydning i den oldgræske kultur, som er den, at skolen må være "et fristed for fri mennesker til sammen at finde ud af tingene", til "at gå op i noget (som netop er det at finde ud af tingene) og hengive sig til betragtningen af det" (også kaldet kontemplation). Hans egen formulering af, hvad tilværelsesoplysning vil sige, er, at den er "oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, universet vi er indfældet i med vore sanser".

Når Løgstrup bruger ordet "oplysning" og ikke taler om indsigt, forståelse og viden, hænger det sammen med – uden at han dog gør opmærksom herpå – at oplysning både omfatter det at forstå og erkende fællesskabslivet med de andre, samfundet, historien, det levende, hele universet og det at blive klar over, hvad det kommer an på i tilværelsen. Dvs. at tilværelsesoplysning både angår kendsgerningerne og værdierne – det, der er, og det, der bør være.

Dette fremgår også klart, når vi går videre til beskrivelsen af de to kulturoverleveringer, som ifølge Løgstrup formidler tilværelsesoplysningen. Den ene er videnskaberne, med naturvidenskaberne i centrum og med teknologien som resultat. Den anden er kunsten, religionen og filosofien. Han påpeger først to hovedforskelle mellem disse to overleveringer. Den første udvikler teorier, der forklarer fænomenerne, og derfor er der i denne overlevering tale om en egentlig akkumulation af indsigt og viden, hvor man hele tiden bygger videre på

de hidtidige resultater i forsøget på i stadig mere omfattende og præcis forstand at forklare fænomenerne. Den anden derimod er ikke knyttet til udvikling af teorier men har en mere fortællende og afbildende karakter, hvor udviklingen ikke består i det at bygge videre men på at give stadig nye tankevækkende fortællinger og afbildninger. Den er ikke præget af det akkumulerende men af det standhaftige og uigentagelige, idet vi regner med ”at hente tilskyndelser og oplysning i fortidens usammenlignelige indsigter og værker, hvis vi sammenligner deres løsninger og mangel på løsninger med de problemer, vi står i, og som er blevet til på een gang i fortsættelse af og i brud med fortidens problemstillinger”. Men til disse to forskelle kommer endnu en forskel, idet den første (naturvidenskaben og teknologien) ”i stor stil bestemmer den historie, vi faktisk får”, mens den anden bestemmer, ”hvad vi forstår ved historie”, forstået som de ”holdninger og livsytringer, som det kommer an på i vor tilværelse”. Med denne tredje og sidste forskel mellem de to kulturoverleveringer bliver det helt klart, at de to traditioner har med forskellen mellem kendsgerninger og værdier at gøre.

Ligesom der for Løgstrup ikke er nogen tvivl om, at der i skolen er behov for både uddannelse og dannelse i betydningen tilværelsesoplysning, er der heller ingen tvivl om, at vi i skolen må lægge vægt på formidlingen af begge former for kulturoverlevering: den teoretiske og den fortællende. Men ifølge Løgstrup – og nu kommer vi til det centrale problem i skolen efter hans mening – er det meget svært at se, hvordan de to overleveringer kan få kontakt med hinanden, endsige samvirke. De er nemlig for ham at se så forskellige, at den teoretiske overlevering fornægter det, der er kernen i den fortællende overlevering, nemlig så centrale størrelser som sansningen og bevidstheden. Vi har derfor meget svært ved at se, at der kan skabes en sammenhæng mellem dem eller ”mellem universet og vor bevidste, historiske tilværelse”. Vi er truet af splittelse og sammenhængsløshed. Dengang kristendommen var vort fælles grundlag, kunne den overvinde splittelsen. Det er ikke længere tilfældet, og derfor har nogle ment at kunne overvinde splittelsen gennem opdragelse til demokrati. Men den løsning holder ikke – ifølge Løgstrup. Vi kan for ham at se ikke leve med pluralismen og sammenhængsløsheden og så via opdragelse til demokrati sikre ”tålsomhed” og ”en skikkelig måde at være uenig på”. Vi har brug for en sammenhæng, og det vil sige i hvert fald nogle fælles værdier eller en fælles livs- og verdensanskuelse – og det kan demokratiet nu engang ikke være.

Jeg er enig med Løgstrup i, både at skolens formål ikke blot er uddannelse men også dannelse, og at dannelse i skolen ikke alene består i opdragelse til demokrati, hvor dette forstås så snævert som Løgstrup gør det. Her vil jeg dog samtidig mene, at opdragelse til demokrati kan forstås som et bredere og mere indholdsfuldt ideal. Det kan ses dels som idealet om at være med til at fortolke ens egne tilskyndelser, således at man kommer til klarhed over, hvad det for alvor kommer an på i ens personlige tilværelse. Dels som idealet om at være med til at forme den fælles samfundsmæssige situation, således at alle bliver hørt og

i fællesskab kan sætte rammer og grænser for livet med og mod hinanden. Det er idealet om den fri samtale, både på det kulturelle, det sociale og det politiske plan. Forstået på denne bredere måde bliver opdragelse til demokrati et element i dannelsen forstået som personlighedsdannelsen eller personlighedsudviklingen. Der er jo nemlig to elementer i dannelsen. For det første personlighedsdannelsen forstået både som en proces og resultatet af denne, som man – med Humboldt – kan beskrive som ”den højeste og mest velproportionerede eller afbalancerede udvikling af mennesket”. For det andet beskæftigelsen med bestemte typer af emner og bestemte stofområder. Og her er jeg enig med Løgstrup i, at disse stofområder har med livs- og verdensanskuelsen og dvs. med den anden kulturoverlevering, altså med kunst, religion og filosofi at gøre. Jeg mener med andre ord, at vi – foruden opdragelsen til at føre samtaler ud fra egne erfaringer og med åbenhed for andres erfaringer – har brug for inddragelse af de tanker om det, som det kommer an på i tilværelsen, som vi finder i den standhaftige kulturoverlevering.

Når det gælder kunsten, lægger Løgstrup vægt på, at denne ofte har med det fortællende at gøre. Og det fortællende rummer hele tre kvaliteter: det er for alle – også for de, som ikke er bogligt anlagte; det viser, hvad det kommer an på i tilværelsen; og det holder ”den bevidsthed levende, at vi er led i en kæde af generationer”, og at vi altså skylder fremtiden noget. Løgstrup har ret i, at kunsten – igennem sine fortællinger – gør os klogere på os selv (på hvem vi er, og hvad vi rummer af tilskyndelser) og på tilværelsen (ikke mindst på hvad det kommer an på i denne). Hertil kan man – supplerende i forhold til Løgstrup – tilføje, at kunsten med sin vægtlægning af sansning og det anskuelige åbner vore øjne for verdens rigdom, og at kunstværkerne med deres evne til at skabe en enhed i mangfoldigheden hjælper os til at udvikle vore mangfoldige evner og kræfter på en afbalanceret måde.

Løgstrup har også ret i, at det – når det gælder danskfaget – ikke blot er vigtigt at hjælpe børn og unge til ”at udtrykke sig og give dem frimodighed til det” men også til at kunne hjælpe dem til ”ikke at lade sig imponere af demagoger” – altså falde for veltalenhed i negativ forstand, men tværtimod at gennemskue denne i kraft af sit kendskab til det indfaldsrige sprog, som vi især kender fra digtningen. Ligesom digtning jo alt i alt kan give ”horisontgennembrud af en mærkelig udefinerlig intensitet”.

Hvad angår religionen, kan man – igen med Løgstrup, om end han ikke siger det direkte – anføre, at den giver en helhedsmæssig livs- og verdensanskuelse og dermed et samlet syn på, hvad det kommer an på i tilværelsen. Men her vil jeg så tilføje, at det samme gælder humane pendanter til religionen, som ser livet og frem for alt den menneskelige livsudfoldelse som det ubetingede anliggende. Også her spiller fortællingen en rolle, som det fremgår af fx fortællingerne om, hvad Jesus sagde (lignelserne) og gjorde i Det nye testamente. Men det samme er tilfældet, når man har en rent human livsanskuelse, fx hos Johannes V. Jensen i

dennes ”skabelsesberetning” i roman-rækken *Den lange rejse* og i dennes form for grundlæggende fortællinger, som Jensen selv har kaldt myter.

Hvad angår filosofien, udfolder Løgstrup ikke sit synspunkt, men jeg mener, at det er her ikke længere det fortællende, der er det afgørende. Det, filosofien kan bidrage med, er derimod den mere kritiske undersøgelse af vore livs- og verdensanskuelsesmæssige antagelser, hvor det afgørende bliver at befri sig fra indsnævrende og vildledende tankeskabeloner og mere eller mindre undertrykkende samfundsskabte ideer om os selv og tilværelsen. Børn kan således udmærket forstå, at de – og også vi andre – ikke bare er arbejdende og forbrugende væsener, og at det naturgivne ikke kun kan betragtes som ressourcer for os mennesker.

Jeg er altså enig med Løgstrup i hans betoning af betydningen af den standhaftige kulturoverlevering. Til gengæld er jeg nok så uenig, hvad angår Løgstrups pessimisme eller betoning af vanskelighederne ved at løse skolens opgave, dvs. bevare og forny dens forpligtethed på det livs- og verdensanskuelsesmæssige. Løgstrup taler her om det ”uoverkommelige” i det at holde skole, og han siger, at den eneste måde at bringe sammenhængen til veje mellem fortællingens kulturoverlevering og naturvidenskaberne er at se ”de uløselige problemer” i øjnene.

Hovedeksemplet på de uløselige problemer er for Løgstrup den skærende modstrid, han ser mellem naturvidenskabens billede af virkeligheden og den kulturelle overlevering, fordi den første udelukker bevidstheden, medens vi, som har bevidsthed, naturligvis har meget svært ved at gøre det samme. Han siger her, at ”bevidstheden ikke hører med til det fysiske verdensbillede”. Men når Løgstrup her forstår bevidsthed som noget totalt forskelligt fra det, der undersøges i (natur)videnskaberne om mennesket, viser det, at Løgstrup tænker lige så dualistisk som Descartes om det mentale i forhold til det legemlige. Hvis man derimod forstår det bevidsthedsmæssige ud fra menneskets evne til at handle, til handlende at forholde sig til tingene, de andre og til sig selv, da bliver det nemmere at forstå bevidstheden og at forstå, at den har noget med det legemlige og det kropslige at gøre. Og denne måde at forstå bevidsthed på findes allerede hos den tyske fænomenolog, som Løgstrup selv var elev hos i sin ungdom, og som er den tænker, han efter eget udsagn har lært mest af, nemlig Hans Lipps. Denne forstår det at være ved bevidsthed som det at være hos sig selv, ligesom han forstår det at vågne og altså komme til bevidsthed som det at komme til sig selv og at gribe sig selv i sin situation.

Også når det gælder forståelsen af mennesket generelt, mener jeg, at der i moderne biologisk orienteret forskning og i hjerneforskningen er forståelse for, at det legemlige ikke kun kan forstås som en fysisk krop men også som en levende og oplevet størrelse (som Leib i modsætning til Körper), hvilket igen betyder, at der er en større forståelse af det frugtbare i samarbejdet mellem en overvejende

objektiv og en overvejende subjektiv tilgang til mennesket. Tilsvarende mener mange, som har beskæftiget sig med et så for både den kristne religion og for filosofien vigtigt fænomen som medfølelse eller barmhjertighed, at hjerneforskningens undersøgelse af spejlneuroner her er meget oplysende.

I det hele taget forekommer den klassiske diskussion mellem de to kulturer (Snow), som er parallel til Løgstrups skelnen mellem de to kulturoverleveringer, at være passé i højere grad end Løgstrup forstår. I alle fald er det påfaldende, at der er kommet mange nye forskningsfelter til, som netop har karakter af en forening af elementer fra de to kulturer – både i humanvidenskaberne og i samfundsvidenskaberne.

Endelig kan det mod Løgstrups opstilling af de to radikalt forskellige kulturoverleveringer – den akkumulerende teoretiske og den ikke-akkumulerende fortællende – indvendes, at man faktisk også angående filosofien kan tale om udvikling, dvs. om et fremskridt i erkendelsesmæssig forstand. Nok er det rigtigt, at man i filosofien stadig henter hjælp hos de store klassikere – fra Platon og Aristoteles over empiristerne til Kant og Hegel – som altså virkelig er standhaftige til forskel fra de videnskabelige pionerer, og nok er der fortsat diskussion om og uenighed om meget centrale filosofiske problemer, men ikke desto mindre kan man tale om en egentlig udvikling og en stor konsensus. Det gælder fx på etikens område, hvor de allerfleste foretager en sammentænkning af såvel den teleologiske (Platon, Aristoteles, utilitaristerne) som den deontologiske tradition (Kant) – suppleret med moderne omsorgsetik af forskellig type. Og på tilsvarende måde er der en betydelig konsensus angående dele af erkendelsesteorien, metafysikken samt den politisk-filosofiske og den livsfilosofiske del af filosofien.

I relation til temaet meningskabelse og meningstab er Løgstrups position den, at skolens formål er at bidrage til skabelsen af det meningsfulde liv. Når man taler om det meningsfulde liv, er der to muligheder: Enten forestiller man sig, at der er en mening med og i tilværelsen, som man skal finde og leve i overensstemmelse med – en mening lagt ind i tilværelsen af dens skaber. Eller man forestiller sig, at det meningsfulde liv består i det at leve i overensstemmelse med det dybeste i en selv og ud fra de mest betydningsfulde drivkræfter og potentialer i sig selv, således at ens liv lykkes. Ikke sådan, at det primært bliver lykkeligt, men sådan at det har fylde, vægt og dybde. Løgstrup har ikke selv anvendt begrebet om det meningsfulde liv, men det er rimeligt at antage, at han har tilsluttet sig tanken om den skabte mening med tilværelsen. Jeg vælger selv den anden mulighed, men eftersom den skabte mening med tilværelsen for Løgstrup helt klart har med de dybeste drivkræfter og potentialer i mennesket at gøre (af ham selv kaldet de suveræne livsytringer samt livsmødet og livsglæden), er der en grundlæggende overensstemmelse mellem vore synspunkter.

Når man så videre taler om meningsskabelse, er det klart, at man her går ud over tanken om den givne (eller skabte) mening. Altså går videre fra det givne til det op-givne, altså det opgavemæssige, dette at man selv former sit liv. Løgstrup taler her om udvikling af de holdninger, hvormed man giver form til affekter og adfærd, og om de idealer, der skal sikre, at livet lykkes bedst muligt og giver plads til de suveræne livsytringer. Her er jeg enig med Løgstrup, idet jeg særlig vil betone, at det gælder om at udvikle en evne til ansvarligt at føre sin tilværelse – sådan at både ens eget og de andres liv lykkes. Løgstrup og jeg vil altså mene, at meningsskabelsen omfatter dels dannelse i den forstand, at personligheden udvikles på en afbalanceret måde, hvor det også gælder om at skabe et miljø og en samværsform, så børn kan bevare og udvikle det givne livsmod og den givne livsglæde. Dels dannelse forstået som det at stifte bekendtskab med kunstens, religionens og filosofiens kulturoverleveringer, der giver indhold til ideerne om, hvordan det meningsfyldte liv ser ud.

Der er derfor ingen tvivl om, at Løgstrup ville betragte den forsømmelse af den fortællende kulturoverlevering, han så i 1981, som et meningstab. Jeg tvivler på, at han ville mene, at situationen er bedre her i 2021, men jeg vil dog selv mene, at den tværfaglige projekt/emneundervisning, som i dag praktiseres i en vis udstrækning, og som bl.a. er inspireret af Klafkis ide om epokale nøgleproblemer, faktisk indebærer en større grad af sammentænkning af de to kulturoverleveringer – og dermed modarbejder meningstabet.

Mogens Pahuus, emeritus, Aalborg Universitet



Artikler

valitet, relevans og effektivitet på universiteterne

s.121

Katja Brøgger og Miriam Madsen

Dannelse på lærepladsen



s.136

Arnt Louw og Katrine Thea Pløger Nielsen

Hvem tilhører læreplanen?

s.153

Thyge Tegtmejer, Kaare Werner Nielsen, Lasse Stenmann Ellebæk, Janni Tofte Langerhuus, Morten Huusfeldt og Kim Jerg



Kvalitet, relevans og effektivitet på universiteterne - om statslig styring af selvejende universiteter gennem magtfulde policyinstrumenter

Katja Brøgger og Miriam Madsen

Med universitetsloven i 2003 overgik universiteterne til at være selvejende institutioner. Dette skabte en forventning om højere grad af autonomi. Det skulle imidlertid vise sig, at overgangen til selvejende institutioner både bestod af deregulering og øget centralstyring. Med afsæt i en ny-materialistisk tilgang til analysen af policy-instrumenter peger vi i denne artikel på, at universiteterne fortsat styres i tråd med statens politiske ambitioner for de videregående uddannelser. Vi viser dette gennem en analyse af de performative effekter, som produceres gennem to centrale policy-instrumenter, nemlig akkrediteringen af videregående uddannelser og den nye nationale kontoplan for de videregående uddannelser. Gennem universiteternes akkrediteringspraksisser handles uddannelseskvalitet frem som ensbetydende med de studerendes jobparathed og uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans. Kombineres dette med den nye kontoplan, ser vi ind i en fremtid, hvor produktivitetsmål kan legitimere kontroversielle politiske beslutninger om besparelser og sætte nye standarder for, hvordan uddannelser tilrettelægges mest effektivt i relation til uddannelsens kvalitet og relevans.

Policy-instrumenter, universiteter, selvejende institutioner, akkreditering, kontoplan

Introduktion

Oplever du, at universiteterne de senere år i stigende grad af blevet underlagt nye rammer, regler og detailregulering – og at alt fra kvalitet til timeregistrering synes at være politisk styret? Hvis du gør, er du nok ikke helt galt på den. Og der er en grund til, at du oplever det sådan.

Forholdet mellem universiteternes autonomi og realiseringen af statens politiske ambitioner har været et væsentligt spørgsmål siden vedtagelsen af universitetsloven i 2003. Her overgik universiteterne fra at være statsinstitutioner til at være statsfinansierede selvejende institutioner. Dermed blev de også flyttet ud af staten og det ministerielle hierarki med henblik på at skulle fungere på

et (kvasi-)marked (Finansministeriet, 2009). Med denne decentralisering frasagde Uddannelses- og Forskningsministeriet sig sin mulighed for direkte påvirkning af institutionens dispositioner og hermed også det økonomiske og ledelsesmæssige ansvar for eventuelle problemer på institutionelt niveau. Bestyrelser skulle nu være ansvarlige for institutionernes overordnede virksomhed og opgavevaretagelse og den relevante minister kunne ikke uden lovhjemmel gribe ind over for beslutninger truffet af institutionernes bestyrelse, ændre disse eller give institutionen påbud (Finansministeriet, 2009). Omformningen til selvejende institutioner blev gennemført og legitimeret ud fra et rationale om, at universiteterne som statsfinansierede, selvejende institutioner med en selvstændig økonomi, en ansat ledelse og en bestyrelse med eksternt flertal kunne blive tildelt et større strategisk råderum end tidligere (Ørberg & Wright, 2019). Resultatet af reformen er dog ikke blevet, at universiteterne har udnyttet det nye strategiske råderum til i høj grad at markere sig med særskilte dagsordener og prioriteter. Tværtimod har institutionerne i mange tilfælde bevæget sig i samme retning. Det skulle nemlig vise sig, at overgangen til selvejende institutioner både bestod af deregulering (i form af frakobling til det ministerielle hierarki) og øget centralstyring (i form af systematisk eksternt monitorering af resultater gennem implementeringen af magtfulde policy-instrumenter).

I denne artikel peger vi på, at universiteterne fortsat styres i tråd med statens politiske ambitioner for de videregående uddannelser gennem den eksterne monitorering og på trods af den gennemgående decentralisering af ansvaret. Mens der fortsat er levnet plads til eksternt statslig styring og regulering af selvejende institutioner, som vi de senere år har set flere tilfælde af, fx den ledighedsbaserede dimensionering af de videregående uddannelser, det tidligere uddannelsesloft og reduktionen af engelsksprogede uddannelser, så er Uddannelses- og Forskningsministeriet som hovedregel tilbageholdende med at styre de videregående uddannelser via direkte påbud. Vores analyse af de policy-instrumenter som tages i brug på ministerielt niveau viser imidlertid, at en stor del af den aktuelle uddannelsespolitik til gengæld har fokus på at *dirigere* de selvejende videregående uddannelsesinstitutioners strategiske beslutninger i retning af de skiftende regeringers politiske ambitioner. Det er således fortsat det statslige niveau, som udpeger den strategiske retning for de videregående uddannelsesinstitutioner, på trods af de rationaler om større strategisk selvstændighed, som prægede diskussionerne ved vedtagelsen af omlægningen til selvejende institutioner. Analysen viser, hvordan instrumenternes design fordrer, at nationale uddannelsespolitiske agendaer sætter sig igennem på institutionelt niveau netop i kraft af institutionernes status som selvejende enheder med strategisk beslutningsansvar. Med andre ord virker instrumenterne ved at installere rigtige og forkerte måder at forvalte uddannelsesinstitutionernes strategiske ansvar på og ved at selvansvarliggøre institutionerne i implementeringen og brugen af instrumenterne.

Metodologi og empirisk materiale

Denne analyse bygger på en ny metodologisk tilgang til at analysere uddannelsespolitik gennem policy-instrumenterne og deres performative effekter. Med artiklen introducerer vi således også en ny-materialistisk bearbejdning af den instrumentbaserede tilgang til policy-analyse, som de franske policy-forskere Lascoumes og Le Gales præsenterede for et årti siden (Lascoumes & Le Gales, 2007). Deres pointe var dengang, at policy-instrumenterne er en væsentlig indgang til at forstå politiske tiltag, fordi instrumenterne bygger på og udtrykker særlige forestillinger om styring og om relationen mellem de styrende og de styrede. Instrumenterne organiserer så at sige de sociale og professionelle relationer på særlige måder (Lascoumes & Le Gales, 2007: 4). Vi tager vores afsæt i denne grundlæggende pointe, men omformer Lascoumes og Le Gales' diskursivt orienterede analytiske tilgang til også at omfatte de konkrete praksisser som installeres af policy-instrumenterne og et forstærket fokus på instrumenternes performative effekter og dermed kapacitet til at transformere den virkelighed, som universiteterne møder og er en del af.

Vi anvender vores ny-materialistiske tilgang på to centrale og aktuelle cases i dansk videregående uddannelsespolitik, nemlig akkrediteringen af videregående uddannelser og den nye nationale kontoplan for de videregående uddannelser. Det kan jo umiddelbart lyde lidt fjernt for de fleste, men det er faktisk netop sådanne policy-instrumenter, der har stor indvirkning på det universitet, som møder både undervisere og studerende. Analysen af de to cases bygger på empiri fra aktuelle og afsluttede forskningsprojekter vedrørende Bologna-processen, budget- og regnskabspraksisser på videregående uddannelsesinstitutioner, politikker om videregående uddannelsers relevans, uddannelsesinstitutionernes kvalitetsarbejde, samt akkreditering (Brøgger, 2019; Madsen, 2019). Det empiriske materiale omfatter dokumentanalyser af styringsdokumenter og administrative dokumenter samt analyse af interviews med nationale policy-aktører samt mere end 70 interviews med ledere, undervisere, studerende, kvalitetsarbejdere og karrierevejledere og mere end 90 observationer af møder på danske universiteter, alt sammen produceret i perioden 2011-2020. Vi har ikke ambitioner om her at præsentere alle dele af det empiriske materiale, men har udvalgt dokumenter som specifikt synliggør akkreditering og kontoplan som instrumenter, samt observationer og interviews hvor instrumenternes performative effekter kommer til syne. Den ny-materialistiske tilgang til policy-instrumenter kalder således ikke på særlige metodiske greb, men derimod på en særlig erkendelsesinteresse og dermed et særligt fokus i læsningen af empirien. Dette fokus tydeliggøres i de følgende afsnit.

Selveje som styringsmæssig kontekst

Den offentlige styring i Danmark er ligesom de øvrige nordeuropæiske lande generelt kendetegnet ved en høj grad af tillid, kort afstand mellem

forskellige hierarkiske niveauer og en stor grad af decentralisering af magten (Loughlin & Peters, 1997). Dette gør sig i udgangspunktet også gældende i forhold til de videregående uddannelser, som alle formelt set er selvejende. Forvaltningsmodellen med selvejende institutioner indebærer, at de videregående uddannelsesinstitutioner er adskilt fra statens økonomi og har en egenkapital, samt at de ikke er underlagt direkte statslig styring men alene reguleres via lovgivning og ministerielle bekendtgørelser (Brøgger, 2021; Finansministeriet, 2009; Ørberg & Wright, 2019), for eksempel vedrørende optag, uddannelsernes strukturer og uddannelsesudbuddet. Selveje-modellen har imidlertid været heftigt debatteret siden indførelsen af universitetsloven fra 2003, både blandt ministeriet, skiftende regeringer og de videregående uddannelsesinstitutioner selv (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). Ser man nærmere på de policy-instrumenter, som Uddannelses- og Forskningsministeriet gør brug af, tegner der sig da også et tydeligt billede af, at ministeriet aktivt søger at styre de selvejende institutioners selvstyring i retning af skiftende regeringers politiske ambitioner for området. Instrumenter som fx bevillingssystemet, de strategiske rammekontrakter, det systematiske årlige tilsyn (som rummer monitorering af institutionernes nøgletal), forvaltningsrevision (som ikke blot omfatter økonomistyring men også sparsommelighed, effektivitet og produktivitet), akkreditering og snart også den fælles nationale kontoplan er alle medvirkende til at styre de videregående uddannelsesinstitutioners strategiske beslutninger i retning af de udviklingsområder, som prioriteres centralpolitisk. Som udgangspunkt signalerer hovedparten af disse instrumenter institutionel autonomi, men dykker man ned i instrumenterne og undersøger deres design, er de alle skruet sammen med henblik på at skabe en eksternt defineret målestok for universiteterne, som institutionerne belønnes for (eller potentielt straffes for ikke) at målrette deres arbejde. Resultatet er en lang række prioriteringer og praksisser, som har stor betydning for hverdagens arbejde med både undervisning og forskning.

En ny-materialistisk tilgang til analysen af policy-instrumenter

For at få øje på instrumenternes design og deres effekter på styringsrelationen mellem ministerium og institutioner, gør vi brug af en ny-materialistisk tilgang til analysen af policy-instrumenter. Vi trækker på Karen Barad (2007), som argumenterer for et fokus på, hvordan verden bliver til gennem handlinger, og dermed også et fokus på 'performativitet'. Med Barad anskues verden som i konstant tilblivelse, og det er denne tilblivelse samt de praksisser, verden bliver til igennem, som er interessant at undersøge. Ifølge Barad har diskurser og praksisser materielle effekter. Verden skabes løbende igennem praksisser og måder at gøre noget på – eller sagt på en anden måde, så materialiserer verden sig forskelligt gennem forskellige praksisser (Barad, 2007: 89). På den måde eksisterer verden så at sige ikke forud for praksisser, men handles netop frem gennem praksisser. Med Barad får vi således mulighed for at undersøge,

hvordan bestemte praksisser fører til bestemte materialiseringer af verden, og dermed hvordan det ontologiske bliver til og forandres. Der er således ikke blot tale om forskellige (epistemologiske) blikke på en forhåndsgivet (ontologisk) verden. I vores sammenhæng handler det snarere om, at forskellige policy instrumenter handler forskellige verdener frem (og ikke blot blikke på verden) (Fenwick & Edwards, 2011). Vi bruger her vendingen at 'handle noget frem' som en oversættelse af det engelske begreb om 'enactment', hvilket konnoterer 'handling', en 'opførelse eller iscenesættelse' (Weick, 1979). Den ny-materialistiske bearbejdning af den instrumentbaserede tilgang indebærer således for det første et stærkere fokus på policy-instrumenters performative kraft i forhold til at medskabe verden. For det andet indebærer bearbejdningen en udvidelse af analysen af instrumenter fra alene at omfatte diskursive aspekter (såsom forestillinger og styringsbegreber) til også at omfatte materielle aspekter (såsom fælles målestokke eller de praksisser, som et instrument installerer). Endelig indebærer bearbejdningen en begrebsliggørelse af instrumenter som dynamiske og sammenvævede; de omformes løbende og indgår i nye kontekster, hvor de får ny betydning og fører til nye praksisser, hvilket peger mod en mere empirisk tilgang til studiet af instrumenternes performative effekter. For eksempel forandres et policy-instruments medskabelse af virkeligheden, når der ændres i skabeloner, målemetoder (Madsen, 2020, 2021) eller vejledninger, når instrumentet evalueres, eller når det debatteres blandt involverede aktører. Instrumentets performative effekter forandres også, når det kobles sammen med nye policy-instrumenter, eller når der sker ideologiske forandringer i samfundet. Det kan fx ses i relation til Bologna-standarderne for uddannelsesstruktur og mobilitet, som i mødet med en stigende ny-nationalisme i løbet af det seneste årti gradvist har mistet deres standardiserende kraft, idet der nu er truffet nationale beslutninger, der går udenom disse standarder (Brøgger, 2021).

Akkreditering som policy-instrument

Vi vil nu analysere to policy-instrumenter, som er medproducenter af den styringsrelation der relaterer til de videregående uddannelsesinstitutioner som selvejende institutioner. Vi har i vores analyse fokus på universiteterne, som også er genstand for vores øvrige forskning. Det første instrument er akkreditering, som i dag udgør en betingelse for at opnå offentlig støtte for videregående uddannelser i flere lande. Akkreditering er en ekstern evaluering, som er blevet systematisk implementeret i Europa gennem de seneste 20 år som led i etableringen af det Europæiske Område for Videregående Uddannelse gennem Bologna-processen. Ønsket om en mere systematisk tilgang til kvalitetssikring og en ensretning af kvalitetskriterier var tæt knyttet til ambitionen om dels at øge den globale konkurrenceevne for europæisk videregående uddannelse, dels at reformere universiteterne til i højere grad at blive kompetenceorienterede og dermed knytte uddannelsespolitikken tættere til beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitikken (Bologna Communiqués, 2003; Brøgger, 2019;

European Commission, 2003: 5-6). De nuværende fælleseuropæiske standarder og guidelines for akkreditering, som også ligger til grund for den danske akkreditering, blev vedtaget som led i Bologna-processen i 2015 (ENQA, 2015).

Med den nye akkrediteringslov fra 2013 (senest revideret i 2018 (LBK, 2018: LBK nr 173 af 02/03/2018)) overgik Danmark til institutionsakkreditering. Med institutionsakkreditering er det op til institutionerne selv at fastsætte det system, der bedst sikrer og udvikler kvaliteten og relevansen af deres uddannelser. I en institutionsakkreditering er det institutionens samlede kvalitetssikringssystem, der vurderes af Danmarks Akkrediteringsinstitution. Uddannelses- og forskningsministeriet er ansvarlige for implementeringen af akkrediteringssystemet, men med institutionsakkrediteringen placeres ansvaret for uddannelsernes kvalitet tydeligt hos institutionen og institutionsledelsen selv. Institutionerne får ansvaret for selv at fastlægge kvalitetssikringsarbejdet, så længe institutionen kan vise, at den lever op til de tre kriterier for kvalitet og relevans, som er fastsat i bekendtgørelsen. I henhold til akkrediteringsloven, er akkrediteringsrådet det organ, der har beslutningskompetencen. Rådet har kompetence til at give en positiv afgørelse, betinget positiv eller afslag. Akkrediteringsrådet træffer afgørelse om uddannelsesinstitutionens ansøgning om institutionsakkreditering på baggrund af akkrediteringsrapporten, der er udarbejdet af Danmarks Akkrediteringsinstitution, som er den operatør, vi bruger til at foretage selve akkrediteringen. Akkrediteringsinstitutionen udarbejder rapporten baseret på centralt definerede kriterier. Rapporten består af en vurdering af nøgletal, institutionens selvevalueringsrapport, institutionsbesøg og dokumentation for kvalitetssikring på udvalgte områder i institutionen (audit trails).

De seneste års udvikling inden for akkrediteringsområdet tjener som eksempler på forsøg på at regulere universiteterne på et overnationalt niveau, der korresponderer med Bologna-målsætningerne (Gornitzka & Stensaker, 2014) og er en del af den 'bløde' (men effektive) styring, som karakteriserer store dele af EU's styring i dag (Brøgger, 2018; Alexiadou, Fink-Hafner & Lange, 2010). Om end de europæiske standarder og guidelines udgør rammen for dansk akkreditering efterlader de samtidig et nationalt manøvrerum (Saarinen & Alavähälä, 2007; Schmidt, 2017). De internationale standarder for akkreditering er nemlig kendetegnet ved at være designstandarder med lav specificitet og derfor åbne for fortolkning (Brøgger, 2019). Denne åbne karakter er netop kendetegnende for tværnationale standarder og regulative teknologier og bevirker, at den nationalspecifikke implementering og operationalisering af akkrediteringsprocedurer ofte delvist vil være rundet af nationale dagsordener. Som eksempel på dette vil vi her fokusere på kriteriet om uddannelsers 'relevans'. Nok angav Bolognamålsætningerne og Lissabonstrategien et betydeligt behov for ensretning af forvaltningen af europæisk videregående uddannelse for at understøtte økonomisk vækst i Europa, men netop denne orientering mod en økonomisk dagsorden, arbejdsmarkedsbehov og jobparathed har vist sig endnu

stærkere på nationalt plan i Danmark, som også vist i Sarauws analyser af den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser (2014). På mange måder kan man sige, at akkreditering som policy-instrument er medskabere af en virkelighed i hvilken, der sættes lighedstegn mellem kvalitetsuddannelse og de færdige kandidaters jobparathed og arbejdsduelighed.

Akkrediteringsloven, bekendtgørelsen og akkrediteringsvejledningen 2.0 (BEK, 2019; Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2019; LBK, 2018) forbinder alle systematisk kvalitet med relevans. I akkrediteringsvejledningen, som angiver, hvordan loven og bekendtgørelsen skal fortolkes i praksis, er begrebet om 'relevans' defineret som tilpasningen af uddannelsesudbud til samfundsudviklingen samt aktuelle og fremtidige arbejdsmarkedsbehov. Kvalitet nævnes ikke uafhængigt af relevans noget sted i hverken loven, bekendtgørelsen eller vejledningen. På denne måde kædes kvalitet og relevans nøje sammen. Et af de tre kvalitetskriterier anført i bekendtgørelsens bilag 1 vedrører desuden eksplicit, at institutionen har et kvalitetssikringsarbejde, der løbende understøtter udviklingen af uddannelsesuddannelsens kvalitet og relevans, herunder en tilpasning til samfundsudviklingen og arbejdsmarkedets behov. Herunder nævnes det, at alle nye uddannelser skal gennemgå en prækvalificering, hvor det skal dokumenteres, at uddannelsen møder et aktuelt eller kommende arbejdsmarkedsbehov samt at relevante eksterne interessenter og aftagere har været inddraget i vurderingen af behovet for dimittender (BEK, 2019: bilag 4, kriterium 1a). Som allerede nævnt ansvarliggøres universiteterne for at udvikle deres eget kvalitetssystem med indførelsen af akkrediteringsloven i 2013. Dog skal dette system leve op til kriterierne for kvalitet og relevans, som de er angivet i bekendtgørelsen. Imidlertid skal kvalitetssikringssystemet ikke blot leve op til disse kriterier på papiret så at sige, institutionen skal også kunne demonstrere, at dets system fungerer i *praksis* og sikrer kvaliteten og relevansen af uddannelserne før, under og efter institutionsakkrediteringen (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2019). Institutionens selvevalueringsrapport, som spiller en central rolle i akkrediteringen, skal afspejle institutionens overvejelser i forhold til kvalitetssikringssystemets design, styrker, svagheder og muligheder for forbedring. Institutionerne skal kunne frembringe klare, målbare standarder, som muliggør en vurdering af, om de fastlagte mål for uddannelseskvalitet og relevans opfyldes (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2019: 7, 8, 16).

Den generelle arbejdsmarkedsorientering er blevet etableret på det internationale niveau gennem Bologna-processen og Europakommissionens ambitioner. Ved at selvansvarliggøre institutionerne for udvikling af eget kvalitetssikringssystem, som indordner sig under bekendtgørelsens kvalitetskriterier og nøje er overvåget af Danmarks Akkrediteringsinstitution og Akkrediteringsrådet, gøres mål, kriterier og dermed også bestemte forståelser og kvalitetssikringspraksisser til institutionen egne. Sagt på en anden måde, kan universiteterne designe deres eget kvalitetssikringssystem så længe de fuldstændigt efterkommer de centralt definerede kriterier baseret på de europæiske standarder og guidelines.

Gennem observationer af studienævnsmøder, studieordningsarbejde og forskellige employabilitetsindsatser på flere danske universiteter samt læsning af de selvevalueringsrapporter, som universiteterne har udarbejdet som led i institutionsakkrediteringen, er det tydeligt at se, at universiteterne har forstærket relevans som kvalitetsbegreb ud over det, der fordres i akkrediteringskriterierne. Universiteterne arbejder ikke alene med at sikre de studerende relevante kompetencer og monitorere deres arbejdsmarkedssituation, men iværksætter også en bred vifte af initiativer for at sikre en hurtig og problemfri overgang til arbejdsmarkedet. Disse omfatter for eksempel information til studerende om arbejdsmarkedet, coaching-forløb, understøttelse af studiejob, etablering af samarbejder med eksterne parter, karrieremesser mv., det vil sige aktiviteter som har større fokus på *overgangen* fra uddannelse til arbejdsmarked end på relevansen af dimittendernes kompetencer *på* arbejdsmarkedet.

En sådan forstærkning af akkrediteringskriteriernes relevans-begreb kan med afsæt i instrumenteringstilgangen anskues som et resultat af akkrediteringsinstrumentets indrullering af universiteterne i akkrediteringen ved at tilskynde dem til at sætte egne mål og standarder for kvalitetsbegreber og kvalitetssikringspraksisser. På denne måde indebærer kvalitetssikring af uddannelser, at institutionerne er 'motiverede' til at *ville* det, de *skal* (Brøgger, 2016). Institutionerne er nødt til aktivt at sætte standarderne og inkorporere dem i deres egen praksis, de er med andre ord nødt til at gøre standarderne til deres egne. Imidlertid er disse standarder jo baseret på politisk bestemte kvalitetskriterier, hvilket netop er det, der gør kvalitetssikringen styrbar for det ansvarlige ministerium. Incitamenterne er stærke, for sanktionerne ved alt andet end en positiv akkreditering er vidtrækkende for institutionerne. Ved betinget positiv akkreditering skal alle nye uddannelser og uddannelsesudbud uddannelsesakkrediteres før oprettelsen. Ved afslag, kan uddannelsesinstitutionen ikke oprette nye uddannelser eller uddannelsesudbud, og eksisterende uddannelser skal uddannelsesakkrediteres efter en turnusplan (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2019; LBK, 2018). Gennem denne incitamentbaserede dynamik handles institutionerne selv frem som standardproducerende aktører og uddannelseskvalitet handles frem som en politisk ramme til regulering af dimittenders jobparathed og arbejdsduelighed. På denne måde manifesterer akkreditering sig som en instrument, der frembringer magtfulde performative effekter. Det 'mobiliserer' universiteterne til at koordinere deres egne dagsordener strategisk og proaktivt med de nationale politiske prioriteringer på trods af deres selveje.

Den fælles kontoplan som policy-instrument

Et andet policy-instrument der, der medproducerer den styringsrelation, der relaterer til de videregående uddannelsesinstitutioner som selvejende institutioner er den nye fælles kontoplan for de videregående uddannelser.

Kontoplanen er i skrivende stund endnu ikke forhandlet endeligt på plads, og derfor tager analysen afsæt i de forslag til kontoplan, der foreligger samt de knaster der gør, at forhandlingerne ikke er afsluttet.

Den fælles kontoplan er et nyt policy-instrument, der skal implementeres på alle videregående uddannelsesinstitutioner senest ved udgangen af 2021, og som institutionerne aktuelt er i færd med at omsætte i lokale procedurer. Kontoplanen bliver en realitet på initiativ fra Uddannelses- og Forskningsministeriet i samarbejde med Finansministeriet, og udarbejdes i dialog med de relevante parter (fx Danske Universiteter). Formålet med en fælles kontoplan er dobbelt: For det første skal kontoplanen sikre, at de videregående uddannelsesinstitutioners omkostninger bliver sammenlignelige på tværs af institutionerne, og for det andet skal kontoplanen muliggøre, at der kan beregnes enhedsomkostninger for videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). Enhedsomkostninger er en betegnelse, der dækker over omkostning per produceret enhed, dvs. at institutionerne fremover på en sammenlignelig måde skal kunne beregne, hvad det koster at uddanne en BA i Filosofi, så det bliver muligt at sammenligne dette med prisen for at uddanne en BA i Medicin eller en BA i Filosofi ved et andet universitet. Dermed bliver det muligt for ministerierne at gennemtrænge de selvejende institutioners ydre skal og sammenligne effektiviteten af forskellige uddannelsesudbud. Med kontoplanen får ministerierne altså magt til at overvåge og vurdere universiteternes interne prioriteringer. Kontoplanen kan således ses som yderligere et instrument i forsøget på at sikre effektiviteten i uddannelsesproduktionen på de videregående uddannelser og korresponderer med den oprindelige ambition for den eksterne styring af de selvejende institutioner, nemlig at styringen sikrer, at institutionerne løser de statsligt finansierede opgaver på et højt kvalitetsniveau *med anvendelse af så få ressourcer som muligt* (Finansministeriet, 2009; Rasmussen, 2020).

Grundlæggende er en kontoplan et redskab til bogføring af indtægter og omkostninger. En kontoplan definerer en eller flere dimensioner, som indtægter og omkostninger skal kategoriseres i forhold til. Eksempelvis skal en togbillet i den nye kontoplan både kategoriseres i forhold til en artsdimension (fx Transport), en steddimension (fx Institut for Statskundskab), en delregnskabsdimension (fx Eksterne Midler) og en formålsdimension (fx Forskning). Gennem en ensartet kategorisering af alle udgifter gør kontoplanen som instrument det muligt at producere objektiv viden om, hvordan en videregående uddannelsesinstitutioners omkostninger fordeler sig inden for hver af de nævnte dimensioner. Idet den nye kontoplan er fælles på tværs af alle videregående uddannelsesinstitutioner, bliver denne objektive viden i princippet fuldstændig sammenlignelig på tværs af institutionerne, hvilket da også er pointen med kontoplanen.

I praksis er det imidlertid omdiskuteret, hvorvidt det er muligt at skabe tilstrækkelig objektiv information som fundament for de ønskede sammenligninger. Det er særligt det, der kaldes 'formålsdimensionen', som

er omdiskuteret i vedtagelsen af den nye kontoplan. Kontoplanen omfatter et antal formål, hvoraf de vigtigste er Uddannelse, Forskning, Formidling og vidensudveksling, og Myndighedsbetjening, rådgivning og øvrige ydelser. Men universiteternes primære omkostninger, løn og husleje, kan ikke uden videre opsplittes i henholdsvis Uddannelse og Forskning. For det første har universiteterne (og nogen gange de forskellige institutter på samme universitet) forskellige måder at opgøre fordelingen af den enkeltes arbejdstid mellem uddannelse og forskning, og opgørelsesmetoderne er ofte ikke designet som redskaber til økonomistyring, men derimod som redskaber til personaleledelse. Eksempelvis benytter nogle institutioner og institutter en timeregistrering af forskningsaktiviteter med tilhørende eksterne bevillinger, hvor de resterende timer over en bred kam kategoriseres som uddannelse, mens andre institutioner og institutter benytter en normbaseret registrering af den enkeltes timeforbrug på uddannelse, hvor de resterende timer kategoriseres som fri forskningstid. De to forskellige registreringsmetoder indebærer, at 'residualen', dvs. de mange opgaver som ikke skarpt falder indenfor en af de to kategorier, nogle steder betragtes som en del af undervisningstiden og andre steder som en del af forskningstiden (Banghøj et al., 2021). Denne forskel samt forskellen mellem reel og normbaseret timeregistrering gør i praksis, at det ikke er muligt at skabe objektivt sammenlignelig information om enhedsomkostningerne for den enkelte uddannelse. For det andet finder der typisk en omfattende samproduktion mellem forskning og uddannelse sted som gør, at en aktivitet godt kan vedrøre begge aktiviteter på samme tid, som når en forsker fx læser en artikel som både anvendes i undervisnings- og forskningssammenhæng. Samproduktionen af forskning og uddannelse indebærer, at registreringen af den enkelte aktivitet beror på et omfattende skøn, hvormed registreringen bliver arbitrær og usammenlignelig.

Som løsning på problemstillingen indføres fordelingsnøgler. Fordelingsnøglerne angiver en formel for, hvordan omkostninger som løn og husleje skal fordeles på forskellige formål. Fordelingsnøglerne vil bero på et skøn og dermed ligeledes medføre arbitrære fordelinger (Banghøj et al., 2021). Til gengæld er de kendetegnet ved en ensartet behandling af omkostninger på tværs af forskellige involverede aktører, og derfor bidrager de til at skabe en tilstrækkelig objektivitet til, at de sammenlignelige informationer kan betragtes som legitime. De opfattes ikke som tiltrækkeligt objektive og dermed legitime regnskabsinstrumenter blandt de økonomifolk, vi har interviewet i vores feltarbejde, men blandt andre aktører kan de opfattes som legitime styringsinstrumenter. Fordelingsnøglerne bidrager således dermed ikke til at skabe transparens, men etablerer derimod en *kunstig transparens*, som muliggør sammenligning på tværs og et eksternt monitoreringsredskab uden at gribe ind i uddannelsesinstitutionernes måde at lede deres personale på.

Som policy-instrument er kontoplanen altså, i kraft af dens særlige måde at kategorisere, komparere og penetrere på, med til at skabe en verden, hvor

uddannelser kan være mere eller mindre effektivt tilrettelagte. I et styringsmæssigt perspektiv, hvor de selvejende videregående uddannelsesinstitutioner gøres gennemtrængelige for et forvaltningsøkonomisk blik, tilskyndes de dermed af instrumentet til at betragte sig selv ud fra instrumentets målestok for effektivitet og produktivitet. De politiske ambitioner om at skabe mere rentable uddannelser kanaliseres dermed ind i de videregående uddannelsesinstitutioner, som i fremtiden må forventes at forholde sig strategisk til disse ambitioner for at imødegå den indgribende eksterne politiske styring.

Konklusion

Med denne artikel har vi søgt at undersøge, hvordan akkreditering og den fælles kontoplan *som instrumenter* er med til at forandre universitetets ontologi. Denne analyse overskrider således analyser af uddannelsespolitiske diskurser om kvalitet, relevans og effektivitet. Artiklen har vist, hvordan akkreditering og en ny fælles kontoplan som instrumenter installerer en særlig relation mellem stat og universiteter og en særlig virkelighed ude på universiteterne. Artiklen har således arbejdet med at vise, at politiske instrumenter på forskellig vis, alt efter deres respektive karakteristika, er med til så at sige at designe universiteternes virkelighed og dermed ikke blot styrer på en virkelighed, der allerede er tilstede. Igennem akkrediteringsinstrumentet handles en virkelighed frem, hvor kvalitet i høj grad er ensbetydende med ikke alene de studerendes jobparathed og uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans, men også en hurtig og problemfri overgang til arbejdsmarkedet. Det, der begyndte som europæiske standarder og guidelines for akkreditering har nu vist sig at resultere i gennemgribende performative effekter for nationalstatens hjemlige regulative regimer, universiteternes kvalitetssikringspraksisser og den generelle forståelse af, hvad uddannelseskvalitet er. Det lader således til, at akkreditering som politisk instrument har overtaget kvalitet som både begreb og praksis og dermed nu aktivt rekonfigurerer virkeligheden og sandheden om kvalitet i videregående uddannelse for både undervisere og studerende via universiteternes egne kvalitetspraksisser.

I tillæg til denne rekonfiguration af virkeligheden gør den fælles kontoplan som instrument det muligt for ministerierne at gennemtrænge de selvejende institutioners og gøre deres interne økonomiske forhold synlige og umiddelbart aflæselige i tal for uddannelsernes enhedsomkostninger. Som historikeren Theodore M. Porter for længe siden har vist, så kan netop tal bidrage med politisk legitimitet der, hvor de politiske eliter ikke i forvejen havde den (Porter, 1996). Vi kan endnu kun gisne om, hvilke politiske beslutninger de nye enhedsomkostningstal i fremtiden kan bidrage til at legitimere, men tallenessærlige sammenligneliggørende og formålsopdelte materialitet giver en indikation. De frembragte tal er nemlig hverken uskyldige eller neutrale, for de sætter et særligt forhold på den strategiske og politiske dagsorden, nemlig uddannelsernes omkostningseffektivitet. Kontoplanen bidrager til, at uddannelser konfigureres

som særskilte produkter, som kan styres separat fra hinanden og sammenlignes med hinanden. Hvis omkostningseffektiviteten dernæst kobles med kvalitetsvurderinger og indikatorer for dimittendbeskæftigelse, kan vi potentielt i fremtiden se et produktivetsmål, som kan legitimere kontroversielle politiske beslutninger. For eksempel kunne et mål for uddannelsernes produktivitet legitimere beslutninger om besparelser eller nye standarder for, hvordan uddannelser tilrettelægges mest produktivt.

Gennem en ny-materialistisk tilgang tydeliggøres det, at policy-instrumenter både materielt og diskursivt er med til at producere virkeligheden igennem praksisser, der så at sige kontinuerligt 'sætter verden' på bestemte måder. Instrumenternes praksisser medskaber fx en bestemt styringsrelation mellem stat og selvejende institutioner. Instrumenterne skal altså ikke forstås som neutrale redskaber, der møder en allerede skabt virkelighed med allerede etablerede strukturer og kategoriseringer, men derimod som aktive medproducenter af denne virkelighed. Som artiklen har vist, så medskaber styringsinstrumenterne på universitetsområdet en virkelighed, hvor den statslige styring af de selvejende universiteter indebærer, at universiteterne definerer egne kvalitetsstandarder og produktivetsmål i tråd med internationale og nationale idealer, og hvor universiteterne konfigureres som aktører med frihed til at fastsætte egne strategiske målsætninger, men kun så længe de adresserer ministeriets prioriteter. Universiteternes selveje har således vist sig i praksis ikke at være ensbetydende med øget autonomi.

Katja Brøgger, ph.d., lektor i uddannelsespolitik, -styring og -forvaltning, DPU, Aarhus Universitet

Miriam Madsen, ph.d., adjunkt i uddannelsesforvaltning, DPU,

Aarhus Universitet**Referencer**

- Alexiadou, N., Fink-Hafner, D., & Lange, B. (2010). Education Policy Convergence through the Open Method of Coordination: theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts. *European Educational Research Journal*, 9(3), 345-358.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway : quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- BEK. (2019). BEK nr 853 af 12/08/2019.
- Bologna Communiqués. (2003). Berlin Communiqué, September 2003.
- Brøgger, K. (2016). Du skal ville det, du skal. Om de videregående uddannelsers nye tilskyndelsesøkonomi. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 87-99.
- Brøgger, K. (2018). The performative power of (non)human agency assemblages of soft governance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 353-366.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the EU and the Open Method of Coordination*. Dordrecht: Springer.
- Brøgger, K. (2021). A specter is haunting European higher education – the specter of neo-nationalism. In V. Bozalek, M. Zembylas, S. Motala, & D. Hölscher (Eds.), *Higher Education Hauntologies: Living with Ghosts for a Justice-to-come* (pp. 63-75): Routledge.
- Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2019). *Vejledning om institutionsakkreditering 2.0*.
- ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.
- European Commission. (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels, 05.02.2003. COM(2003) 58 final.
- Finansministeriet. (2009). *Selvejende institutioner – styring, regulering og effektivitet*. København
- Gornitzka, Å., & Stensaker, B. (2014). The dynamics of European regulatory regimes in higher education – Challenged prerogatives and evolutionary change. *Policy and Society*, 33(3), 177-188.

Lascoumes, P., & Le Gales, P. (2007). Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments? From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance*, 20(1), 1-21.

LBK. (2018). LBK nr 173 af 02/03/2018.

Loughlin, J., & Peters, G. (1997). State Traditions, Administrative Reform and Regionalization. In M. Keating & J. Loughlin (Eds.), *The political economy of regionalism*. London: Frank Cass.

Madsen, M. (2019a). The configurative agency of metrics in education: a research agenda involving a different engagement with data. *Journal of Education Policy*, 1-20, e-publication ahead of print.

Madsen, M. (2019b). *Entangled Simplicities: A metricography on 'relevance' and 'graduate employability' configurations in Danish university education*. (PhD). Aarhus University, Aarhus.

Madsen, M. (2020). Competitive/comparative governance mechanisms beyond marketization: A refined concept of competition in education governance research. *European Educational Research Journal*, 1-18, e-publication ahead of print.

Porter, T. M. f. (1996). *Trust in numbers : the pursuit of objectivity in science and public life* (2. printing ed.). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Rasmussen, P. (2020). *Universiteterne på vej – hvorhen?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1.

Sarauw, L. L. (2014). Når kvalitet bliver til ikke-teori: om kompetence- og anvendelsesorientering som ukonkret negation af teoretiske og specialiserede videregående uddannelseselementer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2014, nr. 4, 69-76.

Saarinen, T., & Ala-Vähälä, T. (2007). Accreditation, the Bologna Process and national reactions : Accreditation as concept and action. *Higher Education in Europe*, 32(4), 333-345.

Schmidt, Kalpazidou, E. (2017). Quality assurance policies and practices in Scandinavian higher education systems: convergence or different paths? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(3), 247-265.

Skærbæk, P., Banghøj, J., Christensen, L., Larsen, J. G., Rohde, C., & Skinnerup, T. (2019). *Universiteternes nye kontoplan og dens fokus på beregning af enhedsomkostninger*. Rapport fra delprojekt 3: Finansiering af den offentlige

forskning i Danmark.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). Udvalgsrapport. Udvalget for fælles kontoplan for videregående uddannelsesinstitutioner.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019). Universitetsloven. LBK nr 778 af 07/08/2019.

Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2. ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Ørberg, J. W., & Wright, S. (2019). Steering Change - Negotiations of Autonomy and Accountability in the Self-Ownning University. In S. Wright (Ed.), *Enacting the university: Danish university reform in an ethnographic perspective* (Vol. 53). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Dannelse på lærepladsen - Om mødet mellem unge og arbejdsmarkedet i erhvervsuddannelserne

Arnt Louw og Katrine Thea Pløger Nielsen

I den nyeste aftale om erhvervsuddannelserne lovfæstes det, at dannelse er et væsentligt opmærksomhedspunkt. Lærepladsforløb udgør størstedelen af den samlede erhvervsuddannelse, og udgør ofte de unges primære motivationskilde. På baggrund af en undersøgelse af lærepladsforløb belyser vi de forventninger unge og virksomheder har til hinanden og til forløbene. Vi konkluderer, at lærlinge og virksomheder forventer høj faglighed fra hinanden, men at fagligheden er implicit og tillægges forskellig betydning, hvilket kan skabe udfordringer, bristede forventninger og afbrud. De unge vægter primært 'faglige kundskaber', mens virksomhederne primært vægter 'faglig attitude'. De unge og virksomhedernes faglige forventning understøtter primært en professionsrettet dimension af lærepladsdannelse. I artiklen præsenterer vi yderligere to dimensioner af lærepladsdannelsen: den personlige og den samfundsmæssige, som samlet set er centrale for at skabe gode lærlingeforløb og understøtte de unges dannelse og læring. Med lærepladsdannelsens tre dimensioner, sætter vi således et nyt og anderledes perspektiv på de unges møde med virksomhederne.

Dannelse i lærepladsforløb, faglig attitude, faglige kundskaber, erhvervsuddannelserne

Indledning: Dannelse i lærepladsforløb

Denne artikel handler om et væsentligt aspekt af de unges læring og faglige udvikling undervejs i deres erhvervsuddannelse, nemlig deres dannelse i lærepladsforløb¹ i virksomheder². Dette er underbelyst forskningsmæssigt, til trods for at lærepladsforløb udgør størstedelen af den samlede erhvervsuddannelse og til trods for, at lærepladsforløb ofte udgør de unges primære motivationskilde for faget og uddannelsen. Lærepladser i relation til erhvervsuddannelse har lange og stolte traditioner, der rækker tilbage til lavenes tid, hvor en lærling boede hos sin mester gennem hele oplæringstiden. Mesterens opgave var dengang ikke blot at uddanne lærlingen til at mestre faget, men også at opdrage og socialisere lærlingen til en bestemt rolle og plads i samfundet (Sigurjonsson, 2010). I lavenes tid var der således en tæt forbindelse mellem fag, uddannelse, dannelse og identitet. Siden lærlingeloven i 1956 (Sigurjonsson, 2010) har erhvervsuddannelserne baseret sig på vekseluddannelsesprincippet, og det har brudt den tætte forbindelse mellem fag, uddannelse, dannelse og identitet, der gør sig gældende i traditionel mesterlære. Til trods for at vekseluddannelsesprincippet rummer store lærings- og dannelsespotentialer har det historisk set vist sig vanskeligt at indfri disse potentialer fuldt ud (Sjøberg et al., 1999; Aarkrog, 2001; 2007; Tanggaard, 2004; 2006; Nielsen, 2004; 2009; Koudahl, 2007; Jørgensen, 2009; Hansen 2010; EVA, 2013; Louw, 2015). Særligt mangler vi viden om de lærings- og dannelsesprocesser de unge gennemgår, når de er i lære.

Det er helt åbenlyst i både virksomhedernes og de unges interesse at blive klogere på de dannelsesprocesser, der foregår i lærepladsvirksomheder så det er muligt at understøtte gode lærlingeforløb og undgå unødigt afbrud på grund af bristede forventninger. Men det er også påtrængende på et overordnet samfundsmæssigt niveau. Her peger Arbejderbevægelsens Erhvervsråds på, at vi allerede i 2030 kommer til at mangle 99.000 faglærte (AE rådet, 2021). Det er således på flere niveauer en central uddannelsesmæssig opgave, virksomhederne påtager sig, når de tager unge i lære – både for den enkelte lærling, for virksomheden selv og for samfundet.

Men hvad med de unges dannelsesprocesser, når de kommer i lære? I den seneste politiske aftale om erhvervsuddannelserne (Regeringen, 2018) er dannelse blevet et lovmæssigt krav på erhvervsuddannelserne. Dannelsesopgaven er selvfølgelig noget, som skal løftes af erhvervsskolerne og virksomhederne i

1 I den seneste trepartsaftale om flere lærepladser, er parterne enige om, at der er behov for en mere målrettet terminologi for erhvervsuddannelserne for at undgå forvirring omkring begrebet 'praktik', der kan forveksles med fx jobpraktik eller erhvervspraktik. De officielle begreber på erhvervsuddannelsesområdet vil derfor fremover være læreplads samt elev/lærling (Regeringen og arbejdsmarkedets parter, 2020, s. 12).

2 Vi anvender betegnelsen 'virksomheder' og 'lærepladsvirksomhed' i denne artikel, vel vidende at lærepladser naturligvis også kan finde sted i en offentlig institution eller social økonomisk virksomhed. I undersøgelsen som artiklen baserer sig på, indgår kun private virksomheder.

fællesskab. Men i lyset af, at de unge bruger størstedelen af deres uddannelsestid i lærepladsforløb, er det særligt relevant at undersøge den dannelse, der udfolder sig i disse forløb. Fokus i denne artikel er således på, *hvilke forventninger de unge og virksomhederne har til hinanden i lærepladsforløbene, samt hvilken rolle lærepladsforløb på erhvervsuddannelserne spiller i de unges dannelsesprocesser.*

Baggrund for artiklen

I artiklen præsenterer vi centrale fund omkring de unges dannelse. Fundene stammer fra en empirisk undersøgelse af 20 unges lærepladsforløb i private virksomheder inden for brancherne håndværk³, handel⁴ og industri⁵, vi har foretaget i løbet af 2019 (Nielsen, Louw & Katznelson 2021).

De valgte uddannelser har både højt og lavt frafald på hovedforløbene. Vi har tilstræbt en størrelsesmæssig variation på de deltagende virksomheder, dog flest små og mellemstore. Virksomhederne er placeret i både by og land samt i Jylland, på Sjælland og Fyn. 24 lærlinge er blevet interviewet med fokus på deres erfaringer med at være i lære. 15 lærlinge er tillige blevet besøgt på en almindelig arbejdsdag i virksomheden for at få indblik i deres praksis som lærling mens den udfolder sig. Lærlingene var mellem 17 og 27 år og havde været ansatte mellem 3 måneder og over 3 år. 20 medarbejdere fra virksomhederne (chefer, svende, HR-medarbejdere og uddannelsesansvarlige) er blevet interviewet med fokus på deres erfaringer med at have lærlinge. Til sammen skaber dette datamateriale nuancerede og varierede indsigter i de forskellige forventninger og praksisser, der mødes og brydes mellem unge og virksomheder i lærlingeforløb.

Centrale udfordringer for lærepladsforløb

Inden vi fremlægger de centrale pointer fra undersøgelsen, uddyber vi nogle af de udfordringer med lærepladsforløb, som danner baggrundstæppe for undersøgelsen. Som nævnt rummer lærepladsforløb store læringsmæssige potentialer, og generelt er de unge meget motiverede for at komme i lære og prøve faget af *i virkeligheden*, som mange af eleverne i undersøgelsen beskriver det. Dette til trods rummer lærepladsforløbene nogle centrale udfordringer, der på forskellig vis har været tydelige gennem de seneste 20-30 år. Afbrud og omvalg er én af udfordringerne (Jørgensen, 2011; Jørgensen & Nielsen, 2013). Der er selvfølgelig forskel på omvalg og afbrud, men som det fremgår af Undervisningsministeriets datavarehus, afbryder 5-20 % af de unge deres første lærepladsforløb inden for de første 3 måneder (Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik, 2020). Dette kalder på

3 Tømrer, murer, elektriker og grafisk tekniker.

4 Kontor- og detailuddannelser.

5 Autolakerer, industritekniker og entreprenør- og landbrugsmaskinuddannelsen.

opmærksomhed omkring elevernes forventninger til lærepladsforløbet. Men det kalder også på en opmærksomhed omkring, hvilke forventninger virksomhederne møder de unge med i starten af deres lærepladsforløb. De unge, der vælger at afbryde deres lærepladsforløb eller bliver afbrudt, er unge, der allerede *har* valgt en erhvervsuddannelse, *har* fuldført grundforløb 1 og/eller 2 og *har* skaffet sig en læreplads. Når disse unge afbryder deres uddannelse, er det således ikke kun et samfundsmæssigt problem i en tid, hvor vi har brug for at uddanne faglært arbejdskraft. Det kan også opleves som et stort nederlag for den unge selv. Dette understreger, at forskning og politiske tiltag ikke blot må fokusere på at få flere til at *vælge* en erhvervsfaglig uddannelse, men også på årsager til afbrud hos de unge, der allerede *har valgt* og er i gang med deres uddannelse.

Hvad kan afbrud af lærepladsforløbet skyldes? For det første peger forskningen på, at frafald er en proces der foregår over længere tid, hvor mange forskellige faktorer spiller ind (Tinto, 1993; Ulriksen, et al., 2011; Jørgensen & Nielsen, 2013; Wahlgren et al., 2018). Derfor er det væsentligt at forstå de processer, der kan føre til frafald, særligt i de unges perspektiv.

For det andet peger undersøgelser på, at de unges møde med arbejdsmarkedet i lærepladsforløbene kan medføre et kulturchock. Vekseluddannelsesprincippet betyder, at de unge skifter mellem to forskellige læringskontekster – skole og virksomhed – op til otte gange undervejs i et hovedforløb. Dette stiller både krav om at kunne omstille sig såvel som at skabe meningsfulde sammenhænge mellem og navigere i forskellige normer i skole- og lærepladsforløb (Sjøberg et al., 1999; Wilbrandt, 2002; Simonsen, 2004; Juul, 2004; Aarkrog, 2007; Nielsen, 2009; Jørgensen, 2009, EVA, 2013; Louw, 2015). Her har forskellige unges erfaringer fra arbejdslivet og den pågældende branche også betydning for, hvordan man håndterer mødet med lærepladsvirksomheden. Kulturchocket går dog ikke kun den ene vej, også virksomhederne kan opleve dette i mødet med de unge og nogle måske nye måder at være medarbejder på.

En anden grund til frafald kan skyldes normer for fx køn og etnicitet knyttet til fagene (Nielsen et al., 2013), ligesom køn stadig har stor betydning for, hvilken uddannelse den enkelte unge vælger (Jørgensen, 2013; Undervisningsministeriet, 2017; EVA, 2019). Men køn og etnicitet har også betydning for adgangen til at få en læreplads og blive inkluderet i faglige fællesskaber (Undervisningsministeriet, 2017; Hansen 2011; Frostholt & Krøjer, 2018; Dyssegaard et al., 2014; Olsen et al., 2002). Køn og etnicitet har således både betydning for overhovedet at få adgang til at blive en del af en arbejdsplads, men har også betydning når lærepladsen er fundet. I denne artikel vil køns- og etnicitetsperspektivet ikke udgøre det primære fokus. I stedet fastholder vi et mere generelt perspektiv på de unges og virksomhedernes forventninger til hinanden i lærepladsforløbene og de unges dannelsesprocesser.

Et andet centralt tema for lærepladsforløbene handler om fagidentitet. Lærepladsforløbene rummer store potentialer for de unges oparbejdelse af fagidentitet (Smistrup, 2004; Rasmussen, 2018). Men her er det afgørende, hvilke faglige rollemodeller de unge møder og får adgang til i forløbet, samt hvilke faglige opgaver de møder, og hvordan disse rammesættes (Louw & Hansen, 2018; Bisgaard, Lerbech & Thanning, 2019; Katznelson, Louw & Nielsen, 2021). I lyset af dette er det centralt at undersøge, hvilke krav og forventninger de unge stiller til deres lærepladsforløb, og hvilke krav og forventninger virksomhederne stiller til de unge i lære i virksomheden.

Som det vil fremgå af artiklen, rummer de gensidige forventninger mellem de unge og virksomhederne både potentialer og udfordringer. Det er ikke nyt. Men med det empirisk og teoretiske funderede begreb om lærepladsdannelse vi præsenterer i artiklen bliver det muligt at skitsere nogle måder at forstå disse krav og forventninger på, som kan åbne op for nye handlemuligheder i praksis, både for de unge, men i særdeleshed for virksomhederne. I det følgende belyses således først centrale fund i forhold til virksomhederne og de unges forventninger. Med lærepladsdannelse som begrebslig afsæt peger vi herefter på, hvilke dannelsesprocesser der fokuseres på blandt de to parter i lærepladsforløbet, og hvor der måske er uudnyttede dannelsespotentialer i forløbene.

Hvad forventer virksomhederne af de unge i lære?

Når virksomhederne møder de unge, forventer de til dels at have en opdragende funktion. Mange af de unge, de tager i lære, har ikke årelange erfaringer med at være på arbejdsmarkedet. Virksomhederne vægter derfor højt, at de unge lærer at begå sig på en arbejdsplads og i 'deres' virksomhed (se også Sjøberg et al., 1999; Sørensen 2001). Det betyder, at de unge skal udstråle professionalisme, hvilket for virksomhederne blandt andet handler om, ikke at bruge den private telefon for meget i arbejdstiden, se folk i øjnene, når der tales til dem, og respektere mødetider. Det betyder også, at de unge skal lære at kapere pres, deadlines og eventuelle fejl på en fornuftig måde.

For virksomhederne betyder forventningen om, at de unge skal lære at begå sig på en arbejdsplads også, at de skal kunne indgå i en hverdag og produktion på arbejdspladsen, hvor de unge kommer til at møde rutine- og rengøringsarbejde. Til trods for at disse typer af opgaver ikke nødvendigvis opleves fagligt nye eller udfordrende, så er det centrale opgaver, der får hjulene til at løbe rundt i virksomhederne (Bisgaard et al., 2019). Virksomhederne forventer, at de unge også her forholder sig professionelt og udfører disse opgaver, også selvom det kan virke som sure pligter.

At virksomhederne også forventer en progression hos lærlingene, kommer måske ikke som en stor overraskelse. Og lige så meget som virksomhederne forventer, at de skal opdrage de unge til at begå sig på en

arbejdsplads, så forventer de også en udvikling, så de unge kan videreføre de virksomhedskulturelle koder, de selv har lært, til andre nye lærlinge. Denne forventning kommer eksplicit til udtryk, når der tales om fordele og ulemper ved at have flere i lære i virksomheden samtidig. Det giver mulighed for, at den lærling, der har været i virksomheden i et eller flere år, skifter position, som en uddannelsesansvarlig her forklarer:

Jeg har løbende overlap, så jeg hele tiden har en førsteårselev og en andetårselev. Når der starter en ny op efter et år, jamen, så kan jeg bruge eleven i at ligesom sige 'det er ung til ung' og sige 'hvor er kaffen henne?' og 'hvor er køleskabet?' Så får de lært hinanden op i det, og det er fint.

For virksomhederne opleves det særdeles positivt, når de unge indbyrdes kan oplære hinanden. Det centrale her er, at det ikke kun er ved faglige opgaver, de unge får gavn af hinanden. De unge kan også på den måde lære hinanden op i 'husregler', og disciplin ift. mødetider og seriøsitet kan smitte af på hinanden.

Hvad angår progression forventer virksomhederne, at de unge tager ansvar og oparbejder en tro på sig selv og egen faglige vurdering og dømmekraft. Det betyder blandt andet, at de unge skal lære, hvornår de er færdige med en opgave, og hvornår de har brug for feedback. Det betyder videre at kunne planlægge tiden og udvikle overblik over deadlines, som en uddannelsesansvarlig fra et kontor her formulerer det:

De skal også selv lære at disponere over deres tid, og hvis du er op imod deadlines sige: 'Er vi færdige til tiden? Vi skal være færdige i morgen'. Og så ligesom prøve at mærke efter der.

Virksomhederne forventer på den måde nærmest en erfaren praksisevaluerende kompetence, som det kræver en del erfaring at opbygge (Tanggaard, 2006; Bisgaard et al., 2019).

Der er endvidere en generel virksomhedsforventning om, at unge i lære er lærevillige og har gåpåmod. Her fremhæves det som væsentligt, at de udviser interesse, engagement, motivation etc. Flere af virksomhedsrepræsentanterne gør det klart, at dette er deres primære forventning til de unge, som en svend fra et autolakereri formulerer det:

At personen kommer her og ikke ved en skid og ikke kan finde ud af noget, det tager jeg egentlig ikke så tungt, men altså, mere attituden sådan, ikk'?

Virksomhedernes forventninger vidner om, at de på mange måder er klar over, at de unge er nye i faget, og det er derfor ikke så afgørende, hvor dygtige de er, når de starter i virksomheden. På den ene side betyder det, at det også åbner døren for unge, der ikke nødvendigvis har klaret sig til og med kryds og slange undervejs i grundforløbet. På den anden side kan det også betyde, at det kan være svært for de unge i lære helt at knække koden for, hvordan man lever op til en *god attitude* – en forventning, der ikke nødvendigvis kan afkodes ud fra opstillede lærepladsmål.

Virksomhederne forventer 'faglig attitude'

Virksomhederne forventer altså, at unge lærer at begå sig professionelt på en arbejdsplads, tilegner sig virksomhedskulturen, tager ansvar, er lærevillige og har gåpåmod. Samlet set kan dette betegnes som en forventning om *faglig attitude*. Som Hvitved peger på i sin afhandling om elevattituder på erhvervsuddannelserne, kan der være forskellige normer for professionelle roller på spil på forskellige arbejdspladser og inden for forskellige brancher (Hvitved, 2014). Det er selvfølgelig ét perspektiv som begrebet om faglig attitude peger på. Samtidig kan virksomhedernes forventning om faglig attitude minde om den socialiserende funktion, mesteren havde over for lærlingen i lavenes tid og rummer således nogle klassiske dannelsesmæssige elementer. Vores begreb om faglig attitude trækker på begge forståelser. Det betyder ikke, at virksomhederne ikke også forventer, at de unge opnår faglige kundskaber. Målet for lærepladsforløbet beskrives dog i højere grad som en tilegnelse af faglig attitude. Men det betyder også, at disse forventninger, der fremhæves af virksomhederne som væsentlige, kan være svære for de unge at afkode. Hvordan tager man fx ansvar på den rigtige måde eller udviser lærevillighed? Med dette in mente vender vi nu blikket mod de unges forventninger til det at komme i lære.

Hvad forventer de unge af deres lærepladsforløb og virksomhederne?

Det er et gennemgående træk, at de unge glæder sig til at starte i lære, da det er forbundet med meningsfulde opgaver i en *virkelig* kontekst. Det forholder sig dog samtidig sådan, at de unges forventninger bliver udsat for en form for reality tjek i virksomheden, hvor de ikke bare oplever udfordrende og udviklende opgaver fra dag ét. De oplever også at skulle udføre mere rutineprægede opgaver, nogle gange i længere perioder. Det betyder, at de unges forventning om mening i de faglige opgaver bliver udfordret. Det betyder ikke nødvendigvis, at de unge ikke kan finde de rutineprægede opgaver meningsfulde, men det afhænger, fra deres perspektiv, af to ting:

For det første hvilken sammenhæng opgaverne bliver sat ind i. Og for det andet om der er en plan for lærepladsforløbet, der indebærer, at perioden med

rutineopgaver er afgrænset i tid. I de unges perspektiv er det her afgørende, at de oplever respekt og kommunikation omkring dette fra virksomhedens side.

Ansvar udgør et andet centralt tema. En stor del af de unge, vi har talt med, giver udtryk for, at hvis de vil have, at der sker ændringer, så er det deres eget ansvar at opsøge det. Flere af de unge bruger vendinger som: Du skal selv kæmpe for det / åbne munden / bede om det. Den enkelte oplever således at have (med) ansvar for at påvirke lærepladsforløbet. Flere unge fortæller dog samtidig, at de forventer, at virksomheden tager højde for, at de er nye i lære, som en grafisk teknikerlærling her fortæller:

[...] man har nogle undtagelser ved at være i lære. De forventer ikke det helt store af dig. Det er ikke lig med, at man bare kan slække den. Men i og med man er mindre erfaren end svendene, så forventer de ikke, at man har fuldt styr på det hele. Det er noget af det fede ved at være i praktik. Man er undtaget på nogle punkter, som gør det lidt mere beroligende ikke at have styr på tingene. At man ikke har styr på det endnu, men man kommer nok til at have styr på det senere.

Ansvar udgør på denne måde et potentielt dilemma for de unge. Det er op til dem selv at tage ansvar for deres læretid. Samtidig forventer de også, at der bliver taget hensyn til, at de er nye i faget, og at virksomheden også tager ansvar for deres faglige udvikling. Spørgsmålet her er, hvem der har ansvar for hvad, og hvor grænserne for ansvaret går? Er det for eksempel lærlingens ansvar selv at finde (på) nye opgaver at tage sig til? Eller er det op til virksomheden at lægge rammerne for et meningsfuldt lærlingeforløb med passende opgaver? Det er selvfølgelig et både-og, men i de konkrete dagligdags situationer i virksomhederne kan der opstå et utal af situationer, hvor tvivlen og uoverensstemmelser mellem forventninger kan skabe konflikter, forvirring og skuffelse.

Videre forventer de unge at indgå i et trygt og fagligt oplæringsmiljø, der både handler om at have det socialt godt og udvikle et kollegialt sammenhold, men også om at lære fagets kundskaber, ved at få legitim adgang til arbejdspladsens praksisfællesskaber (Wenger, 2004; Louw & Hansen, 2018; Bisgaard et al., 2019). En ung sætter det på spidsen ved at sige, at han brugte den første tid i forløbet på at lære de mennesker at kende, som han gik sammen med:

Jeg vil gerne have det godt. Og når jeg har det godt, så kan jeg lære. Har jeg det ikke godt, så har jeg virkelig mange problemer med at lære.

De unge værdsætter altså tryghed, hvilket i høj grad handler om en inkluderende praksis i virksomheden, hvor de oplæringsansvarlige både er behagelige at arbejde sammen med, men hvor de også formår at lære deres faglighed fra sig.

Slutteligt forventer de unge helt overordnet, at de kommer til at lære en masse om det fag, de er ved at uddanne sig til. Dette handler om at lære eller i det mindste komme omkring fagets mange grene og områder og dermed skabe sig et grundlag for at finde ud af, hvilke områder man vil arbejde videre med – enten i det kommende arbejdsliv som faglært eller i et videreuddannelsesperspektiv, som en nyudlært industritekniker her fortæller:

I den tid du er i lære, der skal du sætte dig for, hvad det er, du vil. Altså, hvor vil du hen med uddannelsen? Fordi der er så mange veje, du kan gå. Du har så mange muligheder.

Forventningen til at lære *hele* faget og blive i stand til at indgå i et fleksibelt arbejdsmarked giver anledning til at anskue selve vekseluddannelsesprincippet. Helt overordnet er vekseluddannelsesprincippets store styrke, at virksomheden står for den praksisnære oplæring og erhvervsskolen står for de bredere faglige kompetencer. Men i lyset af ovenstående er det tydeligt, at de unge også forventer, at virksomhederne giver dem brede og generelle kompetencer, der ruste dem til et uforudsigeligt arbejdsmarked. Spørgsmålet er, om og hvordan virksomhederne kan indfri denne forventning hos de unge. Særligt mindre og mere specialiserede virksomheder kan her være udfordrede.

De unge forventer 'faglige kundskaber'

Hos de unge, er der to forventninger, der træder tydeligt frem. De unge forventer at prøve deres fag af 'i virkeligheden' og at blive dygtige til deres fag. Dette begrebsligger vi overordnet som en forventning om *faglige kundskaber*. Denne forventning indvirker også på de unges andre forventninger, der fx handler om meningsfuldt arbejde, ansvar og trygge oplæringssituationer. Som tidligere beskrevet er faglig attitude gennemgående for virksomhedernes forventninger, men det betyder ikke, at forventning om faglige kundskaber er fraværende hos virksomhederne. Omvendt er det ikke fordi de unge ikke har forventninger til egen fremtoning og faglige attitude. De unges vægtning af det er bare ikke nær så stor som virksomhedernes. Hos de unge er det først og fremmest tilegnelse af faglige kundskaber der fylder.

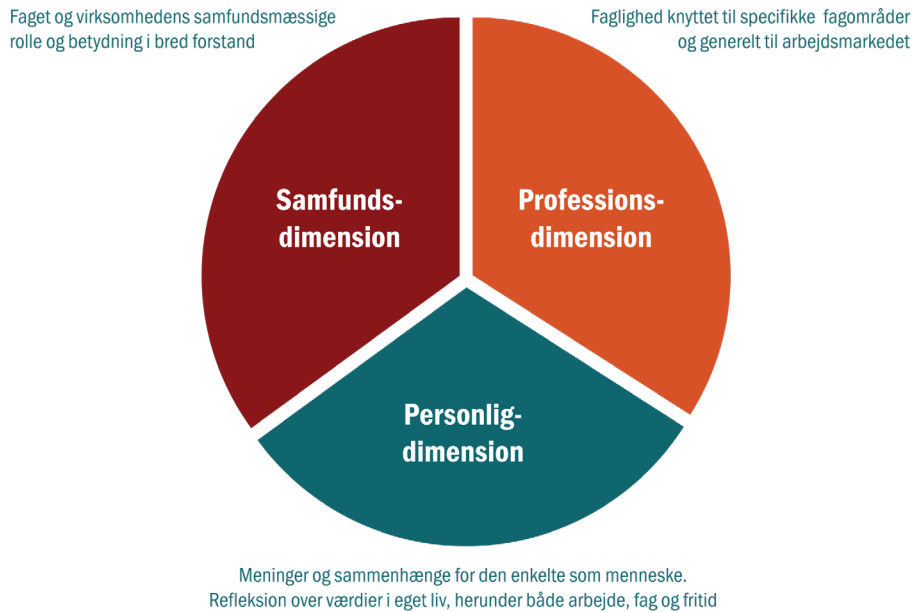
Lærepladsdannelsens tre dimensioner

Vi forlader nu de unges og virksomhedernes forventninger for en stund og vender blikket mod, hvorledes vi forstår lærepladsdannelse og hvordan begrebet

er kommet i stand, som en veksling mellem empiriske fund og teoretisk inspiration. Som nævnt indledningsvis har begreber som identitetsdannelse og socialisering været centrale i forhold til forskning i erhvervsuddannelserne. Her har fokus i særlig grad været på, hvordan unge kobler sig identitetsmæssigt til de lærings- og arbejdsmæssige processer i skoledelen og i lærepladsforløbene samt på at undersøge og forstå det særlige læringsrum, arbejdslivet sætter rammerne for (Rasmussen, 1999; Nielsen & Kvale, 2003; Wenger, 2004; Tanggaard, 2006; Rasmussen, 2018; Louw & Hansen, 2018; Bisgaard et al., 2019). Med lanceringen af begrebet om lærepladsdannelse betoner vi lærepladsdelen og den proces, hvorigennem man som individ tilegner sig viden om verden, sit fag og om sig selv i relation til dette. Det vil sige, at vi har rettet vores empiriske nysgerrighed mod, hvordan lærepladsforløbene får betydning for de unges socialisation ind i virksomheden og deres identifikation med og mestring af faget. Denne empiriske nysgerrighed er teoretisk inspireret af elementer fra den hollandske professor og uddannelsesforsker Gert Biesta (2016) samt lektor i uddannelsesvidenskab Lars Geer Hammershøj (2013; 2017). Biesta beskriver tre domæner, der sameksisterer i al uddannelse: kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Kvalifikation handler om at få kundskaber, viden, kompetencer m.v. Socialisation handler om at blive en del af sociale, kulturelle og professionelle traditioner. Subjektifikation handler om at blive 'et subjekt' – et tænkende og handlende menneske (Biesta, 2016).

Hammershøj arbejder blandt andet ud fra den tanke, at dannelse handler om forandringer i forholdelsesmåder og om både at blive til et 'helt' menneske og at kunne begå sig i et samfund og på et arbejdsmarked i forandring (Hammershøj, 2013; 2017). Hammershøj arbejder endvidere med en todeling af dannelse: almindelse og professionsdannelse, og alt efter uddannelsesniveau må uddannelserne understøtte forskellige dannelsesprocesser. Herved understreges det, at erhvervsuddannelserne både skal understøtte almindelsen, men samtidig også har et erhvervsforberedende formål, der skal understøtte de unges professionsdannelse (Hammershøj, 2013). Lærepladsdannelsesbegrebet er altså både inspireret af Biestas fokus på socialisation, kvalifikation og subjektifikation – og vigtigheden af at se deres sammenhænge og krydsfelter – og på Hammershøjs fokus på professionsdannelse og tanke om forskellige dannelsesprocesser på forskellige uddannelsesniveauer. På den måde kobler vi Hammershøjs dannelsesforståelse på et konkret uddannelsesniveau til formålet med uddannelse på et overordnet niveau. Dette har givet os mulighed for at tænke i tre erhvervsrettede og almene dimensioner, når vi taler om dannelse i relation til lærepladsforløb: samfundsdimensionen, professionsdimensionen og den personlige dimension. Det er vigtigt at understrege, at de tre dimensioner kan være – og oftest er – sammenflettede i praksis. Lærepladsdannelsesbegrebet og figuren herunder er på den måde udviklet i et samspil mellem analyserne af undersøgelsens empiriske data og den teoretiske inspirationen fra Biesta og Hammershøj.

Figur 1: Lærepladsens tre dimensioner



Faglig attitude og faglige kundskaber som elementer i lærepladsdannelse

Som nævnt forstår vi virksomhedernes hovedforventning til de unge som faglig attitude. Modsat udgør faglige kundskaber de unges hovedforventning. Begge forståelser indeholder ordet faglig og indeholder centrale elementer af udvikling af fagligheden i lærepladsforløbet. Det er ikke nok som elektrikerlærling at kunne smile pænt til kunderne, hvis man ikke også kan udføre elinstallationer. Det er heller ikke nok, at en industritekniker har den nyeste teknologiske ekspertviden inden for computerstyret programmering, hvis ikke også man på en almindelig arbejdsdag er parat til at udføre rutineopgaver. Med vores forståelse af lærepladsdannelse som bestående af tre dimensioner kan de unge og virksomhedernes forventninger om hhv. faglige kundskaber og faglig attitude siges begge at placere sig hovedsageligt (men ikke udelukkende) under den del af lærepladsdannelsen, der er særligt rettet mod professionen altså professionsdimensionen. Begge forventninger, på trods af forskellig vægtning af faglighed, peger på, at det centrale mål for forløbet er at blive i stand til fagligt at mestre en særlig profession på et arbejdsmarked. På den måde mødes de unges og virksomhedernes perspektiver. Samtidig tegner vores analyser et billede af, at denne enighed om de professionsrettede dannelsesprocesser også dækker over uoverensstemmelser eller ubalancer i forhold til, hvad det vil sige i praksis.

Pointen er, at virksomhederne og de unge nok er enige om, at faglig attitude og faglige kundskaber er centrale elementer i lærepladsforløb. Men de er ikke afstemt i forhold til, hvad faglig attitude og faglige kundskaber vil sige for dem, eller hvordan de bør vægtes i praksis. Dette udgør en hovedkonklusion

i undersøgelsen. At de unges vægtning af faglige kundskaber brydes med virksomhedernes vægtning af faglig attitude, kan føre til ubalance og bristede forventninger i mødet mellem unge og virksomheder. Dette giver anledning til at kigge nærmere på, hvordan de to andre dimensioner af lærepladsdannelse; den samfundsmæssige og den personlige dimension kan komme i spil og være med til at skabe balance og fælles koblingspunkter mellem de unge og virksomhederne.

Uudnyttede potentialer for at understøtte flere dimensioner af lærepladsdannelse

Vi har argumenteret for, at virksomhedernes og de unges forventninger kan tematiseres som faglig attitude og faglige kundskaber, og at disse er en del af professionsdimensionen i lærepladsdannelse. På trods af forskellige vægtninger, er det ikke overraskende at både de unge og virksomhederne har fokus på den professionsrettede dimension, da erhvervsuddannelserne netop er direkte kompetencegivende til arbejdsmarkedet. Men det efterlader de to andre dimensioner af lærepladsdannelsen, den samfundsmæssige og den personlige dimension, underprioriteret. Det er således vores anden hovedkonklusion, at der er ubalance i lærepladsdannelsen. I forhold til den samfundsmæssige dimension kunne det fx handle om, at den enkelt unges holdelsestil til at indgå i og påvirke samfundet understøttes. Konkret i lærepladsforløbet kunne det handle om forståelsen af fagets samfundsmæssige og historiske betydning, men også den konkrete virksomheds rolle, fx i lokalsamfundet, nationalt og/eller internationalt. *Vi bygger ikke bare huse, vi bygger bæredygtige boliger, og vi er på den måde med til at løse en af tidens største udfordringer*, kunne budskabet i den samfundsmæssige dimension fx være. Der er selvfølgelig forskel på, hvordan man kan gøre det som mikro, lille, og stor virksomhed, men pointen er, at have fokus på at sætte virksomheden ind i en meningsfuld samfundsmæssig ramme.

I forhold til den personlige dimension kunne det handle om, hvordan der kan skabes en bevidsthed hos de unge om, *hvad og hvem jeg er på vej til at blive, og hvad mine tanker er om det, efter jeg har mødt det konkrete erhverv, jeg uddanner mig inden for?* Altså refleksion både knyttet til egne værdier og ønsker for tilværelsen i bred forstand – og snævert i forhold til faget. At skabe plads til og understøtte denne type af, hvad man også kunne kalde faglig identitetsdannelse hos de unge, kan også bidrage til at opbygge den faglige egenstøtte og forhold til sig selv som fagperson, som virksomhederne også forventer. Den personlige dimension af lærepladsdannelsen handler altså om at skabe rum for *refleksion over sig selv, sit fag, og hvem man er på vej til at blive som fagperson.*

Pointen er, at der er uopdyrkede dannelsespotentialer i relation til både den samfundsmæssige og den personlige dimension af lærepladsdannelsen. Et større fokus på disse to dimensioner kan givetvis understøtte opbygningen af en større grad af fagidentitet og faglig stolthed hos den enkelte lærling samt ejerskab og

tilhørsforhold i relation til virksomheden, faget og arbejdet. Det handler ikke om at nedtone den professionsrettede dimension af lærepladsdannelsen men om en udvidelse af den samfundsmæssige og den personlige dimension, der bringer disse op på samme opmærksomhedsniveau som den professionsrettede dimension. Anbefalingen i forhold til at udnytte de lærings- og dannelsesmæssige potentialer i lærepladsforløb og skabe gode forløb både for de unge og for virksomhederne lyder således, at der, særligt fra virksomhedernes side, arbejdes bevidst med alle tre lærepladsdannelsesdimensioner, og at særligt den samfundsmæssige og den personlige dimension understøttes yderligere i lærepladsforløb på erhvervsuddannelserne.

Arnt Louw, ph.d., lektor, Center for Ungdomsforskning, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet.

Katrine Thea Pløger Nielsen, cand.mag., videnskabelig assistent, Center for Ungdomsforskning, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet.

Litteratur

Aarkrog, V. (2001). *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Aarkrog, V. (2007). *Hvis det skal gi' mening... Elevernes udbytte af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 4. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

AE – Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2021). *Danmark mangler 99.000 faglærte i 2030*.

Biesta, G. (2016). Good Education and the Teacher: Reclaiming Educational Professionalism. I: Evers, J. & Kneyber, R. (red.) *Flip the System. Changing Education from the Ground Up*. London and New York, Routledge, s. 79-90.

Bisgaard, J., Lerbech, I. & Thanning, D. (2019). *Praktikkens didaktik. Praktikvejledning på SOSU og PAU*. København: Gyldendal.

Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik (2020). *Frafald på hovedforløbet*. Frafalds- og overgangsstatistik

Dyssegaard, C. B., Egeberg, J. D. H., Steenberg, K., Tiftikci, N. & Vestergaard, S. (2014). *Forskningskortlægning af håndterbare forhold til gavn for fastholdelse, øget optag og forbedrede resultater i erhvervsuddannelserne*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. DPU, Aarhus Universitet.

EVA (2013). *Sammenhæng mellem skole og praktik. Evaluering af skolars og virksomheders arbejde med at understøtte sammenhæng i tekniske erhvervsuddannelsers hovedforløb*.

EVA (2019). *Køn og uddannelsesvalg i 9. klasse Unges veje mod ungdomsuddannelse*.

Frostholm, P. H. & Krøyer, T. R. (2018). "Man må kunne tage noget lort!" – om humor, jargon og øgenavne som maskulin fællesskabsmarkør på et værksted befolket af mænd. *Tidsskrift for Arbejdsliv*. (20)2, s. 25-39.

Hansen, M. P. (2010). Hvorfor vekselluddannelser? Belyst historisk, politisk og læringsmæssigt. I: Størner, T. & Hansen, J. A. (red.), *Erhvervspædagogik – mål, temaer og vilkår i eud's verden*. Erhvervsskolernes Forlag.

Hansen, R. P. (2011). *Autoboys.dk. En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på mekanikeruddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.

- Hammershøj, L. G. (2013). *Dannelse i uddannelse*. Pjece, Danmarks Lærerforening.
- Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hvitved, L. (2014). *Elevattituder på erhvervsuddannelserne*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Juul, I. (2004). Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde. I: *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6(4), s. 11-24.
- Jørgensen, C. H. (2009). *Faglighed i fremtidens tekniske erhvervsuddannelser – en analyse af faglighedens rolle i unges karriereveje*. Industriens Uddannelser og Roskilde Universitet.
- Jørgensen, C. H. (red.) (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H. (red.) (2013). *Drenge og maskulinitet i ungdomsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H. & Nielsen, K. (2013). Frafald fra erhvervsuddannelserne: - mod en mere nuanceret forståelse. *Utbildning och Lärande*, 7(1), s. 14-31.
- Koudahl, P. (2007). *Den gode erhvervsuddannelse – uddannelsestænkning og eleverne*. Ph.d.-afhandling. Erhvervsskolernes Forlag.
- Louw, A. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Louw, A. & Hansen, N.-H. M. (2018). *Det gode uddannelsesliv i praktikken. Vidensnotat om praktikken på social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Nielsen, K. T. P., Louw, A. & Katznelson, N. (2021). *Plads til at lære – på lærepladsen. Dannelse i mødet mellem unge og arbejdsmarkedet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. (2004). Reform 2000 og sammenhængen mellem skole og praktik? I: Warring, N., Smistrup, M. & Eriksen, U. (red.), *Samfundsborgere – Medarbejder: debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag.

- Nielsen, K. (2009). A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 21, No. 1, 2009, s. 58-70.
- Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. D., Jensen, T. P., Pedersen, L. T., Grønborg, L., Hvitved, L., Ingemann, L., Jonasson, C., Lippke, L. (2013). *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem*. Aarhus.
- Olsen, P., Sørensen, M. B. & Simonsen, B. (2002). *Samspillet mellem lærlinge og virksomheder i jern- og metalindustrien*. Center for Ungdomsforskning
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlæren og den almene pædagogik. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag, s. 199-219.
- Rasmussen, P. H. (2018). Fagidentitet og arbejdsmarkedsdeltagelse i et livsforløbsperspektiv. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 20(1), s. 85-101.
- Regeringen (2018). *Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*.
- Regeringen og arbejdsmarkedets parter (2020). *Trepartsaftale om flere lærepladser og entydigt ansvar*.
- Sigurjonsson, G. (2010). Rids af de danske erhvervsuddannelsers historie. I: Størner, T. & Hansen, J. A. (red.). *Erhvervspædagogik – Mål, temaer og vilkår i eud's verden*. 2. udgave (s. 85-97). Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Simonsen, B. (2004). Dilemmaer i samspillet mellem lærlinge og virksomheder – og nogle bemærkninger om praksislæring. I: Warring, N., Smistrup, M. & Eriksen, U. (red.). *Samfundsborgere – Medarbejder. Debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag, s. 237-250.
- Sjøberg, A. H., Ewald, K., Fjelstrup, T., Morgenstjerne, M. & Schick, B. (1999). *På godt og ondt – Et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 25.
- Smistrup, M. (2004). Fag og fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, (4)6, s. 25-41.
- Sørensen, N. U. (2001). *Den store balanceagt. En kvalitativ analyse af mødet mellem elever og virksomheder indenfor hotel-, restaurant- og turismeområdet*. Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Tanggaard, L. (2004). *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik – Med udgangspunkt i moderne dansk erhvervsuddannelse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Tanggaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Tinto, V. (1993). Leaving College. *Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2011). Hvorfor bliver de ikke? – Hvad fortæller forskningen om frafald på videregående STEM-uddannelser? *MONA*, 2011(4), s. 35-55.

Undervisningsministeriet (2017). *Rapport fra Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse*.

Wahlgren, B., Aarkrog, V., Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S. & Larsen, C. H. (2018). Unge voksnes beslutningsprocesser i relation til frafald: En empirisk undersøgelse blandt unge voksne i erhvervs- og almen voksenuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), s. 98-113.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wilbrandt, J. (2002). *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser – Lærlinges oplæring, faglighed og identitet*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 14 – 2002. Undervisningsministeriet.

Hvem tilhører læreplanen?

- Spørgsmålet om lokalt ejerskab i implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan i fire kommuner

*Thyge Tegtmejer, Kaare Werner Nielsen,
Lasse Stenmann Ellebæk, Janni Tofte Langerhuus,
Morten Huusfeldt og Kim Jerg*

Lokalt ejerskab står som en central intention i grundlaget for Den styrkede pædagogiske læreplan. I dette studie undersøger vi implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan i fire kommuner med særligt fokus på de kommunale dagtilbudsforvaltningers beslutninger i forhold til lokalt ejerskab. Hovedkonklusionen er, at de fire kommuner i udgangspunktet alle tilstræber det lokale ejerskab, men at de konkrete beslutninger omkring implementeringen samt organiseringen af arbejdet medfører en række bindinger og begrænsninger i forhold til det lokale råderum for dagtilbuddene. De rammesættende forvaltningsbeslutninger drejer sig om tæt styring af processen, organisering af udarbejdelsen i en række grupper på tværs af forskellige dagtilbud, og valg af bestemte formater som arbejdet skal skrives ind i. Studiets fund diskuteres i forhold til spørgsmålet om pædagogers faglige autonomi.

Læreplaner, implementering, lokalt ejerskab, kommunal styring, faglig autonomi

Introduktion

Pædagogers professionelle autonomi og mulighedsrum til at definere egne faglige orienteringspunkter har over en årrække været et centralt omdrejningspunkt i dansk dagtilbudsforskning, samt et vigtigt diskussionsemne for pædagogernes faglige organisation BUPL (Krejsler 2014, Togsverd 2018, BUPL 2019). Set i dette lys er det interessant, at lovgrundlaget for Den styrkede pædagogiske læreplan indeholder en klart formuleret intention om et stærkt lokalt ejerskab

og lokal forankring og tilpasning af den enkelte læreplan til lokale forhold i det enkelte dagtilbud. Dette studie undersøger fire kommuners arbejde med at implementere Den styrkede pædagogiske læreplan efter ændringen af dagtilbudsloven og bekendtgørelsen om pædagogiske mål og læreplanstemaer. Den styrkede pædagogiske læreplan er, især hvad angår den udtalte intention om, at læreplanen skal forankres og udfoldes lokalt for at kunne tage højde for særlige lokale forhold samt understøtte et stærkt lokalt ejerskab og fagligt råderum, blevet imødeset med store forhåbninger af flere aktører, herunder BUPL (BUPL 2019). Imidlertid er der en del mellemregninger på vejen fra lov- og bekendtgørelsestekst til lokal læreplan. Derfor er det interessant at belyse, hvordan forskellige kommuner har grebet implementeringen an, hvordan arbejdet konkret er organiseret, og hvilke strategier, strukturer og opdrag de forskellige kommuner har arbejdet med i forbindelse med implementeringen. Studiets data er indsamlet gennem institutionelt etnografisk feltarbejde, hvor vi har fulgt fire kommuners arbejde i implementeringsprocessen, herunder implementeringsarbejdet i to dagtilbud i hver kommune. Spørgsmålene, som studiet adresserer, er:

- (1) På hvilken måde griber de deltagende kommuner implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan an, særligt ift. krav og forventninger om lokal forankring og lokalt ejerskab?
- (2) Hvordan samarbejder forvaltning og dagtilbud om udarbejdelsen af Den styrkede pædagogiske læreplan, herunder organiseringen af tværgående samarbejder?
- (3) Anvender kommunerne fælles formater eller formkrav, f.eks. en elektronisk platform med en indbygget struktur, til udarbejdelsen af læreplanen?

Studiet er således en undersøgelse af fire kommuners organisering og strukturering af implementeringsarbejdet ift. Den styrkede pædagogiske læreplan, og vi vil undervejs fremdrage ligheder og forskelle mellem de deltagende kommuners organisering af arbejdsprocesserne og beslutninger omkring lokalt ejerskab under udarbejdelsen. For så vidt som implementering og organisering af arbejdet med læreplanerne får direkte indflydelse på det indholdsmæssige i læreplanerne vil vi inddrage dette i analyserne, men ellers vil vi ikke have særskilt fokus på læreplanernes indhold i dette studie.

Baggrund

I forarbejder og lovgrundlag for Den styrkede pædagogiske læreplan ses en klar intention om et stærkt lokalt ejerskab og rum til at tilpasse den enkelte læreplan til lokale forhold (Togsverd 2018). Der er en eksplicit forventning til, at det enkelte dagtilbud i vid udstrækning skal stå for at udarbejde læreplanen, og at man dermed vil være i stand til i høj grad at tilpasse den efter den konkrete

børnegruppe, lokale traditioner, institutionens fysiske rammer m.m. En del af baggrunden for dette særlige fokus er de seneste års kritiske debat om kommunernes stigende anvendelse af bredt udrullede pædagogiske koncepter (Aabro, Larsen & Petersen 2017) samt kommunernes udbredte anvendelse af tværgående evalueringsredskaber (EVA 2016). Kritikken drejer sig især om, at koncepter og evalueringsredskaber, som samtlige dagtilbud i en kommune pålægges at anvende, medfører en begrænsning af det faglige råderum, samt at evalueringsredskaberne tager tid fra det egentlige pædagogiske arbejde. Derfor hedder det også i bemærkningerne til lovforslag L160 om en ændring af dagtilbudsloven og indførelsen af styrkede pædagogiske læreplaner:

”Aftalepartierne er enige om, at den nye lovgivningsmæssige ramme for den pædagogiske læreplan udgør rammen for det pædagogiske arbejde med børns læring i dagtilbuddet. Det er derfor ikke hensigten, at staten og kommunerne som udgangspunkt skal pålægge dagtilbuddene tiltag som supplerende læreplaner, mål eller koncepter, der ikke er i tråd med eller rækker ud over den pædagogiske læreplan, som dagtilbuddene lokalt udarbejder på baggrund af dagtilbudsloven og med udgangspunkt i den konkrete børnegruppe, forældregruppe, fysiske forhold m.v.” (L160 2018, 12).

I bemærkningerne til L160 fremhæves det derfor også, at den nye ramme omkring læreplanen ”... giver et lokalt fagligt råderum” (Ibid., 12). Af disse årsager er BUPL, som organiserer hovedparten af pædagoger i landets dagtilbud, overordnet set positiv over for Den styrkede pædagogiske læreplan, og BUPL fremfører bl.a., at læreplanen ”... sætter pædagogers og lederes faglige dømmekraft i centrum...” og ”... gør op med konceptualisering af pædagogikken...” (BUPL 2019). For at understøtte en sådan lokal forankring, placerer dagtilbudsloven ansvaret for udarbejdelsen af læreplanen hos lederen af det enkelte dagtilbud:

”Lederen af dagtilbuddet er ansvarlig for, at den pædagogiske læreplan udarbejdes, og for at sikre, at det pædagogiske arbejde tilrettelægges og udøves inden for rammerne heraf” (Dagtilbudsloven §9).

Imidlertid er det – også i den reviderede dagtilbudslov - på et overordnet plan kommunalbestyrelsen, som har ansvaret for dagtilbuddene inden for kommunen:

”Kommunalbestyrelsen har ansvar for dagtilbuddene” (Dagtilbudsloven §3a).

Mere konkret hedder det at kommunalbestyrelsen som en del af dette ansvar skal *understøtte* og *kvalificere* dagtilbuddenes arbejde (Ibid., §3 stk. 6), og er forpligtet på at føre *tilsyn* med indholdet af dagtilbuddene (§5), hvilket begge dele finder sted gennem den kommunale dagtilbudsforvaltning. Dvs. på den ene side er der i dagtilbudsloven en klar intention om, at det er det enkelte dagtilbud som står med opgaven med at udarbejde læreplanen, men på den anden side er forvaltningen ansvarlig for at det sker, herunder for kvaliteten af den læreplan som bliver udarbejdet, og skal understøtte og kvalificere arbejdet mens det står på. Det er studiets hypotese, at en sådan dobbelt ansvarliggørelse af både kommune og dagtilbud i lovgrundlaget vil afstedkomme et rum for forskellige fortolkninger. De lokale fortolkninger af lovgrundlaget vil medføre forskellige måder at fordele opgaver og ansvar mellem forvaltning og dagtilbud, og dermed forskellige måder at tilrettelægge implementeringsprocessen - heraf udspringer studiets spørgsmål.

Studiets teoretiske kontekst

Studiets data er blevet til gennem institutionelt etnografisk feltarbejde i fire kommuner. Institutionelt etnografiske studier søger at belyse, hvordan praksis i institutioner udfoldes gennem fortløbende koordinering af arbejdsprocesser og handlinger mellem professionelle (Smith 2006, 2) – i vores tilfælde forvaltningsmedarbejdere, ledere og pædagoger. Perspektivet søger især at belyse betydningen af institutionelle rammesættende ressourcer, hvilket forstås forholdsvist bredt, og f.eks. kan være både lovgivning, beslutninger om organisering af en arbejdsproces, samt IT-platforme og standardformler, som virker ind på udførelsen af det daglige arbejde (Ibid., 9, DeVault & McCoy 2006, 23). Måderne hvorpå forskellige institutionelle niveauer samvirker og fordeler opgaver imellem sig er dermed af central interesse for perspektivet. I forhold til nærværende studie er styrken ved tilgangen derfor netop et stærkt blik for den type af institutionelle arbejdsprocesser, som udspiller sig i forbindelse med implementering, og som udspiller sig på tværs af forvaltning og dagtilbud.

I forhold til studiets fokus på implementering af læreplaner i dagtilbud findes en række undersøgelser, som belyser forholdet mellem de forskellige institutionelle niveauer og brugen af institutionelle rammesættende ressourcer såsom vejledninger og fælles dokumenter. I 2004 vedtog et flertal i folketinget, at de danske dagtilbud skulle arbejde efter læreplaner. AKF m.fl. gennemførte i 2008 en evaluering af, hvorledes loven om pædagogiske læreplaner var blevet implementeret (AKF m.fl. 2008). Evalueringen peger på, at indførelsen af læreplanerne af flere parter ansås for at bidrage til en styrket faglig bevidsthed blandt pædagoger. Analysen konkluderer imidlertid også, at der var stor forskel på hvordan og hvor systematisk man i dagtilbuddene arbejdede med læreplanen. Ligeledes peger analysen på, at der var markante forskelle på, hvordan de kommunale dagtilbudsforvaltninger i implementeringsprocessen understøttede og rammesatte dagtilbuddenes arbejde med læreplanen, herunder ift. om de

overhovedet var involveret i arbejdet (Ibid., 6, 20). I 2012 gennemførte Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en evaluering af implementering og praksis med læreplanerne, og også denne rapport peger på, at kommunerne har haft vidt forskellige implementeringstilgange: Hvor nogle kommuner i høj grad støttede og rammesatte arbejdet med læreplanerne gennem vejledninger og skabeloner til dagtilbuddene, var der andre kommunale forvaltninger som arbejdede ”uden retningslinjer”. I forhold til sidstnævnte kommuner, som undlod at udstikke retningslinjer for implementeringsarbejdet, peger medarbejderinterviews på, at dette gav frihed og ejerskab, men også var udfordrende:

”De interviewede pædagoger oplever dette som at de fik stor frihed, og at de fik udvist stor tillid fra forvaltningens side. De forklarer selv at det gav stort ejerskab, men nogle pædagoger så også arbejdet som en stor udfordring fordi der ingen retningslinjer var...” (Ibid., 27).

Også set i lyset af ovenstående erfaringer fra implementeringen af den tidligere læreplan er det interessant at se på, hvordan forskellige kommuners divergerende implementeringsstrategier har betydning for, hvorvidt og i hvilke former intentionerne i den nye pædagogiske læreplan realiseres. Børne- og undervisningsministeriet har i samarbejde med forskellige parter udgivet en række materialer som skal understøtte implementeringen af læreplanen. I materialet ”Den styrkede pædagogiske Læreplan - Rammer og indhold” understreges det parallelt til lovteksten, at læreplanen udarbejdes lokalt. Herudover beskrives det, at der ikke er bestemte krav til, hvordan det enkelte dagtilbud vælger at formulere og opbygge planen, dvs. ”Ud over kravet om, at den pædagogiske læreplan skal være skriftlig, er der ikke andre formkrav til læreplanen” (Børne- og undervisningsministeriet 2018, 9). Som nævnt i afsnittet om baggrund, indeholder lovgrundlaget imidlertid også en forpligtelse af kommunerne til at understøtte og kvalificere dagtilbuddenes udarbejdelse af en læreplan – hvilket *kunne* ske gennem valg af bestemte formkrav eller f.eks. krav om at anvende en bestemt elektronisk platform til udarbejdelsen. Dette kan i et vist perspektiv anskues som en form for lettere modstridende styringslogikker, eller statslig frisættelse og kommunal styring på samme tid. Imidlertid ser man ifølge Greve & Ejersbo ofte sådanne træk i reformer af den offentlige sektor (2013). I deres model for at forstå styringen af den offentlige sektor, særligt i forbindelse med implementeringen af reformer, er et centralt element samspillet mellem nye rammer og regler og eksisterende strukturer, arbejdsdelinger og regler. For at kunne få øje på disse, vil det ofte være nødvendigt at belyse samspillet mellem de forskellige organisatoriske niveauer – f.eks. forvaltning og dagtilbud. Ifølge Greve & Ejersbo kan nye reformer og tiltag indeholde tilsyneladende lettere modstridende elementer af øget handlefrihed til nogle dele af en organisation, samtidig med en række bureaukratiske og mere hierarkiske forpligtelser til

andre dele af en organisation, som dermed tilsammen kan producere lettere modsatrettede opgaver forskellige steder (Ibid., 17, 22). Dvs. samtidig som en reform tilstræber øget handlefrihed for nogle medarbejdergrupper, kan den pålægge andre medarbejdergrupper øgede tilsynsforpligtelser. Dette indebærer, at spørgsmålet om, hvad der konkret realiseres på baggrund af en reform bliver et spørgsmål som må belyses empirisk, idet der ikke er et simpelt én til én-forhold mellem lovtekst og konkret realiseret praksis.

I en undersøgelse af implementering af reformer på dagtilbuds- og skoleområdet peger Månsson på, at oplevelsen af medejerskab hos de professionelle kan være en afgørende faktor for, hvordan intentionerne i politiske reformer udfoldes i praksis (Månsson 2015, 251). Månsson indkredser to centrale implementeringstilgange eller –strategier, som i varierende former er i spil i forbindelse med reformer på uddannelsesområdet. Det ene benævner han en *top-down* strategi, hvor implementering gribes an som en hierarkisk proces, og hvor lovændringer skal sive ned igennem et system fra et centralt hold for at blive realiseret på et lokalt niveau. Som Månsson peger på, giver tilgangen størst mening ift. politiske beslutninger med forholdsvist enkle og velbeskrevne implikationer for praksis. Derimod kommer strategien til kort i jo højere grad udfoldelsen af reformer kræver hensyn til komplekse lokale forhold, eller hvor faggrupperes adfærd og holdninger skal ændres væsentligt. Hvis målene er mere åbne, hvis de kræver tilpasning til lokale forhold og hvis de indebærer et stort element af faglige værdier og interesser, er det imidlertid nødvendigt med en højere grad af *bottom-up* tilgang til implementeringen (Ibid., 256). I en sådan tilgang tillægges den lokale faglige tilpasning, råderum og virkeliggørelse en større betydning, og påvirkningen mellem institutionelle niveauer anskues i højere grad som noget der finder sted gennem forhandling eller afstemning. Imellem disse to analytiske kategorier findes selvsagt en lang række blandingsformer.

Med afsæt i evalueringerne af implementeringen af de tidligere læreplaner, samt analysebegreber fra Greve, Ejersbo og Månsson, vil vi belyse hvilke *strategier* (f.eks. top-down og bottom-up), *strukturer* (f.eks. eksisterende organiseringer inden for dagtilbudsområdet) og *formkrav* (f.eks. brug af et bestemt format til udarbejdelse af læreplanen) de forskellige kommuner har arbejdet med i forbindelse med implementeringen.

Studiets materialer og metoder

Studiets data stammer fra et institutionelt etnografisk feltarbejde gennemført i fire kommuner i perioden marts 2019 til maj 2020 (Smith 2005). Medarbejdere og ledere i dagtilbudsforvaltningerne og i to dagtilbud i hver kommune er fulgt, samlet 104 timer, og der har været særligt fokus på institutionelt rammesættende ressourcer i samspillet mellem forvaltning og dagtilbud. Som en del af feltarbejdet er der gennemført korte 'on-the-spot-interviews' i forbindelse med observation af arbejdssituationer (DeVault & McCoy 2006). Møder er optaget

på lydoptager og transskriberet, eller er optegnet med håndskrevne noter som er renskrevet. Derudover er der gennemført 17 længere semistrukturerede kvalitative interviews med 18 informanter, samlet 16 timer, som er optaget på lydoptager og transskriberet (Kvale & Brinkmann 2015). Med henblik på validering og yderligere dataindsamling er foreløbige fund ved flere lejligheder diskuteret med centrale deltagere (Hammersley 2006). Det samlede datasæt er kodet ud fra undersøgelsesspørgsmålene, hvilket har produceret et mere afgrænset datasæt, som så er gennemlæst flere gange med henblik på at finde både genkommende træk og væsentlige forskelle mellem kommunerne. Jf. databeskyttelsesforordningen er deltagerne informeret om studiets formål, data, dataopbevaring og -behandling, alle data er opbevaret sikkert, og alle deltagende personer og kommuner er anonymiserede (Databeskyttelsesforordningen 2020).

Resultater

I dette afsnit vil vi udfolde studiets resultater, dvs. hvordan de fire kommuner har implementeret Den styrkede pædagogiske læreplan. Fremstillingen er struktureret efter undersøgelsens spørgsmål, således at spørgsmål 1 om implementeringstilgange og lokal forankring belyses i afsnittet umiddelbart herunder. Dette efterfølges af en analyse af spørgsmål 2 om samarbejdsformer mellem forvaltninger og dagtilbud, herunder beslutninger om tværgående samarbejder. Endelig analyseres kommunernes brug af fælles formater, som læreplanen skal udarbejdes i. Analysen følges af en kortfattet diskuterende konklusion.

Implementeringstilgange og spørgsmålet om lokalt ejerskab

Det gælder for samtlige af de fire deltagende kommuner, at de som udgangspunkt bestræber sig på, at Den styrkede pædagogiske læreplan skal realiseres lokalt og med et stærkt lokalt ejerskab. En konsulent i kommune A forklarer således, at kommunens helt overordnede tilgang til implementeringen i udgangspunktet er kendetegnet ved, at det lokale råderum anskues som særdeles stort:

”... det første indledende møde vi havde, der blev det egentligt meget tydeligt og klart at... og chefen sad for bordenden... at man ønskede IKKE at [kommune A] ligesom skulle lave en fælles overordnet skabelon for det her. Man ville gerne have at det blev givet fri og sagt, at det her finder man selv ud af, ude lokalt i vores dagtilbud” (Konsulent, kommune A, august 2019, 1).

Konsulenten forklarer videre, at baggrunden for denne tilgang var, at ”...vi jo godt kunne læse, at det var meget tydeligt at... altså, hvad intentionen var for læreplanen, at læreplanen skulle laves lokalt...” (Ibid., 1). Imidlertid begynder

man undervejs fra forvaltningens side at blive nervøse for, om alle dagtilbud er i stand til at løfte opgaven på en tilstrækkeligt kvalificeret måde, hvilket over tid leder til en højere grad af styring og korrektion:

”... det er jo altså lidt stort at indfange, og hvad er de centrale temaer i læreplanen, ik? ... altså hvis vi ikke ber fra forvaltningen prøver at styre det, og pege det ud for dem, og hjælpe dem lidt med retningen – hvad bliver det så til derude? [...] ... så på den måde har vi været ude og prøve at præcisere nogle ting [...] Man kan sige, hvis man er på vej i en gal retning, så har vi også hjulpet nogen tilbage på sporet, ik?” (Ibid., 2).

Konsulentens formulering af betænkelighederne ved ”hvad det bliver til derude” (i dagtilbuddene) hvis forvaltningen ikke hjælper ved at ”styre det” og sætte ”retning”, må siges at være en fortolkning af ansvarsfordelingen mellem institution og forvaltning som i høj grad lægger vægt på sidstnævntes faglige ansvar – også hvis det bliver på bekostning af førstnævntes. Imidlertid er det vigtigt at bemærke, at fortolkningen sagtens kan rummes inden for lovgivningens ansvarliggørelse af både dagtilbud og forvaltningsniveau, hvor forvaltningen som nævnt får et ansvar for at tilse og sikre kvaliteten i dagtilbuddenes arbejde. Den mere korrigerende tilgang med at ”hjælpe tilbage på sporet” hvis ”man er på vej i en gal retning”, som forvaltningen tager op, ender med at lede til en ordning hvor forvaltningen kan bede et dagtilbud om at foretage ændringer i sin læreplan, dvs. de facto en form for godkendelsesprocedure. Dette står først klart langt henne i processen, hvor de fleste dagtilbud er langt med arbejdet med deres lokale læreplan, og ser af nogen ud til at blive oplevet som et temmelig radikalt skifte. Som lederen i et af dagtilbuddene i kommune A fortæller:

”Puha [...] som du ved, fik vi jo besked fra [kommune A] om at lave vores læreplan om. Det trak godt nok lige tænder ud. [...] Vi var faktisk ret frustrerede. Vi havde jo hæftet os ved, at der var blevet sagt metodefrihed igen og igen, og ingen havde snakket om en skabelon. [...] ... det har da været en tidskrævende og dyr måde at gøre det på. [...] ... der var jo faktisk ikke helt metodefrihed alligevel” (Leder, dagtilbud 2, kommune A, september 2019, 1).

Processen i kommune B har flere træk tilfælles med processen i kommune A, dvs. at man fra forvaltningen melder ud, at der er udstrakt lokal frihed – men hvor man efterhånden bliver klar over, at denne frihed selvsagt også medfører, at der ikke er nogen garanti for, hvilken retning arbejdet tager. Konsulenten, som har ansvaret for at tilse og understøtte dagtilbuddenes arbejde, fortæller:

”Vores overordnede tilgang til det... For mig at se er rigtig meget lagt ud til institutionsniveau [...] Det er derude der skal ske en forandring og en forankring. Og der er selvfølgelig også nogle tråde ind til os i forvaltningen. Derudover så har [kommune B] en meget decentral forståelse, så der er stor vægt på det der skal ske ude på institutionsniveau” (Konsulent, kommune B, november 2019, 1).

Konsulenten peger imidlertid på, at den høje grad af råderum hos de enkelte dagtilbud medfører, at der er markante forskelle på hvor de forskellige dagtilbud er i processen, hvilken retning arbejdet tager, samt hvilke elementer man lokalt vælger at arbejde med.

”Vi oplever lige nu at de [dagtilbuddene] er mange forskellige steder... nogen dykker ned i det pædagogiske grundlag, og nogen dykker ned i noget andet. Nogen er i gang med forældresamarbejde, og nogen med noget andet. Så der er der i hvert fald en mangfoldighed i måden de griber det an på. [...] De skal finde deres egen vej.” (Ibid., 2-3).

Selvom konsulenten er usikker på, om der muligvis senere i processen vil blive stillet mere præcise krav til udformningen af den skriftlige læreplan, fastholdes åbenheden som tilgang og implementeringsstrategi indtil videre. Som det vil fremgå af det følgende, er processerne i kommune C og D organiseret anderledes, og forvaltningerne spiller en anden rolle i arbejdet.

Organisering af arbejdet, herunder brugen af tværgående samarbejder

Implementering af nye tiltag og ny lovgivning finder aldrig sted i et organisatorisk vakuum, og også ift. Den styrkede pædagogiske læreplans realisering er der eksisterende institutionelle forhold, som får betydning for implementeringsprocessen. Som nævnt indeholder lovgrundlaget en eksplicit forventning til, at læreplanen udarbejdes i det enkelte dagtilbud, og at det dermed er den enkelte dagtilbudsleder som er ansvarlig. Både i kommune C og D er dette imidlertid ikke helt simpelt og ukompliceret, idet kommunens dagtilbud (ligesom det er tilfældet i mange andre kommuner landet over) er organiseret i en række store områder med flere matrikler eller afdelinger i hvert område, samt en ledelse der går på tværs. Dette forhold medfører visse udfordringer:

”Ja, og det er den [bestemmelse], der selvfølgelig er svær for en kommune med områdeledelse, fordi, når man læser loven om

Læreplanen, synes jeg jo den er meget rettet mod, at det er det lille lokale dagtilbud der ligesom kan sætte en retning her. Og nu har vi altså områder med 8-900 børn og med otte afdelinger spredt i et stort geografisk område. Så det giver nogle udfordringer, fordi der skal laves én læreplan for ét område. Og sådan er det! Så man får nok en læreplan, tror jeg, med meget brede, meget generelle betragtninger om, hvordan man kan arbejde med det.... Og så skal man først i dagligdagen til at finde ud af, hvad gør man så i de lokale handlinger...” (Konsulent, kommune C, september 2019, 2).

Den skriftlige læreplan formuleres altså, på grund af områdestrukturen, på tværs af en række matrikler med adskillige hundrede børn og et stort antal medarbejdere. Som konsulenten peger på, risikerer dette at medføre, at indholdet i den skriftlige læreplan bliver så overordnet, at der på det nærmeste bliver behov for endnu en implementeringsproces, når den fælles, men meget overordnede læreplan skal omsættes på den enkelte matrikel. Ydermere medfører områdestrukturen en udfordring for den konkrete organisering af arbejdet med tilblivelsen af læreplanen, idet der potentielt skal sidde særdeles mange personer med om bordet i arbejdsprocessen. Med henblik på at organisere arbejdet på en håndterbar måde, fordeler man derfor læreplanstemaerne i en række grupper, som er sammensat på tværs af dagtilbudsmatriklerne. En leder forklarer om strukturen:

”... der sidder repræsentanter for alle institutioner i hver gruppe, og så har de så fået hver deres... hvad kan man sige... del af hjulet [med læreplanstemaer] og skal beskæftige sig med. Og det kan jo også godt, når vi snakker ejerskab, så har man jo haft et indblik i nogen [temaer], men resten bliver jo... [...]... det tror jeg kan blive rigtig, rigtig svært. Ved at vi er 60 pædagoger, eller sådan noget, i området. Det kan godt blive svært, plus at jeg så kan tænke, at efterfølgende kan det måske være svært at kende sig selv i det” (Leder, kommune C, dagtilbud 1, juni 2020, 4).

Lederen fra et andet dagtilbud i kommunen fremhæver ligeledes, at strukturen godt nok medfører et lokalt ejerskab over det enkelte tema som man sidder med, men samtidig medfører en distance til de øvrige temaer. Som denne anden leder udtrykker det:

”Altså, de fem andre temaer kender man jo ikke, har ikke ejerskab over, kan man jo så sige” (Leder, kommune C, dagtilbud 2, juni 2020, 4).

Dagtilbudslovens og forarbejdernes beskrivelse af, at det er det enkelte dagtilbud som skal spille en central rolle i udarbejdelsen af læreplanen, for herigennem at kunne tilpasse den til lokale forhold, synes ikke at have taget tilstrækkeligt højde for denne type af områdestruktur. Og som det fremgår, medfører strukturen et pres i retning af, at arbejdets praktiske organisering måske nok for nogle medarbejdere medfører ejerskab til visse dele af læreplanen, men også en meget lav grad af ejerskab til andre dele af læreplanen. På forskellig vis og i varierende grader går dette træk igen i to af de fire kommuner.

Brug af fælles formater og formkrav

I kommune C og D har forvaltningen i højere grad end A og B valgt et bestemt format, som den skriftlige læreplan skal udarbejdes inden for. En sådan beslutning bærer imidlertid en række bindinger med sig i forhold til udformningen af læreplanen.

Som de øvrige deltagende kommuner, har også kommune D en tilgang til læreplansarbejdet, hvor man bestræber sig på at der skal være en høj grad af ejerskab hos dagtilbuddene og en høj grad af bottom-up tilgang til udarbejdelsen af læreplanen. En konsulent benævner oven i købet kommunens tilgang til processen som præget af en forventning om ”... meget udstrakt ledelsesmæssigt og fagligt selvstyre...” (Konsulent, kommune D, februar 2020, 4). Dog har man på forvaltningsniveau truffet én enkelt beslutning:

”Det vil sige at der sådan set ikke er noget der kommer et sted fra og siver langt ned, og så skal man det. (...)... det er det eneste fælles, faktisk, at sige: Vi bruger [en bestemt elektronisk platform]...” (Konsulent, kommune D, februar 2020, 4).

Denne enkelte beslutning fra forvaltningsniveauet har ifølge flere aktører den fordel, at læreplanerne fra de forskellige dagtilbud er samlet ét sted, og dermed lettere kan tilgås af f.eks. forvaltningen. Som konsulent selv peger på, medfører beslutningen om anvendelsen af en fælles platform imidlertid også en række bindinger for dagtilbuddene:

”... der hvor det kommer til at drille mig ind i det her [...] det er at der skal beskrives rigtig meget [...] vi skal hele tiden ind og ændre noget herinde, og det tager tid, og det kan godt virke lidt tungt” (Ibid.,5).

En udfordring er, at den elektroniske platform, hvor man skal beskrive sin læreplan, er delt op i en række særskilte områder og temaer, som er forholdsvis uflexible og ikke overlapper:

”Jeg kunne godt tænke mig at man kunne sætte kryds i: Så arbejder vi med børneperspektivet – vel vidende, at når vi arbejder med børneperspektivet, så ændrer vi også noget i forhold til de børn i udsatte positioner, men det kan vi ikke her [...] [pga.] teknik og opstilling og sådan noget.” (Ibid., 5)

Kommunens valg af fælles platform lægger på denne måde en række bindinger på, hvordan pædagogerne kan beskrive deres arbejde, og vanskeliggør f.eks. realiseringen af lovgivningsmæssige intentioner om, at temaer og arbejdsområder i læreplanen skal fremstå som et samlet hele fremfor som en række adskilte områder og enkeltstående temaer. Kommune C har ligeledes valgt en fælles elektronisk platform med en bestemt struktur og nogle forud givne kategorier, og konsulenten uddyber betydningen af dette:

”Men der er nogle ting der gør at, øhh, det ikke sådan bare lige kan føres over på samme måde, der er en lidt anden tilgang til opbygning af læreplanen [...] Og der synes vi også der er nogle udfordringer i at bruge [det fælles system], hvis vi vil have den tænkning med der ligger i læreplanen. Dels omkring læringsmiljøet, og dels omkring evalueringdelen” (Konsulent, kommune C, august 2019, 6).

En leder i kommune D beskriver de medfølgende bindinger ved en centralt valgt platform ved at pege på vanskelighederne ved at presse en levende, dynamisk og praksisnær lokal læreplan ind i en skriftlig og elektronisk læreplan med de på forhånd fastlagte kategorier:

”Vi har brug for noget andet. Det er ikke aktiviteten, der står forrest [som strukturen ellers er på den elektroniske side], det er hvad kalder børnene på. Det skal være dynamisk. Det skal være i konstant bevægelse. Man laver en blomst, og alting er flettet ind i hinanden. Man prøver illustrativt at gøre noget ud af, at læreplanen skal være langt mere dynamisk og langt mere fleksibel. Og det er spændende, og det giver nogle refleksioner ind i vores pædagogiske praksis. Og så kommer det der med at skriftliggøre det efterfølgende. [...] Og så ser jeg, at når vi ser den måde man vil lave de læreplaner på [på den elektroniske platform], så er der ikke noget der har forandret sig” (Leder, kommune D, juni 2019, 3).

Lederen efterspørger altså en mulighed for, at det skriftlige arbejde med læreplanen kan finde sted på nogle måder som er mere dynamiske, end

systemerne med bestemte og ikke-overlappende kategorier og tekstfelter lægger op til. Forvaltningernes valg af bestemte elektroniske platforme til udarbejdelsen af læreplanen ender dermed med at indvirke på, hvordan den lokale læreplan ser ud, hvordan den er organiseret, og hvor dynamisk den kan blive.

Konklusion og diskussion

Som det er fremgået af analysen, er dagtilbuddenes ejerskab og lokale råderum til at definere og beskrive egne faglige orienteringspunkter indlejret i et organisatorisk samspil med blandt andet lovgivning, kommunalbestyrelse og forvaltning. Således gælder det for samtlige af de fire deltagene kommuner, at deres implementeringstilgang i forhold til udarbejdelsen af en skriftlig pædagogisk læreplan ikke kan beskrives som ren bottom-up eller ren top-down, men at der i stedet er tale om blandingsformer, som ligeledes for nogle kommuners vedkommende forandres i betydelig grad undervejs i processen. Det gælder for alle fire kommuner, at den overordnede forventning er, at de nye læreplaner skal formuleres lokalt og med udgangspunkt i et stærkt ejerskab hos det enkelte dagtilbud. Analysen har imidlertid peget på en række forhold, som alle, på forskellig vis og i varierende grader, sætter nogle betingelser og begrænsninger for det lokale ejerskab og det lokale faglige råderum. Det kan dreje sig om, at forvaltningsmedarbejdere mere aktivt begynder at ”sætte retning” eller ”styre” processen indtil et punkt hvor det enkelte dagtilbuds læreplan kan blive underkendt. Rammesætningen kan også udspringe af en områdeorganisering, som medfører, at det, som lovgivningen kalder for ”det enkelte dagtilbud” er en overordentlig omfangsrig størrelse med adskillige hundrede børn og et stort antal pædagoger. Som analysen pegede på, kan dette medføre, at man, for at gøre processen håndterbar, på pragmatisk vis uddelegerer de enkelte temaer som skal beskrives i læreplanen i en række grupper, som sammensættes af medarbejdere på tværs af de enkelte matrikler. På én og samme tid medfører en sådan organisering et tæt ejerskab til bestemte temaer, men en større fjernhed til andre temaer. Hertil kommer, som vores informanter pegede på, mulige vanskeligheder ved at ”kende sig selv” i det endelige produkt, som forventeligt må blive temmelig overordnet for at kunne passe på en lang række matrikler. Endelig viste analysen også, at der kan ligge en vis form for begrænsende rammesætning i forvaltningsbeslutninger om, at alle dagtilbud godt nok selv skal udarbejde læreplanen, men at de skal gøre det inden for rammerne af en bestemt elektronisk platform. Dette medfører begrænsninger for råderummet for det enkelte dagtilbud, som følger af opbygningen af det specifikke system, som forvaltningen har valgt, f.eks. at noget stilles i forgrunden og andet i baggrunden, eller at kategorier og temaer på forhånd er opstillet efter en bestemt logik. Valget af platform ender dermed med at være en slags formkrav, som virker ind på det faglige indhold.

Som det fremgik af gennemgangen af lovgrundlaget, er der defineret en række forpligtelser og opgaver for både dagtilbudsleder og kommunal forvaltning. Det kunne se ud til, at nogle af de forskellige realiseringer af det lokale råderum

netop udspringer af forskellige fortolkninger af, hvad disse opgaver og ansvar indebærer for parterne i forhold til hinanden, hvor de overlapper, hvilken status de har i forhold til hinanden etc. Når de kommunale dagtilbudsforvaltninger tilser kvalitet (og herunder peger på noget som ikke har høj nok kvalitet og skal laves om), når en områdestruktur medfører at bestemte organiseringer af arbejdet bliver kontraproduktive og andre bliver nødvendige, eller når valget af en bestemt elektronisk platform har konsekvenser for, hvad man kan og ikke kan skrive i sin læreplan, så kan det også anskues som en form for begrænsende rammesætning af det faglige råderum for ledere og pædagoger i dagtilbuddene. Pædagogers faglige autonomi har gennem de seneste år været debatteret, og flere aktører har peget på, at autonomien, set hen over en årrække, har været under stigende pres. Traditionelt set har pædagogfaget haft en udbredt autonomi, f.eks. kendetegnet ved, at der før indførelsen af den første læreplan i 2004 var overordentligt vide rammer for det faglige arbejde i det enkelte dagtilbud. Særligt den stærkere rammesætning fra stat og kommuner gennem målfastsættelse, pædagogisk grundlag og bredt udrullede pædagogiske koncepter, er af flere parter udlagt som en stigende styring og kontrol af arbejdet og arbejdets orienteringspunkter fra andre parter, med deraf følgende begrænsning af professionsautonomien (Bøje 2012; 2015; Krejsler 2013). Studiets analyser viser, at begrænsningen af et fagligt råderum også nogle gange kan ske på måder som ingen aktører har intenderet, f.eks. som en effekt af en kommunes dagtilbudsstruktur i større områder eller valget af en bestemt it-platform. Ligeledes viser analyserne, at en begrænsning af det faglige råderum også kan opstå stik imod lovgivningens og aktørernes eksplicitte intentioner om det modsatte. Eller, mere præcist, *nogle* af de eksplicitte intentioner, for, som analysen viste, er det snarere sådan at forarbejder, lovgrundlag og støttematerialer ikke kan anskues som en entydig og konsistent sammenhængende monolitisk størrelse. Som Togsverd har påpeget, så indeholder de mange dokumenter, der tilsammen danner grundlag for Den styrkede pædagogiske læreplan, en høj grad af polyfoni (Togsverd, 2018, 31). Dette indebærer, at pædagoger, ledere og forvaltningsmedarbejdere må involvere sig i forhandlinger og afprøvninger, hvor man konkret skal afgøre, hvortil det faglige råderum rækker.

Analysen illustrerer klart, at ejerskab til læreplanen ikke er helt simpelt, og slet ikke er noget der foregår i et organisatorisk vakuum. Som nævnt er BUPL overordnet set positiv over for Den styrkede pædagogiske læreplan, blandt andet fordi den "... sætter pædagogers og lederes faglige dømmekraft i centrum..." (BUPL 2019). Studiets analyser peger på, at dette i afsættet er en dagsorden, som der er bred opbakning til, men at billedet bliver mere sammensat, når lovtekst og intentioner bliver til virkelighed i kommuner og dagtilbud.

Thyge Tegtmejer, Ph.d., forsker, VIVE – Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd

Kaare Werner Nielsen, lektor, UCSYD

Lasse Stenmann Ellebæk, lektor, UCSYD

Janni Tofte Langerhuus, lektor, UCSYD

Morten Huusfeldt, adjunkt, UCSYD

Kim Jerg, lektor, UCSYD

Referencer

- Aabro, C., Larsen, A. O. & Petersen, A. S. B. 2017. *Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. BUPL, København
- AKF, Danmarks Evalueringsinstitut, NIRAS Konsulenterne og UdviklingsForum 2008. *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Slutevaluering*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, København
- BEK nr. 968 af 28/06/2018. *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. WWW 10./5. 2020: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968>
- BUPL 2019. *BUPL mener. Den pædagogiske læreplan i dagtilbud*. WWW d. 4./2. 2020: <https://bupl.dk/bupl-mener/den-paedagogiske-laereplan-i-dagtilbud/>
- Bøje, J. 2012. Professionsrettehed og de studerende: et brud med akademisering eller indførelse af nyt selektionskriterium?" I *Professionsretning i praksis*, Roskilde Universitet & University College Sjælland
- Bøje, J. 2015. Når ekstern kritik bliver til intern kritik – nyuddannede pædagogers professionaliseringsprojekt. I *Profesjon og kritikk*, edited by B. A. Hennem, M. Pettersvold og S. Østrem. Fagbokforlaget, Oslo
- Børne- og undervisningsministeriet 2018. *Den styrkede pædagogiske læreplan – Rammer og Indhold*. WWW 30./6. 2020: <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan-rammer-og-indhold>
- Dagtilbudsloven 2020, LBK nr. 2 af 06/01/2020, Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). WWW 11./5. 2020: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>
- Databeskyttelsesforordningen 2020. *Europaparlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger etc.* WWW 10./5. 2020: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA>
- DeVault, M. L. & McCoy, L. 2006. "Institutional Ethnography: Using interviews to investigate ruling relations". Chap. 2 in *Institutional Ethnography as Practice*, edited by D. E. Smith, 15-44. Rowman & Littlefield Publishers, Oxford
- EVA 2012. *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske*

læreplaner. WWW 10. /5. 2020: [file:///C:/Users/thte/Downloads/Laereplaner%20i%20praksis.%20Daginstitutionernes%20arbejde%20med%20paedagogiske%20laereplaner%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thte/Downloads/Laereplaner%20i%20praksis.%20Daginstitutionernes%20arbejde%20med%20paedagogiske%20laereplaner%20(1).pdf)

EVA 2016. Kommunernes brug af redskaber til vurdering, dokumentation og evaluering. WWW 1. /6. 2020: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/overblik-kommunernes-brug-redskaber-vurdering-dokumentation-evaluering>

Hammersley, M. 2006. 'Ethnography: Problems and Prospects.' *Ethnography and Education* 1 (1), 3-14

Krejsler, J. B. 2013. "Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne – Kvalitetsreform som udfordring til pædagog-professionen" i *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, edited by J. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt. Frydenlund Academic, Frederiksberg

Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015. *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. Tredje udgave*. Hans Reitzels Forlag, København

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 2000. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS förlag, Stockholm

LOV nr. 554 af 29/05/2018. *Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen*. WWW 10./5. 2020: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/554>

Lovforslag L160. Forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.). WWW 7./2. 2020: https://www.ft.dk/ripdf/samling/20171/lovforslag/l160/20171_l160_som_fremsat.pdf

Månsson, H. 2015. Bæredygtig implementering inden for dagtilbuds- og skoleområdet. Kap. 16 i *Implementering. Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet*, edited by Abers, B., Høgh, H. & Månsson, H. Dansk Psykologisk Forlag

Smith, D. 2005. *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Rowman & Littlefield, Lanham

Togsverd, L. 2018. *Læreplaner på et pædagogisk grundlag. I: Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik*, edited by Mortensen, T. H. & Næsby, T. Dafolo, Frederikshavn



Anmeldelser

Review essay: Subjektive følelser s.171

Kim Rasmussen

**Alexander von Oettingen: Pissedårlig
undervisning** s.184

Steen Nepper Larsen



Review essay: Subjektive følelser – et objektivt vilkår i pædagogisk arbejde

Kim Rasmussen



Hvor der er sociale relationer, er der subjektive følelser - og omvendt Foto: Kim Rasmussen

De to bøger: *Rikke Smedegaard Hansen – Ida er pisseprovokerende. En bog om følelser i pædagogisk arbejde*, og novellesamlingen: *Mælkeketårn. Daginstitutionsnoveller*, der begge udkom sidste år 2020 på Akademisk Forlag, synes at indskrive sig i det fænomen inden for pædagogik, som omtales ”den følelsesmæssige vending”. Altså en tendens, hvor fagpersoner og forfattere på forskellige måder, retter opmærksomheden mod følelsernes tilstedeværelse, betydning og indvirkning på hverdagens handlinger. Review-essayet forsøger at kaste lys over begge bøger. Først og fremmest med henblik på at fremdrage centrale kendetegn og pointer fra bøgerne. Dernæst med tanke på de forskellige genrer bøgerne indskrives i, og hvad genrerne kan betyde for måden følelser reflekteres på. Men først og fremmest forsøger review-essayet at belyse subjektive følelser som et objektivt vilkår i pædagogisk arbejde og for hverdagslivet i daginstitutioner.

Emneord: følelser, selvrefleksion, pædagogisk praksis, hverdagsnære oplevelser, kompleksitet

*How does it feel? How does it feel? To be on you own...Like a rolling stone.
(B. Dylan)*

Jeg gjorde som jeg har lært. Jeg holdt min egen følelsesintensitet nede i konflikter og gjorde mig umage med at møde børnene åbent og venligt. En af drengene begyndte at spørge: "Hvornår skælder du mig ud? Hvorfor fanden skælder du mig ikke ud? Jeg er sur over, at du ikke skælder mig ud! Hver dag, når jeg kom på arbejde, insisterede jeg på at tænke: I dag er en ny dag, og måske bliver den bedre end i går. (Rikke Smedegaard Hansen, 2020, s. 149)

Med afsæt i subjektive erfaringer og oplevelser; subjektive følelser som drivkraft

Som titlen på Rikke Smedegaard Hansens (RSH) bog signalerer "Ida er pisseprovokerende", er der følelser på spil og i spil i denne bog. Bogen er rig på eksempler, hvad dette angår, og som undertitlen fremhæver "en bog om følelser i pædagogisk arbejde" er hele bogen orienteret mod følelser.

Det er dog ikke kun pædagogens følelser, bogen handler om. Lad mig illustrere og konkretisere det med tre små citatudpluk:

"Som regel råbte hun, at jeg skulle skride, og at hun ikke ville snakke" (s. 70).

"Jeg følte mig uprofessionel, fordi jeg var følelsesmæssigt påvirket" (s. 30).

"Måske er problemet, at du er for engageret?" (s. 206).

Som citaterne indikerer (uafhængig af deres kontekst) udspringer bogens fokus på følelser fra pædagogens rettethed mod tre centrale aktører i pædagogisk arbejde; a) børnene, b) pædagogen selv og c) kollegaerne.

Bogen handler således om pædagogens subjektive følelser og refleksioner, der løbende i hverdagen opstår og fremkommer i interaktionen mellem de nævnte parter. Efter endt læsning, hvor man har bogens mange eksempler og adskillige cases i baghovedet, genspejlet i en række teoretiske begreber som nærhed, empati, mentalisering, o.a., kan man ikke være i tvivl: Følelser indgår som et objektivi vilkår i pædagogisk arbejde. Dvs. som et alment, almindeligt og

person-uafhængigt vilkår, - men altid personligt oplevet og følt. Samtidig kan man undre sig over, at dette på en gang objektive og alment-menneskelige vilkår ikke tidligere i nævneværdig grad har været trukket frem, og derfor heller ikke synes at stå stærkt og gennemdrøftet i den pædagogisk faglitteratur.

Lidt om forfatteren

Bogen er skrevet af pædagog Rikke Smedegaard Hansen (uddannet i 1996) og bygget op om hendes oplevelser og erfaringer fra pædagogisk praksis gennem mange år med at skabe nære relationer til en række forskellige børn. Som hun siger på et tidspunkt: *"Jeg tror på de nære relationer"* (s. 114), - og "det nære" går på meget bevidst ikke at undvige eller ignorere de affekter, relationsarbejdet sætter i gang hos pædagogen. Ligesom det går på, at have stor opmærksomhed på de emotioner og kropslige udtryk, RSH/pædagogen selv udtrykker i interaktionen og kommunikationen med børn.

Bogens mange eksempler og cases (hvert kapitel har afsat i en case-agtig beretning om hendes relation og følelser til et barn/en institution/arbejdsplads) er hentet fra Rikkens forskellige arbejdspladser; mest fra folkeskolen og SFO, men også fra ansættelser i børnehave, behandlingshjem og netværk for unge med autismediagnoser.

Det er relativt sjældent, at pædagoger selv skriver og beretter om deres arbejde, fag og erfaringer. Alene af denne grund bør man hilse bogen velkommen. Men der er også grund til at hilse bogen velkommen, fordi den med dens faglige-personlige vinkel og dens subjektive følelsesorienterede perspektiv bidrager til et underbelyst felt inden for pædagogikken. Igennem bogen kommer læseren ikke kun indenfor i institutionen, man kommer som læser også, "ind i pædagogen", hvis man kan sige det sådan. Man hører nemlig om de mange forskellige slags følelser, tanker, refleksioner, tvivl og overbevisninger, der kan opstå i en pædagog, der engageret interagerer og kommunikerer med sin omverden. På en måde repræsenterer bogen et deltager-perspektiv oplevet "indefra"; dvs. at være aktivt deltagende, socialt involveret og følelsesmæssigt til stede i hverdagen og forholdet til andre.

Emnet følelser i pædagogisk arbejde

Det er imidlertid ikke kun forfatterfagligheden/forfatterpositionen, der står i kontrast til de dominerende tendenser i faglitteraturen. Også emnet "følelser" udmærker sig. Det synes først at være inden for de senere år, at der for alvor er kommet et fagligt legitimt fokus på følelse, jf. talen om "en affektiv eller følelsesmæssig vending" inden for den pædagogiske diskurs. Dette sagt med den tilføjelse, at diskussionen om pædagogik som "kald" og/eller lønarbejde, som den udfoldede sig i 1970'erne og begyndelsen af 1980'erne, også rummede aspekter af skismaet mellem engagerede følelsestyrede handlinger og handlinger styret af

en mere instrumentel fornuft. Men den debat foregik i en anden tidsmæssig og politisk kontekst og blev således også opfattet anderledes.

Pædagogens følelser er en integreret del af pædagogens virke. De spiller (på godt og ondt) afgørende ind på forholdet til børnene, kollegerne, andre faglige samarbejdspartnere, forældrene og hvem, pædagogen ellers omgås i hverdagen. Men hvor ofte og hvor vedholdende er følelser egentlig blevet fremhævet, beskrevet og reflekteret ”indefra”, selvom de spiller en basal og grundlæggende rolle? På dette indholdsmæssige punkt adskiller bogen sig altså også med dens betoning af følelsernes betydning for relationen mellem barn-voksen, barn-professionel.

Nærhedens pædagogik – og modet til at beskrive egne følelser

I indledningen skriver RSH, at hun har skrevet bogen i et håb om og med den mission, at pædagoger kan blive bedre til at sætte ord på de følelser, der uundgåeligt kommer i spil i det daglige arbejde. Ikke mindst når man som RSH lægger vægt på *nærhed* i forholdet til de børn og unge, man omgås dagligt og professionelt.

I indledningen kommer hun også ind på, at hun ofte har følt sig alene med sine følelser, - har følt sig utilstrækkelig, - og har været usikker. Alligevel har hun formået at overvinde sin angst og usikkerhed. En angst, som afholder de fleste fra at tale om emnet. Ligesom hun har fundet en vis stolthed i at kunne tale offentligt om sine følelser. Hun får derved på en troværdig måde anskueliggjort, at følelser uundgåeligt spiller en stor og afgørende rolle, når man lægger vægt på nærhed og tætte relationer. Samtidig fremstår hendes tale om egne følelser, som en slags modvægt til de følelser af afmagt, der løbende dukker op i hverdagen, når samspillet og kommunikationen med børn og kollegaer med (u)jævne mellemrum ikke udvikler og former sig, som man ønsker og håber.

Jeg synes, der er grund til, at kreditere RSH’s mod og hendes udkast til at beskrive og drøfte følelsernes betydning. Det er bestemt modigt ikke kun at få talt om følelser, men også at fastholde dem på skrift og bidrage til, at følelser reflekteres, så det bliver interessant for andre. RSH stiller sig selv i en sårbar position, når hun gør dette. Hun risikerer både at blive kritiseret på sin ”nærhedspædagogik” (mit begreb ikke hendes) og på sine følelser, sit selv og sin selvidentitet. Men hun gør det sagligt, så det ikke ender i ”føleri”. Hun stiller sig efter min opfattelse i en stærk position, fordi indsatsen ikke kun berører rollen som pædagog, men omfatter syntesen af rolle og personlige følelser.

Som kritisk læser (og her vil jeg straks tilstå, at jeg hverken er psykolog eller ekspert på det affektive felt) synes jeg, at RSH lykkes med både at beskrive sine egne subjektive følelser på en troværdig og genspejlende måde, samtidig med at jeg efter endt læsning, sidder tilbage med en overbevisende forståelse af

følelsernes gennemgribende virkninger og vitalitet i hverdagen; kort sagt, som objektiv betingelse i pædagogisk arbejde. Ligesom RSH selv fremhæver, at det er et grundvilkår for pædagogisk arbejde, at det somme tider går godt og andre gange ikke gør (s. 112).

I sin konsekvente vekslen mellem praksis-erfaringer og begrebsmæssige-teoretiske refleksioner og i sin løbende drøftelse af, hvorvidt kollegerne opleves som medspillere eller modspillere, har bogen fat i nogle vigtige forhold, som synes at stå i kontrast til de dominerende målrationelle måder, som pædagogik har udviklet sig på i det 21. århundrede.

Udblik over bogens kapitler

Bogen består af otte kapitler, der er bygget op efter nogenlunde samme fremstillingsprincip. Hvert kapitel indledes med en beskrivelse af et barn og de relationserfaringer Rikke har gjort sig med det pågældende barn. Indimellem hører vi også om andre børn, børnegrupper og hele skoleklasser. I de enkelte kapitler er der også lagt vægt på bestemte episoder, udsagn og reaktioner. Beskrivelserne kredser fortolkende om både barnets udtryk, udsagn og følelsesmæssige tilstande, ligesom beskrivelserne er rettet mod Rikkens egne følelser og tanker – både i situationen og efterfølgende. Det er meget konkret, nemt at følge og fremstår troværdigt (tankevækkende og berørende).

I flere kapitler tilføjer hun beskrivelser af kollegaernes udsagn og forståelse. Allerede fra første kapitel er kollegaernes udsagn og kommentarer således til stede. De bliver anledning til et modsætnings- og konfliktfyldt sub-tema, der løber igennem hele bogen; hvad ”er” og hvordan skal man definere pædagogisk professionalisme? RSH står på det standpunkt i debatten om professionalisme, at nærhed og tætte relationer ikke er noget uprofessionelt. Snarere er og bør nærhed og følelsesmæssigt engagement være en integreret del af det professionelle virke. Nogle af de faglige kodeord er i denne forbindelse *empati, spejling, overføring/modoverføring, mentalisering*.

Den forståelse af professionalisme, som RSH giver udtryk for og sympatiserer med, er dog ikke én, som hun gennem tiden har delt og opnået gensidig forståelse for blandt sine kollegaer. Tværtimod. Som læser får man indtryk af, at mange kollegaer har en langt mere distanceret tilgang, ja undertiden næsten instrumentel tilgang i deres forståelse af, hvad professionalisme indebærer. Dette forhold vender jeg tilbage til.

Teoretisk fundament

Som læseren forstår, er kapitlernes opbygning ikke kun baseret på subjektive beskrivelser af oplevelser og erfaringer fra RSHs egen praksis. Hvert kapitel bevæger sig på et tidspunkt fra den subjektive beskrivelse og følelsesorienterede

relationsforståelse - af eksempelvis pigen Karla, der har behov for og insisterer på hele tiden at være tæt på RSH, - eller Thor, der hver dag venter på, at Rikke har fri, så de kan følges hjem, - eller Ida, der er ”pissehamrende provokerende” og svær at holde af, men samtidig har brug omsorg og tålmodighed, - eller Isak, som smilende og afvæbnende er næsten umulig at opbygge en relation til, osv., – over i en mere objektiv, faglig og almen fortolkningsramme.

Kapitlerne inddrager og bygger således også på en teoretisk-psykologisk baseret forståelse. RSH trækker på pointer og udsagn fra et udsnit af nyere psykologisk litteratur fra ud- og indland om tilknytning, spejlneuroner, mentalisering, anerkendelse, følelser, empati og medfølelse (jf. psykologer som D. Stern, S. Hart, P. Fonagy, B. Hjernskov Elvén, P. Isdal, R. Yde Tordrup, M. Skytte O’Toole samt flere andre).

Som læser sidder jeg tilbage med det indtryk, at RSHs pædagogiske praksis, er udviklet som en slags anvendt psykologi eller en art pædagogisk-psykologi. Under alle omstændigheder får hun anskueliggjort, at hendes virke og praksiserfaringer ikke er uden teorigrundlag. Hendes pædagogiske praksis hviler med andre ord på andet og mere, end hvad der føles rigtigt (dvs. subjektive følelsesmæssige sandheder).

Hvad indvirker på de gensidige relationer og følelser?

Selvom RSH hverken giver en samlet eller opsamlende beskrivelse af sine betragtninger om relationerne og følelsernes betydning, danner der sig for mig at se igennem læsningen af bogens otte kapitler alligevel en art helhedsforståelse af, hvad der for hende indvirker på de gensidige relationer og følelser. Jeg vil derfor kort og skitseagtigt forsøge at sammenfatte, hvad RSH får gjort opmærksom på hen ad vejen gennem bogens ca. 200 sider. Det drejer sig om a) det relationelle og følelsesmæssige samspil, det drejer sig om b) forholdene på arbejdspladsen (institutionskulturen), det drejer sig om c) menneskesyn og pædagogiske grundværdier og det drejer sig om d) etikken i arbejdet.

Først og fremmest er der fokus på a) det relationelle samspil og følelserne mellem barn og pædagog. De børn hun beskriver og trækker frem, er børn med en særlig adfærd (aggressiv adfærd, provokerende adfærd, børn der er svære at tolke, ...). Dvs. børn hvis adfærd kalder på omsorg, nærvær og tålmodighed. Samtidig gør hun det klart, at det er vigtigt, at kunne skelne mellem egne og andres følelser, selvom empati som medfødt menneskelig evne gør det muligt at føle, hvad andre mennesker føler. Med reference til psykologen Per Isdal, siger hun: ”... *uden at vi bemærker det, kan børnenes følelser og tilstande få os til at opleve, at det er vores egne følelser og tilstande*” (s. 103), da det kan være næsten umuligt at få greb om de ubevidste ting, der sker i samspillet med andre.

Dernæst b) er der i bogen ”on and off” opmærksomhed på forholdene på arbejdspladsen og disses betydning for arbejdet med relationer og følelsernes indvirkning. RSH fremdrager i den forbindelse hvilken ”institutionskultur” og hvilke forestillinger om professionalism, som er herskende på arbejdspladsen. ”Bærerne” af disse forestillinger (kollegaerne, lederne og måske også forældrene) har bestemte forventninger om hvad, der er rigtigt og professionelt at gøre, og hvad, der ikke er. De dominerende forestillinger på den pædagogiske arbejdsplads indvirker i høj grad på pædagogens relationsarbejde, på følelserne og selvopfattelsen. Men også på ens tvivl og usikkerhed.

Rikke citerer en række bemærkninger, hun har mødt på forskellige arbejdspladser, som har gjort (et negativt) indtryk, - fået hende til momentvis at være i tvivl om egen praksis, og som har stået i modsætning til hendes opfattelse af professionalism: ”Så få dig et andet job”, ”Hvor skal pengene komme fra, Rikke Smedegaard Hansen?”, ”Du må lære at erkende, at du ikke kan redde verden”, ”Måske er problemet, at du er for engageret?”. Eller den omsorgsfulde: ”Pas nu på dig selv” (s. 206). Andet steds i bogen tematiserer hun den forræelse, som kan findes på nogle arbejdspladser, hvor børn gives øgenavne, eller når man undviger at give den omsorg, børn (og kollegaer) har behov for, eller når der tales hårdt eller råbes (s. 164).

På enhver arbejdsplads foregår der social-psykologiske spil og ”kampe”. Dette gælder i børnegruppen, det gælder mellem børnene og de professionelle, og det gør sig gældende mellem kollegaerne. Der er følelser og grader af angst impliceret i det hele. Det som både individuelle personer såvel som de omtalte grupper udtrykker, gør indtryk på den enkelte pædagog. Undertiden kan man som professionel pædagog afholde sig fra at gøre noget, man ellers finder rigtigt, - eller omvendt; de andre kan få en til at gøre noget, man ikke ville have gjort, hvis omstændighederne havde været anderledes. RSH er ikke bange for at komme med eksempler på handlinger, hun har fortrudt. Handlinger som blev til under et følelsesmæssigt pres, der kun kan forklares social-psykologisk og ud fra angsten for at blive udelukket. Modvægten bygges på gensidig kollegial hjælp og planer for, hvordan man kan støtte hinanden og f.eks. skabe fælles viden om hvem, der er hvor (rumlig orientering), hvornår man er sammen med hvem (relationel orientering), og hvem der laver hvad (faglig-indholdsmæssig orientering) (s. 170).

Til RSHs ”helhedsforståelse” hører også c) sammenhængen mellem det menneskesyn og de pædagogiske værdier, som det pædagogiske arbejde er baseret på og som implicerer følelser. Et sted siger hun eksplicit:

Jeg bygger min faglighed på praktisk erfaring og et forskningsmæssigt og fagligt grundlag skabt af bl.a. Stern, Perry, Elvén, Isdal og Hertz. Det grundlag, jeg har valgt, stemmer overens med mine værdier. Det betyder, jeg kan bevare min

integritet og autencitet i mit daglige arbejde. Men det betyder ikke, jeg har fundet en endelig sandhed eller altid gør det rigtige (s. 190).

Et andet sted nævnes en række vigtige pejlemærker og værdier, som også kendes fra andre debatsammenhænge: Alle børn har behov for og må tilbydes omsorg, - alle børn har ret til at føle sig set, hørt og forstået, - alle børn har ret til en voksen, de kan være trygge ved, kan regne med og som vedholdende forsøger at forstå dem (s. 137). En væsentlig værdi er også, at følelser ikke tabuiseres: ”Følelser kan pege på, hvad der er på spil for både barnet og os selv (...) hvis vi arbejder bevidst med dem, kan de være med til at gøre os bedre til vores arbejde” (s. 134).

Endelig hører d) etik til en af de faglige grundsten, som RSHs pædagogiske praksis er funderet i, - omend RSH synes undvigende i forhold til at få defineret og differentieret etik fra moral og værdier. Her peges på, at følelser kan være problematiske, men de kan også sikre etikken i det pædagogiske arbejde.

En række etiske dilemmaer nævnes; at pædagogen ikke har det lige godt med alle børn, at alle børn ikke kan gives samme opmærksomhed, at stærke følelser kan modarbejde evnen til at se hændelser og episoder i et større perspektiv. Etisk-praktiske færdigheder kommer ikke af sig selv, siges det. Man må have mod til at turde sige fra, og man må turde vise følelser.

Professionalisme, følelser og supervision

RSHs ”mission” er at sætte billeder på vores hverdag, at koble praksis til relevant teori i et let tilgængeligt sprog og at bidrage til, at pædagoger bliver bedre til at sætte ord på egne og andres følelser. I bogens forord skriver Elisa Rimpler (forkvinde i BUPL) anerkendende, at Rikke sætter ord på pædagogikkens inderste væsen og gør det med indsigt og indlevelse, samt at nutiden kalder på denne ”gen-humanisering” af pædagogikken.

Uanset hvad der menes med ”pædagogikkens inderste væsen” og ”gen-humanisering”, kan jeg følge det overordnede ræsonnement; at for megen pædagogisk diskussion har i al for lang tid været anskuet som og drøftet som et målrationalt (jf. M. Weber) anliggende og et spørgsmål om effektivitet, mens følelsernes betydning og involvering har været undspillet, underforstået eller ignoreret. Noget som (måske) hænger sammen med, at pædagogerne på den ene side er blevet belært af politikere, konsulenter, forskere, o.a. og samtidig ikke selv har haft tilstrækkelig stemme eller har været insisterende. Mens pædagoger på den anden side sjældent synes at tale med én samlet stemme, men ofte er delte og taler i mange forskellige tonelejer.

Spørgsmålet om følelser og professionalismisme er imidlertid ganske væsentligt. Det er svært ikke at give Rikke ret i, at det følelsesmæssige element i pædagogisk arbejde er for væsentligt til at blive overladt til tilfældighederne. Ligesom det er væsentligt at finde praktiske og bæredygtige måder at tackle følelshåndteringen på i hverdagen. I al pædagogisk omsorgsarbejde er der stor risiko for, at man brænder op, brænder ud og brænder sammen.

Rikke ser en løsning og modvægt i supervision og kollegial sparring.

I supervision bliver vi bedre til at handle professionelt. At modtage supervision gør os dygtigere – til gavn for dem vi har ansvaret for og til gavn for os selv. For når vi modtager supervision, udvikler vi os ikke kun fagligt og personligt; vi kan også bedre holde til vores arbejde (s. 106).

Men dette kræver (set ”udefra” og med min faglighed: sociologi) flere ting, som Rikke ikke kommer nærmere ind på. Dels a) at der er oparbejdet supervisionsfaglig indsigt både i pædagoguddannelsen og på arbejdspladsen, og at der findes nogen, der kan gøre dette kyndigt. Dels b) at ledelsen ikke kun bakker det op, men helhjertet er med til at gøre supervision til en integreret del af arbejdets organisering (dvs. betragter supervision som del af ledelsesansvaret, samt at supervision betragtes som form for anti-stress-ordninger, medarbejderomsorg, etc.). Dels c) at supervision indgår på system- og organisationsniveau og bliver en anerkendt del af arbejdet ved overenskomster og lokale aftaler, da supervision nemt kan blive noget, der må foregå på kanten af eller uden for den ”egentlige” arbejdstid. Pædagogisk relations- og omsorgsarbejde kræver, at der drages omsorg for relations- og omsorgsarbejderne. Herunder at der sørges for at finde og reservere den nødvendige tid til dette.

Når flere og andre perspektiver inddrages (på følelser, på supervision, institutionshverdagsliv o.a.) får man syn for mere, og ens forståelse for kompleksiteten ved forholdene i den senmoderne verden øges. Jeg synes, RSH får inddraget og sagt meget ud fra den anlagte vinkel og relationsforståelse i bogen. Men andre vinkler og måder at beskrive på er også interessante og rummer potentialer for indsigt og forståelse. Det vidner novellesamlingen om.

Mælkekassetårn

”Mælkekassetårn” består af ti noveller skrevet af ti forskellige litterære forfattere (syv kvinder, tre mænd), hvoraf nogle har tilknytning til den pædagogiske profession. Hvorfor novellesamlingen har fået netop denne titel fortøner sig i det uvisse, men det er både sikkert og vist, at titlen kan sætte mange associationer i gang. Først og fremmest til daginstitutioner, børn og leg, idet mælkekasser i denne kontekst ofte anvendes til alt andet end mælk, når børn erobrer dette

artefakt og begynder at konstruere, bygge og lege med mælkekasser. Dernæst kan mælkekasser på et symbolsk plan associeres med den sammensathed, opbyggelighed, men også skrøbelighed, som hverdagen og hverdagslivet er kendetegnet ved. Endelig kan mælkekasser som form eller struktur siges at være et "skelet" uden et nødvendigt indhold. Nuvel; de er tiltænkt mælk, men en mælkekasse kan også rumme meget andet. Hvorvidt novellesamlingens titel hænger sammen med nogle af disse forhold, forbliver imidlertid uvist. På den måde er der noget gådefuldt over titlen.

Af de korte forfatterpræsentationer knyttet til kapitlerne, antydes lidt om, hvor forfatterne er vokset op, - barndomsgeografiens og stedets betydning for forfatternes erfaringer og opmærksomhed, - familieforholdenes betydning antydes også, ligesom nogle af sporene efter barndommens sanseindtryk strejfses. At disse forhold i forskelligt omfang og på forskellig måde indvirker på forfatternes forskellige skrivemåder, opmærksomhed og "fortællegreb", ud over de litterære "teknikker", antydes med præsentationerne, uden at forfatterne selv siger noget herom. Novellesamlingen har altså en både mere divers og diffus tilgang til det pædagogisk- institutionelle felt end den tilgang, som RSHs bog er kendetegnet ved.

Det er ikke muligt at komme nærmere ind på de enkelte noveller i et essay som dette. Derfor kan de enkelte noveller og de tematikker og problemstillinger, de tager op, heller ikke få den omtale og anerkendelse, de hver især ideelt set har krav på. I det følgende vil jeg derfor forsøge at gøre noget andet. Dels vil jeg fremdrage nogle overordnede kendetegn ved novellerne, der hænger sammen med følelser, og som kan give læseren indtryk af novellernes mangeartethed. I den forbindelse vil jeg komme ind på ligheder og forskelle mellem novellesamlingen og RSHs bog. Dels vil jeg forsøge at reflektere over, hvad det er en kunstnerisk-litterær tilgang kan bidrage med og som synes vanskeligere for en pædagogisk-faglig tilgang.

Tanker i mødet mellem de forskellige typer af tilgange, som de to bøger repræsenterer

Sammenstiller man RSHs bog med de forskellige bidrag i novellesamlingen *Mælkekassetårn*, er der mange forskelle, men også ligheder. En forskel er, at Rikkens bog repræsenterer en eksplicit erfaringsbaseret men også faglig-teoretisk tilgang, mens novellesamlingen repræsenterer en kunstnerisk-litterær tilgang, hvor forholdet mellem det erfaringsmæssige og digteriske-fantasimæssige er ganske implicit.

En anden forskel er, at kun tre af de ti noveller arbejder med dét, man stilistisk kunne kalde "et pædagog-perspektiv". De øvrige noveller arbejder i forskelligt omfang i højere grad med forskellige former for forældreperspektiver, - mor- eller far-perspektiver, og nogle få forsøger at inddrage et børneperspektiv.

En tredje forskel er, at hvor RSH i meget høj grad har fokus på følelser og har en faglig tilgang til følelser i pædagogisk arbejde, er det anderledes med novellesamlingen. Den har, som jeg læser novellerne, ikke følelser som sit primære fokus. Novellerne retter snarere fokus på skrøbeligheden og sårbarheden ved og i de mangeartede menneskelige relationer og brudflader, som gør sig gældende i hverdagslivet i og omkring daginstitutioner. Der er masser af følelser impliceret, men de eksponeres ikke på samme måde som i RSHs bog.

Begge publikationer har dog det til fælles, at henholdsvis de erfaringer, der berettes om hos RSH, og de fortællinger, novellesamlingens forfattere har skabt, gennemstrømmes af følelser, - der igen rører ved læserens følelser og tanker. I novellesamlingen fremkaldes følelserne af fortællingerne om det, der sker, gøres, siges, kommunikeres kropsligt og/eller verbalt, når børn, forældre og pædagoger mødes, kommunikerer og udveksler i en velfærdsstatslig institutionel ramme. Følelserne indrammes og trylles frem af ord og fortællinger om angst, desperation, frustration, fortvivlelse, tvivl, vrede og usikkerhed.

Kapitlernes titler skjuler dog mestendels dette. Titler som; ”Sidste dag”, ”Alt det her med Milan”, ”Fugle er fugle” eller ”Who’s Your Daddy” forberedte ikke undertegnede på de dramaer, der dukkede op. Mens titler som ”Knivprojektet”, ”Heavy Metal” eller ”Aya slog ik William, William slog sig selv” i højere grad får antydnet noget om de dramaer og brudflader, der er i vente.

I mange af novellesamlingens kapitler fylder tårer og gråd en hel del. Mens godt humør, smil og god stemning, (som vel hører med til at have det godt og til en socialisering af mennesker i balance med sig selv og omverdenen), kun sporadisk synes til stede. Dette er tankevækkende og bekymrende. I det mindste, hvis man slutter fra det billede, som novellerne bidrager til at skabe og projicerer det over på velfærdsstatens småbørnsinstitutioner. Her må man imidlertid holde fast i, at kunstens verden også er kritikformernes verden. Hvis svaret på spørgsmålet: How do you feel? blot var: ”Good”, ville det næppe kunne bære en hel novellesamling.

Hvad er det en kunstnerisk-litterær tilgang kan?

I den forbindelse er det nærliggende at reflektere over, hvad den kunstnerisk-litterære tilgang kan bidrage med i forhold til faglitteraturen? Hvis jeg ud fra novellerne skulle komme med et kortfattet og tese-agtigt bud på spørgsmålet, ville svaret lyde: Prævidenskabelig narrativ problemorientering samt ukonventionelle og fag-uspecifikke indsigter. Novellerne synes nemlig alle at indkredse relationelle og følelsesmæssige problemer, om end de gør det på en fortællende og hverdagsagtig måde, ligesom de indsigter, de bidrager med, bryder med faglige grænser og konventioner.

Hvor beskrivelserne af RSHs følelser og erfaringer søges underbygget og belyst fagligt-teoretisk, dér synes novellerne "fritstillet", set fra en pædagogik-faglig vinkel. De litterære forfattere synes med andre ord hverken fagligt og ej heller teoretisk eller metodisk forpligtet på den måde som fag-professionelle er. Novellerne indskriver sig med andre ord i en frihed og et mulighedsrum, som umiddelbart synes mere åbent og langt mindre restriktivt, end det ville være, hvis det drejede sig om faglige tekster, (sagt i en nutidig kontekst, hvor faglige tekster skal legitimere sig selv metodologisk, teoretisk, metodisk og hvor de bl.a. gennem reviewprocesser og på et mere overordnet plan er tvunget ind i en institutionel konkurrence og sammenlignelighed, hvis effekt tendentielt bidrager til skabelontænkning, metodisk konformisme og angst for eksperimenteren og gåen imod strømmen).

Den kunstnerisk-litterære tilgang er ikke præget af, at den (helst) skal munde ud i en konklusion. Ej heller er den forpligtet på, at komme med anvisninger og anbefalinger (om f.eks. best practice eller effektive metoder til indfrielse af politiske dagsordener og målsætninger). I det hele taget vil den litterære tilgang være præget af en anden form for rationalitet end den, som indskriver sig i mål-middel tænkning eller den tænkning, som altid bruger værktøjskasser og redskaber som metaforer for hvad, der skal gøres. Derfor synes den kunstnerisk-litterære tilgang at åbne for et refleksionsrum, der principielt er både mere søgende, mere spørgende og mere kritisk end de faglige refleksionsrum ofte er, - trods faglige erklæringer om det modsatte. I novellerne er hverken spørgsmål eller svar trukket skarpt op, endsige formuleret.

Betyder dette så, at man ikke kan inddrage og benytte novellerne i den faglige undervisning på pædagoguddannelsen eller i andre relevante uddannelser? Det mener jeg ikke er tilfældet. Måske har novellerne endda den force i en undervisningskontekst, at de på en kunstlet måde kan tematisere og anskueliggøre temaer og konflikter fra institutionshverdagen uden at være bundet op på bestemte teoretiske fortolkninger, og uden at være bundet af de diskursive normer, der holder den faglige diskurs fast (gennem en række udelukkelsesprocedurer og kontrolprocedurer, jf. M. Foucault om diskursens kendetegn). Ligesom novellerne mimetisk og i hverdagens almindelige sprog nemmere kommer til at ligne hverdagen end mange af de tekster, der er fagligt forpligtet og nemt via fagsproget kommer til at distancere sig fra det hverdagsnære. Ligesom novellesamlingen kan illustrere "myldret" og det, som ikke nemt lader sig kategorisere og begrebsliggøre, det irrationelle. Novellernes brud med fagsprog, deres prævidenskabelige tilgang og narrative greb, vidner om, at der litterært kan berettes om tingene, forholdene og hændelserne på værdifulde og indsigtsgivende måder.

Novellesamlingen har et kort forord skrevet af rektor Stefan Herman. Heri skriver han, at den litterære og kunstneriske tilgang til feltet familieliv og daginstitution (som vi alle kender noget til fra vores eget liv, såvel som fra

tal og statistikker) betyder, at læseren gennem novellerne, og de billeder og stemninger, der fremkommer under læsningen, får "en anden indgang" til det brogede og komplekse univers, som findes i og omkring daginstitutionerne. Jeg er enig i, at den kunstneriske litterære tilgang kan tilbyde noget, som den faglige og videnskabeligt prægede tilgang ikke kan på samme måde.

At subjektive følelser (og fragile relationer) synes at være et objektivi vilkår i det pædagogiske arbejde, kan som tidligere påpeget være en art fællesnævner for de to bøger. Følelser og relationer leves og opleves subjektivt af de implicerede menneskelige subjekter, men netop fordi det forholder sig sådan, kan man sige, at følelser og relationer også har noget objektivi, fællesmenneskeligt og almengyldigt over sig. Det blik og den analytiske fornuft, der betragter subjektivi følelser på tværs af individuelle sansninger, oplevelser og selvfortællinger, vil betragte de subjektivi følelser som nogle, der er intersubjektivt konstitueret, indrammet af sociale fællesskaber og modsætningsforhold og desuden indlejret i en bredere historisk situeret samfundsmæssig og kulturel kontekst. Denne pointe står ikke at læse i de to bøger. Men så er det jo godt at vide, at en mere sociologisk præget og socialfilosofisk litteratur vil kunne bidrage til følelsernes mangfoldige felt med indsigter omkring dette forhold.

Farvel til de pædagogiske skønmalerier og velmenende idealer

Alexander von Oettingen: Pissedårlig undervisning

Hans Reitzels Forlag, 2019

101 sider

125 kr.

Udgivelsesdato: 5. juni 2019

Alexander von Oettingen og Karsten Mellon (red.):

Pissedårlig ledelse

Hans Reitzels Forlag, 2020

80 sider

125 kr.

Udgivelsesdato: 10. august 2020

Alexander von Oettingen og Trine Ankerstjerne (red.):

Pissedårlig pædagogik

Hans Reitzels Forlag, 2021

80 sider

125 kr.

Udgivelsesdato: 11. januar 2021

Alexander von Oettingen og Lars Hende Svenson (red.): Pissedårlig inklusion

Hans Reitzels Forlag, 2021

80 sider

125 kr.

Udgivelsesdato: 3. maj 2021

Anmeldt af Steen Nepper Larsen

Alexander von Oettingen er hovedmanden bag fire 'pissedårige' bøger om undervisning, ledelse, pædagogik og inklusion. Der advokeres for en negativ pædagogik, der er skeptisk over for allehånde pædagogiske illusioner og idealer i teori og praksis. Men spørgsmålet er, om projektet er gennemtænkt og attråværdigt.

Det er ikke hverdagskost i den pædagogikteoretiske gesjæft at bevidne og få mulighed for at muntre sig med udgivelsen af kvatrologier; men igennem de seneste par år har rektor ved UC Syd, dr.pæd Alexander von Oettingen (AvO) udgivet en lille håndfuld 'pissedårige' bøger.

Dette gadedrengsagtige, standardfrække adjektiv bliver på skift koblet til en række tunge, uomgængelige og særdeles omtvistede substantiver: undervisning, ledelse, pædagogik og inklusion – og vupti så ser fire tynde bøger dagens lys. Humoren er ikke bare iscenesat; den erklæres også ekspresvis verbis og identisk på hver eneste af seriens fire læserfængende bagsider: AvO/forfatterne "folder sig ud med humor og skarpe pointer i et frit og læsevenligt sprog..."

Slang møder tyngde. Der inviteres til betydningsstyrt, negative erfaringer, ridser i den idealistiske pædagogiske lak og ikke mindst til fælles samtale "i forskellige fora". Skyggesiderne skal tales frem, og de gode hensigter og de velmenende idealer hænges behørigt til tørre. Det erklærede mål med turneringen af det uvante adjektiv på fire måder er at skærpe bevidstheden om, hvad der skal til for at opnå og "mobilisere til" god undervisning, ledelse, pædagogik og inklusion.

Den første bog har von Oettingen som eneforfatter; de tre øvrige udformer sig som miniantologier med fem-seks bidrag i hver, skrevet af hhv. pædagogikteoretikere og praktikere inden for den hjemlige pædagogiske verden. Bogen om undervisning er udstyret med et orangerødt omslag, ledelsesbogen er blå, pædagogikbogen lilla og inklusionsbogen lysegrøn.

Tankefiguren og det styrende kompositionsprincip bag kvatrologien

Deter AvO's kongstanke, at det fremragende ikke findes inden for den pædagogiske verden, og at de urealistiske idealer inden for såvel uddannelsespolitikken som den pædagogiske filosofi ikke er virkelighedsnære, og at ingen af dem har mod på at "tale om det, der gør ondt og går skævt", som det hedder på allerførste side i allerførste bog.

De gode intentioner, visioner og drømme er ligefrem skadelige og løgnagtige. AvO lægger afstand til pædagogisk moralisme og ideologi. "... pædagogikken må undgå at tegne idealiserede billeder, som ingen kan leve op til." Afvæbnende og sikkert skrevet med glimt i øjet afrunder AvO bogen med en ode til, at "... det mulige bedre ligger i det negative. Alle har ret til pissedårlig undervisning – bare ikke hele livet."

Skåret ind til benet hylder AvO princippet, at det gælder om at fremhæve det negative for at finde vej til det positive. Her følger de tre bærende credo-lignende påstande i Pissedårlig undervisning in extenso:

”Det gode kan antage mange former; det dårlige kan vi identificere entydigt. Derfor bliver den gode undervisning bedre, når vi beskæftiger os med dens modsætning. Vi må aftabuisere skolens måske største tabu: den pissedårligt undervisning.”

”Negativ pædagogik /.../er skeptisk over for alle former for ren eller uren pædagogik, idealisme, normativitet, illusioner og utopier. Den er negativ og skeptisk overfor pædagogisk praksis, teori og forskning, der ophøjes og overophedes. Negativ pædagogik er en radikaliserings på godt og ondt og uden sikkerhedsnet.”

”Negativ pædagogik fremhæver paradokserne og modsætningerne i både teori og praksis. /.../I udgangspunktet er pædagogik negativ. /.../Dens (negativ pædagogiks, SNL) sigte er at fremme en pædagogisk professionalitet, der kultiverer en bevidst og reflektiv tilgang til netop paradokserne. Uden blik for det skæve og paradoksale er der ingen forståelse for det pædagogiske. Derfor handler negativ pædagogik ikke om at komme ud af negationerne, men om at lede efter alternative svar på det, som vi har svært ved at svare på...”

Efter at have fortæret de fire små bøger forekommer det mig, at bestemmelsen af den negative pædagogik hverken er filosofisk, sociologisk endsige pædagogisk konsistent. For det første synes han både at ville kritisere den ontologisk-pædagogiske væren-i-verden og den epistemologisk-tankemæssige tilgang til den pædagogiske væren-i-verden i alle uddannelses- og dannelsesmæssige institutioner. Men han træder aldrig klart i karakter som filosofisk tænker. Slumrer der eksempelvis – ifølge AvO – en uforløst positiv normativ kraft dybt inde i ’det ontologiske’ – eller skal denne først artikuleres kommunikativt og bevidst af aktørerne for at blive til virkelighed?

Nogle negativiteter og negationer kan – som Hegel, Marx og Adorno ufortrødent ’forfulgte’ disse – slå om i såvel positive samfundsmæssige, erfaringsgennembrydende som begrebsnybrydende forandringer, hvorimod andre negativiteter og negationer ikke ’aufhebes’. Hvordan tænker AvO dialektikken mellem væren og tænkning? Er han åndsfilosofisk og teleologiserende som Hegel, realabstraktions- og immanent kritikorienteret som Marx eller ikke-identitets-tænkende som Adorno? Hvorfor mon han ikke går ind i en tankevækkende og smittende dialog med den virknings- og begrebshistoriske

arv, han selv står i? Det ville selvfølgelig have gjort det vanskeligere at fremstå som wanna-be-quasi-fræk og læse(r)venlig – men det kunne potentielt have været langt mere akademisk intellektuelt interessant og pædagogikteoretisk spændstigt.

For det andet er det såvel sociologisk og pædagogisk uklart, om det negative udspringer af 'sagen selv', som denne måtte være 'parceleret' på en række forskellige mikro-, meso- og makrosfæriske niveauer. Bestemmer AvO mon negationernes og paradoksernes arnested til at være inkarneret i det pædagogiske mellemværende og de didaktiske livtag mellem lærer og elev, at udfolde sig mellem den konkrete pædagogiske praksis og samfundets mange krav (af politisk og økonomisk karakter) og/eller primært at blive smedet et sted mellem de pædagogiske teorier (tankesystemerne) og den pædagogiske praksis (hverdagens virke)?

AvO skifter niveau så mange gange i teksterne, så hans faible for den negative pædagogik snarere kommer til at fremstå som en helgarderingsbesværgelse end som en distinkt og klargørende begrebsliggørelse af, hvad der er galt, og hvad der går galt.

Dertil kommer, at han simpelthen gør det for let for sig selv, når han samtidig på retorisk selvbevidst facon differentierer mellem en højstemt og højt valoriseret hymne om "det virkelignære" og "det illusionære" på en måde, der bestemt ikke er klar, endsige rensat for idealisme og normativitet. Således er jeg eksempelvis af den opfattelse, at John Hatties mantra om synlig læring, der umiddelbart kan lyde meget virkelighedsnært og konkret omsætteligt, er ladet til randen med illusioner og eksplicit negative implementeringskonsekvenser¹.

Afparadoksing og en overvættet overmætning

Ikke videre overraskende forsøger AvO at afparadoksere pædagogikkens mange paradokser ved flere gange at tale samvittigheden og den indre stemme frem. På ur-sokratisk og kantiansk vis – ladet med referencer til både Platon og Immanuel K. - træder den individuelle, myndige og selvkorrigerende pædagogiske aktør frem som et solid normativt forankret etisk ståsted againt all odds: "Lærere og ledere har en indre fornemmelse af, om det, som de gør, måske ender med noget dårligt fremfor med noget gavnligt." Forundringen breder sig; thi er det ikke en mindst lige så vild illusion at appellere til en indre ubesmittethed, et hjemmerørt moralsk kompas og en autentisk stemme, som det er at tale vidtløftigt om dannelse som den rigest mulige og forædlende vekselvirkning mellem mennesket og kosmos, som Wilhelm von Humboldt som bekendt og uforglemmeligt gjorde

¹ Se Steen Nepper Larsen: *At ville noget med nogen. Filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine 2016: 118-120, 142-149 & Steen Nepper Larsen: "Den rigest mulige vekselvirkning". *Et essay om dannelse til Jens Raabauge et al. (red.): DANSK (DanskLærerforeningens tidsskrift for grundskolen; et særnummer om dannelse), foråret 2021*

det for næsten 240 år siden, eller at ægge til selvforglemmende og transformative æstetisk og eksistentielt ladede beundringsøvelser, som Peter Sloterdijk gør det i vor samtid, eller lytte til Thomas Ziehe, der advokerer for at opøve sansen for decentreringskunst og midtpunktsforskydning i et modernitetskritisk perspektiv?

Andre steder – se fx nærmere på den sidste side i den fjerde bog *Pissedårlig inklusion* – føler han sig kaldet til at hylde ”den forhadte folkeskolereform 2013” med eksplicit reference til Jens Rasmussens, Claus Holms og Andreas Rasch-Christensens bog *Folkeskolen efter reformen* (Hans Reitzels Forlag 2015). Det sker med følgende formanende ord: ”Tro det eller lad være, men bag læringsmålsstyret undervisning ligger der også en social indignation: Man synes, at den traditionelle undervisning ikke tager godt nok afsæt i den enkeltes konkrete læringsproces, og at denne proces er for tilfældig eller har for uklare mål, og derfor ’taber’ undervisningen alt for mange af eleverne.”

Men hermed banedes vejen for en illusionær og politisk-normativ overstyring af folkeskolen med en række forudsigelige ’pissedårlige’ konsekvenser, og dem står den angiveligvis illusionsløse AvO gladelig på mål for. Et imponerende selvmål.

Noget helt andet er, at det efterhånden, som man læser sig igennem det næsten 350 sider lange fir-fløjede oevvre, ikke er til at holde ud at læse ordet ’pissedårlig’ længere. Det sniger sig så at sige ind overalt ved højlys dag i hundredevis af konstruerede udgaver og søgte gradbøjninger. Det siver ind og ud af teksterne, også når det ikke klæder de forskellige bidragydende forfatters tekster og på ingen måde er i samklang med disses langt mere subtile og selvhvilende elegance (se eksempelvis nærmere på Janne Hedegaard Hansens ”Inklusionens benspænd”, s. 52 i bog 4, Katrin Hjorts ”En dårlig leder kan også være en god leder”, s. 35 og 42 i bog 2, og Line Togsverds ”Derfor kan vi ikke undvære ’pissedårlig pædagogik’”, s. 23 i bog 3).

Chefredaktøren og forlaget har efter min smag både overgjort og oversolgt det åh-så-frække adjektiv. Det er blevet til en tom og utålelig betegnelse, man ikke har lyst til at lægge på tungen endsige bruge analytisk.

Pudsigt nok synes det samme at være sket med begrebet ”uren pædagogik”, som AvO lægger lysår af afstand til. Måske er det, som jeg næsten foregreb i mit bidrag til den første af i alt de tre(!) antologier fra 2011 i længden svært at surfe på en iscenesættelse af forbudte lystgevinster, der besynger det latrinære og forbudte i lårtykke stråler².

² Jf. Steen Nepper Larsen: *”Mod til ikke-ledelse: Kritiske tanker om tvang, bang og vilje til ledelse”* i Karsten Mellon (red.): *Den modige leder* (Dafolo 2018).

Læsefrugter

Men én ting er at blotlægge og drøfte den overordnede ramme for 'det hele': at det ikke er de positive erfaringer, der skal forfølges eller propaganderes; men at man kun bliver klogere og kan lave en bedre skole "ved at opsøge fejlene, modstanden og andre dårligheder (jf. "Intro" til Pissedårlig ledelse, s. 9).

Noget helt andet er, hvad der så er at plukke af læsefrugter i de fire bøger. 18 bidrag byder sig til, og selv for en anmeldelse i et generøst nettidsskrift uden fysisk bagkant er det umuligt at komme ind på dem alle. Derfor har jeg neden for valgt at fremhæve og sige et par ord om ganz genau to bemærkelsesværdige bidrag fra hver af de tre flerforfatterantologier.; men det betyder selvfølgelig ikke, at der ikke er mere at hente i bøgerne, der på sin vis alle er læsværdige og ikke mindst værd at bide skeer med, og mon ikke forlaget på et tidspunkt finder på at falbyde dem som ét samlesæt til en noget bedre pris end 4 x 125 kr.?

Men først lidt om den første bog i serien, skrevet af AvO in solo. Der falder mange udmærkede syrlige bemærkninger af i svinget om pissedårlig systemtvang, den globale reformvirus, den pissedårlige undervisning world-wide, den pissedårlige evidens og den pissedårlige digitalisering af skolen: "Vi sætter strøm til undervisningen og håber på, at den ikke giver stød."

Inspireret af Niklas Luhmanns analytisk produktive systemteori kan von Oettingen hurtigt skifte iagttagelsesvinkel, og det lykkes ham at give et levende billede af, hvordan uproductive, men formodentlig også uundgåelige skyldstilskrivelser flourer på bedste – dvs. værste – vis inden for uddannelses- og undervisningsverdenen. Aben går lifligt rundt. Så er det læreruddannelsens skyld, at børnene lærer for lidt. Så er det praksiserfaringer, der taber til evidensmaskinerne; så er det den teoretiske undervisning, der er skyld i lærernes praksischock; så er det politikerne, der overstyrer ved hjælp af luftige og magtfulde ord; så er det de skuffede elever, der keder sig, larmer og ødelægger undervisningen; så er det internationale mega-trends med afsæt i OECD og PISA, der sætter sig ufortrødent igennem etc.

Utrætteligt fremhæver han den glasklare og uomtvistelige pointe, at skolen paradoksalt nok er tvang og frihed på samme tid; men han tilbyder os ingen udveje til om muligt at afparadoksere eller fundamentalt formforvandle dette paradoks.

Det går over stok og sten i bog 1, der desværre aldrig fortætter sig til et blivende og autonomt teoretisk bidrag til en forståelse af Pissedårlig undervisning. I tidligere værker er han bestemt set i bedre form. Læs fx *Almen didaktik* (Hans Reitzels Forlag 2016).

Bog 2: Pissedårlig ledelse

Råt, nøgternt og klartskuede er dr.phil., professor emerita fra SDU, Katrin Hjorts bidrag. Hun serverer fem diagnostiske begreber: Den psykopatiske ledelse, Borderline – den splittende ledelse, Rationalisering – den maniske ledelse, Realisering – den skizoide ledelse og Thanatos – den dræbende ledelse.

Har man været udsat for truende, sygdomsfremkaldende og/eller sundhedsskadelig eller blot kedsommelig ledelse inden for den pædagogiske (h)jern(e)industri, vil man nok ikke kunne undgå at finde inspiration i dette metaforrige, idealtypiske og distinktionsrige begrebsvokabular. Uforglemmelig og erfaringsrig sætter denne formulering sig også varige spor i sindet: ”Pissedårlige ledere kan få en organisations medlemmer til at holde sammen indadtil og udadtil, så organisationen overlever, selvom den fungerer som en dysfunktionel familie.”

Klaus Majgaard, ph.d., ledelsesrådgiver og ekstern lektor v. CBS, går dybere ind i de psykologiske og socialpsykologiske dimensioner af pissedårlig ledelse. Lederen kan være for meget og for lidt leder. Fremstå overmoden eller umoden. For narcissistisk og larmende eller for utydelig og svag. Splittet mellem aggression og kærlighed. En heroisk ener eller en fællesskabsorienteret karakter. Selvidealiserende friløber eller organisationens kvinde m/k.

Når lederen fanges eller afsløres i at være en dårlig leder, kan det resultere i et paranoidt, depressivt eller manisk selvforsvar. Majgaard bryder sig absolut ikke om misundelig og ondskabsfuld ledelse; men han kan leve med selv at fremstå som – eller være underkastet – en depressiv leder, der har raffineret ”en rå selvforkastelse til en mere etisk reflekteret skyld.”

Her må jeg nok indrømme, at min kæde røg af. Dette quasi-kristne korsbærersyndrom er det muligt at forlade, hvis man tillader sig at problematisere samtidens tvang, trang og hang til at se ledelse som svaret på alting. Hvorfor ikke snarere tale og virke til fordel for modet til ikke-ledelse end at kanonisere et søgt begreb som pissedårlig ledelse?

Bog 3: Pissedårlig pædagogik

Docent i barndomspædagogik, Line Togsverd fra UC Syd, har skrevet et fremragende bidrag under en kedelig overskrift: ”Derfor kan vi ikke undvære ’pissedårlig pædagogik’”. Det bærende argument er præcist og stedsegrønt: Der må skabes rum for, at pædagogikken ”udvikles af pædagogerne selv på pædagogikkens egne præmisser. Gør vi ikke det, får vi ikke bare ’pissedårlig pædagogik’. Vi får ikkepædagogik”. Togsverd fastholder, at pædagogik i daginstitutioner ikke er en teknisk, men netop en pædagogisk praksis. Det betyder, at udøvelsen af pædagogik er ”et vanvittigt vigtigt, men også vanvittigt vanskeligt projekt, som vi må forstå på dets egne præmisser.” Pædagogikken er

også altid forpligtet til at stille sig ”åbent for det, som børnene kommer med.” Og her er det pointen, at pædagogen ikke kan producere barnets selvstændighed og ansvar pr. koncept eller på kommando; thi disse ’egenskaber’ og ’evner’ er noget, som barnet selv må udvise og kreere.

Pædagog og forfatter Rikke Smedegaard Hansen er også i god form under endnu en søgt overskrift: ”Pissedårlig afmægtig pædagogik”. Hun skildrer, hvordan pædagoger i afmagt skælder ud og tvinges til at gribe til en uproduktiv, autoritær pædagogik. Hun sætter foden på bremsen og problematiserer de vilkår, det pædagogisk arbejde er underkastet, eksempelvis inklusionsarbejdet: ”Vi må simpelthen sætte en grænse for, hvad vi skal diske op med af løsninger i en hektisk hverdag, hvor krav og muligheder ikke hænger sammen. Vi kan ikke nå alle børn.”

Effektiviseringspresset og ”et alt for stort pres fra systemet og fra politisk side” producerer så at sige den ”pissedårlige pædagogik” bag om ryggen på de agerende pædagoger. Smedegaard Hansen formår på denne vis at vise, at det ikke går an at gennemmoralisere og skyldsprojicere alle pædagogisk dårligdomme ’ind i’ og ’over på’ de pædagogiske aktører. System- og betingelseskritik skal der til – noget, som det efterfølgende kapitel, skrevet af børne- og inklusionsforsker fra UC Syd, Christina Holm Poulsen, i øvrigt også emmer af en dyb vished om.

Bog 4: Pissedårlig inklusion

Denne bog er nok den mest vellykkede af de fire - sikkert fordi inklusionsspørgsmålet er ladet til langt op over randen med dilemmaer og konflikter, der ikke lader sig forsvinde som dug for solen. Dertil kommer, at der slet ikke kan inkluderes uden at der ekskluderes.

Lektor i Pædagogisk sociologi ved DPU, Jørn Bjerre, har under overskriften ”Opskriften på pissedårlig inklusion” skrevet det bedste bidrag i hele serien. I en kølig, sprogbevidst og demaskerende stil skriver han sig igennem uføret. Lærere, der ikke var uddannet til at stå for at inkludere en række børn med meget forskellige behov og ’udfordringer’, blev sat til at løse en opgave, der på én og samme tid var af økonomisk besparelsesorienteret, moralsk, retslig og idealistisk karakter.

Den moralske dagsorden blev af det politiske system brugt som løftestang for besparelsetiltag i 2011-2012. En hær af lærings- og inklusionskonsulenter blev derefter sendt rundt i landet for at ”facilitere samarbejdsprocesser”. Ingen kunne eller ville definere, hvad inklusion faktisk var, og den sorte snak bredte sig:

”Sort snak er kort sagt den gær, der får pseudoprocesserne til at hæve og blive luftige. Jo mindre konkrete tingene er, jo flere initiativer må der tages. Vejledninger, informationsfoldere,

kvalitetsrapporter, nyhedsbreve. Og professionelle bureauer må engageres til at finde på slogans; de skal brande og fortælle den gode historie.”

Professor MSO i specialpædagogik ved DPU, Susan Tetler, har også skrevet et meget læsværdigt, tankevækkende og på mange måder forstemmende kapitel: ”Hvordan inklusionsidealet bliver til pissetårlig inklusion.”. To feltarbejder med 23 års mellemrum (foretaget i hhv. 1996 og 2019 blandt ’integrations- og inklusionsbørn’) sætter rammen, og Tetler dokumenterer, hvordan det var helt fatalt, at specialpædagogikken blev smidt ud af skolen, da økonomiske og pædagogiske ressourcer blev flyttet fra ’specialområdet’ for at være med til at gennemføre folkeskolereformen i 2013-2014. Inklusionsidealet blev reduceret til ”et retorisk symbol på samfundets velvilje, hvor der ikke sættes handlinger bag de fine ord. Det er pissetårlig inklusion, men pakket ind i symbolsk og idealiseret retorik.”

Det forekommer mig, at ordet ”pissetårlig” hér for én gangs skyld er både velplaceret og meningsgivende. Havde det dog bare kun stået hér...

Mærkeligt

Meget mystisk er det, at von Oettingen tilsyneladende ikke har bedt de mange meget forskelligartede og vidende samarbejdspartnere og bidragsydere om i fællesskab at drøfte den overordnede ramme for og kompositionsprincippet bag de fire bøger. Mon ikke det ’frække’ dogme om at ville konstituere en negativ pædagogik, der vedkender sig det problematiske, ud- og gennemlever dilemmaerne og paradokserne og ikke undflyr ’det pissetårlige’, kunne være blevet både gennemkritiseret og præciseret? Nu ligner projektet blot et døgnflueslogan med snarlig udløbsdato, en ’snedig’ og småklodset forlagsstrategisk branding-markør og frem for alt en lidet gennemtænkt pædagogisk teori og praksis.

Forlagssjusk

På trods af at flere af bøgerne allerede er kommet i flere oplag, har Hans Reitzels Forlag og hovedredaktør AvO desværre ikke stået behørigt vagt ved korrekturhavelågen, hvad angår stave- og orddeleingsfejl, tyske navneord i bogtitler skrevet med små begyndelsesbogstaver, glemte referencer, punktumkoks, eksplicitte gentagelser etc. – og Ove Kaj Pedersens opportunistiske personlighed i bogen Konkurrencestaten (2011) bliver til ”den opportune person” – endog sat i kursiv. Irriterende og inkonsekvent er det også, at det kun er ledelsesbogens bidragsydere, der tituleres med titler, ansættelsessted m.v.; men at man må spejde forgæves efter den slags nyttige oplysninger i de to sidste bøger i serien.

Steen Nepper Larsen, lektor i Uddannelsesvidenskab, DPU, AU

DPT Dansk Pædagogisk Tidsskrift

Redaktionen

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner.

Dette er fortsat målet for DpT.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er et *kritisk* forum, der *tænksomt* og *undersøgende* vil forstå og diskutere pædagogik, det pædagogiske område, dets problemstillinger og dets institutioner *aktuelt* og *historisk*.

Tidsskriftet er stedet, hvor herskende dagsordner *udfordres*, og hvor nye perspektiver, refleksioner og eksperimenter formidles til inspiration for hele pædagogikkens felt.

Thomas Ellegaard

(ansvarsh.)

Ph.d. og lektor ved
Institut for Mennesker og
Teknologi, Roskilde Universitet

Marianne Brodersen

Ph.d. og lektor ved
Center for Pædagogik, Absalon

Jakob Ditlev Boje

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

Tekla Canger

Ph.d. og lektor ved
Læreruddannelsen Campus
Carlsberg, KP

Birgitte Elle

Ph.d. og professor ved
Institut for Mennesker og
Teknologi, Roskilde Universitet

Christian Sandbjerg Hansen

Ph.d. og lektor ved
Danmarks Institut for Pædagogik
og Uddannelse,
DPU, Aarhus Universitet

Marta Padovan-Özdemir

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

Karen Ida Dannesboe

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

Simon Nørgaard Iversen

Adjunkt ved Læreruddannelsen i
Silkeborg, VIAUC

Mette Pless

Lektor ved Center for
Ungdomsforskning, Institut
for Kultur og Læring, Aalborg
Universitet

Stine Thygesen

Ph.d., adjunkt ved
Læreruddannelsen Campus
Carlsberg, KP

Louise Elberg Pedersen

(Redaktions-sekretær)

Forskningsadministrator, Hvidovre
Hospital.

Grafisk design: Mads Ellegård Skovbakke

Layout: Mads Ellegård Skovbakke

Forside Illustration: Mads Ellegård Skovbakke

