

Nr. 24

Tidsskrift for Professionsstudier

Kultur og civilisering

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 24, 2017

UDGIVET AF

Professionshøjskolen VIA University College
Skejbyvej 1, 8240 Risskov

REDAKTION

Martin Blok Johansen (ansv. red.), Sanne Haase, Preben Thomassen,
Frits Hedegaard Eriksen, Jan Thorhauge Frederiksen og Søren Gytz Olesen

LAYOUT

Lene Schaarup

INDHOLD

TEMA – KULTUR OG CIVILISERING

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og børnehave	6
Laura Gilliam og Eva Gulløv	
Mobilen er med alle vegne – et praksisteoretisk bud på kulturbegrebet	16
Iben Jensen	
Permanent midlertidighed – undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger	28
Bolette Moldenhawer	
Varme mødesteder i Cold Hawaii?	38
Gunnar Lind Haase Svendsen og Gert Tinggaard Svendsen	
Om unge danske pigers forhold til den nøgne krop i forbindelse med omklædning	46
Maria Gliemann Hybholt og Lone Friis Thing	
En længsel efter fællesskaber og kæft, trit og retning	56
Anne Mia Steno	

ARTIKLER UDEN FOR TEMA

Forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren – hvad og hvordan?	64
Peter Sørensen, Malene Slott og Søren Harnow Klausen	
Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel?	72
Bent Olsen og Eli Smeplass	
Fra revalidering til rehabilitering – en dansk begrebshistorie	86
Marte Feiring	
Replik: Stil teori- og praksisspørgsmålet på en ny måde	98
Lisbeth Haastrup og Lars Emmerik Damgaard Knudsen	

ANMELDELSER

Skriv med glæde – en guide til akademisk skrivning	104
Trine Gandil	
A Government that Worked Better and Cost Less?	106
Steen Juul Hansen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Diætetikkens væsen og uvæsen	108
Frank Juul Agerholm	
Systematiske reviews og kvalitativ forskning	112
Rikke Eline Wendt	

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 24

I dette nummer af *Tidsskrift for Professionsstudier* sætter vi fokus på begreberne 'kultur' og 'civilisering'. Både begreberne hver for sig og forbindelsen mellem dem.

Kulturbegrebet knytter sig ofte til enten kunst og filosofi (et æstetisk kulturbegreb) eller hverdagsliv og livsformer (et antropologisk kulturbegreb), mens civiliseringsbegrebet typisk handler om opdragelsesindealer, normer og selvkontrol. Begreberne er imidlertid langt fra entydige, men har en lang og broget idéhistorie og anvendes samtidig på en lige så lang række forskellige måder.

Etymologisk kommer ordet 'kultur' af verbet *colere*, som i sin latinske oprindelse kan spaltes i to (Fisch 1993: 679-774). På den ene side som *cultus*, det vil sige, hvor man mere eller mindre tilbedende forholdt sig til det ikke-menneskelige, nemlig guderne. På den anden side som *cultura*, hvor man dyrkede jorden og i det hele tager plejede og passede alt det menneskeskabte i samfundet – det vi i dag kalder at *kultivere*. Denne dobbelthed i begrebet *colere* gjorde, at man befandt sig i en kultur (*cultus*), men man bevægede sig også i en kultur (*cultura*). Det vil sige, at kultur var både forudsætning og resultat. At ære guderne og dyrke jorden var to sider af samme sag. I løbet af mid-

delalderen og fremefter begyndte de to dimensioner af kulturbegrebet imidlertid at blive adskilt, og fra sidste del af det 18. århundrede etableredes begrebet kultur på tysk i vores betydning, mens begrebet *civilisation* udviklede sig på fransk og engelsk (Johansen & Morsing 2014: 7).

Civiliseringsbegrebet er en såkaldt neologisme, der er dannet ud fra det latinske *civis*, der betyder borger og er afledt af *civilis*, der har at gøre med det politiske. Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at der ikke oprindeligt var et substantiv, som vi i dag kender det med *civilisation* – det blev først for alvor udbredt at tale om civilisationer i 1700-tallet i forlængelse af oplysnings-tiden. Men samtidig var netop det med til at udstikke begrebets oprindelige dobbeltbetydning: at der på den ene side er *civitas*, altså det at være borger i et samfund på højt udviklingsniveau og reguleret af nogle givne betingelser, og på den anden side *civilis*, altså det man gør – den konkrete politik, der både er afgrænset af byen og begrænset til borgerskabet (ibid.).

I temanummeret vil vi langt fra begrænse os til de oprindelige forståelser af begreberne, men forsøge at komme omkring mange af de forskellige betydninger, som begreberne har fået. Vi tematiserer forskelle og ligheder og analyserer

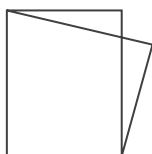
begreberne hver for sig, men også på hvilken måde, de er forbundne indbyrdes. Samtidig undersøger vi, hvordan de to teoretiske begreber kan være relevante for analyser af praksisfeltet – hvilken analytisk kraft har begreberne i forhold til uddannelse, undervisning og pædagogik?

Temanummeret om kultur og civilisering er tilegnet Hans Jørgen Staugaard, som døde i sommeren 2016. Hans Jørgen var i flere år redaktionsmedlem i *Tidsskrift for Professionsstudier*, hvor han med stort overblik og viden bidrog i planlægningen af kommende tematikker og til analyserne af indkomne artikelforslag, og hvor han samtidig altid var hyggelig, morsom og dejligt diskussionslysten at være sammen med. Han var uddannet cand.mag. i dansk og fransk og ph.d. i uddannelsessociologi og var ansat som lektor og projektleder ved Enheden for Forskning og Udvikling på University College Nordjylland. Hans egen forskning omfattede bl.a. analyser af velfærds- og relationsprofessioner, og han udgav i den forbindelse en lang række artikler og bøger om professioner og professionsuddannelser. Med Hans Jørgens død har dansk professionsforskning mistet en skarp og begavet skribent og kritiker. I redaktionen har vi mistet en ven.

Civilisering og distinktioner

Med Norbert Elias i skole og børnehave

Laura Gilliam,
lektor, DPU, Aarhus
Universitet og Eva
Gulløv, lektor, DPU,
Aarhus Universitet



Med afsæt i Norbert Elias' begreb om civilisering vil vi i denne artikel diskutere opdragelsesidealer og -praksis i skoler og daginstitutioner. Elias' civiliseringsbegreb sætter fokus på sammenhængen mellem idealer og distinktioner ved at vise, hvordan normer for det civiliserede også rummer en konstruktion af og afstandtagen til det, der ikke vurderes civiliseret. Denne opmærksomhed er relevant ift. at udforske børneinstitutioners opdragelsesprojekter, og samtidig forstå hvorfor de ikke altid udvikler sig som tilsigtet. Der lægges mange kræfter i at lære børn at kontrollere sig selv og omgås andre mennesker på, hvad der aktuelt opfattes som ordentlige måder, men dette projekt fortæller samtidig børn om sociale og moralske distinktioner og hierarkier i de konkrete sociale sammenhænge såvel som i samfundet mere generelt.

Indledning

Artiklen her er baseret på et antropologisk studie af opdragelsesidealer og -praksisser i danske daginstitutioner og skoler. Gennem langvarige etnografiske feltarbejder i børnehaver, skoler og familier i forskellige sociale miljøer og interview med børn, unge, forældre, pædagoger og lærere har vi sammen med Karen Fog Olwig og Dil Bach været optaget af at undersøge, hvordan man historisk, men især aktuelt har arbejdet med at lære børn normer for opførsel. Vi har været interesseret i at forstå, hvad der opfattes som vigtigt i den sociale omgang og her især blevet opmærksomme på, hvor mange kræfter der lægges i at lære børn og unge at kontrollere deres følelsesudtryk, respektere andres grænser og samtidig have fornemmelse for, hvem de selv er. Det har vi skrevet mere udførligt om i

bogen Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse (Gilliam & Gulløv 2012). I denne artikel vil vi især trække på materialet fra vores feltarbejder i børnehaver og skoler. Vi vil indlede med at præsentere Elias' begreb om civilisering og forklare, hvordan vi har arbejdet med det i vores analyser. Derefter vil vi på baggrund af vores materiale diskutere aktuelle civiliseringsideal, og hvilken betydning de deraf kommende opdragelses- og læringsprioriteringer har for børns hverdagsliv og opfattelser af dem selv og andre. Udgangspunktet er, at i et velfærdssamfund som det danske er opdragelse ikke kun et anliggende for konkrete familier, professionelle og børn, men i høj grad et forhold, som samfundet investerer tid og ressourcer i. Ikke desto mindre former projektet og resultatet sig ikke altid, som det var tilsigtet. Vi vil derfor afslutningsvis pege på, hvad aktuelle civiliseringsprojekter kan have af konsekvenser for integrative og disintegrative processer i lokale institutionsfællesskaber såvel som i det større samfund.

Norbert Elias' begreb om civilisering

Den tyske sociolog Norbert Elias skrev umiddelbart før udbruddet af 2. verdenskrig det omfattende værk *The Civilizing Process* om ændringer i omgangsformer fra middelalderen til 1900-tallet i Frankrig og Tyskland (Elias 1994 [1939]). Han beskriver heri en historisk proces, hvor arbejde gradvist bliver mere opdelt og differentieret, og folk derfor i stigende grad bliver mere internt afhængige i, hvad han kalder stadig længere "interdependenskæder" (se f.eks. Elias 1994 [1939]: 289, 370). Igennem denne proces sker der også en centralisering af magtformen fra at være fordelt på et væld af mindre kongedømmer med lokale hofsamfund til bureaukratiske statssamfund

med en udviklet institutionel struktur. Disse statssamfund konsolideres og får langsomt kontrol med stadig flere beslutningsprocesser, ligesom staten vinder monopol på opkrævning af skat og kontrol med udøvelse af vold.

Ifølge Elias medfører sådanne forandringer i samfundsorganisation og -struktur forandringer i menneskers omgang, relationer og psykiske konstitution. Det er således en central pointe i hans teori, at der er en klar sammenhæng mellem "sociogenese" og "psykogenese" (ibid.: 411). Ændringen fra små produktionsenheder til stadig mere differentierede arbejdsprocesser etablerer afhængighedsrelationer, som igen har betydning for måden, man omgås. Man må kunne stole på hinanden, og det stiller krav til forudsigelighed i både levevis, tidsregulering og optræden. Det viser Elias blandt andet gennem en analyse af opdragelsesforskrifter. Heraf fremgår det, hvordan forventningerne til det velopdragne barn gradvist øges med stadig større krav til selvbeherskelse og kropskontrol, som langsomt internaliseres og over århundrederne forårsager ændringer i menneskets psyke (ibid. 119-20). I takt hermed bliver det stadig mere socialt stigmatiserende at give efter for sine drifter og følelser og tilfredsstillelsen af de fleste kropsbehov trækkes tilbage fra den offentlige til den private sfære. Især vold, aggression og anden adfærd, som kan støde andre mennesker, bliver opfattet som tegn på utilregnelighed eller set ned på som ukultiveret adfærd (Elias 1994 [1939]: 365, 1998:182-93).

Denne "civiliseringsproces" er ikke kun forårsaget af ændringer i arbejdsrelationer, men relaterer som nævnt også til opkomsten og konsolideringen af

staten og dens monopol på udøvelse af vold. Fra at være et udbredt fænomen, at folk korporligt selv regulerede deres mellemværender, bliver enhver form for voldsudøvelse langsomt kriminaliseret. Det bliver en statsopgave at udrede konflikter, vurdere skyldsspørgsmål, afsige dom og straffe. Elias' pointe er imidlertid, at denne udvikling ikke er udtryk for en dominerende stat, der autoritativt dikterer menneskers måde at omgås, men netop er en proces, hvor normerne for social omgang gradvist ændres med konsekvenser for såvel den enkeltes optræden, som for de rationaler, som staten tager form i forhold til. Staten er ikke en enhed overfor individer (Elias 1970:14-16). Begge dele er formet og defineret gennem langstrakte sociale processer og i en tæt dialektik mellem samfundsændringer og psykiske ændringer. Når forældre i dag for eksempel generelt tager afstand fra at slå deres børn og oplever det som en skammelig handling, er det ikke, fordi de blev frataget revselsesretten i 1997. I stedet er denne lovændring det sidste eksempel i en lang række på, hvordan voldsudøvelse langsomt er gledet ud af den almindelige sociale omgang og blevet en socialt stigmatiserende kommunikationsform. I løbet af århundrederne er forudsigelighed i opførsel og beherskelse af udtryk blevet indarbejdet i en grad, så det vækker følelser som skam, væmmelse og foragt på egne og andres vegne at udøve eller overvære voldelige handlinger. Hvor vold engang var almindeligt accepteret og udøvet i alle slags relationer, har statens monopol på vold gradvist mindsket folks erfaring med vold, samtidigt med at tærsklen for accept af det aggressive gradvist er blevet højere (se eksempelvis Elias' diskussion om "civilisering af forældre" i Elias

1998). Det er denne bevægelse i normer for social omgang og den interrelaterede ændring i menneskers psykogenese, som loven om ophævelse af revselsesretten dels reflekterer og dels har forstærket.

Begrebets potentiale

Selvom Elias konkret beskæftiger sig med historiske forandringer i Tyskland og Frankrig i *The Civilizing Process*, har hans begreb om civilisering en mere generel teoretisk karakter. Han betoner, at alle samfund har idealer for det passende og sondringer mellem mennesker i forhold til, om de behersker de anerkendte normer. Der er således ikke nogen samfund, der ikke har civiliseringsnormer, og der er ikke noget nul-punkt for civiliseringsprocesser (dvs. noget tidspunkt, hvor folk ikke var civiliserede). Det er også en vigtig pointe, at der ikke er nogen given bevægelse for civiliseringsprocesser, dvs. en bestemt progression mod et stadig mere civiliseret stadie (Elias 1992: 119). Civiliseringsprocesser bliver afbrudt af deciviliseringsbølger, som hurtigt kan nedbryde de mere fredelige og regulerede adfærds- og samfundsformer, som er opbygget over lange perioder. Dertil er det vigtigt at understrege, at ethvert samfund vil have sine forståelser af, hvad der er civiliseret adfærd. Det er kulturelt relativt, hvad der opfattes som passende og upassende, og hvad der lægges vægt på: Det ændrer sig løbende i takt med forskydninger i magtbalancerne mellem sociale grupperinger i et givet samfund (Elias 1994 [1939]: 365-67). Så selvom Elias beskæftiger sig med en bestemt historisk udvikling, retter hans begreb sig helt generelt mod at betegne, hvad der i et givet samfund opfattes som socialt accepteret adfærd i kontrast til det ikke-acceptable, og hvem der i en given social sammenhæng definerer dette.

Begrebet er således relativt; dvs. det varierer, hvad der i et givet samfund opfattes som civiliseret. I vores undersøgelser er vi således ikke gået ud med en bestemt ide om, hvad der kendetegner civiliseret opførsel. Vi har tværtimod været optaget af at finde frem til de lokale og aktuelle civiliseringsidealiser. Vi har søgt efter dette ved at se efter, hvad man i de forskellige institutioner lagde vægt på, at børn skulle lære, hvilken adfærd, følelsesudtryk og omgang med andre, der blev anset for passende, anerkendelsesværdig og hævet over andre former, som man til gengæld fandt bekymrende eller problematisk og ikke mindst skamfulde. Som vi vil vende tilbage til, skifter sådanne opfattelser af adfærd over tid, og det vil derfor være forskellige opførselsnormer, der prioriteres i børneopdragelsen. Men analyser af, hvad der lægges vægt på i samfundets børneinstitutioner, er et godt udgangspunkt for at få indblik i mere generelle kulturelle normsætninger på et givet tidspunkt.

En af begrebets styrker er nemlig, at det retter fokus mod de normer for adfærd, der er blevet etableret som de dominerende, og som ligger til grund for sociale hierarkiseringer af mennesker: de fine og pæne overfor de grove og vulgære og de kultiverede adfærdsformer overfor de tarvelige eller ligefrem barbariske. Begrebet rummer således en grundlæggende interesse for at forstå etableringen af dominerende normer og idealer, men også de kontrasteringer og sociale distinktioner, som uløseligt er forbundet med normsætninger. Nogle måder at handle og omgås på betragtes som rigtigere end andre, dvs. de fremstår som de legitime og overlegne, men derved fungerer de også som målestok

for vurdering af andre handlinger og mennesker. Det civiliserede er uløseligt forbundet med distinktion og netop derfor også noget, der løbende anfægtes og udfordres i symbolske kampe om positioner, status og vurderingskriterier.

Civilisering som distinktion

At markere sig selv som et civiliseret menneske er en distinktions- og positioneringspraksis. Det vil sige, at det indgår i den sociale forhandling af positioner, status og dermed af indflydelse og legitimitet mellem individer, men især mellem sociale grupper i et samfund. Historisk set er det tydeligt ift. klassemarkeringer og -vurderinger, men også etniske grupperinger, kønsrelationer, nabolag og generationsforhold er ofte præget af ulig status og adkomst til at definere, hvilke typer opførsel der er passende, og hvilke der må ændres, tilpasse sig eller simpelthen anses for afvigende (Elias 1994 [1977]). Normer for vurdering er ofte understøttet af myndighedsstrukturer og institutionelle arrangementer, hvorfor udfordringer af vurderinger også er en kamp mod autoriteter. I mange tilfælde risikerer anfægtelse af bedømmelse uintenderet at komme til at bekræfte de etablerede vurderinger og hierarkier og fører ofte til regulerende og korrigerende tiltag.

Sådanne regulerende tiltag kan også kaldes civiliserende projekter. Elias pegede på, at de dominante grupper, om de så er toneangivende klasser, kolonimagter eller de etablerede beboere i et nabolag, ofte vil ønske at integrere de uciviliserede i deres livsform og derigennem civilisere dem. Dette sker typisk gennem opdragelse, afstraffelse eller anden form for regulering og anvisning. Det interessante er imidlertid, at hvor

Vi har været interesseret i at forstå, hvad der opfattes som vigtigt i den sociale omgang og her især blevet opmærksomme på, **hvor mange kræfter der lægges i at lære børn og unge at kontrollere deres følelsesudtryk, respektere andres grænser og samtidig have fornemmelse for, hvem de selv er.**



sådanne tiltag er succesfulde, sker der en udbredelse af de toneangivende normer, der således udjævner nogle af de eksisterende sociale skel. Historisk kan man f.eks. se en udbredelse af normer i forhold til bestemte hygiejniske standarder (tandbørstning, hårvask, jævnlige skift af undertøj), skolegang og i opfattelsen af, at vold er upassende på gaden såvel som i hjemmet. Denne udbredelse af bestemte livsformer og standarder handler imidlertid ikke bare om påføring af normer, men også om en interesse fra de 'lavere' sociale strata i at opnå social mobilitet (Elias 1994 [1939]:430). Der vil ofte være en bestræbelse på at overtage anerkendte former for at opnå øget social status, anerkendelse eller indflydelse. Der er således flere processer, der tilsammen får privilegerede gruppers livsformer og

normer til at blive udbredte og almindeliggjorte (for beslægtet diskussion i Sverige se Frykman og Löfgren 1979).

Samtidig er der imidlertid også en modsatrettet bevægelse eftersom privilegerede grupper ofte vil finde andre måder at markere deres egen position på, når deres former bliver almindeligt accepterede. Således løftes barren for civiliseret adfærd kontinuerligt, og kravene bliver stadig mere nuancerede. For det bedre borgerskab i den første del af det 20. århundrede opstod der f.eks. en forventning om, at børnene fik mere end syv års skolegang. Da det blev en mere etableret norm, kom stadig flere af borgerskabets sønner og døtre i gymnasiet. Studentereksamen kom derved til at fungere som en subtil markør af social stand og distinktion, der

samtidig fremstod som et neutralt og retfærdigt udtryk for evner snarere end baggrund. Så selvom man på den ene side over tid kan iagttage en relativ udjævning af sociale skel dels på grund af øget social integration dels som følge af civiliserende projekter og dels på grund af en social opadstræben fra mindre privilegerede grupper, kan man samtidig notere, at der fortsat eksisterer forskelle i indflydelse og status. Ændringer i den sociale formation fjerner ikke distinktioner, men ændrer måden man markerer dem på.

Civiliseringsparadokset

Man kan således konstatere, at civilisering på én gang rummer en integrations- og en distinktionsbevægelse. På den ene side er der en tendens til, at privilegerede gruppers normer og idealer udbredes til

Der er således ikke nogen samfund, der ikke har civiliseringsnormer, og der er ikke noget nul-punkt for civiliseringsprocesser.



andre grupper, på den anden side sker der løbende vurderinger og markeringer af skel, hvor uciviliseret adfærd markeres og ofte tilskrives bestemte kategorier af folk. Som konsekvens heraf har vi peget på, at civiliseringsprojekter rummer et paradoks. Nemlig at de, der er optaget af at civilisere og integrere, på samme tid markerer en del adfærdsformer og folk som 'problematiske' og 'uciviliserede', og dermed risikerer de i samme bevægelse at stigmatisere og ekskludere en del af dem, det var hensigten at civilisere (Gilliam 2010, Gilliam & Gulløv 2012:34ff). Denne eksklusion giver ofte grobund for modstand, fordi de ekskluderede har tendens til at samle sig om og dyrke det, der markeres som uciviliseret i deres opgør med de vurderinger, de rammes af. Det hænder, at sådanne magtudfordringer fører til nye civiliseringsidealer, men hypigere sker der en forstærket betoning af idealer og en yderligere stigmatisering, især hvor uligheden i magtforholdet ikke står til at ændre.

Dette dobbeltrettede forhold ser vi tydeligt i de institutioner, vi har under-

søgt. Vi har gennem vores daglige og månedlange observationer konstateret et intenst arbejde med at lære børn at omgås ved især at kontrollere deres sprog og følelsesudbrud. Men vi har også kunnet konstatere, at det ikke altid er tilfældet, at de opdragende tiltag fører til mere harmoniske omgangsformer. For det hænder, at børn, der i særlig grad erfarer, at de betragtes som uopdragne og upassende, vender sig i mod det opdragende projekt og søger anerkendelse hos andre børn ved at lave ballade, dyrke et vulgært sprog og en aggressiv adfærd for at udfordre den stigmatiserende problematisering, de møder fra børnehaven eller skolen. Ofte forbinder de denne adfærd med den sociale, kønnede, religiøse eller etniske kategori, de tilskrives i institutionen, og er derfor med til at producere de fællesskaber og sociale skillelinjer, som institutionens civiliseringsprojekt ellers stræber mod at udjævne. Konsekvensen er, at civiliseringsprojekter ikke kun integrerer og opdrager, men også skaber disintegration og identifikation med det der i den specifikke sammenhæng opfat-

tes som det civiliseredes modpol (Gilliam & Gulløv 2012).

Børneinstitutionernes civiliseringsopgave

Som det fremgår af ovenstående, er civiliseringsbegrebet relevant i forhold til pædagogik. Børneopdragelse er et civiliseringsprojekt og rummer dermed også ideer om, hvordan man skal opføre og udvikle sig og vurderinger af, om man lever op til normer og forventninger. Børneopdragelse er en del af de sociale relationer og er i stigende grad blevet en markør af social status og distinktion. I takt med at der gradvist er kommet flere forventninger til, hvordan man skal opføre sig i forskellige sammenhænge, er det blevet stadig vigtigere for forældre at sikre, at deres børn behersker de gældende koder. Det er samtidig blevet en stadig mere prioriteret opgave for staten at tilse, at den opvoksende generation handler på anerkendte måder, er tilregnelige og f.eks. afstår fra selvtægt og vold. Det er således ikke tilfældigt, at etableringen af en statsreguleret skole i Danmark fandt sted samtidig

med opkomsten af nationalstaten, eller at der over de sidste 200 år er kommet stadig flere institutionstilbud rettet mod specifikke aldersgrupper og børn med særlige behov. Som det er påpeget af Émile Durkheim betyder behovet for social orden, at staten ikke kan risikere at blande sig uden om opdragelsen af børn (Durkheim 1975 [1922]: 40, 29). Jo mere kompleks den sociale integration, jo flere fordringer til den enkelte om at kende koder og normer i forskellige sociale sammenhænge og jo større er fællesskabets interesse heri.

Der er således sket en bevægelse mod stadig mere intervention i børns udvikling fra forældre såvel som fra det øvrige samfund. Institutionsstrukturen er blevet udbygget, og der er løbende kommet flere fordringer til børneinstitutionernes opgaver og prioriteringer. Samtidig kan man konstatere, at det historisk har skiftet, hvad man har lagt vægt på, at børn skal kunne, vide og gøre. Vi kan ikke her gå i detaljer med denne udvikling, men vil påpege, at der i Danmark og store dele af Vesteuropa skete et skift mod en mere uformel og anti-autoritær opdragelsesform efter de to verdenskrige (se Gilliam & Gulløv 2012). Erfaringen med krigenes grusomhed og med totalitære styreformers som nazismen, fascismen og stalinismen betød et kollaps af de kendte koder og forståelser, og at nye stemmer kom til og fik gennemslagskraft. Især vandt den allerede etablerede reformpædagogiske bevægelse gehør for sine pædagogiske ideer. Reformpædagogerne kritiserede den autoritære opdragelse og 'den sorte skole' for at medvirke til at skabe den mentalitet, der havde ført til de totalitære bevægelser, og argumenterede i stedet for, at barnet skulle have mulighed for at udvikle sig gennem

egen aktivitet og lyst. Således skulle et mere humant samfund skabes gennem opdragelsen af selvstændigt tænkende og demokratiske samfundsborgere i børnehaver og skoler (Rifbjerg 1969, Øland 2010).

Samtidigt med at disse reformpædagogiske ideer satte sig igennem og prægede tilgangen til børn og undervisning i efterkrigstidens børnehaver og skoler, betød velfærdsstatens etablering og det økonomiske opsving i 60'erne, at tidligere dominerede grupper fik mere magt. Arbejderklassen oplevede en hidtil uset social mobilitet og rykkede ind i middelklassen, kvinderne kom ud på arbejdsmarkedet – ikke mindst ind i velfærdsinstitutionerne – og den nye ungdomsgeneration fik købekraft og en bredere adgang til uddannelse. Set fra et Elias-perspektiv betød denne demokratisering og integration af sociale lag på den ene side, at flere tillærte sig de dominante koder. Men det medførte også den omvendte bevægelse: nemlig at de opstigende grupper havde magt til at udøve et opgør med de etablerede borgerlige dyder og manerer, generati-onshierarkier og patriarkalske former. Den Elias-inspirerede hollandske forsker Cas Wouters kalder denne bevægelse for en "informatiseringsproces" (Wouters 2004), idet den førte til, at de hidtidige formelle adfældsformer blev nedtonet til fordel for en mere uformel og egalitær omgangsform mellem lærere og elever, voksne og børn, mænd og kvinder og mellem folk af forskellig social stand. Som Wouters påpeger i sine studier fra Holland, blev markering af hierarki og standsforskel i tiltagende grad genstand for tabuisering. Den norske antropolog Marianne Gullestad (1992) beskriver et lignende egalitært ethos

og relaterede undgåelsespraksisser som særligt udtalte i de skandinaviske samfund.

Ser man på nutidens børneopdragelse i vuggestuer, børnehaver og skoler, præger dette egalitære ethos og informalisering af omgangsformer stadig civiliseringsidealene og dermed, hvilket barn der værdsættes og søges formet. Mens man tidligere priste det artige barn med gode manerer, værdsætter man nu i højere grad det selvstændige barn, der agerer mere jævnbyrdigt med de voksne, mens al for meget artighed og dydighed vækker bekymring. Selvom nogle i dag argumenterer for tydeligere voksenautoritet og mere disciplin i skolerne, er der ikke mange, der vil tilbage til de gamle dages ideer om lydighed og straf. I vores materiale fra børneinstitutioner, skoler og familier finder vi således en udbredt opfattelse af, at børn skal være naturlige, selvstændige og drevet af lyst. De må godt være lidt frække og frimodige og tale med voksne på en jævnbyrdig måde, men ikke være kuede eller alt for pæne. Det er imidlertid vigtigt at se, at dette ikke betyder, at børn ikke længere skal civiliseres, eller at der i dag stilles færre krav til barnet. Tværtimod rummer den informelle form sit eget civiliseringsideal, som ligesom tidligere tiders krav til formalitet og velopdragenhed er fuld af normer, vurdering og skel. Børn skal lære at mestre en helt bestemt balance mellem det selvstændige og det hensynsfulde, det selvbeherskede og det frimodige. De skal lære at udtrykke deres følelser og omgås andre uden hverken at undertrykke sig selv eller fylde for meget i forhold til andre. Og de skal lære disse balancer ud fra ofte usagte og tvetydige krav fra voksne, som ikke må tvinge og træne for meget, men blot vejlede

og stimulere barnet til at lære de rette former og rette relationer til andre.

Idealet om det afbalancerede barn

Forventninger til en afbalanceret optræden er gennemgående i vores empiriske materiale fra daginstitutioner og skoler ofte udtrykt som, at børn skal lære at være "sociale". Med den formulering vil forældre, pædagoger, lærere og øvrige børnesagkyndige betone, at de ser det som en professionel opgave at sikre, at børn kender og respekterer både deres egne og andres grænser, dvs. at de er inkluderende og rummelige overfor andre uden at undertrykke sig selv. De arbejder således med et ideal om et afbalanceret barn, der kan indgå i en positiv og konstruktiv relation til andre og tilpasse sig fællesskabet uden at give køb på sin personlige integritet.

I materialet ser vi dette ideal udtrykt, når pædagoger og lærere i rettesætter, roser og også indbyrdes diskuterer konkrete børn. Vi ser her, hvordan der stilles fordringer til, hvad det ideelle barn skal kunne, og hvordan børn, der ikke magter balancerne, bliver genstand for bekymring. Helt konkret er det afbalancerede barn et barn, der ikke taler for højt, men heller ikke for lavt; ikke bevæger sig for vildt, men heller ikke for passivt; ikke kræver for megen opmærksomhed fra voksne, men heller ikke "falder i med tapetet"; ikke fylder for meget med lyd eller krop, men heller ikke er for stille eller føjeligt. Det hyppigt brugte ord "grænser" udtrykker, at det anerkendelsesværdige barn skal udvikle en klar fornemmelse af, hvor meget og hvor lidt det selv bør fylde i samværet med andre, samt vide at dette skifter i forskellige situationer (se diskussion i Gilliam & Gulløv 2012). Centralt i dette ideal står

normen om at lære børn at forhandle og løse konflikter verbalt og omgås andre med respekt og tolerance.

Som det fremgår, betyder de informelle autoritetsstrukturer således ikke færre forventninger til, hvad det anerkendelsesværdige barn skal kunne. Man kan snarere hævde, at institutionaliseringen af opdragelsen blot har øget kravene til børns adfærd. Det er således vigtigt at betone, at forventningerne ikke bare er udtryk for historiske processer, men også er blevet til i kraft af institutionerne selv, dvs. er formet af deres praktiske vilkår og gennem deres interne sociale processer. At få hverdagen i børnehaver og skoler til at fungere stiller nogle særlige fordringer til opførsel og interaktioner, som over tid er blevet så indarbejdede, at de fremstår som uproblematisk og indlysende rationelle fordringer til den enkelte. Så når vi i vores materiale igen og igen støder på pædagoger og lærere, der betoner vigtigheden af, at et barn er afbalanceret, kan "fornemme" og "sætte grænser" og er "social", afspejler det, hvordan opfattelsen af civiliseret adfærd også er præget af det forhold, at man skal kunne gennemføre aktiviteter eller undervisning af en stor mængde børn på begrænset plads. En konsekvens af dette er, at der i takt med nedjusteringer i pædagognormeringer; sammenlægning af institutioner og deraf følgende merindskrivninger af børn; længere skoledage og flere læringskrav, gradvist er kommet flere forventninger til, hvordan man skal være "social" og højere krav om tilpasning. På trods af at inklusion og det rummelige fælleskab står centralt i civiliseringsidealet, synes det at betyde, at flere børn opfattes som problematiske og ikke kan rummes i de institutionelle fællesskaber.

Problematisering af børn

I børnehaver og skoler kan vi således iagttage, at der på samme tid er en tilsyneladende uformel omgangsform i hverdagen og rigtig mange forventninger til, hvordan man skal opføre sig. Der er ingen formaliserede tiltaleformer og få regler for omgang. Ikke desto mindre er der en række både udtalte og implicitte forventninger til, hvordan man skal opføre sig, hvor meget man må fylde, og hvordan man viser hensyn, som det kan være svært for alle børn at leve op til.

Noget af det, der har interesseret os, er præcis denne samtidige normsætning og vurderingspraksis. Vi har været optaget af, hvordan lærere og pædagoger arbejder med bestemte idealer om civiliseret samvær, og hvordan dette i hverdagens praktiske udformning udmunder i mere eller mindre eksplicitte vurderinger og problematiseringer. At børn vurderes er en integreret del af ethvert pædagogisk projekt, men normerne vil veksle over tid og i et vist omfang på tværs af forskellige institutioner. Det er derfor værd at være opmærksom på, hvad kriterierne for vurdering hviler på, dvs. hvad det er for normer om det civiliserede menneske, der danner grundlag for vurderingen og problematiseringen af børn. Og det er især væsentligt at være opmærksom på, om der er bestemte grupper af børn, der i højere grad problematiseres og analyseres, om det handler om karakteren af børnene, idealerne eller de konkrete institutionelle rammer.

I vores materiale kan vi konstatere, at det ikke er alle børn, der kender eller har internaliseret disse nuancerede og subtile normer for social omgang, og at der ofte er et socialt, etnisk og kønnet mønster i, hvilke børn der falder udenfor eller

Det er kulturelt relativt, hvad der opfattes som passende og upassende, og hvad der lægges vægt på.



ikke mestrer balancerne og derved bliver problematiseret. Det er således oftere drenge og ofte drenge fra lavere sociale lag og med etnisk minoritetsbaggrund, som man mener overskrider de sociale grænser og vurderer "socialt inkompetente". Det interessante her er, hvordan selve vurderingen indgår i den sociale dynamik mellem børn. Som anført ovenfor, synes der at være en indbygget logik, hvor civiliseringsprojekter ikke altid fører til, at folk opfører sig som tilsigtet, men tværtimod vender sig mod idealerne og identificerer sig med det, der peges ud som det uciviliserede, når de føler sig systematisk irttesat eller ekskluderet fra den civiliserede kategori. I tråd hermed ser vi, at en del børn aktivt forkaster kravet om afbalanceret og veltilpasset adfærd og søger anerkendelse i den status, man kan få ved at turde udfordre normerne eller i de subkulturer, som er etableret omkring en hård og mere aggressiv adfærdsform. Det at bryde med normen om hensynsfuld og tilpasset adfærd kan således være en strategi for alternativ anerkendelse i børnegruppen, som børn tyer til, når de ikke oplever,

at de kan efterleve de voksnes krav og oplever misbilligelse af deres adfærd. Samtidig ser man ofte, at andre børn end de umiddelbart udgrænsede følger med, fordi de alternative børnefællesskaber kan forekomme mere attraktive. I de undersøgte institutioner ser vi, at børn i alle aldre registrerer disse mønstre og på baggrund af disse laver generaliserede konklusioner om forskellige kategorier af børn, som de tilskriver forskellig status. De taler om "indvandrere" som "ballademagere", "pigerne" som nogle der "opfører sig bedre", og om "os fra lovlydige omgivelser", som "aldrig finder på at stå og slå på hinanden", mens "dansk opførsel" beskrives som "pæn opførsel" (Gilliam & Gulløv 2012). På denne omvendte vis bidrager institutionernes civiliseringsbestræbelser ikke kun til at opdrage børn til acceptabel social adfærd, men skaber også en kontekst, hvori børn lærer om moralske hierarkier i samfundet og at identificere sig selv og andre som mere eller mindre civiliserede og mere eller mindre værd at efterligne.

Afrunding

Med denne artikel har vi villet vise, hvordan Norbert Elias' begreb om civilisering kan bruges til at udforske værdier, prioriteringer og sociale hierarkier i konkrete analyser af pædagogisk arbejde i børnehaver og skoler. Med dette begreb får man et redskab til at analysere de idealer om mennesker og deres opførsel, som en pædagogisk praksis altid vil rumme, men også de vurderinger og hierarkier, som er en integreret del af det opdragende arbejde. Vores hensigt med artiklen har desuden været at pege på de sociale konsekvenser, som dette arbejde kan have. I vores undersøgelser i børnehaver og skoler har vi iagttaget, hvordan arbejdet med at integrere og opdrage på én gang fortæller børn om standarder og idealer, og samtidig kommer til at markere nogle børn og adfærdsformer som problematiske. Vi har beskrevet det som civiliseringens paradoks, nemlig at man i en og samme bevægelse kommer til at stigmatisere og ekskludere netop dem, som det var hensigten at civilisere. Vi har i vores undersøgelser kunnet konstatere, hvordan nogle børn kommer

til at bidrage til deres egen eksklusion. Med en tankevækkende kulturel inversion udfordrer de den stigmatiserende problematisering, de møder, ved netop at overskride de normer for det 'sociale', som de bliver vurderet ud fra f.eks. ved at udtrykke sig i et vulgært sprog, opføre sig aggressivt og på demonstrativ vis ikke indordne sig ift. fællesskabet. Ofte forbinder de selv denne overskridelse af normer med bestemte f.eks. etniske, religiøse, kønnede eller klassebaserede

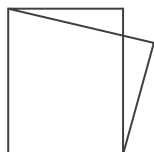
identitetskategorier. Dermed er de med til at skabe fællesskaber og markere skillelinjer, som institutionerne ellers tabuiserer. I modsætning til hvad der oftest forventes, fører institutionsophold dermed ikke automatisk til mere 'civiliseret' opførsel og mere inklusive fællesskaber. Civiliserende institutioner kan således på én gang være fremmede for bestemte omgangsformer og rumme kimen til udvikling af deres modsætning. ♦

REFERENCER

- Durkheim, E. (1975 [1922]). *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: Finn Suenson Forlag.
- Elias, N. (1970). *What is Sociology?* New York: Columbia University Press.
- Elias, N. (1994 [1939]). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1992). *Time: An Essay*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elias, N. (1994 [1977]), 'Introduction. A Theoretical Essay on Established and Outsider Relations'. N. Elias & J.L. Scotson, *The Established and the Outsiders*. London: SAGE Publications.
- Elias, N. (1998). 'The Civilizing of Parents'. J. Goudsblom & S. Mennell (eds.), *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.
- Frykman, J. & O. Löfgren (1979). *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Förlag.
- Gilliam, L. (2010) Den gode vilje og de vilde børn. Civiliseringens paradoks i den danske skole. I: Skole. *Tidsskriftet Antropologi*. Nr. 62. København.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gullestad, M. (1992). *The Art of Social Relations: Essays in Culture, Social Actions and Everyday Life in Modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Rifbjerg, S. (1969). *Børnepsykologi og opdragelse*. København: Folkeuniversitetsudvalget.
- Wouters, C. (2004). 'Changing regimes of manners and emotions: from disciplining to informalizing'. In: S. Loyal & S. Quilley (eds.), *The Sociology of Norbert Elias*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Øland, T. (2010). 'A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929-1960'. In: *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr. 1-2.

Mobilen er med alle vegne

– et praksisteoretisk bud på kulturbegrebet



Iben Jensen,
professor (mso),
Institut for Læring
og Filosofi, Aalborg
Universitet,
København

Mobiltelefonen er en af de ting, som har ændret flest praksisser inden for de sidste år. Derfor bruges mobiltelefonpraksis som det gennemgående eksempel her i artiklen, hvori der argumenteres for, at kultur kan forstås som rækker af forskellige praksisser. En praksis er fx at læse, at tale, at deltage i et møde eller at bruge mobiltelefon, hvor man både læser og taler. I praksisteori argumenterer man for, at praksisser er normative; der er normer for, hvordan praksisser skal udføres passende. Hvad der er passende afgøres i den enkelte situation, men altid knyttet til de måder praksisser tidligere har været udført. I globaliserede, medialiserede samfund givet et praksisteoretisk kulturbegreb mulighed for at udpege, hvordan mennesker som er vokset op i forskellige dele af verden, i forskellige etniske eller sociale grupper, udfører de samme praksisser (går til møder, køber ind, taler, læser, bruger mobiltelefon), men

kan have forskellige normer knyttet til praksisserne. Et praksisteoretisk kulturbegreb bliver hermed både en måde at forstå kultur, en metode til at indkredse og respektere forskelle og ligheder mellem praksisser og sidst, men ikke mindst giver det et godt udgangspunkt for interkulturel kommunikation.

Et forsikringssselskab præsenterede for nylig en undersøgelse, der viste, at der går ca. 24 timer før en person melder sin pung forsvundet, mens der går mindre end én time, før mobiltelefonen bliver meldt stjålet. Mobiltelefonen er en af de teknologier, der på kortest tid har ændret sociale praksisser i arbejdsliv og i fritid (Campbell 2013). Mobiltelefonen er med os alle vegne – og findes alle vegne. Der tales, der handles, der sendes sms'er, og Facebook, Twitter, Instagram, Facetime, Whatsup bruges overalt; Grønland, Bhutan, Uganda, Vietnam, Polen, Ukraine og Jamaica. Ifølge den amerikanske

I denne artikel argumenteres der for, at man ved at anlægge et praksisteoretisk perspektiv på kultur **kan bidrage til en reflekteret brug af globale, nationale, etniske eller sociale kategorier i hverdagen.**



medieforsker Scott Campbell nåede den globale udbredelse af mobilabonnementer op på 87% af verdens befolkning i 2011, mens internetadgang kun var tilgængeligt for 1/3 af verdens befolkning. Hermed er mobil kommunikation blevet det hurtigst spredte nye medium nogensinde (Campbell 2013). Mobiltelefonen bruges med andre ord alle vegne i det globale samfund, ligesom en hel række andre praksisser også udføres på tværs af kulturer. Derfor er der brug for at udvikle kulturbegreber, der kan benyttes på tværs af nationale grænser. I denne artikel argumenteres der for, at man ved at anlægge et praksisteoretisk perspektiv på kultur kan bidrage til en reflekteret brug af globale, nationale, etniske eller sociale kategorier i hverdagen (Jensen 2006; 2013; 2014). At se på praksisser giver mulighed for at pege på fælles praksisser på tværs af nationale og sociale grænser, hvilket kan føre til en systematisk nedbrydning af stereotype forestillinger

om Vesten som gylden fortrop og 'resten' som nedslidt bagtrop. For eksempel har lande som Kenya og Tanzania i mange år været langt foran Danmark i brug af mobile banking. Et praksisteoretisk perspektiv giver også mulighed for at bryde med stereotype billeder af sociale kategorier som 'etniske minoriteter', 'ældre', 'yngre', 'socialt udsatte', 'højtuddannede'. Et fokus på mobil-praksis vil fx både vise samme praksisser på tværs af sociale kategorier, og at de mest avancerede brugere findes på tværs af alle kategorier. En praksisteoretisk begrebsliggørelse er dermed nyttig, fordi den giver et systematisk grundlag for at frisætte de enkelte aktører fra fastlåste sociale kategorier, hvilket jeg betragter som en forudsætning for at skabe identifikation mellem aktører fra forskellige sociale grupper.

Formålet med denne artikel er at diskutere analytiske og metodiske fordele og ulemper ved at anlægge et praksi-

steoretisk perspektiv på kulturbegrebet. Som eksempel på en praksis, der indgår i forskellige kulturer, benyttes som nævnt mobil-telefon-praksis. Artiklen indledes med en beskrivelse af, hvordan man gennem tiden har arbejdet med relationen mellem kultur og praksis i sociologi og antropologi. Herefter gør jeg rede for, hvad man forstår ved praksis, og hvilke grundlæggende antagelser praksisteori bygger på. Det gør jeg med henblik på at diskutere, hvilke begrebslige konsekvenser det har at se kultur fra et praksisteoretisk perspektiv. Dernæst skitseres en analyse af brug af mobiltelefon i forhold til læring for at vise, hvordan en praksis kan analyseres. Endelig rundes artiklen af med en diskussion af hvordan et praksisteoretisk kulturbegreb kan benyttes i forhold til forskellige professioner.

Kultur

Kultur er et begreb, som er vanskeligt at definere og arbejde med, fordi det både

Kulturs betydning er aldrig neutral, **men må som andre begreber ses i en historisk/nutidig kontekst** i forhold til magtpositioner i det omkringliggende samfund.



har en daglig og en faglig betydning. I mange år har man sagt, at hvis man mødte en forsker, der brugte kulturbegrebet, kunne det ikke være en antropolog. Mange antropologer forlod kulturbegrebet i 1980'erne. Ifølge den amerikanske antropolog Sherry Ortner skyldes flugten fra kulturbegrebet, at der i den klassiske antropologis brug af kulturbegrebet lå en iboende fare for at stigmatisere og stereotypificere. Når jeg trods egen og andres kritik af kulturbegrebet finder det værd at fastholde begrebet, skyldes det, at den hverdagslige betydning kan have vidtrækkende konsekvenser for de mennesker, der udpeges med særlige kulturelle træk. Kulturs betydning er aldrig neutral, men må som andre begreber ses i en historisk/nutidig kontekst i forhold til magtpositioner i det omkringliggende samfund. At se kultur som praksis er et forsøg på at tænke kulturbegrebet på en måde, som på den ene side trækker på de klassiske kulturbegreber (observation af forskellige praksisser) og på den anden side forsøger at gøre op med forestil-

lingen om, at alle i en kultur handler på samme måde.

Bauman – Culture as Praxis

Zygmunt Bauman skrev i 1973 en bog med titlen *Culture as Praxis*. I denne argumenterer han for, at kultur skal ses som et begreb med tre forskellige funktioner. Kultur har en funktion som begreb, hvor det skaber orden inden for kulturen og skaber forskelle/distinktion til andre, som står uden for kulturen. Kultur har en funktion som struktur, hvor kulturens funktion er at være en bagvedliggende struktur, som styrer medlemmet af kulturen i forudsigelige retninger. Kultur har en funktion som praxis, som systemer af mening, hvor praksis fungerer som udførelser af handlinger, der giver mening for aktøren (Bauman 1973).

Ortner – Praxis som centralt symbol

En anden, som eksplicit har skrevet om forholdet mellem kultur og praksis, er den førnævnte amerikanske antropolog

Sherry Ortner, som i 1984 skrev artiklen *Theory in Anthropology since the Sixties*, som i dag betragtes som en af tidens mest betydningsfulde artikler i feltet. Ortner argumenterer for, at antropologien i 1980'erne havde et fælles fokus på praksis.

”Jeg vil argumentere for, at der i den teoretiske forståelse er opstået et nyt centralt symbol, som man kan kalde praksis (eller ’handling’ eller ’praxis’). Det er i sig selv hverken en teori eller en metode, men mere et symbol på det navn som forskellige teorier og metoder har udviklet” (Ortner 1984, s. 127, egen oversættelse).

Ifølge Ortner er det særligt den franske sociolog Pierre Bourdieu, som har haft indflydelse på den amerikanske antropologi, men hun nævner også både Anthony Giddens, Peter Berger og Thomas Luckmann som inspirationskilder til dette fokus på praksis. I artiklen forholder hun sig kritisk til de tidligere retninger inden-

for antropologien. Symbolsk antropologi (som Clifford Geertz repræsenterer) kritiseres for mangel på en systematisk sociologi, for at have en underudviklet forståelse for sammenhæng mellem kultur og politik, og for manglende nysgerrighed omkring produktion og vedligeholdelse af symbolske systemer (ibid., s. 128). Antropologisk økologi kritiseres for at være for optaget af forklaring (af fx relationen mellem klima og kultur) på bekostning af et aktørperspektiv. Strukturalismen kritiseres for at arbejde med abstrakte adskillelser mellem kultur og samfund. Praksisteori står herefter frem som det modsatte; som en tilgang med en systematisk sociologi, en passende forståelse for sammenhæng mellem kultur og politik samt interesse for, hvordan symbolske systemer produceres og vedligeholdelse. Ifølge Ortner har praksisteori en tilgang, som både rummer et struktur- og et aktørperspektiv samt en passende forståelse af sammenhæng mellem kultur og politik. Da hun i 2006 atter gør status over antropologien er hun mindre positiv overfor praksisteori og konstaterer, at hverken Giddens eller Bourdieu har et tilstrækkeligt udviklet begreb om kultur.

”Selvom der var visse kultur-agtige elementer i begges begrebsapparat (habitus er en slags kulturel formation og Giddens har et kapitel om ”Ideologi og bevidsthed”) er det tydeligt set udefra – i alt fald for denne antropolog, at praksisteori har brug for et meget mere udviklet begreb for kultur og for kulturs rolle i sociale processer” (Ortner 2006, s. 11, egen oversættelse).

Det er her, praksisteorien kommer ind i billedet som et bud på en praksisteoretisk forståelse af kultur. Sherry Ortner

forholder sig kun til den tidlige praksisteori, som hun ser repræsenteret af Bourdieu og Giddens, men i modsætning hertil tager en anden velanskreven antropolog, Ann Swidler, afsæt i Schatzkis forståelse af praksisteori.

Swidler – *praksisser er observerbare*
Swidler argumenterer i sin artikel *What anchors cultural practices?* for, at praksisteori løser nogle helt centrale udfordringer, man længe har kæmpet med i forhold til kulturbegrebet.

”Både diskurser og praksisser er konkrete og mulige at observere på en måde som mening, idealisme og værdier aldrig har været ... Hvis kultur kun er praksisser, så forsvinder den problematiske relation mellem kultur og handling. Kultur kan dermed ikke længere blive betragtet som ’noget’ inde i folks hoveder, som måske – måske ikke kan begrunde deres handlinger. I stedet er kulturelle praksisser handlinger, handlinger der er organiseret i forhold til en mere eller mindre synlig logik, som den analyserende blot kan beskrive” (Swidler 2001, s. 76, egen oversættelse).

Beskrivelsen af denne mere eller mindre synlige logik skal foregå gennem empiriske studier. Hermed kan man afdække, hvordan praksisser forankres, udfordrer eller reproducerer uskrevne regler i samfundet (ibid., s. 90). Swidler argumenterer altså for, at praksisteorien gør mening og værdier til konkrete observerbare størrelser, som kan undersøges i deres konkrete udførelse. Jeg er enig med Swidler i, at det er praksisteoriens force, at den tvinger analysanden til at spørge til det naturaliserede, til det ikke-bevidste og rutinerede. Set fra et praksisteoretisk perspektiv er det ikke nok, at bankens værdier beskrives

som en del af personalepolitikken, det må undersøges, hvordan de ansættes forventes at gøre disse værdier. Hvad gør en medarbejder konkret, når vedkommende er loyal? Hvilke praksisser forventer banken af sine medarbejdere, hvis der tales om punktlighed?

Jantzen – *Et pragmatisk kulturbegreb*
Den danske kommunikationsforsker Christian Jantzen argumenterer i tråd hermed for brugen af det pragmatisk kulturbegreb. Jantzen argumenterer for, at man i stedet for at se kultur som et abstrakt begreb, der kan overføres fra den ene generation til den anden, må se kultur som et erfaringsbegreb, hvor kultur er konkret og baseret på den enkeltes erfaringer (Jantzen, 2013).

Kultur og praksis har, som det fremgår, været diskuteret indenfor filosofi, sociologi og antropologi i mange år. Der synes at være enighed om, at praksis og kultur er dele af hinanden, og at aktørers erfaringer er af stor betydning for såvel oplevelse som udførelser af praksisser. I næste afsnit introduceres de grundantagelser indenfor praksisteori, som på mange måder også kan beskrives som en pragmatisk forståelse af kultur, som jeg efterfølgende vil diskutere kulturbegrebet i forhold til.

Praksisteori

Introduktioner til praksisteori indledes ofte med de to citater nedenfor. Det første citat er fra Andreas Reckwitz’ indflydelsesrige oversigtsartikel *Toward a Theory of Social Practices* fra 2002.

”En praksis ... er en rutineret handling, som består af forskellige elementer, der er gensidigt forbundet til hinanden i forskellige former; kropslige aktiviteter, mentale aktiviteter, ’ting’ og deres brug,

baggrundsviden i form af forståelse, 'know-how', følelser og viden der er motiverende. En praksis er en måde at lave mad, at forbruge, at arbejde, at undersøge, at tage sig af sig selv og andre etc." (Reckwitz 2002, s. 249 -250, egen oversættelse).

Sættes praksissen at bruge en mobiltelefon ind i beskrivelsen, vil man sige, at de elementer, der er forbundne, er kropslige; mobiltelefonen holdes i hånden eller bag øret, ens bevidsthed aktiveres uanset, om den bruges til at tale i, skrive på, læse fra. Mobiltelefonen er selvsagt den centrale ting i denne praksis, og den indgår i en rutineret handling, som brugere har en forståelse af, hvad er. Endelig er der mange følelser knyttet til måden, telefonen bruges på, fx i form af regler for, hvad der er passende at sige og gøre med telefonen.

Det andet meget brugte citat fra praksisteorien er Theodore Schatzkis karakteristik af praksis, som lyder: "Som vist er praksisser organiserede forbindelser mellem handlinger. Det betyder, at det man gør og det man siger i udførelsen af disse forbindelser er knyttet til hinanden. Mere specifikt er det dét man gør og det man siger, der komponerer en given praksis. En praksis er forbundet gennem: 1) en praktisk forståelse, 2) regler, 3) en teleoaffektiv struktur og 4) en generel forståelse" (Schatzki 2002, s. 77, egen oversættelse).

En praksis kan beskrives som 'doings' og 'sayings', der holdes sammen af en 'praktisk forståelse', dvs. en viden/ fornemmelse af, hvorfor og hvordan man gennemfører praksissen, af 'regler', som er knyttet til praksissen, og af en 'teleoaffektiv struktur', som er en rettet mod udførelse af den pågæl-

dende praksis samt det følelsesmæssige engagement, det findes legitimt at udvise. Endelig holdes praksis sammen af en 'generel forståelse', som henviser til en form for verdenssyn eller omverdensforståelse.

Mobil-telefon-praksis

Hvis vi igen tager brug af mobiltelefon som eksempel, vil det sige, at en mobiltelefon-praksis holdes sammen af, hvad man gør (doings) og siger (sayings) omkring en mobiltelefon. Man har en praktisk forståelse af, hvad mobiltelefon-brug er: Man ved, hvordan man gør som mobil-bruger. Hvad mobilen kan bruges til, som fx tale, besked, internet-adgang, billedarkiv etc. Der eksisterer visse regler for brug af mobiltelefoner. Der er fx regler i skolen, for hvordan mobilene bruges, der er zoner i toget, hvor man ikke må tale i mobiltelefonen, og der er forbud mod 'selfies' på nogle museer og på turistattraktioner som klippeaftsætser og vandfald, hvor udførelsen af en selfie-praksis kan være farlig. Der er desuden de uskrevede regler omkring mobil-brug, hvilket kaldes teleoaffektiv struktur. Disse handler om, hvilket følelsesmæssigt engagement det er legitimt at udtrykke for at nå sit mål. Hvornår må man bruge telefonen? Må den bruges til alt? Må man sende en sms og sige, man vil skilles? Må man lade være med at besvare en sms med et vigtigt budskab – har man pligt til at ringe tilbage, hvis man ser vedkommende har ringet? En generel forståelse omkring brug af mobiltelefon kan være, hvor gammel man skal være for at have en mobiltelefon.

Som nævnt er det meget ofte definitionerne ovenfor, der anvendes indenfor praksisteori. Blandt praksisteoretikere

delers man desuden en række fælles antagelser i klassiske filosofiske eller sociologiske diskussioner. Et udsnit af disse antagelser præsenteres nedenfor. Hensigten er at skabe et fundament for en senere diskussion af kultur set fra et praksisteoretisk perspektiv.

Grundlæggende antagelser i praksisteori

En grundlæggende antagelse i praksisteori er, at det er praksis, der skaber den sociale orden. Praksis er kernen i alle sociale relationer. Det er praksis – det vi gør i hverdagen – der vedligeholder og ændrer den sociale orden (Reckwitz 2002; Schatzki 1996; 2002). Den sociale orden ændres fx på mange måder med indførelse af mobil-praksisser. Mest åbenlyst er det, hvordan det har ændret mulighed for, at man kan komme i kontakt med hinanden på tværs af tid og rum (Campbell 2013). En anden grundantagelse i praksisteorien er, at kroppen har en helt central plads. For det første kan man aldrig udføre en praksis uden at bruge sin krop (Reckwitz 2002), og for det andet ønsker man i praksisteori at ophæve dualismer og derfor understrege, at krop og bevidsthed er uadskillelige og ikke kan forstås isoleret fra eller i modsætning til hinanden. Man bruger både krop og bevidsthed, når man taler i telefon.

"I praksisteori ses ting som nødvendige i mange praksisser – og lige så uundværlige som kropslige og mentale aktiviteter. At udføre en praksis betyder meget ofte at man skal bruge bestemte ting på bestemte måder" (Reckwitz 2002, s. 252, egen oversættelse).

Ting eller materialitet er således del af alle praksisser og er med til at forme

En grundlæggende antagelse i praksisteori er, at det er praksis, der skaber den sociale orden.



praksisser. Et lidt komisk eksempel på, hvordan mobiltelefoner i de sidste 10 har skabt en ny praksis, er i den synkrone bevægelse i et fly, hvor størstedelen af passagererne står krumbøjet under bagagehylden, mens de slår 'flytilstand' fra og tjekker nyt på telefonen.

Aktører i forhold til praksis?

Et af modernitetens kendetegn er, at det moderne menneske indgår i mange forskellige praksisser på mange forskellige arenaer i løbet af en dag (Halkier & Jensen 2008). I flerkulturelle samfund ses, hvordan aktører indgår i mange forskellige praksisser, som deles af mange forskellige sociale grupper. Nogle praksisser er udviklet og trænet i monoetniske grupper, fx pakistansk spisepraksis, mens andre praksisser, såsom brug af mobiltelefon, IT, læsning af akademiske tekster, er trænet i en flerkulturel praksis (majoritetspraksis). Ifølge Reckwitz ses aktører i praksisteori som: "aktører er krop/bevidsthed som er 'bærere' af og 'udførere' af sociale praksisser ... Som bærere af en praksis, er aktører hverken autonome eller umælende væsener der blindt følger normerne ... Fordi der er

forskellige sociale praksisser og enhver aktør udfører mange forskellige sociale praksisser, er individet det unikke mødested mellem praksisser og kropslige/mentale rutiner" (Reckwitz 2002, s. 256, egen oversættelse).

Aktøren er således bærer af praksisser. Individet skaber mening med de praksisser, det udfører i relation til lokale normer og indgår på denne måde altid i en potentiel forhandling i udførelsen af praksisser. Det er centralt i praksisteorien, at aktøren samtidig trænes og formes af, men også påvirker og ændrer praksisserne. En sidste grundantagelse, der her skal nævnes, er, at praksis er knyttet til det rutinerede, til normativitet og til forestillingen om, hvad der i enhver praksis betragtes som passende performance.

"En praksis er således en rutineret måde hvorpå kroppe flyttes, ting håndteres, subjekter behandles, ting beskrives og verden forstås" (Reckwitz 2002, s. 250, egen oversættelse).

Hvor Reckwitz tillægger det rutinerede en stor betydning, argumenterer

Joseph Rouse for, at praksis snarere skal forstås i forhold til normativitet. Rouse introducerer begrebet 'accountability', og argumenterer for, at praksisser ikke kun kan defineres ved, at de gentages og er rutinerede. Det særlige ved praksisser er, at de er normbærende.

"Det essentielle er, at praksisser fremviser en iboende moralsk forpligtelse, som konstituerer den moralske orden og således ikke kan indfanges som simple regler eller regulariteter" (Rouse, i Brinkmann 2007 s. 197, egen oversættelse).

I forhold til en forståelse af kulturbegrebet er diskussionen om normativitet og passende performance helt central, da normativitet er nært knyttet til magt. I enhver social gruppe vil nogle praksisser have vundet hegemoni på bekostning af andre, og det vil være de praksisser, der har vundet hegemoni, som oftest vil repræsentere kulturen. Dette fører til en stadig intern kamp i den sociale gruppe om ændring af normerne. Det er på baggrund af den ovenstående forståelse af praksisteori, at jeg diskuterer artiklens hovedspørgsmål.

Den største udfordring ved praksisteori er, at forskeren suverænt udvælger, afgrænser og fortolker praksisser.



Hvilke begrebslige konsekvenser har det at se kultur fra et praksisteoretisk perspektiv?

Reckwitz indleder sin artikel om praksisteori ved at opstille fire idealtyper for kulturteorier med henblik på at indkredse, hvor praksisteori adskiller sig fra andre kulturteorier. De fire idealtyper har han udviklet ved at undersøge, hvor det sociale placeres, og hvad der betragtes som den mindste analyseenhed. På baggrund heraf inddeler han kulturteorierne i fire grupper: Mentalisterne, der placerer det sociale i subjektets bevidsthed.

Tekstualisterne, der placerer det sociale i tekster og tegn. Blandt de betydningsfulde tekstualister er Clifford Geertz, som analyserer betydningssystemer og tegn som tekster. Intersubjektivisterne, der ikke placerer det sociale i aktørernes bevidsthed, men i de fælles regler for interaktion (regler for sprog etc.). Habermas er fx repræsentant for intersubjektivisterne. Praksisteorien, som er den sidste idealtipe, adskiller sig fra andre kulturteorier ved at placere det sociale i praksis og ved at se den mindste analyseenhed som en praksis (Reckwitz 2002).

Reckwitz' adskillelse af praksisteori fra andre kulturteorier betyder to ting i forhold til kultur. For det første må det være sådan, at når den mindste analyseenhed er praksis, må kultur, der ses som praksis, kunne analyseres som rækker eller serier af sådanne praksisser. For det andet peger Reckwitz på, at forskellen mellem praksisteori og symbolsk antropologi, repræsenteret af Geertz, ligger i, at Geertz placerer det sociale i fælles (offentlige) symboler. Dette står i modsætning til praksisteorien, som placerer det sociale i praksis.

I de næste afsnit diskuteres, hvilke begrebslige konsekvenser hver af de enkelte grundantagelser i praksisteori har for kulturbegrebet.

Hvad betyder det, at det sociale skabes i praksis?

Den første antagelse, at det sociale skabes i praksis, er den mest radikale i forhold til kulturbegrebet, for hvis praksis skaber det sociale, må man, uanset hvilket paradigme man tilslutter sig, være enige om, at mennesker handler,

og at kulturbegrebet søger at beskrive, hvordan disse handlinger er organiseret. Derfor må den begrebslige konsekvens af at se kulturbegrebet fra et praksisteoretisk perspektiv være, at kultur kan beskrives som rækker, serier eller konfigurationer af praksisser.

At kultur kan ses som praksis, har desuden umiddelbart den metodiske konsekvens, at man kan karakterisere og analysere praksisser ud fra Reckwitz' og Schatzki's forståelser af praksis. At se kultur fra et praksisteoretisk perspektiv fører på den vis en ny analysemetode med sig. Reckwitz' beskrivelse af praksis betoner de mange sammenhængende og ligestillede elementer og tegner dermed et billede af praksis, som har mange fællestræk med beskrivelser af kultur. Schatzki ser praksis som *doings and sayings* holdt sammen af praktisk forståelse, regler, teleoaffektiv struktur og 'generel forståelse'. Kultur kan ses som disse praksisser, uanset om de er udviklet og lært inden for samme sociale grupper, eller det er praksisser, som er udviklet og lært i forskellige sociale grupper, hvor man fx har vidt forskellige

'generelle forståelser'. Ifølge Schatzkis definition af praksisser er det muligt at adskille praksisser fra hinanden, selvom de indgår i mange indbyrdes relationer og er sammensat på mange forskellige måder. Set fra et praksisteoretisk perspektiv må kultur derfor kunne ses som forbundne praksisser, men alligevel mulige at adskille fra hinanden.

Hvad betyder praksisteoriens forståelse af krop/bevidsthed?

I forhold til interkulturel kommunikation, som er mit fagområde, er praksisteoriens opfattelse af krop/bevidsthed helt central, fordi aktører på tværs af sociale kategorier vil være trænet gennem forskellige praksisser. Aktører kan have forskellige naturaliserede rutiner, fx omkring hvilken afstand mellem kroppe, der anses for passende. Mange af denne type praksisser, som man i den klassiske antropologi og funktionalistiske interkulturelle kommunikation tidligere havde øje for, har man i den kritiske interkulturelle kommunikationsforskning ikke fokus på. Her kommer praksisteorien ind med et nyt bud på, hvordan vi både kan begribe, at personer trænet i forskellige praksisser kan handle meget forskelligt (fx måden man finder det passende at spise) og samtidig kan udføre andre praksisser (fx i brugen af Windows computerprogrammer) på samme måde som brugere i resten af verden.

Hvad betyder materialitet i forhold til kultur?

Materialitet har altid spillet en stor rolle i antropologien. En af de retninger, Ortner kritiserer, er antropologisk økologi, hvor man lagde stor vægt på de fysiske omgivelser. Ortner kritiserede antropologisk økologi for at se materialiteten (naturen) som determinerende for praksis.

Praksisteorien genoptager således en klassisk del af kulturbegrebet, men på en måde hvor materialitet ses som ligeværdig med andre elementer af praksissen. I antropologisk økologi beskrev man, hvordan menneskers praksisser blev determineret af naturen, hvorimod man i praksisteori ser på samspillet mellem natur (materialitet) og aktør.

Hvad betyder aktører og skiftende praksisser i forhold til kultur?

Hvis kultur ses fra et praksisteoretisk perspektiv, hvilket vil sige, at kultur ses som konfigurationer af praksisser, er det muligt at begrebsliggøre, at aktører udfører mange forskellige praksisser i hverdagen, og at disse praksisser altid er relaterede til lokale (situationelle) normer omkring den specifikke praksis. Hermed kan vi begrebsliggøre, at nogle praksisser foregår i fælleskab ud fra normer om fx spirituelle fællesskaber, mens andre praksisfællesskaber (og lokale normer) er knyttet til arbejdsliv eller knyttet til fællesskab på fx Instagram. Ved at fokusere på at aktører indgår i skiftende praksisser, bliver det muligt at sandsynliggøre, at aktører indgår i mange fællesskaber og mange praksisfællesskaber i hverdagen. Dermed kan man mindske forestillingen om, at bestemte etniske grupper udfører særlige (ens) praksisser.

Hvad betyder normativitet i forhold til kultur?

Kultur har altid været associeret med fælles normer og værdier. I praksisteori har normativitet en fremtrædende rolle. Hvis kultur ses som konfigurationer af praksisser, vil man i modsætning til et traditionelt kulturbegreb, hvor man ser på normativitet for flertallet af kulturens medlemmer, fra et praksisteoretisk perspektiv i stedet undersøge normati-

viteten omkring de specifikke praksisser. Heraf følger, at man fastholder, at der til praksisser er knyttet normer og værdier, men at disse praksisser (principielt) er frigjort fra nationalkulturer eller flertallet i etniske grupper. Når jeg i parentes bemærker, at der er tale om en principiel frigjorthed, er det for at understrege, at praksis ofte optræder i 'bundter' ("bundles of practices"), hvilket vil sige, at man ofte vil se, at medlemmer af samme sociale gruppe deler en lang række praksisser. Dette ændrer ikke ved, at alle har frihed til at dele praksisser med alle. Et praksisteoretisk perspektiv giver mulighed for at indkredse, hvordan aktører indgår i andre praksisfællesskaber, hvor andre normer gælder, eller hvor anden materialitet har forrang.

Hvordan ses magt i forhold til kultur fra et praksisteoretisk perspektiv?

Ses kultur som konfigurationer af praksisser, må man på den ene side sige, at praksisser hele tiden er til forhandling, når de udføres, og på den anden side er der i alle samfund nogle praksisser, der har vundet hegemoni over andre. Magt ligger i forlængelse af normativitet, og er de måder, normer skiftevis anerkender og afviser udførelser af forskellige praksisser. Efter således at have diskuteret hvilket begrebslige konsekvenser det har at se kultur fra et praksisteoretisk perspektiv, vil jeg i det følgende afsnit skitsere, hvordan en praksisteoretisk kulturanalyse kunne se ud.

Hvordan kan praksisteori bruges analytisk i en kulturanalyse?

Denne fiktive analyse kunne fx handle om at finde ud af, hvordan man som professionel (pædagog, lærer, socialrådgiver, kommunikationsmedarbejder eller sygeplejerske) kan udnytte mobil-

telefonen/sociale medier til at komme i kontakt med udvalgte sociale grupper.

Problemstilling: Vi ved, at mobiltelefoner/sociale medier bruges af alle sociale grupper i Danmark, og at de i stigende grad benyttes i kontakten mellem professionelle og brugere. Vi mangler viden om, hvordan mobiltelefonen anvendes i daglig praksis, for nærmere at kunne indkredse, hvordan mobiltelefon fx kan inddrages i skole-hjemssamarbejde, sygepleje, pædagogisk eller socialt arbejde.

Problemformulering: Formålet er at undersøge, hvordan en udvalgt social gruppe benytter mobiltelefonen i hverdagen med henblik på at afdække potentialer for nye samarbejdsflader mellem professionel og bruger.

Forskning på området: Undersøg hvad der er af international forskning på området. Søg fx i: Journal of Mobile Communication, Journal of Learning and Mobile phones. Undersøg hvad der er dansk forskning i Mediekultur, Dansk sociologi etc.

Teoretisk ramme: Praksisteori (se ovenfor i artiklen)

Metode (analyseramme): Praksisteorien bliver her også en metode for, hvordan man producerer sine data. Det første led i en empirisk praksisteoretisk analyse er at afgrænse, hvad det er for en praksis, man ønsker at undersøge. Mobiltelefoner kan bruges på mange forskellige måder, derfor er det relevant først at afdække, om der er en særlig brug af mobiltelefonen, der skal være i fokus, eller om man er interesseret i et bredere billede. På baggrund heraf må man også udvælge, hvilke situationer det vil være relevant at observere eller stille spørgsmål til, samt hvilke personer det vil være relevant at observere eller spørge.

På baggrund af de grundlæggende antagelser i praksisteori, baseret på

Reckwitz' og Schatzkis indkredsninger af praksis, vil man herefter kunne stille følgende spørgsmål i en undersøgelse om læring og mobilbrug:

Praktisk forståelse: Hvordan udfører aktøren praksissen? Hvordan bruges en mobiltelefon? Hvad skal man bruge den til? Tale? Besked? Internet? Billedarkiv? Læring?

Regler: Hvilke eksplicite regler følger aktøren i sin brug af mobiltelefonen?

Teleoaffektiv struktur: Hvilke uformelle regler følges? Hvilket følelsesmæssigt engagement er det legitimt at udtrykke for at nå sit mål? Hvornår må man bruge telefonen? Må den bruges til alt?

Generel forståelse: Hvordan giver det mening at sidde ved siden af en ven, mens man kommunikerer med en ven, der ikke er der?

Krop/bevidsthed: Hvordan holder man mobilen? Bruger man mobilen til at sende billeder af egen eller andres kroppe? Hvilket kropsudtryk benytter man, når man taler?

Materialitet: Hvordan ser mobilen ud? Mærket, coveret?

Analyse: Formålet med analysen er at fremvise nogle mønstre i de data, man har produceret. I en praksisteoretisk kulturanalyse vil man fx kunne udvikle fire idealtyper af praksisser med henblik på læring indenfor specifikke praksisser. En idealtipe er en tankekonstruktion, hvor de træk ved et fænomen, som samfunds-forskeren finder særligt betydningsfulde, trækkes frem. Der er altså ikke tale om empiriske fund, men om forskerens bud på, hvilke forskelle der synes at være i data. I en praksisteoretisk analyse er det meget vigtigt, at man ikke bygger på enkelte individer, men at man indkredser de praksisser, der udføres. Man skal ikke skrive; 'Der var fire personer som næsten

aldrig brugte deres mobiltelefoner', men derimod, 'En ny praksis er at tjekke sin mobiltelefon en enkelt gang om dagen'.

I det følgende gives eksempler på, hvordan man kunne udvikle tre idealtyper ud fra sit datamateriale.

- En idealtipe kunne være en praksis, hvor mobiltelefonen bruges dagligt, der tjekkes ind på den mere end fire gange om dagen, og den bruges oftest i pauser. Praksis er knyttet til fornøjelse og sociale relationer og ikke forbundet med læring.
- En anden idealtipe kunne være en praksis, hvor man bruger mobilen til læring i fritidssfæren; man lærer fx at lægge make up, finder nye yogaøvelser etc.
- En tredje idealtipe kunne være en praksis, hvor man bruger mobilen til mere formaliseret læring, enten ved brug af sprog-apps, hvor man lærer japansk, eller som deltager i et undervisningsforløb (MOOCs).

Konklusion: Besvarelse af problemformulering.

Ideen med denne lille analyseskitse er et forsøg på at vise, hvordan man i praksis kan foretage en praksisteoretisk analyse.

Udfordringer ved et praksisteoretisk kulturbegreb

Den største udfordring ved praksisteori er, at forskeren suverænt udvælger, afgrænser og fortolker praksisser. Dette adskiller sig reelt ikke fra mange andre teorier og analytiske tilgange, men kan virke overvældende, indtil afgrænsningerne er på plads.

En anden udfordring er, at praksisteori kan føre til deskriptive undersøgelser,

hvor forskeren kun udpeger eksisterende praksisser, men ikke i tilstrækkelig grad foretager en analyse af data, som giver ny viden. Beslægtet hermed er det en tredje udfordring, at metoderefleksioner i praksisteori er underteoretiserede. Der mangler endnu en systematisk redegørelse for metode ift. praksisteori. Sidst men ikke mindst kan praksisteori kritiseres for ikke at synliggøre magtperspektivet. I min fremlægning af praksisteori betoner jeg Rouses forståelse af magt og normativitet, hvorved magtaspektet er tænkt med i min brug, men meget ofte forsvinder magtaspektet.

Fordele ved et praksisteoretisk kulturbegreb

I praksisteori argumenterer man som nævnt for, at praksis skaber det sociale. Heraf følger, at man i en praksisteoretisk kulturanalyse undersøger, hvad der er passende performance i forskellige sociale kontekster. Hvordan gør man passende borger, elev, politibetjent? Hvilke praksisser udfører man for at gøre god bror eller søster, studerende? Disse spørgsmål kan undersøges og besvares empirisk, fordi de foregår som handlinger, hvor relationerne hele tiden forhandles og genforhandles, hvorved nogle praksisser afvises som upassende performance.

En kulturforståelse, hvor kultur ses som praksis, kan være med til at nedbryde sociale kategorier, fordi man kan undersøge, hvordan praksis foregår på tværs af stereotyper. Ved at fokusere på den enkelte praksis, fx mobiltelefonbrug, kan man måske vise, at etniske minoritetskvinder eller overvægtige unge mænd er 'first movers' på nogle af it-produkterne. Det er særligt for praksisteori, at det analytiske blik flyttes fra kategorien 'køn'

eller 'etnicitet' til den praksis (og den måde praksis udføres). Hermed giver en praksisteoretisk tilgang et redskab til at se, hvordan praksis foregår, og hvordan praksis ændrer sig i forhold til sociale kategorier som etnicitet, køn og klasse.

Hvordan bruges et praksisteoretisk kulturbegreb i forhold til professioner?

Jeg vil mene, at et praksisteoretisk kulturbegreb med fordel kan benyttes i de fleste professionelle samtaler, fordi begrebet giver redskaber til at reflektere over hverdagshandlinger, som er rutinerede.

Fra et praksisteoretisk perspektiv vil man sige, at professioner består af praksisser udført på genkendelige måder, som er med til at skabe og vedligeholde de selv samme praksisser. At undervise en klasse er fx gennemførelse af praksisser, som alle er baseret på forståelser af praksis og udføres som forskellige doings and sayings. I undervisning er der formelle regler (læreplaner), der skal følges og uskrevne regler for, hvilke følelser det er legitimt for en lærer at benytte i sit ønske om at skabe læring i klassen. Som lærer kan man ved at anlægge et praksisteoretisk blik på sine egne, elevernes og forældrenes praksisser blive bevidst om forskellige forestillinger om, hvordan en praksis skal udføres. Helt konkret kan man spørge såvel forældre som elever til, hvilke forventninger de har til fx skolehjem-samtaler eller undervisningsform og spørge konkret til, hvilke erfaringer de selv har med denne praksis.

Som socialrådgiver kan man eksplicitere overfor en borger, der er flygtning, hvordan man forventer, at et kommende møde om en virksomhedspraktik (en mødepraksis) vil forløbe. Man kan

fortælle, hvorfor mødet afholdes, hvilke skrevne og uskrevne regler der følges, og hvor vigtigt det fx er, at borgeren udviser interesse for den tilbudte virksomhedspraktik. Samtidig kan man spørge borgeren til praksis om jobsøgning i hjemlandet, dels for bedre at kunne forklare forskelle til en dansk kontekst og dels for at kunne fortælle virksomheden om en sådan forskel. I samtaler med flygtninge bliver en sådan forberedelse vanskeliggjort af sprog; derfor anbefales det, at man om muligt benytter tolk, så begge parter får mulighed for at udtrykke sig nuanceret og præcist.

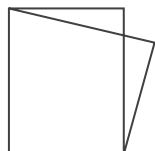
At se kultur som praksis er mit bud på, hvordan man i globaliserede samfund kan arbejde begrebsligt og metodisk på at udpege de rutinerede handlinger i vores hverdagsliv. Hvis vi er bevidste om, hvordan vi udfører praksisser i hverdagen, er det nemmere at møde mennesker fra andre sociale eller etniske grupper som personer, der har gode grunde til at handle, som de gør. Praksisteorien tilbyder os et forstørrelsesglas, hvormed vi kan se på, hvad vi selv gør – så vi bedre kan forklare det til andre – og hvor vi kan se, hvad andre gør. Praksisteorien giver os hermed også redskaber til at se på forandringer over tid. Tænk bare på mobiltelefonen; hvor mange gange har du tjekket den i dag? Og hvordan vil det ændre sig i fremtiden? ♦

REFERENCER

- Bauman, Z. (1973/1999). *Culture as Praxis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Brinkmann, S. (2007). Culture as practices. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 27-28(2-1), 192-212.
- Campbell, S. (2013). Mobile media and communication: A new field, or just a new journal? In *Mobile Media & Communication*, 1(1) 8-13.
- Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet. *Dansk Sociologi*, 19 (3), 49-68.
- Jantzen, C. (2013). Det pragmatiske kulturbegreb in Gjallerhorn. Vol. 17, p. 40-49.
- Jensen, I. (2006). The Aspect of Power in Intercultural Communication Practice. I Ø. Dahl, I. Jensen & P. Nynäs (eds.), *Bridges of Understanding* (s. 85-100). Oslo: Unipub.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse 2. udgave*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2014). Når sproget bliver en kampplads: forandringer af sprogpraksis på vej fra national til global arbejdsplads. I A. Billefeldt, I. Jensen & J. Andersen (red.), *Rettigheder, Empowerment og Læring* (s. 184-207). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, (26), 126-166.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, power and the acting subject*. Durham: Duke University Press.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Swidler, A. (2001). What Anchors Cultural Practices. I T. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.

Permanent midlertidighed

– undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger



Bolette Moldenhawer,
lektor, Institut for
Medier, Erkendelse
og Formidling,
Københavns
Universitet og
Jeanette Ruskjær,
projektmedarbejder,
Røde Kors
Asylafdeling

En undersøgelse offentliggjort i 2016 skønner, at danske skoler venter at skulle modtage 9000 flygtningebørn i skolealderen i 2016. Mange af disse børn befinder sig i en midlertidig position som asylsøgende, men har som alle andre børn i Danmark også krav på at modtage et undervisningstilbud. Formålet med denne artikel er at undersøge det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn i en kommunal modtageklasse. Produktion af det empiriske materiale er informeret af en pædagogisk antropologisk tilgang, og ved at fokusere på interaktioner mellem lærere og elever skal analysen svare på, hvilke sociale identiteter asylsøgende børn tildeles i den institutionelle praksis i forhold til kulturelt indlejrede selv-følgeligheder. Konklusionen er, at det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn er præget af en permanent midlertidighed – indlejret i flygtningeregimet

– mellem at behandle asylsøgende børn som enten almindelige børn eller som børn med særlige – mentale, sociale og følelsesmæssige – behov.

Indledning

Formålet med denne artikel er at undersøge kommunale skoletilbud for asylsøgende børn i Danmark. Vi bruger betegnelsen om de børn, der befinder sig i en midlertidig position som asylsøgende, men som også har krav på at modtage et undervisningstilbud i Danmark. En midlertidig position, som for disse børn betyder, at de befinder sig flere år i asylsystemet som 'asylsøgende børn' i en venteposition på at få status som 'flygtningebørn'. En venteposition, der for asylansøgere i almindelighed betyder, at de er fanget i en midlertidig tilstand, ofte præget af angst, utryghed og uvished (Vitus 2011; Whyte 2011). Dernæst bruger vi betegnelsen for at markere en skellen

mellem asylansøgere og flygtninge. I tråd med Udlændingestyrelsens definition af henholdsvis asylansøgere og flygtninge, forstår vi en asylansøger som en person, der søger om ret til at opholde sig som flygtning i et andet land og blive beskyttet af dette land, men som endnu ikke er blevet anerkendt som flygtning. Vi forstår en flygtning som en person, hvis ansøgning om asyl er imødekommet, og som således har fået opholdstilladelse og dermed status som flygtning (Udlændingestyrelsen 2016a). I analytisk henseende er formålet at undersøge de sociale identiteter, asylsøgende børn tildeles i en dansk skolekontekst med inspiration fra begrebet *the 'Non-Citizen' Child* inspireret af Madeleine Arnot, Halleli Pinson og Mano Candappa i bogen *Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child* (2010).

Hos Arnot, Pinsons og Candappa referer begrebet *the 'Non-Citizen' Child* til en gruppe af børn, som er flygtet, har mistet deres rettigheder i deres "hjemland", og som ikke har opnået opholdstilladelse [i Storbritannien], statsborgerskab eller de rettigheder, der følger med dette (Arnot m.fl. 2010: 24). I vores fortolkning af begrebet har *the 'Non-Citizen' Child* dermed hverken opnået en permanent juridisk, statslig eller samfundsmæssig accept på retten til at være i Danmark. Med status som asylansøger befinder barnet sig i en venteposition på enten at blive accepteret som flygtning eller sendt tilbage til det såkaldte "hjemland". Vi forstår dermed begrebet som en kategorial konstruktion, hvor barnets status som asylansøger refererer til *the 'Non-Citizen' Child* i den forstand, at barnet befinder sig i en gråzone mellem Danmark og "hjemland", mellem statsløshed og tilhørsforhold, mellem

midlertidighed og permanens. I analysen nedenfor bliver det med et skærpet blik for *the 'Non-Citizen' Child* interessant, hvilke sociale identiteter asylsøgende børn tildeles i den institutionelle praksis i sammenhæng med grænser for 'at høre til' udspændt mellem det 'almindelige' og det 'særlige'.

Undersøgelsens empiriske materiale

Undersøgelsens empiriske materiale består af deltagende observationer i og uden for undervisningen i en kommunal modtageklasse, uformelle samtaler med elever og lærere samt interview med den observerede klasselærer. Skolens modtageklasser består udelukkende af asylsøgende børn, mens børn med flygtningestatus (familiesammenførte, kvoteflygtninge, tosprogede etc.) går i skolens almene klasser. Personalet italesætter klasserne med asylsøgende børn som 'asylklasser', og da vi forstår kategoriseringen som en del af den institutionelle praksis, bruger vi her efter kategorien asylklasser.² Gennem denne metodiske fremgangsmåde får vi mulighed for at komme tæt på praksis og udforske mønstre for, hvordan deltagerne i det fysiske rum interagerer med hinanden og italesætter den praksis, de er en del af.³

Produktion af det empiriske materiale er informeret af en pædagogisk antropologisk tilgang, der ifølge Ulla Ambrosius Madsen åbner op for at "diskutere identitetskonstruktioner i forhold til de betydninger, der er kulturelt indlejrede og som knytter sig til (for)forståelsen af det felt, der studeres" (Madsen 2004: 9). Det bliver således muligt at diskutere asylsøgende børns sociale identiteter i forhold til kulturelt indlejrede betydninger, som knytter sig til (for)forståelser i

den danske skolekontekst. Fokus er på at belyse de kulturelle selvfølgheder, der er konstituerende for det pædagogiske arbejde i den institutionelle kontekst og fremanalysere sociale identiteter sådan som de fremstår på baggrund af studier af praksis (Madsen 2004:9).

Undersøgelsens analytiske fokus

Med et antropologisk pædagogisk blik på den institutionelle praksis bliver kulturbegrebet relevant for undersøgelsens analyser. Kulturbegrebet fungerer som et analytisk redskab, der får os til at se samfundslivet i et bestemt perspektiv (Ehn & Löfgren 2017; Hasse 2002). Perspektivet for vores kulturalanalytiske blik er en optagethed af, hvordan fællesskaber etableres og udfordres ved, at der i den daglige praksis skabes forskelle mellem børn i asylklasser og børn i almene klasser (Hastrup 2004, 77-97). Dette sker ofte på subtil vis. For at kunne begribe de subtile processer gennem hvilke forskelle skabes, rettes den analytiske opmærksomhed mod, hvordan kultur sætter sig i kroppen som selvfølge (og ureflekterede) måder at handle på. I nærværende analyse forbindes dette med, at lærerne hverken tidligere har undervist i klasser med børn med en indvandrer-, flygtninge- og/eller asylansøgerbaggrund eller har en efter/videreuddannelse i interkulturel pædagogik og/eller dansk som andetsprog. Lærerne har til gengæld med kort varsel, og uden at der foreligger hverken undervisningsplaner, undervisningsmateriale eller anden pædagogisk vejledningsmateriale, påtaget sig opgaven. Ved at fokusere på interaktioner mellem lærere og elever i det fysiske rum skal analysen svare på, hvilke sociale identiteter asylsøgende børn tildeles i den institutionelle praksis i forhold til kulturelt indlejrede selvføl-

geligheder. Opmærksomheden er på, hvordan det pædagogiske arbejde tager form af en permanent midlertidighed, der omfatter lærernes bestræbelser på at skabe (dis)kontinuitet såvel tidsligt mellem fortid, nutid og fremtid som rumligt i skolen og mellem skole og asylcenter. Herunder hvordan lærerne i disse bestræbelser engagerer sig personligt og følelsesmæssigt i de asylsøgende børns 'skæbne'.

Det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn

Analysen nedenfor viser mønstre bag det pædagogiske arbejde præget af ad hoc-løsninger, opbrud og midlertidighed. Samt hvordan dette manifesterer sig i situationer, når børnene skal inddeles i klasser, når undervisningen skal planlægges, gennemføres og begrundes, og når gamle elever forlader klassen, eller når nye elever kommer til.

Inddeling i klasser

Den udvalgte skole har til huse i en provinsby og har ca. 440 elever fra 0.-9. klassetrin, og fysisk inddelt i barakker – én for indskoling, én for mellemtrin og én for udskoling. Skolens 46 asylsøgende børn er fordelt i tre klasser med én voksen tilknyttet hver asylklasse, dvs. med en normering, der ligger over den lovgivne klassekvotient på 12 elever (Udlændingestyrelsen 2016b).⁴ Eleverne er fordelt efter alder: Rød Klasse (6-7-årige); Grøn Klasse (8-9-årige) og Blå Klasse (10-12-årige), og klasserne er placeret i to lokaler ved siden af hinanden i den bagerste ende af mellemtrinnets barak. Den sidste asylklasse er placeret i et kælderlokale. Midtvejs i observationsperioden ansætter skolen en fjerde lærer til at undervise i asylklasserne, og da vedkommende

nægter at undervise i et mørkt kælderlokale uden vinduer – for som hun udtaler: "[d]er er beskidt, rodet, kaotisk og intet smart board og [i et lokale] hvor det kradser i næse og øjne" (Observationsdag 2) – bliver de tre asylklasser på observationernes fjerde dag slået sammen til to klasser med hver to lærere tilknyttet. Der observeres i Blå Klasse, som efter asylklassernes sammenlægning består af elever i aldersgruppen 8-12, mens alle asylsøgende børn og asyllærere⁵ observeres i tiden uden for undervisningen.

På dagen, hvor børnene får besked om, at de skal have nye klasser, opstår der forvirring, utryghed og kaos. Det interessante i forhold til den forvirring, der skabes, er, at børnene på den ene side oplever at blive fordelt efter en indforstået norm om den "gode elev", dvs. en norm, der af dem tolkes som at være god til det danske sprog, hvilket bekræftes i asyllærerens udtalelse: "skolen handler om at lære dansk. Vi har inddelt jer efter, hvordan vi bedst kan lære jer at tale dansk" (Observationsdag 4). Børnene har på den anden side allerede erfaringer med at blive inddelt efter alder, og da lærerne heller ikke helt har opgivet alder som fordelingsprincip, forbliver det uklart for børnene, om fordelingen af dem er begrundet ud fra et princip om alder og/eller dansksproglige kompetencer. Når en anden lærer som ovenfor i en samtale med observator dagen før forklarer, at hun: "har meget fokus på det sociale og insisterer på at man ikke kan sætte en 7-årig i Blå klasse, bare fordi han er faglig stærk. Så må de undervisningsforskellere i Rød klasse og finde andre opgaver til ham" (Observationsdag 3), er det efter vores vurdering udtryk for, at lærerne også handler ud fra en kulturel selvfølgelighed indlejret i en dansk skolepraksis

om at inddele elever i klasser efter alder. Dilemmaet for asyllærerne er imidlertid, at der sjældent er overensstemmelse mellem asylsøgende børns alder og kompetencer i dansk (og matematik), da deres ophold i Danmark i almindelighed varierer fra 0-7 år, og i asylklassen i særdeleshed fra én dag til 2,5 år.

"De får lov til at lære dansk, inden de får ophold, hvis de får ophold"
Skolederen fortæller, at man på skolen har diskuteret, hvori kerneydelsen til børnene i asylklasserne skal bestå, hvortil han til spørgsmålet: "er det at de skal lære dansk, er det adfærd og normer eller at kunne begå sig i gruppen?" Svarer: "at det i høj grad er det sidste: at kunne begå sig i gruppen" (Observationsdag 1). Ikke desto mindre fremgår det med al tydelighed, hvordan lærerne veksler mellem at prioritere undervisning i enten dansk og matematik eller "det sociale" på en måde, der afspejler, at de snarere reagerer på situationen end handler på baggrund af et tilrettelagt forløb. Lærerne er omvendt yderst opmærksomme på, at de under andre omstændigheder som underviser i de almene klasser ikke ville møde uforberedt op til undervisningen. På tredjedagen observeres et eksempel på dette: "asyllæreren 'undskylder' over for mig [observator] og siger, at normalt ville han have et program på smart boardet, men at 'der altid går noget galt'. Han vælger heller ikke at skrive dagens program på tavlen, men starter ud med at fortælle børnene, at de skal have dansk" (Observationsdag 3).

Undervisningens planlægning er således karakteriseret ved midlertidige ad hoc-løsninger både i forhold til overvejelser om indhold og struktur. Om indholdet sker der løbende forskydninger mellem,

Formålet med denne artikel er at undersøge kommunale skoletilbud for asylsøgende børn i Danmark.



om børnene af hensyn til, at de går i en dansk skole, enten skal lære dansk (og matematik), eller om de skal "lære at kunne begå sig i gruppen" med vægt på – som lærerne udtrykker – at kunne "indgå i fællesskaber, begå sig socialt, lære at tabe, lære at møde til tiden", lære at "vi rent faktisk forventer, at de har en ordentlig madpakke med, ikke en hindbærroulade" og herunder (af)lære dele af deres kultur, når de skal lære "at i Danmark slår vi ikke" (Observationsdag 1-5).

Sideløbende med, at asyllærerne veksler mellem at indrette deres undervisning efter børnenes trivsel eller med vægt på fagene dansk og matematik, udøver de en praksis, der i høj grad handler om at lære asylsøgende børn de spilleregler, der knytter sig til skolekulturen i den konkrete pædagogiske praksis. Spileregler, der fx tager udgangspunkt i udtalelser som: "det her er skole, og det er os, der bestemmer. Det bliver sådan her" eller "jeg synes, du skal blive hjemme i morgen. Det her går simpelthen ikke!!" (Observationsdag

2). Hvilket i mere almen forstand gør det muligt at betragte lærernes arbejde som et opdragelsesarbejde, der på linje med 'civilisering' i Gilliam og Gulløvs forståelse (Gilliam & Gulløv 2012) søger at producere den rette borger til fremtidens danske samfund. Indlejret i dette opdragelsesarbejde er normer for korrekt adfærd nedskrevet som regler i form af: "det er læreren, der bestemmer, elever skal høre efter og ikke afbryde, når læreren taler, elever skal markere med håndsoprækning, elever skal ikke gå rundt i klassen, når de spiser, men blive på deres plads" (Observationsdag 1-5). De kulturelle selvfølgeligheder, der afspejler sig i lærernes praksis, kredser om en særlig skolekultur, hvor det, der er i centrum for det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn også kredser om, at de skal lære reglerne for at begå sig – mens (vente)tiden går – i den institutionelle praksis. Tankevækkende er det imidlertid, at børnene, når skoledagen er omme, rutinemæssigt rydder op, sætter stole på plads, skubber foldeskærm på plads, så den står lige, etc. En praksis som lærerne bemærker,

dog uden at forbinde den med de normer for korrekt opførsel, som børnene opdrages til at følge i undervisningen. Måske er børnenes trang til at rydde op og sætte stole på plads et udtryk for, at de oplever en indre uorden, som de søger at modvirke ved at skabe en ydre orden i fysisk forstand?

Løbende udskiftninger af elever

De asylsøgende børn skal forholde sig til rigtig mange "goddag" og "farvel" i den institutionelle praksis. Med en opmærksomhed på de asylsøgende børn som netop *asylansøgere*, kommer og går børn i den institutionelle praksis i takt med, at de enten får opholdstilladelse i Danmark eller får afslag på deres asylsag og bliver hjemsendt. De asylsøgende børn skal således bevæge sig i en social sammenhæng, der er omskiftelig og præget af relationer med kammerater, lærere og andre voksne, der ofte antager en midlertidig karakter. Af den grund kan det tænkes, at de asylsøgende børn har et andet register af kulturelle selvfølgeligheder at trække på end lærerne, når erfaringer med omskiftelige

Perspektivet for vores kulturanalytiske blik er en optagethed af, hvordan fællesskaber etableres og udfordres ved, **at der i den daglige praksis skabes forskelle mellem børn i asylklasser og børn i almene klasser.**



relationer inkorporeres som en del af asylsystemets objektive vilkår. Asyl lærerne reagerer til gengæld på situationen ved at engagere sig følelsesmæssigt i de asylsøgende børn, der enten forlader klassen eller bliver tilbage. Samtidig med at de forholder sig pragmatisk til at finde praktiske løsninger på, hvordan de kan bevare roen i klassen og fortsætte med at undervise som 'de plejer'. For som en asyllærer udtaler: "[Når der kommer nye elever i klassen] er der nogle [elever] der er nødt til at bytte plads. Hvis ikke de kan dansk eller engelsk, dem der kommer, så er jeg er nødt til at bruge de andre elever som talerør. For at give dem [de nye elever] beskeder" (Interview med asylklasselærer).

Tildeling og fordeling af sociale identiteter

I vores forståelse af sociale identiteter er fokus på, hvordan kategoriale forskelle mellem børn i asylklasser og børn i de

almene klasser dækker over identiteter gradvist formet gennem deltagelse i en dansk skolekontekst (Hasse 2002). Lærernes interaktioner med asylsøgende børn er karakteriseret ved, at de uden forkundskab til gruppen af asylsøgende børn handler på baggrund af deres erfaringer med at undervise i folkeskolen i almindelighed, for som en udtaler: "altså jeg har ingen forudsætning overhovedet for at arbejde med de her børn [...] Jeg har kun haft udskoling i en ganske almindelig normal klasse i et område, hvor vi ikke har haft nogle etniske børn" (Interview med asylklasselærer). Lærerne handler således på baggrund af et repertoire af kulturelle selvfølgheder indlejret i en dansk skolekontekst, samtidig med at de skal 'opfinde' måder at handle på i en institutionel praksis, der i én og samme bevægelse inkluderer og ekskluderer de asylsøgende børn ved både at samle dem i et kategoriale fællesskab og holde dem adskilte fra børn i de almene klasser.

Hvilke sociale identiteter, der i denne kontekst tildeles og fordeles blandt asylsøgende børn, udforskes i det følgende.

(Dis)kontinuitet i rum

– inkluderet eksklusion

Asylsøgende børn og børn i de almene klasser er i skolegården opdelt i zoner, og de interagerer kun sjældent på tværs af klasserne. Det, der observeres, er, at de asylsøgende børn opholder sig i et særskilt 'rum' i skolegården, et rum der af lærerne kategoriseres som 'asyl-fodboldbanen'. Når børnene en sjælden gang leger sammen, er det initieret af asylklasselæreren, hvis søn går på skolen og som af hende opfordres til at spille fodbold med asylklassens børn. Fra observationerne kan det imidlertid iagttages, at børnene i disse situationer ikke spiller fodbold på 'asyl-fodboldbanen', men i den zone af skolegården, hvor børnene i de almene klasser holder til. Vi forstår både skolegårdens og børnenes

rumlige opdeling i zoner som udtryk for, at de institutionelle rammer bliver konstituerende for de sociale identiteter, som de asylsøgende børn tildeles i praksis. I de situationer, hvor skolegården bliver et fælles rum for alle – om end det fælles synes at være begrænset til zonen for børn i de almene klasser – ophæves grænserne midlertidigt for 'at høre til' som 'særlige' asylklassebørn. Børnenes måde at bevæge sig rundt i og mellem skolegårdens rumlige zoner er forbundet med den institutionelle praksis på en måde, der betyder, at de gradvist internaliserer en kropslig fornemmelse af, hvor de hører til – og ikke hører til – i skolegården. Børnenes forhandlinger om tilhørsforhold er således omfattet af en kulturel selvfølgelighed, som får betydning for de sociale identiteter, som de asylsøgende børn tildeles – og tildeler sig selv.

Det er imidlertid ikke kun de asylsøgende børn, der tildeles særlige zoner i den institutionelle praksis. Asylklassernes fire lærere er i pauserne placeret i et særligt lokale i zonen for asylklasser med direkte udsigt til "asyl-fodboldbanen". Lærerne beskriver, hvordan en isolering af dem i zonen for asylsøgende børn forstærker en oplevelse af, at lærerne i de almene klasser ikke synes at opfatte asylklassernes børn hverken som 'deres' børn eller som en naturlig del af 'deres' skole. På samme måde synes lærerne i de almene klasser at forstærke den institutionelle praksis' opdeling af børn, når de – ifølge asylklasselæreren – "har rigtig meget berøringsangst for de her børn. Jeg ved ikke om de tror, vi kan arabisk?". Når de på gangen spørger "kan I ikke lige fortælle jeres børn, at de ikke må det og det [...] jeg vil gerne, at børnene sidder og spiser her. Men i starten var der nogle,

der sad ude på gangen. Men så kommer de [lærerne fra de almene klasser] ind og henter os, at vi skal fortælle børnene, at de ikke må sidde derude og spise, i stedet for selv at sige det. Det synes jeg simpelthen er så åndsvagt" (interview med asylklasselæreren).

Mens de asylsøgende børn på skolen er inddelt i særlige klasser og i skolegården rumligt inddelt i særlige zoner, er hverdagen for disse børn tillige rumligt opdelt mellem skolen og det lokale asylcenter. For asyllærerne synes opdelingen at være et symbol på, at børnene dagligt transporteres i bus mellem skole og asylcenter, hvilket skærper deres opmærksomhed på at skabe trygge og stabile rammer i skolen – i kontrast til oplevelsen af utrygge og ustabile rammer i asylcentret. Om børnenes liv i asylcentret har lærerne på den ene side en oplevelse af, at de qua deres familier er opdelt i etniske grupper på en måde, der både skaber indbyrdes konflikter og modarbejder det sammenhold, børnene med fordel kunne have med hinanden. Af den grund bliver det for lærerne desto mere påkrævende, at børnene i skolen opdrages til at være sociale med vægt på: "alle må være med. Der er ikke nogen der bestemmer. Man kan ikke bestemme, at nogen ikke må være med i fodbold. Alle må være med, og det ved I også godt" (Observationsdag 2). Lærerne beskriver derfor også skolen som et nødvendigt frirum fra asylcentret, hvor børnene mødes med en (sund) forventning om, at de skal kunne indgå i fællesskaber på tværs af de konflikter, der hævdes at eksistere på asylcentret af etniske, politiske og/eller sproglige grunde. Lærerne har på den anden side en oplevelse af, at der er grænser for, hvor meget skolens tryghedsskabende foranstaltninger kan kompensere for

asylcentrets permanente tilstand af midlertidighed. Dette kommer klarest til udtryk, når "skolens leder og lærere udtaler, at det nok hverken er en god ide for asylsøgende børn eller danske børn at placere dem i samme klasse, fordi: man ikke ved, om de skal blive i landet eller for hvad hvis de pludselig skal hjem?" (Observationsdag 1). Det interessante er, at man på skolen – uden lærernes medvidende – synes at forvalte arbejdet med asylsøgende børn på en måde, der ligger i forlængelse af den institutionelle praksis på asylcentre. Undersøgelser af praksis på asylcentre viser nemlig, at asylansøgerne ikke mødes med en forventning om at blive integreret i det danske samfund, før det er afgjort, om de kan få lov til at blive i Danmark. Formålet med det praktiske arbejde på asylcentre er derfor snarere at skabe ordentlige og respektable rammer for at sikre asylansøgenes velbefindende, mens de venter, end at forme dem til at blive aktive medborgere i det danske samfund. (Kohl 2015, Whyte 2011).

Den institutionelle praksis på skolen er således præget af en ambivalens mellem på den ene side at fastholde de asylsøgende børn i en midlertidig situation præget af, at de ikke skal orientere sig mod at blive integreret i det danske samfund. På den anden side er praksis, der kan ses som udtryk for, at man på skolen ønsker at beskytte de asylsøgende børn mod brud på den kontinuitet i sociale relationer mellem elever, der udgør en central del af folkeskolens kulturelle selvfølgelighed. En inkluderet eksklusionspraksis, der ønsker at skabe ordentlige rammer for børnene, som betyder, "at de her kan komme og møde stabile voksne og opleve et frirum fra asylcentret" (Observationsdag 1).

Konklusionen på de foregående analyser er, at det pædagogiske arbejde er præget af en permanent midlertidighed.



Diskontinuitet i tid – endeløs nutid

At kunne tale og forstå dansk har som beskrevet ingen betydning for, om de asylsøgende børn overføres til almenklassen, da fordelingslogikken er bestemt efter deres status som asylansøgere. Alligevel synes tiden, børnene bruger på at lære dansk, at være i overensstemmelse med det, de oplever som en legitim ret til at (for)blive i Danmark. Eksempelvis når et af de asylsøgende børn, efter faderens besked om afslag på deres asylansøgning, udtrykker, at hun ikke vil 'gå'. For som vedkommende siger: "jeg vil blive, og jeg taler jo dansk" (Observationsdag 1). I dette eksempel sætter vedkommende sig til modværge mod en oplevelse af at blive ekskluderet fra en social identitet blandt skolens almindelige elever, der er identisk med, at de går på en dansk skole, lærer dansk og taler dansk. På samme måde afspejler situationen, at der i forhold til dilemmaet indbygget i begrebet *'the Non-Citizen' Child* sker en forskydning mod, at de asylsøgende børn i disse situationer orienterer sig mod en permanent usikker fremtid i Danmark.

Den usikre fremtid for asylansøgere i almindelighed er ifølge den norske sociolog Jan-Paul Brekke karakteriseret ved en kombination af tid og rum. Fanget mellem fortid og fremtid peger nutiden heller ikke i en specifik retning, og uden en fremtid at styre hen imod har asylansøgere ingen idé om, hvordan de skal handle i nuet, da de ikke ved, hvad der kommer efter ventetiden (Brekke 2004). Hver gang en asylansøger forsøger at gribe ud efter sin fremtid, skubbes den endnu længere væk, og da der ikke er noget gribe ud efter, bliver vedkommende fanget i et endeløst nu mellem fortid og fremtid – uden mulighed for at påvirke, kontrollere eller tage magten over egen nutid og dermed også fremtid (ibid. 25-28). Mangel på kontrol over egen fremtid skaber en magtesløshed i nuet; en magtesløshed, der ifølge Bourdieu (1990) udgøres af de dominerende gruppers magt over andres tid samt magten til at definere andres tid, fx i form af magten til at annullere, udskyde eller forsinke for således at efterlade de andre i en uforudsigelig og usikker ventetid. Situationen for de asylsøgende

børn er, at de fordriver tiden i skolen, mens de venter på, at asylsystemet som den udslagsgivende tidsstrukturerende magtfaktor fælder en endelig dom over, om de kan genvinde kontrollen over egen nutid – og dermed også fremtid. Ventetiden for asylklassens børn varierer som nævnt fra 1 til 7 år, og frustrationen er særlig udtalt hos de børn, der bliver tilbage uden at komme nogle steder blandt børn, der kommer og går.

Konklusion: Det ambivalente pædagogiske arbejde med asylsøgende børn

Konklusionen på de foregående analyser er, at det pædagogiske arbejde er præget af en permanent midlertidighed – indlejret i flygtningeregimet - mellem at behandle asylsøgende børn som enten almindelige børn eller som børn med særlige – mentale, sociale og følelsesmæssige – behov (Arnot m.fl. 2010, Fassin 2005).

I udsagn som "det er bare så synd for disse børn – du kan godt blive væltet, fordi der er så mange følelser med de her børn" (Interview med asylklasse-

lærer) træder opmærksomheden på de følelsesmæssige behov i forgrunden på en måde, der viser, hvordan asylsøgende børn tildeles en social identitet som nogle med et særligt og udækket behov for omsorg, sympati og medlidenhed.⁶ Analysen viser tillige, hvordan de sociale identiteter skifter betydning afhængig af, hvilken praksis der blandt asyllærerne kommer i forgrunden. Når lærerne retter deres opmærksomhed på at undervise i dansk og matematik, fordi "vi er nødt til at lære dem noget, hvis de skal blive her" (Observationsdag 1), tildeles asylsøgende børn et tilhørsforhold til skolen (og det danske samfund) som almindelige børn. Hvorimod de samme børn, når asylansøger-kategorien er i forgrunden, tildeles en social identitet, der betyder, at de overlades til skæbnen om snart at skulle væk igen. En skæbne, der i forhold til kulturelt indlejrede betydninger, skaber en oplevelse hos lærerne af, at "det sværeste, det er, når man lærer dem at kende, at de så pludselig er væk [...], når jeg står med de der grædende børn, der er fuldstændig opløst, fordi de nu skal væk igen" (interview med asylklasselærere). Konklusionen er, at de asylsøgende børn i disse situationer opfattes som nogle med et særligt behov for omsorg og personlig indlevelse. Et behov for omsorg, som hensyn til selvsamme børn betyder, at de holdes adskilte fra børnene i de almene klasser, for som skolens leder udtrykker: "der kan være mange dilemmaer forbundet med evt. at integrere de asylsøgende børn i den almene del, for hvad hvis de pludselig skal hjem? Så er det synd for dem, hvis de nu når at opbygge relationer. På samme tid kan det også blive svært for de etnisk danske børn, at de ved, at de muligvis skal sige farvel" (Observationsdag 1).

Selv om lærerne udtrykker sig kritisk om, at de på linje med børnene kategoriseres som særlige asyllærere og holdes fysisk adskilte fra almenklassernes lærere, opfatter de alligevel ikke skolens praksis som rendyrket eksklusion, men derimod som en form for 'inklusiv eksklusion' (Hall 2010, 883, Vitus 2011, 18). Inspireret af Kathrine Vitus forstår vi 'inklusiv eksklusion' som en mekanisme, hvis gennemgående træk er "for det første, at deres beboere er frataget rettigheder – ikke kun som borgere, men også som mennesker – og for det andet at de samtidig med *at stå uden for loven* som politiske subjekter, er *underlagt loven*" (Vitus 2011, 17-18). Asylsøgende børn har som beskrevet ovenfor krav på at modtage et undervisningstilbud i Danmark, men som analysen viser, er konklusionen, at de sociale identiteter, der tildeles asylsøgende børn i den institutionelle praksis, grundlæggende er præget af en permanent midlertidighed og en ambivalens mellem at være eksternt inkluderet i en almindelig dansk folkeskole og internt ekskluderet i skolen fysisk og mentalt – i en tilstand af permanent midlertidighed. ♦

REFERENCER

- Andersen, Peter Østergaard (2016): "Tillid i og til pædagogiske sammenhænge", *Tidsskrift for Professionsstudier*, nr. 22, 30-42.
- Annot, Madeleine; Candappa, Mano & Pinson, Halleli (2010): *Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child. The Politics of Compassion and Belonging*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Pascalian Meditations*. Oxford: Polity Press.
- Brekke, Jan-Paul (2004): *While we are waiting – uncertainty and empowerment among asylum-seekers in Sweden*. ISF 2004, Oslo. (1-76) URL: www.temaasyl.se/Documents/Forskning/NTG/While%20we%20are%20waiting.pdf Senest besøgt: 25.07.2016.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2016): "Kapitel 5. At analysere det oversete" I: Andersen, Pernille Tanggaard og Michael Hviid Jacobsen (red.): *Kultursociologi og kulturanalyse*, København: Hans Reitzels Forlag, Under udgivelse.
- Fassin, D. 2005. Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration Policies in France, *Cultural Anthropology*, vol. 20, Issue 3, pp. 362-387.
- Gilliam, Laura & Gulløv, Eva (2012): *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus Universitetsforlag.
- Hall, Alexandre (2010): 'These People Could Be Anyone': Fear, Contempt (and Emphathy) in a British Immigration Removal Centre, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 36, No. 6, July 2010, pp. 881-898. <http://dx.doi.org/10.1080/136918311003643330>.
- Hasse, Cathrine (2002): *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, Kirsten (2004): *Det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Madsen, Ulla Ambrosius (red.) (2004): *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ruskjær, Jeanette (2016): *Asylsøgende børn skal i skole. En undersøgelse af undervisningstilbud for asylsøgende børn i Danmark*. Kandidatspeciale i Pædagogik, Københavns Universitet.
- Udlændingestyrelsen (2016a): Asyl. Senest opdateret 04.02.2016. www.nyidanmark.dk/da-dk/spoergsmaal_og_svar/asyl.htm Senest besøgt: 25.07.2016.
- Udlændingestyrelsen (2016b): *Kontrakt mellem Udlændingestyrelsen og Røde Kors om indkvartering og underhold af asylansøgere m.fl. af 29. januar 2016* URL: www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/5CA77DFC-098E-4000-826D-37E42C4D28DC/0/Operatoerkontrakt_roede_kors_2016.pdf Senest besøgt: 25.07.2016.
- Vitus, Kathrine (2011): "Børns status" I: Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe Smith (red.): *Asylbørn i Danmark – En barndom i undtagelsestilstand*. 1. udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Whyte, Z. (2011) "Enter the myopticon: Uncertain surveillance in the Danish asylum system" *Anthropology Today*, 27(3), 18-21.

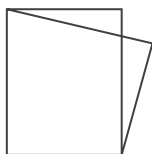
ENDNOTES

- ¹ Vi sætter bevidst "hjemland" i citationstegn, da begrebet kan være misvisende i forhold til, at nogle asylsøgende børn er født og opvokset i Danmark og uden kendskab til forældrenes oprindelsesland.
- ² Undersøgelsens empiriske materiale er produceret af Jeanette Ruskjær i forbindelse med kandidatspecialet Asylsøgende børn skal i skole. En undersøgelse af undervisningstilbud til asylsøgende børn i Danmark, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet (Ruskjær 2016). Mens Ruskjær i specialet inddrager empirisk materiale fra to institutionelle kontekster (en kommunal asylklasse og en Røde Kors skole), er det empiriske materiale i nærværende artikel afgrænset til den kommunale 'asylklasse'. Det empiriske materiale er til gengæld blevet genanalyseret under hensyntagen til nærværende artikels analytiske fokus.
- ³ For en udvidet begrundelse for valg af skole, fremgangsmåde og metodiske overvejelser henvises til kandidatspecialet, s. 28-36. I afsnittet beskriver Ruskjær bl.a., hvordan hun måtte ændre fokus fra at observere i en modtageklasse med både asylsøgende børn og flygtningebørn til at observere i en asylklasse med kun asylsøgende børn. Først i mødet med skolen blev Ruskjær gjort opmærksom på, at man på skolen havde valgt at oprette særlige asylklasser, mens børn med flygtningestatus – herunder kvoteflygtninge og familiesammenførte børn – blev placeret i skolens almindelige klasser. På den baggrund opstod en særlig interesse for, hvilken betydning den institutionelle ramme får for de sociale identiteter, asylsøgende børn tildeles i praksis. En interesse som også forfølges i nærværende artikel.
- ⁴ Siden undersøgelsens afslutning er en ny lov om undervisning af udenlandske børn blevet vedtaget i folketinget, som er trådt i kraft den 1. august 2016. Formålet med "Lov om kommunale særlige tilbud om grundskoleundervisning til visse udenlandske børn og unge" (Lov nr. 614 af 08/06/16) er "at forbedre kommunernes mulighed for lokalt at organisere det indledende grundskoletilbud til udenlandske børn og unge i overensstemmelse med kommunale prioriteringer og behov" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016). For kommunerne betyder loven, at særlige tilbud om grundskoleundervisning kan oprettes uden for folkeskolens rammer. Dertil at kommunerne får frihed til selv at fastlægge mål og rammer for undervisningen, herunder bevillinger og økonomiske rammer, omfang med hensyn til klassetrin, elevtal, specialundervisning og anden specialpædagogisk indsats, undervisning i fritiden, antal skoledage og rammer for klassedannelsen, timetal og skoledagens længde.
- ⁵ Vi bruger i det følgende betegnelsen 'asyllærere' om lærere, der underviser i asylklasser.
- ⁶ Det interessante er, at lærerne synes at engagere sig følelsesmæssigt med en kraft i disse børn, der skal udgøre et alternativ til den familie, de enten ikke har, lever adskilte fra eller bor sammen med, om end uden sammenligning i øvrigt med den herskende norm for et trygt og stabilt familieliv. Et engagement, der synes at stå i kontrast til måden hvorpå daginstitutionens personale, ifølge Peter Østergaard Andersen (2016), formulerer sig om 'følelser' som nogle, der primært skabes i familien – og hvis de italesættes, er det som supplement til familien. I et kommende studie skal denne problematik udfoldes nærmere (som inspiration til dette, se Hall 2010).

Varme mødesteder i Cold Hawaii?

Tillid, mødesteder og løsning af kollektive handlingsproblemer i et lokalsamfund

Gunnar Lind
Haase Svendsen,
professor, Syddansk
Universitet & Gert
Tinggaard Svendsen,
professor, Aarhus
Universitet



1. Indledning

Civilsamfundet er en grundsten under det danske velfærdssamfund. Men hvordan løses kollektive handlingsproblemer i civilsamfundet? Hvordan undgå, at de lokale kører på frihjul? Hvordan tilskynde til aktiv deltagelse i civilsamfundet? Hvorfor lykkes det nogle steder, men ikke andre? Tilstedeværelsen af tillid i et samfund kan her være en måde, hvorpå free-riding eller gratisme kan minimeres. Dermed øges sandsynligheden for, at det kollektive handlingsproblem kan løses, og at selvregulering kan finde sted (Olson 1965; Ostrom 1990). Dette gælder for alle kollektive handlingsproblemer, hvor to eller flere medlemmer i en gruppe er på tale, fx et fodboldhold som Hobro IK (Sørensen og Svendsen 2015).

Tillid mellem mennesker finder sted på mikroniveauet. Det er derfor ikke nok at bruge aggregerede data på makroniveauet til at udlede, hvordan mennesker rent faktisk interagerer i praksis (Nannestad 2008). Bidraget her er derfor at fokusere på den manglende mikrotilgang, så vi bedre kan forstå, hvorfor det lykkes at overvinde det kollektive handlingsproblem i civilsamfundet.

Hovedspørgsmålet i det efterfølgende er derfor: *Hvordan bidrager tillid til at løse kollektive handlingsproblemer i det danske civilsamfund?*

Vi vil i den forbindelse fokusere på betydningen af mødesteder for alle som fx halter, kulturhuse, biblioteker, forsamlingshuse, spejderhuse eller torve. Her har

lokale folk fra alle samfundslag mulighed for at mødes om kulturelle, idrætslige eller øvrige aktiviteter, hvilket styrker tilliden og det personlige kendskab på tværs af gruppeskel (Putnam 2000; Feldstein og Cohen 2003; Svendsen 2013, 2010). Som eksempel herpå vil vi tage Klitmøller på Thy – også kaldet "Cold Hawaii" på grund af det internationale surfer-community, der findes der. Omend klimaet som oftest er køligt, udgør Klitmøller et 'varmt' arnested for personligt kendskab, sociale netværk og aktiv brug af tillid – et blomstrende civilsamfund.

Afsnit 2 ser først på tillid, efterfulgt af betydningen af mødesteder som løsning på det kollektive handlingsproblem i afsnit 3. Dernæst ser afsnit 4 og 5 på et velfungerende civilsamfund i Klitmøller ("Cold Hawaii"). Afsnit 6 er en konklusion.

2. Tillid

Vi burde vel alle vide, hvad tillid er. Vi lever jo allesammen med tillid (og mistillid) tæt inde på livet hver eneste dag. Vi mærker tilstedeværelsen eller fraværet af tillid på vores egen krop. Kigger vi i litteraturen, fremgår det imidlertid, at der er mange og ofte modstridende definitioner – ja, ligefrem et konceptuelt kaos. Sagen kompliceres nemlig ved, at tillid dels består af mange elementer, dels er blevet brugt inden for mange discipliner, fx psykologi, management, kommunikationsvidenskab, sociologi, økonomi og statskundskab (McKnight og Chervany 2001: 28-31).

Barbalet (2009) har givet en definition af tillid, som bygger på Luhmann (1979). Tillid kan således defineres som et redskab til at reducere samfundets kompleksitet ved at skabe broer fra nutiden til fremtiden og hermed gøre fremtiden

mere forudsigelig. Barbalet betoner her elementerne sårbarhed, uvished/ usikkerhed og fremtidige gevinster. Hans definition kan sammenfattes som et menneskes *parathed til at gøre sig sårbar over for et andet menneske i håb om fremtidige, men usikre gevinster, som man ikke ville kunne have opnået uden tillid*. Bagsiden af tilliden er de risici, man tager, og hvor den gevinst, man håbede at få, i stedet viser sig at blive en omkostning – både emotionelt, socialt og til tider også økonomisk:

"[Tillid] kan ikke tages for givet. Tillid er risikabel, fordi det at stole på nogen gør en sårbar overfor bedrag eller det, der er værre. I forsøget på at overvinde usikkerheden fører tillid til en risiko for at blive bedraget" (Barbalet 2009: 368).

Det at nære tillid til nogen er altså 'risky business', også selvom man har indgående viden om den anden person og/eller befinder sig i en national tillidskultur (Danmark og fx ikke Brasilien) eller regional tillidskultur (fx Vestjylland). Dette skyldes, at en person kun kan indgå en 'pagt' med en anden person om noget værdifuldt (udveksling af penge eller vigtige informationer, en samarbejdsaftale, moralsk støtte, fortrolige oplysninger, adgang til fællesskaber mv.) her og nu og blot kan håbe på, at personen i fremtiden vil leve op til denne tillid, sådan at det ønskede, fremtidige resultat opnås.

Nu er vi ikke alle bløøjede, ikke engang alle vi skandinaver. Et redskab til at mindske sandsynligheden for at blive sveget kunne derfor være at bruge sociale sanktioner. Dette kan dels foregå ved at forsøge at forebygge tillidsbrud i form af (mere eller mindre skjulte) trusler; dels i tilfælde af, at den anden rent faktisk har

svigtet ens tillid, som straf i form af fx eksklusion fra en gruppe, ødelæggelse af den andens rygte, irrettesættelse og skældud eller ligefrem brug af vold (Newton 2007).

På mikroplanet letter gensidig tillid samarbejdet. Fx bruger man i Vestjylland ofte håndslag i stedet for kontrakter. Ja, ofte vil det at tilbyde en kontrakt ligefrem blive opfattet som et mistillidstegn og dermed en fornærmelse. Desuden vil det være lettere for folk, der grundlæggende stoler på hinanden, at være overbærende med hinanden i tilfælde af tillidsbrud. De giver med andre ord hinanden en stor "kredit" i den bredeste forståelse af ordet (fra latin, *credere*, at stole på) – lig den store og ofte nærmest utømmelige 'tillidskredit', man finder hos tætte venner, mellem ægtefæller og forældre og børn. Tillid kan også anskues ud fra et rationelt aktørperspektiv, hvor tillidsskænkeren ud fra information om tillidsmodtageren laver en 'kalkule' af de mulige risici og gevinster, der er forbundet med at stole på den anden. Den store gevinst er, at tillidsskænkeren – hvis den, han stoler på, rent faktisk er til at stole på – sparer penge og tid (sammenlignet med fx at udfærdige en kontrakt, bruge masser af tid på at finde informationer om, eller overvåge, den anden eller inddrage myndighederne). Et typisk eksempel fra Vestjylland er en lille virksomhed i Lemvig Kommune, Bonnet Maskinfabrik, hvor ejeren i et næsten forarget tonefald svarede følgende på spørgsmålet, om de bruger kontrakter:

"Vi bruger ikke kontrakter over for vores kunder. Sommetider brænder vi fingrene (...) Og vi står med et lager. Men nogen gange, så vinder vi osse lidt på [det]. Nej! Og vi var engang inde og forhandle med en mølleproducent, hvor du sku' jo skrive

Tilstedeværelsen af tillid i et samfund kan her være **en måde, hvorpå free-riding eller gratisme kan minimeres.**



under på og ha' advokat (...) Det har vi slet slet æ tid og lyst til at gå ind i et sådant samarbejde, fordi det... Hvis man ik' ka' tale sig til rette, og... holde dit ord, så øh ... plus vi ikke får en masse på papir osse. Det fordyrer og besværliggør det kun, og vi ska' ha' advokater med indover for at producere noget. Altså, vi er jo ingen papirfabrik, vi er en maskinfabrik" (Svendsen og Svendsen 2016: 117).

Vi anskuer sådanne brobyggende og bindende typer af sociale netværk som motoren i samfundet – i erhvervsliv, civilsamfund og i borgernes forhold til offentlige institutioner. Tillid i form af accepteret sårbarhed i håb om fremtidige gevinster er derimod den motorolie, der muliggør dette netværkssamarbejde. I mødet mellem mennesker kan vi både tale om, at konkret og social og institutionel tillid smører social interaktion og samarbejde. Mødesteder, tillid og social kapital hænger med andre ord sammen.

3. Mødesteder i løsningen af det kollektive handlingsproblem

Netop åbne mødesteder bliver på den måde centrale arnesteder for brugen

af tillid i inkluderende sociale netværk (brobyggende social kapital). Her kan folk møde hinanden på tværs af alle skel og på den måde imødegå, at der udelukkende dannes lukkede netværk (bindende social kapital) (Putnam 2000). Åbne, inkluderende mødesteder bidrager til at skabe sociale broer mellem snævre grupperinger og skaber større sammenhængskraft. Eksempler på sådanne mødesteder er arbejdspladser, biblioteker, forsamlingshuse, sportsklubber og sangkor (Putnam, Feldstein og Cohen 2003).

Selvom virtuelle mødesteder får mere og mere betydning, er det vitalt for lokale netværk at have et fysisk mødested, hvor mennesker mødes ansigt-til-ansigt. Sådanne fysiske mødesteder kan netop reducere det såkaldte free-rider-problem via en tit-for-tat-strategi (Olson 1965; Svendsen 2014). I en tit-for-tat-strategi vælger en agent at samarbejde i første spil for derefter at kopiere den andens træk i næste spil (Axelrod, 1984). Hvis den anden agent vælger ikke-samarbejde i det første spil, så vil den første agent altså svare igen med at kopiere og vælge ikke-samarbejde i næste spil.

Hvis man har snydt en anden person i et socialt netværk, så kan denne svare igen ved ikke at samarbejde, måske endda sanktionere socialt, og samtidig fortælle andre om, hvad der er sket, så snyderens omdømme svækkes i fremtiden. Dette kan udvikle sig til en særdeles ubehagelig oplevelse for snyderen, eftersom sociale netværk på denne måde kan iværksætte sociale sanktioner for at opføre sig som en 'skidt knægt'. Agenter med dårligt omdømme vil ikke få adgang til fremtidigt samarbejde i netværket, og denne sociale trussel kan virke opdragende og dermed være med til at forhindre free-riding.

Fordi ekstra sociale omkostninger på denne måde kan påføres en Homo Oeconomicus-type, der foretrækker at snyde hver gang, vedkommende kan score kassen på det, bliver det nemmere at løse det kollektive handlingsproblem (Svendsen og Svendsen 2016). Hvis mødestederne forsvinder, så forsvinder også tilliden som argumenteret af Putnam (2000). Han siger, at efterkrigs-generationen i USA tilbringer deres tid foran tv, mobiltelefoner, computere, play-

stations, iPads osv., snarere end at møde andre mennesker, fx i en bowlinghal. Modsat har de ældre generationer ("Long Civic Generation") i USA, dvs. dem, der var unge i 1950'erne og 1960'erne, været engagerede i civilsamfundet og er det forsat.

På den baggrund bliver formålet at give et dansk eksempel på sammenhængen mellem mødesteder, tillid og samarbejde i et lokalsamfund – Klitmøller på Thy. Vi ønsker her mere specifikt at se på, hvordan fysiske mødesteder øger sandsynligheden for, at tillid, personligt kendskab og udbredt samarbejde på kryds og tværs i civilsamfundet kan bidrage til at løse det kollektive handlingsproblem og hermed drage den store majoritet af lokale beboere ind i et fællesskab og lokalt engagement, der sikrer tilvejebringelsen af fælles goder.

4. Klitmøller – en sjælden succes i landdistrikterne

Et surferparadis

Landsbyen Klitmøller i Thy Kommune ligger nordvest for Thisted og syd for Hanstholm.¹ Den er smukt omgivet af Vesterhavet, hvide sandklitter og nåletræsplantager. I løbet af de sidste 20 år har der været et jævnt stigende befolkningstal – fra 750 i 1993 til knap 900 i 2016. Dette kan undre, når man tager i betragtning dels landsbyens afsondrethed, dels at dette lokalsamfund ligger i en del af landet, hvor der er meget afvandring.

Fremgangen skyldes først og fremmest surfere, som har slået sig ned siden slutningen af 1970'erne (Helhedsplan for Klitmøller 2016). På en blæsende sommerdag kan gæster således se mange wind- og kitesurfere, paddlesurfere

og stand up-paddlesurfere i Klitmøller ("Cold Hawaii"). Hvert år valfarter mange surferentusiaster fra hele Nordeuropa til byen. Fra 2010 har Klitmøller været vært for den årligt tilbagevendende Cold Hawaii PWA World Cup i windsurfing (Klitmøller 2016). Ligeledes arrangerer surferklubben NASA hvert år en 3-4 stævner og har været vært ved DM i Wave/freestyle de sidste 10 år. NASA er hjemmehørende i "Hummerhuset", som lejes ud til foreninger (NASA 2016).

Lidt om undersøgelsen

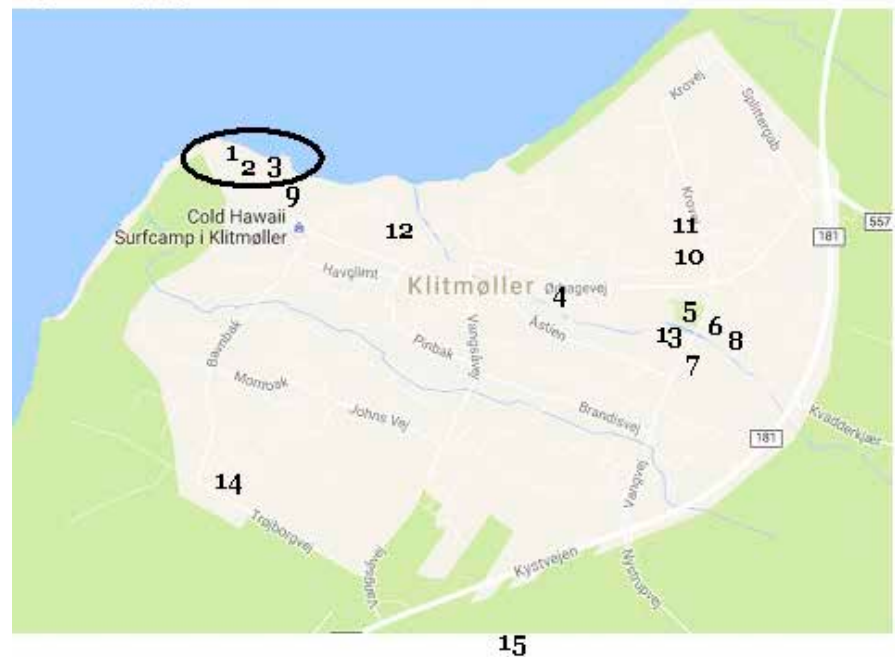
– og hvad der er sket sidenhen

Undersøgelsen baserer sig på 16 interview, der blev foretaget ud fra en interviewguide af en af forfatterne

på et feltarbejde i sommeren 2004. Interviewpersonerne bestod af nøglepersoner inden for det lokale erhvervsliv og foreningsliv samt to lokalhistorikere. Endelig blev der afholdt interview med kommunalt ansatte og en lokal fokusgruppe med henblik på at belyse lokale styrker og svagheder.

Selvom materialet således er 12 år gammelt, er der intet, der tyder på, at Klitmøller har 'mistet pusten' siden da. Den stadig positive befolkningsudvikling tyder herpå, ligesom stigningen i turister – herunder sommerhusgæster – der mangedobler befolkningstallet om sommeren. Siden en nedgang i turismen i 2008 er det kun gået fremad

Figur 1: Vigtige mødesteder i Klitmøller i 2004



1: Surferforeningen NASA's klubhus. 2: Æ Redningshus. 3: Fiskerskure. 4: Købmanden. 5: Kirken. 6: Skole/børnehave. 7: Sportspladsen. 8: Spejdernes klubhus. 9: Kroen. 10: Ældrecenter Klitrosen. 11: Badehotellet. 12: Vandværket. 13: Klitmøller Camping. 14: Nystrup Camping. 15: Golfbanen

Åbne, inkluderende mødesteder bidrager til at skabe sociale broer mellem snævre grupperinger og skaber større sammenhængskraft.



(Mandrup m.fl. 2016). Der er også stadig gang i foreningslivet. Et eksempel er spejderforeningen, der blev kåret som årets forening i Danmark i 2016 ud af 730 nominerede foreninger. Som begrundelse skrev juryen:

"Klitmøller Spejderne har demonstreret et højt lokalt aktiveringsniveau, med markant høje markedsandele i det samlede foreningsliv. Også på nationalt niveau er dette på højt plan. Juryen fremhæver Klitmøller Spejderes evne til at integrere sig i de øvrige aktiviteter i lokalområdet – herunder det store surfer community. Klitmøller Spejderne sætter ambitiøse mål og skaber synergier for Klitmøller. Disse synergier er med til at skabe lokal sammenhængskraft" (Go'on 2016).

5. Mødesteder, integration og skabelse af tillid

Når man går rundt i Klitmøller – og ikke mindst når man begynder at snakke med de lokale – finder man ud af, at stedet

er fuldt af mødesteder, der kan understøtte social interaktion. Figur 1 viser de vigtigste mødesteder.

Den gamle havn, Landingspladsen, omtales i folkemunde som 'æ hav' (se den med fed optrukne cirkel i figuren). Den strækker sig som en slags halvmole ud i havet ved Ørhage. Tidligere udgjorde den et meget vigtigt møde- og arbejdssted for de lokale fiskere. Nu fungerer den som et vigtigt, lokalt mødested for grupper med forskellige rekreative interesser, primært lystfiskerne og surferne. Her ligger tre vigtige mødesteder – surferforeningens klubhus, lystfiskernes skure og redningshuset, der fungerer som forsamlingshus. Interviewene viser, at mange lokale dagligt går en tur ned til Landingspladsen for at sige "goddaw" til venner og bekendte. Også mange turister flokkes her på nogle af de mest brugte og betydningsfulde kvadratmeter i byen. Lystfiskerforeningen KLF66 står for en lang række arrangementer i "Æ Warmstow" og i "A Biedstow", hvor de

håber mange vil deltage. Deres slogan er: "...te' æ haw, we' æ haw og po' æ haw!" (KLF66 2016).

Endvidere spiller frivillige foreninger en vigtig rolle som mødesteder, hvor befolkningen møder hinanden på tværs af sociale skel. Hermed skabes der åbne, sociale netværk, fx mellem de lokale og surferne, der tidligere har levet i to parallelsamfund. Formelle og uformelle netværk i Klitmøller udgør alt i alt et stærkt og aktivt civilsamfund. Interviewpersonerne fremhævede især Klitmøller Vandværk som vigtig. 10-12 personer deltager i bestyrelsen for Klitmøller Vandværk, som er stærkt lokalt forankret via både formelle og uformelle sociale netværk, hvor der er regelmæssig personlig kontakt. Efter alt at dømme er Vandværket den vigtigste bro mellem de sociale netværk i lokalsamfundet. Det fungerer som et slags 'repræsentantskab' for foreningslivet, idet bestyrelsen består af de ledende medlemmer i de vigtigste foreninger som KLF66,

idrætsforeningen, forsamlingshuset og spejderne.

I Klitmøller finder vi også mange netværk, der ikke er foreningsbaserede. Et godt eksempel på et sådan netværk, der ifølge flere udsagn har fungeret utroligt godt, er en kreds omkring skole og børnehave, der både rummer lokale og tilflyttere. Herom hedder det fx:

”På vores børneområde, der kører det helt suverænt vanvittigt godt. Og det får vi at vide fra Hanstholm kommune ... Og det er netop det der med, at vi hjælper hinanden på kryds og tværs ... frivillig hjælp” (Svendsen 2007: 64).

I det hele taget finder vi i Klitmøller en meget tæt forbindelse mellem offentlige serviceinstitutioner som skole, børnehave, fritidsklub, kirke og de frivillige foreninger eller sammenslutninger. Mange interviewpersoner talte om et tæt samarbejde inden for børneområdet, mellem spejderne og idrætsforeningen, mellem borger-/handelsstandsforeningen og menighedsrådet samt flere andre foreninger. Dette samarbejde forekommer meget fleksibelt og foregår for en stor dels vedkommende i uformelle netværk, hvor man ofte samles i private hjem. En tilflytter, der har boet i Klitmøller i 23 år, udtalte fx:

”Jeg tror, at Klitmøller er et samfund, der står godt sammen. De arbejder godt sammen både ... det er lige fra vandværk til andre foreninger dernede, hvor de støtter hinanden godt. Det synes jeg er en god ting (...) Klitmøller er mere end to vejskilte” (Svendsen 2007: 65).

Om end der tidligere har været problemer med overnattende surfer-turister, er

de tilflyttede surfere ved at være godt integreret. F.eks. kommer børnene i NASA's surferskole fra ”alle sociale lag”, og deres forældre er både lokale og tilflyttere. Også spejderne fungerer som en vigtig platform for integration – forstået som et sted, hvor folk på tværs af sociale skel jævnligt mødes, opbygger tillid til hinanden og tilvejebringer kollektive goder (fx oplevelser, opdragelse og nyttige kompetencer til børn og unge). Dette sker gennem et stort opsøgende arbejde. ”Vi render hen og hiver fat i de nyttilkomne”, som en spejderleder udtrykker det. Endelig sker der integration mellem tilflyttere og lokale i Lystfiskerforeningen (se Figur 2).

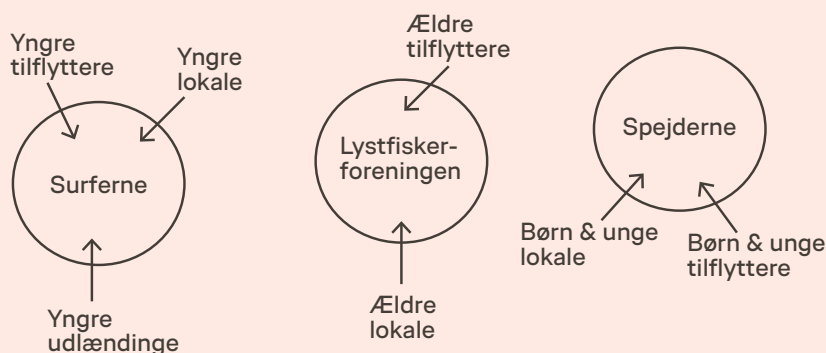
Det er også vigtigt at nævne fodboldklubben Klitmøller IF, der siges at være mest domineret af lokale. Men man må formode, at også en del tilflyttere – og tilflytterbørn – kommer her, og at der her sker en vis form for integration. Det er karakteristisk, at mølboerne ser tilflytterne som en styrke snarere end en svaghed. F.eks. lyder en udtalelse:

”Klitmøller har jo den styrke at der er en god blanding af mennesker herude ... som er født og opvokset herude og masser af tilflyttere også – en god blanding” (Svendsen 2007: 74).

I Klitmøller siger man ’goddaw’ til hinanden. Ja, man har simpelthen hilsepligt. Flere interviewpersoner siger, at goddaw’et er noget, der adskiller land fra by. Man oplever det fx ikke i Hanstholm, hvor folk ikke kender hinanden og kulturen er anderledes. Tilflyttere lærer simpelthen at hilse goddaw. Fx beretter en interviewperson om et tysk ægtepar, der lige er flyttet til, og som allerede hilser. Ikke at de dermed bliver betragtet som lokale – men det signalerer, at man er del af en sammenhæng, et fællesskab.

Goddaw’et hænger tydeligvis sammen med en lokalkultur, der bærer dybt præg af, at ’et ord er et ord’, og at man gennemfører de ting, man har lovet: ”Det vi går ind for, det gør vi virkelig færdigt”, som en typisk udtalelse lyder. Det gælder ikke mindst inden for det lokale erhvervs-

Figur 2: Platformer for integration



I Klitmøller siger man 'goddaw' til hinanden. **Ja, man har simpelthen hilsepligt.**



liv, hvor personlige netværk er meget værdifulde, fordi de giver adgang til mange nyttige oplysninger og (evt. også) vennetjenester. Man bliver derfor nødt til at være tillidsværdig for ikke at blive udstødt af fællesskabet. Tilliden fungerer tydeligvis som 'motorolie' i lokalsamfundets motor – og risikoen ved at stole på hinanden med henblik på fremtidige gevinster minimeres tydeligvis af, at alle kender alle, og at der bliver benyttet sociale sanktioner overfor 'lovbryderne'. Fx blev en lokal entreprenør spurgt, hvad der sker, hvis kollegaer eller samarbejdspartnere "bryder deres ord". Straks kom det prompte: "Det gør de ikke!". Efter igen at have spurgt ind til konsekvenserne, smilede han blot og gentog sit svar med tryk på hvert ord:

"Det gør de ikke!". Hvis, uddybede han til sidst, der sker noget uforudset, og der opstår risiko for konflikter, mødes man ansigt til ansigt og finder et kompromis. Men man løber ikke fra sine løfter og ødelægger sit gode rygte (Svendsen 2007: 73).

6. Konklusion

I civilsamfundet sker det nogle gange, at kollektive handlingsproblemer løses selvom det ofte bedre vil kunne betale sig at være gratist og lade andre gøre arbejdet for sig. Derfor kan det undre, at nogle steder lykkes det, mens andre steder lykkes det ikke.

Hovedspørgsmålet var derfor: Hvordan bidrager tillid til at løse kollektive hand-

lingsproblemer i det danske civilsamfund? Teorien pegede her på, at fysiske mødesteder og tillid kan betinge succes eller fiasko i de sociale netværk. Denne logik om det vellykkede samarbejde i civilsamfund bekræftes af empirien, hvor vi undersøgte tilstedeværelsen af mødesteder i Klitmøller ("Cold Hawaii") som en vigtig forudsætning for, at tillid kan få lov til at smøre de sociale netværk. Fysiske mødesteder synes netop at kunne øge sandsynligheden for, at tillid kan løse kollektive handlingsproblemer i civilsamfundet. Derfor kan det velfungerende civilsamfund i "Cold Hawaii" danne model for andre civilsamfund, som hæmmes af færre eller ingen mødesteder. ♦

REFERENCER

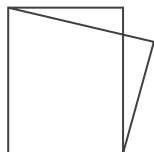
- Axelrod, R. (1984) *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.
- Barbalet, J. (2009) "A characterization of trust, and its consequences". *Theoretical Sociology* 38: 367-382.
- Go'on (2016) "Årets forening 2016 er Klitmøller Spejderne": www.xn--sttdelokale-hgb.nu/forening/? (Adgangsdato: 01-12-2016).
- Helhedsplan for Klitmøller 2026 (2016). Helhedsplan for Klitmøller 2026: <https://issuu.com/helhedsplanklitmoller/docs/helhedsplan-klitmoller-2026> (Adgangsdato: 04-12-2016).
- KLF66 (2016) "Lystfiskerforeningen KLF66" www.klf66.dk/klf66/index.php?ho=home (Adgangsdato: 05-12-2016).
- Klitmøller (2016) Klitmøller hjemmeside: klitmoller.dk (Adgangsdato: 04-12-2016).
- Luhmann, N. (1979) *Trust and Power: Two Works by Niklas Luhmann*. Chichester: John Wiley.
- Mandrup, L. m.fl. (2016) "Cold Hawaii": http://sk.nordjyske.dk/Cold_Hawaii/index.html (Adgangsdato: 04-12-2016).
- McKnight, D.H. og Chervany, N.L. (2001) "Trust and distrust definitions: One bite at a time". I: R. Falcone, M. Singh og Y.-H. Tan (red.) *Trust in Cyber-societies*, 27-54. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg.
- Nannestad, P. (2008) "What have we learned about generalized trust, if anything?" *Annual Review of Political Science*, 11, 413-36.
- NASA (2016): "Surfklubben NASA" <http://nasa.coldhawaii.eu> (Adgangsdato: 05-12-2016).
- Newton, K. (2007) "Social and political trust." I: Russell Dalton og Hans-Dieter Klingemann (red.) *The Oxford Handbook of Political Behavior*, s. 342-361. Oxford: Oxford University Press.
- Olson, M. (1965) *The Logic of Collective Action*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (1990) *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, R.D. (2000) *Bowling Alone - The Collapse and revival of American Community*. Simon & Schuster, New York.
- Putnam, R.D., L.M. Feldstein and D. Cohen (2003), *Better Together: Restoring the American Community*, New York: Simon & Schuster.
- Svendsen, G.T. (2014), *Trust*. Aarhus University Press, Denmark.
- Svendsen, G.L.H. (2004) "Vi hilser da på hinanden ...". Social kapital i en dansk udkantskommune. *Dansk Sociologi*, 3: 29-47.
- Svendsen, G.L.H. (2007) "Hvorfor klarer nogle udkantssamfund sig bedre end andre? En analyse af udnyttelse af stedbundne ressourcer i to danske udkantssamfund". IFUL Report 2/2007.
- Svendsen, G.T. og Svendsen, G.L.H. (2006) *Social kapital: En Introduktion*. Hans Reitzels forlag, Kbh.
- Svendsen, G.L.H. og Svendsen, G.T. (2016) *Trust, Social Capital and the Scandinavian Welfare State. Explaining the Flight of the Bumblebee*. Edward Elgar, Cheltenham, UK.
- Svendsen, G. T. og Sørensen, M.P. "Miraklet i Hobro: Tillid som konkurrenceparameter i fodbold?" *Gjallerhorn*, 22, 82-87.

ENDNOTES

- ¹ Afsnittet om Klitmøller baserer sig delvist på Svendsen (2007).

Krop og civilisering:

Om unge danske pigers forhold til den nøgne krop i forbindelse med omklædning



Maria Gliemann
Hybholt, ph.d.-
studerende og
Lone Friis Thing,
lektor, Institut for
Idræt og Ernæring,
Københavns
Universitet

Artiklen belyser, hvordan unge pigers forhold til bade- og omklædnings-situationen involverer en ubehagelig skamfølelse. Over halvdelen af de normalvægtige unge piger vurderer, at deres vægt er lidt eller alt for høj, mens hele 57,9% af de undervægtige piger synes deres vægt er tilpas (Sundhedsstyrelsen, 2011). Rasmussen & Due (2011) finder ligeledes, at næsten hver anden pige i 9. klasse i Danmark føler sig for tyk, mens ca. hver tredje er på slankekur, selvom 83,2% af pigerne er normal- eller undervægtige (Ekholm et al., 2006). Det kan således tyde på, at der er en skævvridning mellem den fysisk sunde krop og idealkroppen, som påvirker de unge danske pigers kropsopfattelse. I forlængelse heraf viser Nielsen et al. (2011a), at 18% af de 1. årssuderende og 10% af de 3. årssuderende i gymnasieskolen ville foretrække ikke at skulle vise sig nøgen eller skulle bade efter idræt (Nielsen et al., 2011a). I en norsk kvantitativ

undersøgelse viser Wabakken (2010) samme tendens. Her meddeler 35,8% af de 2. årssuderende, at de sjældent eller aldrig bader i omklædningsrummet efter idræt, og 33,7% af dem er svært ukomfortable med at bade nøgne (Wabakken, 2010). Wabakken viser, at 43,9% af de adspurgte norske piger har droppet at deltage i idrætstimen en eller flere gange pga. manglende lyst til at bade. Endvidere viser en ældre undersøgelse (Flagestad, 1996), at 23,5% af pigerne i 9. klasse heller ikke bryder sig om at klæde om og bade med deres klassekammerater. Badeproblematikken synes således at være mindst lige så udbredt i Norge som i Danmark. I forlængelse heraf kan artiklens kvalitative bidrag virke yderst relevant for at forstå, hvordan bade- og omklædnings-situationens skamfulde aspekt kan påvirke pigernes idrætsdeltagelse, og herigennem indirekte influere på deres generelle trivsel og sundhed.

Formålet med artiklen er at belyse, hvordan forholdet mellem samfund og krop kan påvirke de unge pigers handlinger i bade- og omklædningssituationen efter idræt.



Formålet med artiklen er at belyse, hvordan forholdet mellem samfund og krop kan påvirke de unge pigers handlinger i bade- og omklædningssituationen efter idræt. Undersøgelsen er teoretisk inspireret af Norbert Elias (2000; 2008) samt Erving Goffman (1982; 1990) primært med fokus på teoretikernes sociale forståelse af følelsen skam og dens indflydelse på individets handlinger.

Baggrund: Civiliserende kropsidealer

I den senmoderne vestlige verden har kropsidealer i en længere periode været præget af et ydre fokus, der symboliserer sundhed, ungdom, fitness og skønhed (Turner, 1992; Frank, 1991). Gennem medier som f.eks. reklamer, teenagefilm og musikvideoer overvældes de unge af idealiserede kroppe, som ofte er rettet til perfektion gennem computerteknologi (Nielsen et al., 2011b). Kroppens ydre er særdeles central i individets præsentation af sig selv og repræsenterer herigen- nem et symbol på social værdi – jo større

overensstemmelse med de eksisterende kropsidealer, jo højere værdi (Frank, 1991). I forlængelse heraf tillægger 84,7% af de danske unge udseendet "nogen", "stor" eller "meget stor" betydning (Nielsen et al., 2011b) samtidig med, at de føler et ansvar for selv at udforme deres krop. Kroppen kan således føles som et projekt, der konstant kræver arbejde for at præsentere sig selv og sit udseende bedst muligt (Damkjær, 1997; Smith Maguire, 2008). Undersøgelser har vist, at piger i puberteten begynder at betragte deres krop som et objekt, og at yngre kvinder i højere grad objektiverer deres krop end ældre kvinder (Knauss et al., 2008). I relation hertil er der de seneste årtier sket en betydelig stigning i deltagerantallet inden for de individuelle fysiske aktivitetsformer, som f.eks. styrketræning, aerobic og jogging, som blandt de 16-19-årige danskere er de mest populære aktivitetsformer (Pilgaard, 2008). Ifølge Nielsen et al. (2011b) involverer fitnesskulturen en

idealiserings af kroppen, hvor et fokus på fejl og mangler ofte er til stede, hvorfor den stigende interesse inden for de nævnte aktivitetsformer sandsynligvis kan anskues som et forsøg på at forme kroppen efter idealet (Maguire & Mansfield, 1998; Smith Maguire, 2008).

Metode

Studiets kvalitative empiri bygger på fokusgruppeinterviews, individuelle interviews og feltarbejde på en dansk gymnasieskole i forbindelse med et kandidatspeciale (Hybholt, 2012). Fokusgruppeinterviews kan anskues som aktuelle i forsøget på at belyse gymnasiepigers normer i bade- og omklædningssituationen for at kunne forstå deres handlemønstre (Nielsen & Thing, 2013). Der anvendes fem forskellige vignetter i fokusgruppeinterviewene for at få pigerne til at forholde sig til og diskutere deres egne erfaringer med bade- og omklædningssituationen (Hybholt, 2012). Der er taget højde for vignetternes rele-

vans, familiaritet og generaliserbarhed (Heldbjerg, 2009) blandt andet gennem kritisk gennemlæsning af to kvindelige gymnasielærere. For at overkomme eventuelle begrænsninger ved fokusgruppeinterviews er der endvidere foretaget individuelle semistrukturerede interviews. Der er derudover foretaget observation af omklædningsrummene uden pigernes tilstedeværelse og feltarbejde i forbindelse med idræt generelt. Grundet etiske overvejelser (Kvale & Brinkmann, 2009) vedrørende omklædningsituationens følsomme aspekt er observation af selve omklædningsituationen fravalgt, trods relevans i forhold til direkte at aflæse deltagerne interaktion med det sociale miljø (Ytting, 2013; Raudaskoski, 2010). Observationerne fungerer derfor som et forståelsesmæssigt baggrundstæppe for tolkningen af interviewene. Kombinationen af metoderne anskues som komplementerende hinanden, da produktionen af samfundsorienteret viden om fænomener eller fortolkninger ofte involverer en multipel kompleksitet (Halkier, 2009).

I ndsamlingen af empirisk materiale blev foretaget i efteråret 2011 og består af to fokusgruppeinterviews og to individuelle interviews, der resulterede i 6.5 timers interviewdata optaget på diktafon svarende til cirka 220 siders transskriptionsmateriale. Hver fokusgruppe bestod af tre piger, der kendte hinanden. En af pigerne deltog både i fokusgruppe og efterfølgende i et individuelt interview. Således var der i alt syv piger, der deltog i interviewene. Pigerne var mellem 18 og 19 år og var alle studerende på tredje år.

Studiets analysestrategi har været at høre og læse datamaterialet fra ét interview igennem flere gange for at danne et helhedsperspektiv (Kvale &

Brinkmann, 2009). Herefter er foretaget en meningskodning og efterfølgende en meningsfortolkning. Samme procedure er foretaget med alle interviews. Studiet anvender en abduktiv begrundelsesform, da der forekommer en relativ gensidig indflydelse mellem empirisk teori og teoretisk empiri (Birkler, 2007).

Teori: Samfundsmæssig civilisering
Elias' civilisationsteori implicerer en historisk præsentation af en øget selvkontrol hos individet gennem en eskaleret anvendelse af en tabubelagt skamfølelse, mens Goffman fremstiller individet som værende konstant på vagt for at præsentere sig selv på den bedst mulige måde for at undgå skam (Scheff, 2000; Scheff, 2003).

Væsentligt for Elias' beskrivelse af udviklingen af det moderne differentierede samfund er, at der gennem en internalisering af de sociale forbud mod fysisk vold etableres et "super-ego" i form af ubevidste dybdestrukturer, som medvirker en øget selvkontrol (Thing, 2010). Ifølge Elias (2000) er rationalisering og en lavere skamtærskel begge aspekter af civilisationsprocessens transformation af den sociale personlighedsstruktur, og de kan således forstås som to forskellige funktioner af individets automatiske selvkontrol. En overvægt til den førstnævnte medfører rationaliseret adfærd, hvorfor forudsigelige handlinger bliver en væsentlig del af sociale relationer i det civiliserede samfund. Emotionelle udbrud signalerer, at individet kan fremstå uberegnelig. Kontrollen og reguleringen af følelser bliver yderst afgørende i individets forsøg på at opnå og vedligeholde sin position i de civiliserede sociale netværk (Van Krieken, 2002).

Gennem både en ubevidst og en bevidst selvkontrol behersker det moderne menneske, ifølge Elias (2000), sig selv og sine følelser ved at undertrykke dem i den offentlige sfære og henlægge dem til privatsfæren (Elias & Dunning, 2008; Thing 2000; Thing, 2010). Undertrykkelsen kan skabe en selvforstærkende spiral, hvor undgåelse medvirker undgåelse, fordi individet skammer sig over skamfølelsen (Scheff, 2009). Elias' civilisationsteori implicerer således en forestilling om øget kontrol af selvet gennem en eskaleret anvendelse af skam og samtidig en stigende undertrykkelse heraf gennem en videregivelse af en tabubelagt skamfølelse.

Civilisationsprocessen mindsker således tærsklen for følelsen af skam, uden vi er bevidste herom. Tabuiseringen af skam kan på den måde relatere til handlinger, der er signifikante for den sociale kontrol i samfundet (Scheff, 2003).

Ritualer og skam i det sociale møde

Hvor Elias analyserer de historisk betingede samfundsmæssige og overordnede tendenser, belyser Goffman hverdagslivet som en virkelighed, der bliver iscenesat gennem mellemmeneskelige mikroritualer (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2002). Ritualerne har en strukturerende og begrænsende indflydelse på individets handlingsmuligheder (Goffman, 1982), hvorfor de kan betragtes som en form for samfundsmæssige normative adfærdsgregler i hverdagslivet. Goffmans regler og ritualer kan anskues som relationelt afhængige i tråd med Elias' figurationelle forståelse.

I henhold til en samfundsmæssig normativ vurdering anskuer Goffman (1982) "ansigtet" som en positiv social værdi,

Studiets kvalitative empiri bygger på fokusgruppeinterviews, individuelle interviews og feltarbejde på en dansk gymnasieskole i forbindelse med et kandidatspeciale.



individet gør krav på, og som accepteres af de øvrige tilstedeværende. Individet oplever en emotionel tilknytning til sit ansigt og reagerer derfor følelsesmæssigt på, hvordan det behandles i det sociale møde. Det sociale møde handler ifølge Goffman om at undgå begivenheder, der kan "true ansigtet", f.eks. ved at beherske sig selv, og dermed undgå skam og den forlegenhed, der kan opstå over den følte skam (Goffman, 1982). Skam handler om uopfyldte forventninger til individet, og er potentielt til stede i alle sociale møder (Goffman, 1956). Men det er ikke kun individet, som kan føle situationens skam, de tilstedeværende vil ofte føle sig forlegne på vegne af individet. Skam kan ifølge Scheff (2000) forstås som den mest sociale af de grundlæggende emotioner og bliver essentiel for social kontrol gennem individernes konstante forventning til den.

De handlinger, individet udøver for at opretholde ansigt og undgå den potentielle skam, formidles som rutinemæssig praksis i henhold til det omgivende

samfunds ritualer (Goffman, 1982: 13), hvilket kan virke samstemmende med Elias' forståelse af en automatiseret selvkontrol (Elias & Dunning, 2008; Thing, 2010). Opsummerende kan skam både hos Goffman og Elias forstås som en almindelig og nødvendig social følelse, der er med til at påvirke individets handlinger i det sociale møde og herigennem få individet til at fremstå socialt kompetent. For at forstå pigernes handlemønstre i bade- og omklædnings-situationen efter idræt i gymnasieskolen vil vi i analysen anvende Goffmans fokus på hverdagens samspil til at belyse den konkrete bade- og omklædningssituation efter idræt i gymnasieskolen, mens Elias hovedsageligt anvendes til at forstå situationens kulturelle og historiske skam.

Analyse: Civiliserende adfærdsregler i bade- og omklædningssituationen

I sociale møder figurerer der nogle samfundsmæssige civiliseringsnormer, som udtrykkes gennem ritualistiske regler for passende adfærd, hvilke strukturerer

individets handlinger (Goffman, 1982). En betydningsfuld norm i artiklens perspektiv vedrører et ønskeligt kropsideal. Pigerne udtrykker generelt et fælles ideal, der involverer en slank krop med pæne bryster.

"Flotte bryster og sådan helt tynd og ikke nogen strækmærker eller appelsinhud, som jeg også er godt udstyret med efterhånden. Og en røv når man spændte den, så blev ens hud ikke grim. Hvis man så sådan ud, så ville jeg jo ikke have noget problem med at gå nøgen rundt" (Line).

En kollektiv forståelse af, at det er den slanke kropsform, der er ønskværdig blandt pigerne, kan kræve en relativ gennemgående selvkontrol for herigen-nem at sikre sig en vis position i fælles-skabet. Citatet viser, at Line i høj grad er bevidst om, hvordan idealkroppen fremtræder, og at hendes egen krop ikke fremstår overensstemmende hermed. I forlængelse heraf udtrykker Line, at hun har begrænsede handlemuligheder i

Gennem både en ubevidst og en bevidst selvkontrol behersker det moderne menneske, ifølge Elias (2000), sig selv og **sine følelser ved at undertrykke dem i den offentlige sfære og henlægge dem til privatsfæren.**



bade- og omklædningssituationen med sin nuværende krop i forhold til, hvis hun havde haft en idealkrop. Pigerne forpligtes således normativt til at handle i overensstemmelse med idealet for at figurere som kompetente agenter. Nedenstående afsnit vil uddybende belyse, hvorledes det samfundsmæssige kropsideal indirekte påvirker pigerne i bade- og omklædningssituationen gennem deres emotionelle tilknytning til deres ansigt og forsøget på at opretholde det.

Ansigt og selvopretholdelse i badning

Enhver situation fordrer, at pigerne hver især gør krav på et specifikt socialt ansigt, som de andre deltagere i situationen skal være villige til at anerkende som passende for personen, hvilket kræver en overensstemmelse med samfundets normer (Goffman, 1982).

"De kan ikke lade være med at kigge på sig selv, og så kigge på mig, og så

tænke, at de da bare er meget meget pænere end mig" (Sara).

Som citatet antyder, tillægger Sara sin egen rolle i bade- og omklædnings-situationen et mindre betydningsfuldt socialt ansigt i forhold til de andre piger. Ikke desto mindre oplever hun, som de andre, en emotionel tilknytning til det. Den emotionelle tilknytning tydeliggøres bl.a. gennem pigernes beretninger om at føle sig udstillede, sårbare og bange for, hvad de andre tilstedeværende vil tænke om dem.

"Jeg tror, det er mest sådan, at man er bange for, at andre tænker noget dårligt om en" (Line).

Pigernes emotionelle tilknytning til ansigtet kan således forstås yderst social, da den medvirker til en følelsesmæssig reaktion afhængig af, hvordan de andre behandler ansigtet i situationen. I forlængelse heraf kan positive tilbage-

meldinger fra de andre give pigerne en følelse af at have det bedre med at vise sig frem. Omvendt beretter nedenstående citat om det konstante følelsesmæssige negative aspekt, Sara oplever i forbindelse med bade- og omklædnings-situationen.

"Der er ikke nogle gange, hvor jeg bare er ligeglad, så kan det godt være, at jeg prøver at tage mig sammen eller prøver at virke ligeglad eller sige til mig selv, at nu må du bare gøre det, men jeg tænker da over det, altså det er da noget jeg virkelig ikke bryder mig om" (Sara).

Ifølge citatet forsøger Sara at skjule sine følelser, til trods for deres umiddelbare store indflydelse på hendes velbefindende. Den emotionelle tilknytning til ansigtet medfører, som tidligere nævnt, et engagement i at opretholde sit eget og de andres ansigt i situationen, hvorfor Sara f.eks. forsøger at skjule sine følelser gennem en væsentlig selvkontrol.

Ifølge Goffman (1982) forsøger ethvert individ at handle, således at der opstår en vis overensstemmelse mellem ansigt og rolle. På den måde kan individet undgå potentielle trusler mod ansigtet. I bade- og omklædningssituationen kan det "at gemme sig" bag en anden, at holde håndklædet om sig og ikke at snakke, mens man er afklædt være eksempler på, hvordan pigerne sammen forsøger at opretholde ansigt. Handlingerne, individet udfører for at opretholde ansigt i situationen, kan være ubevidste såvel som bevidste, men er i forlængelse af det teoretiske perspektiv påvirket af samfundets normer. Nedenstående eksempel viser, hvordan pigerne kan være opmærksomme på at fremstille dem selv på den bedst tænkelige måde i relation til samfundets kropsideal.

"Jeg er meget bevidst om mig selv, når jeg går, så jeg går måske på sådan en underlig måde, det føler jeg i hvert fald jeg gør, jeg prøver at dække så meget som muligt og vende i gode vinkler, men hvis jeg vender for meget af siden til, så kan man også se dellen og sådan noget, altså helst bagfra eller fra venstre side, det er den bedste vinkel" (Line).

Citatet viser, at Line tænker meget over, hvordan hun præsenterer sig selv i bade- og omklædningssituationen. Hun går på en helt bestemt måde for at undgå trusler i form af eventuel unødvendig opmærksomhed fra de andre tilstedeværende og dermed kunne opretholde sit ansigt i situationen. Ligeledes vender hun ryggen til i badet for at kunne ignorere de andres direkte blikke, der kan virke truende mod ansigtet. På den måde opretholder hun sit ansigt ved at handle i overensstemmelse med de pågældende adfædsregler.

Nogle gange kan bade- og omklædnings-situationen kræve så stor en indsats for at opretholde ansigt, at nogle piger hellere vil undgå situationen.

"Jeg havde virkelig virkelig, virkelig ikke lyst til at have idræt, det var nærmest en kamp hver gang for ikke bare at gå hjem, der var også nogle morgener, hvor at jeg havde pakket idrætstøj og kom, men simpelthen valgte ikke at gå til idræt, men gik over i hovedbygningen på skolen i stedet for, for jeg kunne bare ikke overskue det" (Sara).

Selvom Sara har været fuldstændig fysisk klar til at klæde om, har hun nogle gange valgt at undgå idræt. Det kan formodentlig forstås ved hjælp af den mulige trussel af ansigtet, som bade- og omklædningssituationen indebærer for hende. Undgåelse af situationen kan skyldes, at hun føler, at truslen er tilstrækkelig stor til at kunne skabe uoverensstemmelse mellem hendes ansigt og de andres opfattelse af hende som person. Det kan således tyde på, at frygten for at tabe ansigt og følelsen af skam kan få hende til at undvige bade- og omklædningssituationen.

Bade- og omklædningssituationen involverer ud fra ovenstående en høj grad af ansigtsarbejde blandt pigerne for at kunne opretholde deres selvopfattelse og de andres opfattelse af dem. I forlængelse heraf skabes samtidig mangfoldige muligheder for at mislykkes i forsøget på at efterleve adfædsreglerne og de andres forventninger, hvormed følelsen af skam kan opstå. Nedenstående afsnit vil belyse den sociale skam i bade- og omklædningssituationen og med udgangspunkt i teorien koble skam til en fremtrædende selvkontrol.

Skam og den civiliserende selvkontrollerede krop

Som tidligere nævnt betragtes samfundets slanke kropsideal som normen for de interviewede piger. I og med bade- og omklædningssituationen involverer en præsentation af en nøgne krop, kan det medføre en relativ stor risiko for at føle skam, da det langt fra er alle pigerne, der føler, at de kan efterleve kropsidealet. Nedenstående citat vidner om, hvorledes Sara objektiverer sin krop ved at italesætte den i negative vendinger.

"Den (sin krop) er ulækker ... jeg tænker jo bare dårligt om den ... det er vist bare alt jeg tænker 'adr' med den" (Sara).

Ovenstående citater kan indikere, at Sara i høj grad er bevidst om idealets kropsform og tillige, at hendes krop ikke kan leve op til kravene. Sara føler umiddelbart en fundamental personlig skam over sin krop, hvilken sandsynligvis opstår, fordi hun frygter de andres overlegenhed og dermed muligheden for social degradering. På samme måde kan pigernes fokus på egne utilfredsstillende kropsdele og andres ideelle kropsdele være et udtryk for frygten for ikke at kunne forhindre de andres overlegenhed og dermed følelsen af skam.

Ifølge Elias (2000) stiger kravet om individets selvkontrol i sammenhæng med en lavere tærskel for følelsen af skam i civiliserede samfund. Den relativt lave tærskel kommer blandt andet til udtryk ved, at skam opleves ved mindre og mindre uoverensstemmelser mellem personens påkrævede ansigt og de andres opfattelse af personen. F.eks. har Line et behov for at vide, hvordan hun bør se ud helt ned til mindste detalje omkring intimbehåring, og tillige hvilken metode hun skal anvende for at fjerne den.

"Man ved heller aldrig rigtig, om man skal shavet eller hvordan det (intimbehåring) skal se ud, hvordan sådan alt skal se ud, så det er sådan, altså jeg føler mig bare blottet" (Line).

Den umiddelbare lave tærskel for skam i bade- og omklædningssituationen kan således virke til at påvirke de deltagende piger i høj grad, da de tænker over, hvordan hver enkelt kropslig deltalje bør se ud. De føler, at de skal have kontrol over det hele for at kunne undgå den nærtliggende skam. I forlængelse heraf kan pigernes udsagn vedrørende kønsdelene, som kroppens mest intime og private dele, være udtryk for, at blottelse af netop disse kropsdele kan være risikabelt i forhold til følelsen af skam.

"Men det er bare som om trusserne, de dækker et eller andet sådan ... altså der er bare så mange ting, der sker dernede ik'. Man har menstruation, man tisser, man har sex, man skider, man prutter, og man altså der er bare så mange sådan ... huller (fniser)" (Line).

Som Line fnisende kommenterer, så dækker trusserne de dele af kroppen, som pigerne ikke selv har mulighed for at kontrollere. Man kan ikke selv styre, hvornår man har menstruation, man skal tisse osv., hvilket kan medføre en form for afmagt hos pigerne. Man kunne forestille sig, at behovet for at skjule de intime kropsdele med trusser hurtigst muligt kan skyldes den manglende mulighed for kontrol. Samtidig kan afmagten medvirke, at pigerne føler, at det er de mest intime og private dele af kroppen, da de har et behov for, at disse dele kun er præsenteret på bagscenen, hvor de ikke behøver at opretholde et bestemt ansigt.

Følgende citat kan give et indtryk af, hvordan den ovennævnte selvkontrol i bade- og omklædningssituationer kan involvere en undertrykkelse af følelser i den offentlige sfære.

"Det er heller ikke, fordi jeg synes, det er helt vildt behageligt (at tage trusserne af), og jeg har det helt vildt godt med det, men det er sådan lidt, man lukker bare lidt øjnene for det, og så går man i bad, og så er det fint nok" (Rikke).

Selvom Rikke i interviewet udtrykker en almen tilpashed ved sin nøgne krop, kan det også for hende indebære en vis utilpashed at tage trusserne af. Alligevel går hun i bad og kontrollerer dermed de ubehagelige følelser ved at undertrykke dem, hvormed de i stedet formentlig samler sig sammen inden i hende (Elias, 2000). På den måde skjuler hun skammen over at skulle tage trusserne af foran de andre og redder dermed situationen og de implicerede ansigter. Der opstår således en form for skam over skamfølelsen, hvormed skam kan anskues som tabubelagt i bade- og omklædningssituationen.

Tabuiseringen af skam kan, gennem en høj grad af skam og en lav bevidsthed herom, bevirke en betydelig social kontrol. F.eks. dækker pigerne deres krop mest muligt med håndklæder, Line skjuler sine tatoveringer og har det dårligt over at tage sine sko af, fordi de er svedige og lugter, og Sara gør alt for ikke at blive set af de andre.

"Jeg kunne aldrig finde på at stille mig nøgen i et omklædningsrum, aldrig, aldrig, aldrig og heller ikke i undertøj, aldrig nogensinde, det ville jeg godt nok ikke gøre!" (Sara).

Citatet og ovennævnte eksempler kan bevidne om en forventning til, hvilke handlinger der kan bevirke skamfølelsen. Pigerne handler således i forsøget på at undgå situationer, der kan bibringe følelsen af skam for ikke at risikere at tabe ansigt. På den måde skabes en normativ social orden i bade- og omklædnings-situationen gennem forventningerne til følelsen af skam ved præsentationen af den nøgne krop foran de andre i ens figuration. Ovenstående analyse kan således tyde på, at bade- og omklædningssituationen implicerer en høj grad af undertrykt skam og udøvet selvkontrol i relation til en væsentlig normativ social kontrol gennem det slanke kropsideal.

Konkluderende afslutning

Artiklen viser, hvordan samfundets civiliserende normer kommer til udtryk gennem bade- og omklædningssituationens adfældsregler. Pigernes fælles idealiserede kropsforståelse forpligter dem til at handle i overensstemmelse hermed for at fremstå som kompetente agenter. Jo højere grad af overensstemmelse, jo bedre muligheder for at positionere sig selv fordelagtigt i figurationen. Kroppens præsentation er et afgørende element for pigernes position i figurationen (Maguire & Mansfield, 1998; Mansfield, 2010), og da bade- og omklædnings-situationen involverer en direkte social præsentation af pigernes nøgne krop, kan kropslige uoverensstemmelser med idealet virke nødvendige, men yderst vanskelige at skjule. Bade- og omklædningssituationens sociale præsentation af den nøgne krop implicerer således en relativ stor risiko for følelsen af skam.

Pigernes udsagn viser, hvordan de gennem en emotionel tilknytning til "det sociale ansigt" forsøger, bevidst

Pigerne forpligtes således normativt til at handle i **overensstemmelse med idealet** for at **figurere som kompetente agenter**.



som ubevidst, at udøve en høj grad af selvkontrolleret ansigtsarbejde for at opretholde deres selvopfattelse og de andres godkendelse heraf for at undgå en skamfuld situation. Pigerne tænker over selv den mindste detalje, som f.eks. metode til intimhårfjerning og stræk-mærker, og de udtrykker et betragteligt krav om at have en passende kropslig selvkontrol for at forhindre den potentielle skam. Skam fungerer således som en slags indikator for, hvornår pigernes ansigt trues. For nogle piger kan bade- og omklædningssituationen involvere en tilstrækkelig stor risiko for at føle skam til, at de enten dropper badet eller pjækker fra idræt i gymnasieskolen. Frygten for skam kan således medføre isolerende handlinger i relation til idræt i gymnasieskolen, hvorfor at pjække fra idræt kan anskues som en utilsigtet konsekvens af den sociale skamspiral.

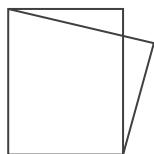
Artiklen viser, at nutidens danske samfund implicerer et slankt kvindeligt kropsideal for de unge piger. Pigerne føler, at de ikke lever op til kropsidealet, og der fremtræder generelt en relativ lav tærskel for følelsen af skam i bade- og omklædningssituationen, hvilket påvirker pigernes handlinger i betydeligt omfang. Kroppens sociale skam kan således virke til at være en relevant problematik for unge piger i de vestlige kulturer (Fla-gestad, 1996; Rasmussen & Due, 2011; Skårderup, 2006; Strauss, 1999). Vi har brug for mere empirisk forskning, der går i dybden med de sociale forandringspro-cesser i forholdet til kroppen – også de hverdagslige mikroorienterede interak-tioner i idræt (Mierzwinski et al., 2014; Thing & Ottesen, 2013). ♦

REFERENCER

- Birkler, Jacob (2007). *Videnskabsteori – en grundbog* (pp. 66-82). København: Munksgaard Danmark.
- Collins, Randall (1994). *Four Sociological Traditions*. New York: Oxford University Press.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Sage.
- Damkjær, Søren (1997). Kroppens sociologi og sundhedsteorien. In H.P. Hansen & P. Ramhøj (eds.) *Tværvideenskabelige perspektiver på sundhed og sygdom* (pp. 42-64). Akademisk Forlag A/S.
- Ekholm, O., Kjøller, M., Davidsen, M., Hesse, U., Eriksen, L., Christensen, A., et al. (2006). *Sundheds- og sygelighedsundersøgelsen 2005 & udviklingen siden 1987*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Elias, Norbert (2000 [1994]). *The Civilizing Process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations* (Revised edition). Oxford: Blackwell.
- Elias, N. & Dunning, E. (2008). *Quest for Excitement. Sport and Leisure in the Civilising Process* (pp. 44-106). Oxford: Basil Blackwell.
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvningsfaget. En undersøgelse av trivselen i kroppsøvningsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. Hovedfagsopgave: Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Frank, Arthur W. (1991). For a Sociology of the Body: An Analytical Review. In M. Featherstone, M. Hepworth & B.S. Turner (eds.) *The Body: Social Process and Cultural Theory*. SAGE.
- Goffman, Erving (1956). Embarrassment and social organization. *The American Journal of Sociology*, 62(3), 264-271.
- Goffman, Erving (1971). *Relations in Public. Microstudies of the Public Order* (pp. 44-49). London: Allen Lane The Penguin Press.
- Goffman, Erving (1982 [1967]). *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, Erving (1990 [1959]). *The presentation of self in everyday life*. Great Britain: Penguin Books.
- Halkier, Bente (2009). *Fokusgrupper* (2nd ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Heldbjerg, Grethe (2009). *Kulturforståelse og forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hviid Jacobsen, M. & Kristiansen, S. (2002). *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hybholt, M. (2012). Samfundets kontrollerende skam- et kvalitativt studie af bade- og omklædningssituationen efter idræt i gymnasieskolen. (Kandidatspeciale, Institut for Idræt, Københavns Universitet).
- Knauss, C., Paxton, S.J. & Alsaker F.D. (2008). Body Dissatisfaction in Adolescent Boys and Girls: Objectified Body Consciousness, Internalization of the Media Body Ideal and Perceived Pressure from Media. *Sex Roles*, 59, 633-643.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview. Introduktion til et håndværk (2nd ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Maguire, J. & Mansfield, L. (1998). "No-Body's Perfect": Women, Aerobics, and the Body Beautiful. *Sociology of Sport Journal*, 15, 109-137.
- Mansfield, L. (2010). Fit, Fat and Feminine? The Stigmatization of Fat Women in Fitness Gyms. In E. Kennedy & P. Markula (Eds.), *Women and Exercise: Qualitative research on the body, health and consumerism* (pp. 81-101). London: Routledge.
- Mierzwinski, M; Velija, P.; Malcolm, D. (2014). "Women's Experiences in the Mixed Martial Arts: A Quest for Excitement?". *Sociology of Sport Journal*. 31: 66-84.
- Nielsen, S.F., Brandt-Hansen, M., Nielsen, G., Ottesen, L. & Thing, L.F. (2011a). *Unges syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen. En kvantitativ undersøgelse af Rysensteen Gymnasium*. København: Institut for Idræt.
- Nielsen, J.C., Sørensen, N.U. & Osmec, M.N. (2011b). *Når det er svært at være ung i DK – unges trivsel og mistrivsel i tal* (pp. 119-170). Center for Ungdomsforskning.
- Nielsen, S.F. & Thing, L.F. (2013). Fokusgruppeinterview. In: L.F. Thing & L. Ottesen (eds.). *Metoder i idrætsforskning* (pp. 90-105). København: Munksgaard.

- Pilgaard, M. (2008). Danskernes motions- og sportsvaner 2007 – nøgletal og tendenser. Idrættens Analyseinstitut.
- Rasmussen, M. & Due, P. (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. HBSC. Statens institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). In S. Brinkmann & L. Tanggaard (eds.). *Kvalitative metoder – en grundbog* (pp. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Scheff, Thomas (2000). Shame and the Social bond: A Sociological Theory. *Sociological Theory*, 18(1), 84-99.
- Scheff, Thomas (2003). Shame in Self and Society. *Symbolic Interaction*, 26(2), 239-262.
- Scheff, Thomas (2009). A Social Theory and Threatment of Depression. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(1), 37-49.
- Skårderud, Finn (2006). Flukten til kroppen – senmoderne skamfortellinger. In: P. Gulbrandsen, P. Fugelli, G.H. Stang & B. Wilmar (eds.). *Skam i det midisinske rom* (pp.45-64). Oslo: Gyldendal.
- Smith Maguire, J. (2008). Leisure and the Obligation of Self-Work: An Examination of the Fitness Field. *Leisure Studies*, 27(1), 59-75.
- Strauss, Richard (1999). Self-reported Weight Status and Dieting in a Cross-sectional Sample of Young Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153(7), 741-747.
- Sundhedsstyrelsen (2011). *National sundhedsprofil unge*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Thing, L.F. (2000). Er emotioner som vilde galoperende heste? En mikrosociologisk anvendelse af Norbert Elias' emotionsbegreb med elitesport som eksempel. *Dansk Sociologi*, 1(11), 23-39.
- Thing, L. F. (2010). Norbert Elias. In P. Tanggaard Andersen & H. Timm (eds.). *Sundhedssociologi* (pp. 120-136). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thing, L.F. & Ottesen, L. (2013). Young people's perspectives on health, risks and physical activity in a Danish secondary school. *Health, Risk & Society*, 15(5), 463-477.
- Turner, Bryan S. (1992). Kroppen i samfundet. *Teorier om krop og kultur*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Van Krieken, Robert (2002). *Norbert Elias*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wabakken, T.V. (2010). *Et følelsesladet valg. Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kropsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. Masteropgave: Høgskolen i Telemark.
- Ytting, Linnea (2013). Videnskabsetik. In: L.F. Thing & L. Ottesen (eds.). *Metoder i idrætsforskning* (pp. 409-425). København: Munksgaard.

En længsel efter fællesskaber og kæft, trit og retning



Anne Mia Steno,
adjunkt, Diversitet
og Social Innovation,
Professionshøjskolen
UCC

Med udgangspunkt i et antropologisk feltarbejde blandt forskellige grupper af unge i, mellem og udenfor ungdomsuddannelser diskuterer denne artikel kulturelle orienteringsforsøg og længsel efter civilisering i et ungdomslivsperspektiv. Empiri og analyser i artiklen er bearbejdnings- og fokuseringer af min ph.d.-afhandling 'Ungdomsliv i en uddannelsesetid' (2015), hvor jeg fulgte grupper af unge, særligt drenge, over en periode på to år, fra de startede på henholdsvis et grundforløb til gastronomi og automekanik. Afhandlingen handler om deres møder med en ungdomsud-dannelse, deres fremtidsforestillinger og frem for alt deres forskellige forsøg på at skabe sig et (uddannelses)liv på trods af til tider barske vilkår og udgangspunkter.

Civiliserende processer i skolen

Skolen er en af de mest faste komponenter i et ungdomsliv i dag, i den forstand at det at tage en uddannelse ikke bare er en rettighed, men en pligt. Det betyder, at de fleste unge opholder sig en stor del af dagen indenfor skolens rammer, og på den måde bliver skolen en arena for store dele af et ungdomsliv, og et sted man skal lære at navigere indenfor. Netop derfor er det vigtigt at have Allan Blooms pointe om, at alle uddannelses-systemer er gennemsyrede af bestemte moralske agendaer og derfor, mere eller mindre reflekteret, påvirker og former eleverne i bestemte billeder, in mente. Bloom argumenterer for, at selv umiddelbart neutrale fag som matematik og engelsk er inkorporeret i den vision, som skolen har om det dannede, kultiverede

Skolens forskellige hierarkier, normer og institutionelle logikker er altså indlejrede i rummene og murene og **påvirker på den måde forskellige unges hverdagsliv og skridt, uanset om de unge gør modstand mod skolens værdier og krav eller ej.**



menneske (Bloom 1997:498-499). Skolen er på den måde en magtfuld formgiver, fordi det i skolen er muligt at strukturere uddannelsen og dannelsen i forhold til bestemte behov og interesser (Gilliam 2009:57, 59-60; Lauder et al. 2006:1-4). Det betyder ikke, at skolen er ond eller ikke kan have gode intentioner og være velfungerende. Men et sådan kritisk perspektiv på skolen er vigtigt at insistere på for ikke at glemme, at skolen ikke udgør nogen neutral platform for dannelse (Bourdieu 1995). Som Laura Gilliam har peget på, står ingen viden og ingen idealer uden for en kulturel konstruktion af virkeligheden af den ene eller anden art (2009:61-62). Det er skolen selvfølgelig ikke alene om, skolen er en del af en kompleks virkelighed med mange forskellige aktører. Og på samme

måde som skolens rum og hierarkier spiller en rolle for skolens hverdag, spiller den sociale og politiske verden, der opretholder, regulerer og vurderer skoleinstitutionen og dens praksis, også en betydningsfuld rolle for skolens muligheder og dannelsesidealer (Gilliam 2009:23).

Skolens forskellige hierarkier, normer og institutionelle logikker er altså indlejrede i rummene og murene og påvirker på den måde forskellige unges hverdagsliv og skridt, uanset om de unge gør modstand mod skolens værdier og krav eller ej (Gulløv & Højlund 2006). Gilliam og Gulløv har vist, hvordan skolen blandt andet på grund af sine eksplicitte dannelsesforestillinger udgør et særligt sted for civiliserende processer (Gilliam 2009; Gilliam og Gulløv 2012). Gilliam

og Gulløv henter inspiration til deres teoretiske rammesætning i blandt andre Norbert Elias' civiliseringsbegreb (2000) og Ervings Goffmans begreb om totale institutioner (1967:11-52). Skolen er ifølge Gilliam en transformerende praksis, som er sammenlignelig med Goffmans totale institutioner i den forstand, at den benytter sig af en række institutionelle greb – bl.a. at isolere, neutralisere og standardisere – i forsøget på at forme og transformere børn til at blive civiliserede og ordentlige mennesker og medborgere (Gilliam 2010:156-157; Gilliam 2009:56-57; Steno 2011). Med afsæt i sociologen Norbert Elias' civiliseringsbegreb belyser Gilliam og Gulløv, hvordan bestemte måder at omgås andre på og opføre sig på etableres som legitime, anstændige og kultiverede og fungerer som

Spændingen mellem individualiseringens tvang og vilkår i et ungdomsliv i Danmark i dag er et velkendt fænomen og **en ofte anvendt rammesætning for forståelse af ungdomslivets forskelligartede karakter.**



målestok for menneskers vurdering af dem selv og andre (Gilliam og Gulløv 2012:10). Udgangspunktet er, at skolen har som hovedformål at opdrage. Denne opdragelse sker ifølge Gilliam og Gulløv igennem civiliserende processer, som lærer eleverne sociale kompetencer. De lærer, at de er en del af et fællesskab, en klasse, hvori de skal lære at vise hensyn til andre og inkludere andre og kontrollere deres krop og følelsesudtryk (Gilliam og Gulløv 2012:263-269). Argumentet er, at borgere i et samfund, for at kunne leve sammen, må tillære sig en bestemt form for adfærd, der er kontrolleret, selvbevidst og tilpasset andre menneskers forventninger (Elias 2000). Mennesker tilpasser således deres opførsel, og disse selvbegrensninger bliver med tiden internaliseret i den enkelte i en sådan grad, at man føler skam og væmmelse ved egne eller andre menneskers brud på den civiliserede måde at opføre sig på (Gilliam & Gulløv 2012). Ifølge Gilliam er skolen en central platform for læring

af den civiliserede opførsel, og elever irttesættes for eksempel, hvis de larmer i klassen, og de lærer, at det er ulækkert at bøve og prutte (Gilliam 2010:155). Selvom Gilliam og Gulløv tager afstand fra den evolutionistiske karakter af Elias' civiliseringstanke, så synes de at dele opfattelsen af, at det er skammen over manglende kropskontrol, der korrigerer den enkelte, og skammen og væmmelsen er således afgørende i civiliseringsprocessen i skolen. Et kendetegn ved skoler er således den disciplinerende magt, der ligger i struktureringen af krop, tid og rum, som bestemmer, hvor og hvornår børn skal gøre hvad. I den sammenhæng fremhæver Gilliam og Gulløv, at institutioners idealer for opførelse uundgåeligt medfører vurdering og markering. De omgangsformer og normer, som præger institutioner, sætter på en gang standarder og skel mellem folk. Denne distinktive markering rummer risikoen for det modsatte af den intenderede civilisering, nemlig eksklusion. Denne

dobbelte mekanisme omtaler de som civiliseringens paradoks (Gilliam og Gulløv 2012:34-37; Gilliam 2010:156-159; Steno 2015:43-44).

Noget af det, jeg finder interessant i forhold til den rolle skyld og skam antager som korrigerende og central i civiliseringsprocesser som beskrevet her, er, hvordan mange af de unge i mit studie selv søger sådan en civilisering og opdragelse. Her er en art længsel efter de standarder og skel som ses som potentielt ekskluderende i Gilliam og Gulløvs analyser. Der er næsten tale om en længsel efter mere hård opdragelse. Der er ikke nogen tavs skam over at gøre forkert, men et direkte italesat ønske om en ren tavle og nedbrydning og genopbyggelse af hele ens karakter. En væsentlig forskel her er selvfølgelig, at de grupper af unge, jeg har fulgt, er ældre og ikke går i folkeskolen og således ikke er en del af et fast klassefællesskab. Et påtrængende spørgsmål i den sammenhæng er, om det, der kan føles

som en spændetrøje af krav og rammer i folkeskolen, kan være noget man længes efter i en ungdomsuddannelse – måske særligt, hvis der er mangel på faste klasser og sammenhængende forløb; det som ofte kan være tilfældet på en teknisk erhvervsuddannelse på grund af vekseluddannelsesprincippet?

Kulturelle orienteringsforsøg

Spændingen mellem individualiseringens tvang og vilkår i et ungdomsliv i Danmark i dag er et velkendt fænomen og en ofte anvendt rammesætning for forståelse af ungdomslivets forskelligartede karakter. Den peger på, at det enkelte menneske på den ene side er blevet tillagt en øget samfundsmæssig betydning, men på den anden side også oplever alene at have ansvaret for sig selv (Illeris et al. 2009; Katznelson 2004). Denne dobbelthed har blandt andre Ziehe og Stubenrauch været bannerførere for i deres fremskrivninger af konsekvenser ved den kulturelle frisættelse. De peger således på, hvordan frisættelsen ikke kun bidrager med muligheder for at blive til noget, men også med pligten til at man skal blive til noget og er ansvarlig for sig selv (Ziehe & Stubenrauch 1999:36-37). For at forstå de forskellige måder, unge kan overkomme den følelse af usikkerhed, som de øgede muligheder og manglende sikkerhedsnet afstedkommer, opridser Ziehe en række "kulturelle orienteringsforsøg". De kulturelle orienteringsforsøg handler altså om at opnå en art fodfæste, og han kalder dem henholdsvis: subjektivering, ontologisering og æstetisering (Ziehe 1993:155-159). Subjektivering dækker over en længsel efter nærhed og intimitet, hvorimod æstetisering rummer en søgning mod spænding og intensiverede oplevelser. Begrebet ontologisering henviser derimod til længslen og

søgningen efter en overordnet mening i livet, som er afstedkommet af et moderne savn af metafysisk grundlag og stabilitet (ibid.158). En af årsagerne til dette savn kan ifølge Ziehe findes i skolen, idet skolen i stor udstrækning har brudt med fast struktur og formelle omgangsformer. Det har medført en længsel efter "tætte strukturer, tydelig personlig anerkendelse og stabile orienteringsafslutninger", som han formulerer det (Ziehe 2004:110). Selvom Ziehes studier tilhører en anden kulturel kontekst end en dansk og måske hører hjemme i en anden tid end nu, inddrager jeg ontologiseringen som kulturelt orienteringsforsøg i denne sammenhæng, fordi det synes aktuelt som analytisk ramme for at forstå mange af de unge, særligt drenge, på både grundforløbet til automekaniker og gastronomi, som er på kanten af uddannelsessystemet. Der er et generelt mønster at spore i deres fortællinger og fremtidsforestillinger, som udspiller sig omkring et ønske om en længsel efter en overordnet mening, tydelig struktur og hierarki og idealiserede identifikationer og autoriteter. Helt konkret udmønter denne tendens sig i, at en del drenge giver udtryk for en længsel efter militant opdragelse, kæft, trit og retning, nogle gange materialiseret i form af et ønske om at komme i militæret. Den overordnede mening er dermed ikke religiøs konnoteret som i mange af Ziehes eksempler, men findes i et stærkt og umiddelbart indiskutabelt hierarki og militant system. Spørgsmålet er selvfølgelig i den sammenhæng, om den type orientering er særligt moderne og et udtryk for en måde at finde fodfæste i en kulturel frisættelse, som Ziehe fremhæver det? Eller om det i højere grad er klassiske og traditionelle hegemoniske maskuline orienteringer, som maskulini-

tetsforskere a la Connell (2003) måske ville hævde? At være i militæret kræver en stærk fysik og en bestemt type mental robusthed, som stemmer overens med klassiske hegemoniske maskulinitetsorienteringer i den vestlige verden. Og i den referenceramme kan drengenes orienteringer mod militæret som udtrykt i mit studie måske være udtryk for en længsel efter og forsøg på at udleve et klassisk maskulint hegemonisk ideal? Jeg er ikke i stand til at afgøre, om det er enten eller og vil også i højere grad fokusere på et både og. Det vil sige, at tendensen både forstås som en orientering mod en traditionel maskulinitet og et udtryk for være i en særlig tid og kontekst med opbrud. Denne diskussion vil jeg uddybe i det følgende med reference til Ulla-Britt Lilleaas og Dag Ellingsens (2013) analyser af unge mænd i det norske forsvar, som fremhæver glæden ved disciplinering og fællesskabet i den tilsyneladende barske og militante institution, militæret udgør (Steno 2015:232).

Længslen efter struktur og fællesskaber

På tværs af de forskellige grupper af unge, som indgik ikke bare i mit ph.d.-studie, men i den bredere forskningsgruppes materiale, som mit ph.d.-projekt var en del af, tegnede der sig et mønster af en gruppe af unge drenge, der orienterede sig mod militæret. Det drejer sig udover unge på tekniske erhvervsuddannelser om grupper af unge på henholdsvis det almene gymnasium og hg. Den skrappe tone og kæft, trit og orden, som et bærende princip i forestillingen om militæret står i disse unge drenges beskrivelser side om side med et ønske om "at gøre godt" og "passe på andre". På den måde smelter to ellers umiddelbart modstridende poler sammen: På den ene

side ønsket om at være omsorgsfuld og støttende. Og på den anden side ønsket om at bære uniform, gå krig og være en del af en hård og underlægge sig selv en fysisk barsk og ofte psykisk rå, irettesættende opdragelse. I forlængelse af mine indledende pointer om individualisering og kulturel frisættelse bliver det interessant at spørge, hvorfor interessen mod militæret er så stærk på tværs af gruppen af unge? Og hvorfor unge, der i forhold til tidligere generationer netop har opnået en frihed i forhold til repressive, ordensfikserede uddannelsesinstitutioner, søger en så umiddelbart disciplinerende institution som militæret?

Ulla-Britt Lilleaas og Dag Ellingsen stiller i deres studier af unge mænd og kvinder i Forsvaret i Norge lignende spørgsmål (2013). Lilleaas og Ellingsen er grundlæggende interesserede i, hvorfor mange unge tilsyneladende trives så godt i en så disciplinerende institution som militæret og forsvaret. Deres første udgangspunkt er at se på forsvaret som en total institution i en Goffmansk forstand. Ligesom det er tilfældet med Goffmans analyse af totale institutioner, er det i militæret sådan, at en stor gruppe mennesker lever sammen i et afgrænset område, hvor de spiser, sover og arbejder og er afskåret for det øvrige samfund over en længere periode. Der er særlige privilegier og et afstraffelsessystem. Dagene er strengt organiseret, og de unge uniformeres og ensliggøres i form af eksempelvis nummerering fremfor navne. Disse mekanismer trækker på nogle af de samme elementer, som Goffman fremhæver som karakteriserende for totale institutioner; nemlig isolation, neutralisering og standardisering (Goffman 1967:11-32). I forsvaret eksisterer der i tillæg hertil et anderledes "kropsligt regime": De unge skal brydes ned for så at bygges op igen

på ny (Lilleaas & Ellingsen 2013:102). En forskel mellem Goffmans totale institution og forsvaret er, påpeger Lilleaas & Ellingsen, at disciplinen ikke foregår skjult i forsvaret – som den gør i Goffmans totale institutioner. Den er tværtimod både synlig og udtalt. Noget af det, der tegner sig et mønster af i deres interviews, er, at de unge (drengene og piger) får et stærkt fællesskab på tværs af andre markører; uniformen skjuler sociale markører, der måske ellers ville afholde folk fra at tale sammen. Forsvarets egen ledelses svar på denne glæde ved disciplinering er, at alle føler sig set, når der er tydelig og god ledelse (ibid.103). Det er interessant, at Lilleaas og Ellingsen finder, at flere af de unge oplever de disciplinerende elementer som lidt eksotiske. Desuden fremhæver de, at det at komme i militæret kan være lig en mulighed for at starte forfra med en renvasket tavle – hvilket særligt synes attraktivt for skoledropouts og unge, der har haft mange problemer, før de kom i militæret. Lilleaas og Ellingsen beskriver således en ung mand, der har et "nærmest evangelisk forhold" til forsvaret (ibid.104). Hans opvækst har været præget af mange uddannelsesbrud og problemer i familien, men han oplevede for første gang i forsvaret, at der var nogen, der så noget i ham, og at der var brug for ham. Netop det kollektive synes at kunne styrkes i militæret, fordi alt gøres i gruppe, og man "lider sammen" (ibid. 104). De konkluderer således, at militæret for nogle bliver en arena for en sekundær socialisering, der – i tillæg til barndommens og familiens oplæring til samfundsdeltagelse – tilbyder en ny social arena. I den sammenhæng er samfundsdeltagelsen ikke bare nødvendig for overlevelse, men tales frem som meningsfyldt, idet man er en del af en

gruppe og noget, der er større end en selv i kraft af, at man gør noget for andre og for nationen (ibid.106). Lilleaas og Ellingsen ender således med at konkludere, at Goffmans begreb om totalinstitution alligevel ikke er en passende teoretisk rammesætning i forhold til militæret, fordi: "ikke all makt nødvendigvis skaper avmakt, makt kan også være av det gode" (ibid. 106). I stedet foreslår de en Ziehesk rammeforståelse og spørger: "Flykter ungdommene fra friheten for å slippe det individuelle ansvaret som det moderne livet utsetter dem for?" (ibid. 106). Det er centralt for de unge soldater, at de taler om en "mestringsfølelse". Det, at der er noget, de er gode til, får de blik for, og i den sammenhæng betyder lidelsen mindre. Lilleaas og Ellingsen rejser i den sammenhæng spørgsmålet om, hvorvidt det forholder sig sådan, at autoritet og tvang kan tolereres og netop opleves kærkomment, når man ikke har været udsat for det i større doser før? Baggrunden for dette spørgsmål er, at mens de unges forældregeneration måske er vokset op med en meget autoritativ skole og familieliv, så er mange institutioner i dag væsentlig mindre disciplinære end tidligere, og man taler i højere grad om forhandlings- og vennefamilier (ibid.). Pointen er således, at det disciplinerende netop er tillokkende, fordi det udgør en undtagelse – et særligt rum (ibid. 107). Konklusionen synes således med Ziehes ord at være, at: "Disiplin har ikke nødvendigvis bare negative konsekvenser for de disciplinerte [...] for ungdom som ikke ved hva de vil, eller som har behov for en forutsigbar ramme, kan friheten oppleves som et umulig krav" (2013:101; Steno 2015:249). De fleste af de unge i mit studie efterspørger sociale fællesskaber, og det er måske også en væsentlig årsag til søg-

De fleste af de unge i mit studie efterspørger sociale fællesskaber, og det er måske også **en væsentlig årsag til søgningen mod militæret og forestillingen om det stærke fællesskab, der tilbydes der.**



ningen mod militæret og forestillingen om det stærke fællesskab, der tilbydes der. Mange af de unge i mit studie taler det at være en del af et fællesskab frem som et af de vigtigste elementer i forhold til at være glad for at tage en uddannelse, og de fremhæver det sociale som et af vigtigste elementer i forhold til at mindske frafald. Samtidig oplever de fleste unge på de to grundforløb i mit studie ikke, at der foregår særlig meget socialt på skolen. Det kan skyldes en række forskellige ting. Dels vekseldannelsesprincippet, som gør, at uddannelsesforløbet er opdelt og skoleopholdene efter grundforløbet er afhængig af praktiksted, og man derfor ikke følger en fast klasse igennem de år, uddannelsen varer, sådan som det i høj grad er tilfældet på det almene gymnasium. Dels, at der på mange tekniske erhvervsuddannelser ikke er fester, fordi de unge forventes hurtigt at kunne indtræde i et voksent arbejdsmiljø, hvor man altså ikke drikker i arbejdstiden. Dels, at de sociale

fællesskaber kan bære præg af en kultur af "påtaget ligegyldighed" hvor det, der giver credit i vennegruppen er at virke cool ved at virke ligeglad. En tendens som bevirker, at venskaber og sociale relationer ofte er dirrende og flygtige (Steno 2015:185-211).

Jeg har ikke som Lilleaas og Ellingsen fulgt drengene ud på kasserne, men forholder mig udelukkende til deres drømme og forestillinger om militæret. Det vil i den forstand i høj grad sige idealforestillinger om militæret – selvom flere af de unge, kender til militæret fra flere familiemedlemmer. Men jeg genkender flere af de aspekter, Lilleaas og Ellingsen fremhæver i de unges drømme og forestillinger om militæret: Behovet for at være nødvendig for, at kollektivet kan fungere og yde optimalt. At man på ny socialiseres ind i en ny sammenhæng og social arena. Forestillingerne om at kunne starte forfra og viske tavlen ren. Samt forestillingen om, at alle er lige bag samme uniform og nummer.

Min succes og fiasko er mit eget ansvar

I forlængelse af det italesatte ønske om at være en del af et stærkt fællesskab og underlægge sig nogle militante og barske vilkår er det interessant at fremhæve den selvdisciplinering og ansvarliggørelse, som også er stærkt repræsenteret i mange af de unges fortællinger. Den liberalistiske devise: "du er din egen lykkes smed" synes at runge stærkt blandt de fleste grupper af unge i mit studie. Det billede af "unge", som mere eller mindre homogen gruppe, der i forskellige medier nogen gange tales frem som opportunistiske og laissez faire orienterede SU-ryttere, synes således fjernt fra størstedelen af de unge, jeg har mødt. Alle de unge, som i løbet af den tid jeg fulgte dem, faldt fra deres initiale uddannelse, og som overvejer at klare sig uden uddannelse, taler om vigtigheden af at tage ansvar og "levere et godt stykke arbejde". Nødvendighed og pligt er stærkt repræsenterede i deres

fortællinger, og der er ikke nogen, der forventer, at pengene kommer af sig selv. En interessant tendens i forhold til disse unges måder at tale om at arbejde sig frem og afvisning af skolens betydning er de måder, de minder om "farfædrene" i Monica Rudberg og Harriet Bjerrum Nielsens generationsstudie af kvinder og mænd igennem tre generationer og deres forhold til blandt andet uddannelse og arbejdsliv (Rudberg 2014; Nielsen & Rudberg 2006). Farfædrene i Rudberg og Nielsens studie er født omkring 1910, og det er karakteristisk for dem, at de taler om skolens irrelevans, og i stedet fremhæver behovet for "at arbejde sig op" (Rudberg 2014:34). Farfædrene trækker primært på ydre omstændigheder og nødvendighed som afgørende, mens deres egne drømme og ønsker for uddannelse har mindre betydning (ibid. 35). Ligesom flere drenge i mit studie, giver farfædrene udtryk for "ikke rigtigt at høre hjemme i skolen", men at de til gengæld er noget i kraft af deres arbejde. At lære noget er i den forstand tæt knyttet til at arbejde. Flere af farfædrene taler om deres helt unge år som "vilde", men markerer et klart skift i, at det virkelige liv begynder med forsørgelsespligten (ibid. 37). Denne sammenkobling mellem økonomisk selvstændighed og begyndelsen på det virkelige liv går igen hos flere af drengene. Jeg fremhæver ikke disse sammenfald med Rudbergs analyser af farfædrene for at pointere, at drengene i mit studie er "gammeldags", men for at pege på, at der måske er en tendens til, at en gruppe unge drenge i dag kan have et forhold til skolen og arbejdsliv, som har været mere legitim tidligere, hvor arbejdsmarkedet også var anderledes struktureret, men som måske har svært ved at finde rum og plads i en tid, hvor ungdomsuddannelse i et systemisk

perspektiv er den eneste farbare (og lovlige) vej for unge, eftersom uddannelse ikke længere bare er et privilegium og en rettighed, men også en pligt (Steno 2015:236). I den sammenhæng udgør militæret, eller i hvert fald den idealiserede forestilling om militæret, en modpol til skole og uddannelse – en art modkultur mod det selvrefleksive, individualistiske og flydende.

Konklusion

Denne artikel peger på, at en gruppe af unge drenge på tværs af forskellige ungdomsuddannelser udtrykker en længsel efter stærke autoriteter, at nogen "giver dem et spark bagi", og at være en del af stærke fællesskaber. Disse former for længsler, som med Ziehes vokabular kan beskrives som kulturelle orienteringer i forhold til at finde mening i en moderne verden med mange flydende grænser, retter sig mod militæret. Den tendens er interessant i forhold til dominerende forståelser af civiliserende og opdragende logikker som overvejende repressive. At ikke al magt nødvendigvis skaber afmagt, men at magt også kan være af det gode, som Lilleaas og Ellingsen peger på, er i den sammenhæng provokerende, men interessant i forhold til åbne blikke for andre nuancer og perspektiver i diskussioner om civilisering og opdragelse i uddannelsesregi. Det betyder selvfølgelig ikke, at denne artikel foreslår, at der indføres militante forhold i skolen. Formålet med artiklen er at pege på andre spor og forståelsesrammer i et ungdomsperspektiv for derigennem at skabe blik for alternative måder at skabe mening på som ungt menneske i en uddannelsestid. ♦

REFERENCES

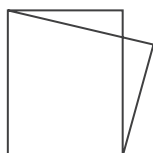
- Bloom, Allan (1997) "Introduction: On Virtue". I: Halsey et al. (red.): *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press. Oxford. s. 498-508.
- Bourdieu, Pierre (1995) [1979] *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag. Oslo.
- Connell, Raewyn. W (2003) [1995] *Masculinities*. Cambridge. Polity Press.
- Elias, Norbert (2000) [1939] *The Civilising Process*. Blackwell Publishers. Oxford.
- Gilliam, Laura (2010) Den gode vilje og de vilde børn. Civiliseringens paradoks i den danske skole. *Tidsskriftet Antropologi nr. 62 Skole*. Foreningen Stofskifte. s. 153-174.
- Gilliam, Laura (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus Universitetsforlag.
- Gilliam, Laura & Eva Gulløv (2012) "Et perspektiv på opdragelse og distinktioner". I: Gilliam & Gulløv (red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag. s. 17-38.
- Gulløv, Eva, & Højlund, Susanne (2006). "At analysere stedets betydning". I: Gulløv & Højlund (red.) *Feltarbejde blandt børn*. Gyldendal. København. s. 130-151.
- Goffman, Erving (1967) *Anstalt og menneske. Den totale institution socialt set*. Jan Paludans forlag. Danmark.
- Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Nielsen, Jens Christian, Simonsen, Birgitte & Sørensen, Niels Ulrik (2009) *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur.
- Katznelson, Noemi (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse – dømt til individualisering*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne & and Halsey, A.H. (2006) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford University Press. Oxford.
- Lilleaas, Ulla-Britt & Ellingsen, Dag (2013) Den gode tvangen. *Arridéhistorisk Tidsskrift*. Nr. 4. s. 101-108.
- Nielsen, Harriet Bjerrum & Rudberg, Monica (2006) *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Rudberg, Monica (2014) "Hørte ikke riktig hjemme der: Skole og maskulinitet i tre generasjoner". I: Nielsen (red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget. s. 31-49.
- Steno, Anne Mia (2015) *Ungdomsliv i en uddannelsestid – kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Ziehe, Thomas (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine – nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk Revy. København.
- Ziehe, Thomas (1993) [1989] *Kulturanalyser, Ungdom, utbildning, modernitet*. Essäer sammenställda av Nikolai Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaran. Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Stockholm.
- Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1999) [1983] *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Politisk Revy. København.

ENDNOTES

- ¹ Ph.d.-projektet var en del af et VELUX-finansieret forskningsprojekt med forskere fra Roskilde Universitet. Se eventuelt mere på drible.dk

Forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren – hvad og hvordan?

Peter Sørensen,
lektor, University
College Lillebælt,
Malene Slott,
lektor, University
College Lillebælt
og Søren Harnow
Klausen, professor,
Institut for
kulturvidenskaber,
Syddansk
Universitet



De danske University Colleges (herefter "UC'er") skal levere forskningsbaseret undervisning. Det fremgår af UC'ernes bekendtgørelse. Men det fremgår ikke, hvad der skal forstås ved forskningsbaseret undervisning, hvordan UC'erne kan arbejde med forskningsbaseret undervisning, og hvordan UC'ernes arbejde med forskningsbaseret undervisning adskiller sig fra universiteternes. Derfor søger vi først i denne artikel at besvare, hvordan begrebet 'forskningsbaseret undervisning' defineres både i den nationale og internationale litteratur. Derefter giver vi et bud på, hvad der kan forstås ved forskningsbaseret undervisning i relation til UC-sektoren, og hvordan man reelt kan arbejde med forskningsbaseret undervisning. Vi viser, at der dels er forskel på universiteternes og UC'ernes forståelse af at arbejde med forskningsbaseret undervisning, dels at UC'erne af 'natur' er forbillende i den henseende, idet UC'erne har et klart fokus på løsningen af konkrete samfundsopgaver med tætte bånd til aftagerinstitutioner og med tradition for at kombinere praktiske og teoretiske uddannelseselementer.

Indledning

Forskningsbaseret undervisning har traditionelt været forbeholdt universiteterne, men med dannelsen af de danske UC'er i 2008 og senere bekendtgørelser (seneste fra 2014) er det blevet et lovkrav, at de aktivt skal "medvirke til, at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse i såvel den private som den offentlige sektor" (LBK, nr. 936, §3). UC'erne skal altså være forskningsproducerende og udbyde forskningsbaseret undervisning. De har pligt til at "udbyde og udvikle videregående uddannelse og at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter" (ibid.), ligesom det hedder, at "professionshøjskolernes uddannelser skal bygge på forsknings- og udviklingsviden" (ibid., §4). Dermed indskrives de i den uddannelseskontekst, som arbejder med forskningsbaseret undervisning. Måske udviskes også den forskel, der hidtil har været mellem UC'erne og universiteterne?

I årene op til dannelsen af UC'erne skrev Torben K. Jensen i det første nummer af *Dansk Universitetspædagogisk Tids-*

skrift (DUN, 2006), at "[e]n afgørende forskel på universitetsundervisning og anden undervisning ligger i, at den [universitetsundervisningen, ff.] er forskningsbaseret". Dette, skriver han, indebærer bl.a. at:

- undervisningen foregår på forskningsinstitutioner;
- det er forskere, der underviser, for til stadighed at sikre, at undervisningen er på højeste faglige niveau;
- undervisningen ikke bare tager sigte på, at de studerende erhverver ny viden, men også på, at de studerende bliver i stand til at producere ny viden;
- undervisning omhandler i reglen både et videnskabsfags empiri, teori, metode og videnskabsteoretiske grundlag (DUN, 2006, 2).

Eftersom bekendtgørelsen for UC'erne (LBK 936) fastslår deres pligt til at varetage forsknings- og udviklingsaktiviteter, og at de anno 2016 er godt i gang med den videns- og kapacitetsopbygning, som er nødvendig for at kunne påtage sig deres forpligtelse som forskningsinstitutioner, er UC'erne imidlertid stærkt på vej til kunne leve op til de samme fire krav, der ifølge Torben K. Jensen karakteriserer forskningsbaseret undervisning på universiteterne. Men da UC'er og universiteter indtil videre opretholdes som selvstændige uddannelses- og forskningsinstitutioner, er det nærliggende at diskutere, hvad der egentlig kan forstås ved forskningsbaseret undervisning i en UC-sektor. UC'erne kan ikke blot kopiere universiteternes forståelse af forskning og forskningsbaseret undervisning, idet både uddannelseslængde og formålspargraffer er forskellige. Bl.a. hedder det, at UC'erne har en særlig forpligtelse til at arbejde med praksisnær og anven-

delsesorienteret forskning (LBK, nr. 936, §3). Det betyder, at UC'erne skal give undervisning baseret på anvendt forskning, men det betyder også, at vidensproduktionen på UC'erne (stadig) delvist bedømmes efter andre kriterier end de rent akademiske.

Ser man bort fra, at universiteterne for længst er blevet storleverandører af anvendt forskning og også på andre måder vekselvirker med det omgivende samfund, fremstår det som et klart eksempel på forskellen mellem modus 1- og modus 2-forskning (EVA, Nowotny, Scott et al. 2006). Med kravet om at skulle basere undervisningen på anvendt forskning står UC'erne midt i det krydsfelt, hvor forskning og praksis mødes. UC'erne uddanner professionelle praktikere og skal bedrive forskning, der kan være med til at forbedre praksis. Derfor skal de også give undervisning, der er baseret på den forskning, som kan og bliver anvendt i praksis. Men hvad skal der nærmere forstås ved undervisning, som er baseret på anvendt forskning? Hvordan kan forskning anvendes i undervisning? Og hvordan kan undervisning og forskning gensidigt befrugte hinanden i UC-sektoren? Det er, hvad vi vil diskutere i denne artikel, hvor vi søger svar på to spørgsmål:

1. Hvad er forskningsbaseret undervisning?
2. Hvordan kan man arbejde med forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren?

Spørgsmålene søges besvaret ved først at se på, hvordan OECD definerer forskning. Dernæst diskuteres det, hvad der kan forstås ved forskningsbaseret undervisning, og det beskrives, hvorfor UC'erne netop nu retter blikket skarpt mod den forskningsbaserede under-

visning. I anden del af artiklen giver vi et bud på, hvordan man kan arbejde med forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren.

Hvad er forskningsbaseret undervisning?

De danske uddannelses- og forskningsinstitutioner anvender officielt OECD's definition på forskning (ufm.dk). Ifølge OECD's *Frascati-manual* (2002) defineres forskning og udvikling "som skabende arbejde foretaget på et systematisk grundlag der har til hensigt at øge den eksisterende viden, samt at udnytte denne viden til at udtænke nye anvendelsesområder" (Frascati, p. 30). Universiteterne har pligt til at bedrive forskning, som øger den eksisterende viden, og de har pligt til at anvende denne viden til at udtænke nye anvendelsesområder, som kan bidrage til at fremme vækst, velfærd og udvikling i samfundet (LBK nr. 261, §2, stk.3).

Traditionelt har universiteternes hovedfokus været grundforskning – altså forskning, som er eksperimenterende og har det primære formål at opnå ny viden og forståelse uden nogen bestemt anvendelse i sigte (ufm.dk). Det har i hvert fald været kendetegnende for universiteternes selvforståelse, selv om de i praksis har været knyttet til løsningen af konkrete samfundsopgaver, f.eks. uddannelsen af embedsmænd med ganske bestemte kompetencer, og selv om ideen om universitet som vidensproducerende institution er af forholdsvis ny dato (se fx Clark 2006) og længe blev mødt med skepsis. Således afviste kardinal Newman, hvis ideer har præget universitetsuddannelserne i den engelsktalende verden, at forskning hører hjemme på et universitet, med den begrundelse at de som uddannelsesinstitutioner alene bør

sigte på at formidle den eksisterende viden på den pædagogisk bedste vis (Newman, 1852/1873).

I de sidste ti år er der imidlertid også stillet krav til universiteterne om at bedrive praksisnær og anvendelsesorienteret forskning, som netop er det, der kendetegner UC'ernes 'nye' forskningsforpligtelse. Hvad enten institutionerne bedriver grundforskning og/eller anvendt forskning, så er det forskningen, som skal lægges til grund for undervisningen, når både universiteter og UC'er skal bedrive forskningsbaseret undervisning. Men hvordan denne forskningsbaseret undervisning kan forstås, gives der en række forskellige bud på i den nationale og internationale litteratur.

En måde at forstå begrebet forskningsbaseret undervisning på, er at "undervisningen bygger på forskningsresultater" (Ulriksen 2014, p. 136). Det virker nærmest selvindlysende, at forskningsbaseret undervisning er undervisning, som er baseret på forskning. Men ved nærmere eftertanke siger forklaringen ikke så meget. Hvis man med begrebet 'bygger på' forstår, at man anvender og/eller inddrager forskningsresultater i undervisningen, så bygger næsten al undervisning på alle typer af uddannelsesinstitutioner på forskningsresultater. Undervisningen på en teknisk skole bygger på forskning i fysik, kemi, elektronik og utallige andre emner. Undervisningen i en folkeskole bygger bl.a. på pædagogiske, psykologiske og didaktiske forskningsresultater; og selv om indholdet ofte er blevet forenklet, stammer det meste jo også indirekte fra en form for forskning. Undervisningen på en aftenskole bygger måske på forskningsresultater indenfor musikviden-

skab, litteraturvidenskab og antropologi. Det gør jo ikke nødvendigvis disse tre typer af undervisningsinstitutioner til steder, som bedriver forskningsbaseret undervisning.

En anden måde at forstå begrebet forskningsbaseret undervisning er, at det er undervisning, som kan karakteriseres ved, at den overvejende del af undervisningen varetages af aktive forskere. I den engelsksprogede litteratur kaldes det ofte 'research-led teaching' (Willcoxson 2011, Brew 2012), hvilket i en dansk kontekst ofte benævnes 'forskningsinformeret undervisning' (se fx Qvortrup 2015). Hvis man forfølger den forklaring, så vil der være noget undervisning på eksempelvis universiteterne, der er forskningsbaseret, medens anden undervisning ikke er det. Således vil undervisning, som varetages af instruktører og timelærere ikke være forskningsbaseret, medens den undervisning, der varetages af ph.d.-uddannede vil være forskningsbaseret.

En tredje måde at forstå forskningsbaseret undervisning på vedrører forskertilrettet undervisning. Akkrediteringsbestemmelserne for universitetsuddannelserne rummer et krav om, at der skal være et "anerkendt, internationalt forskningsmiljø omkring uddannelsen", samt at uddannelse og undervisning skal være "tilrettelagt af forskere" (ACE Denmark, 2011). Det kan virke pudsigt, at der stilles krav til det, der skal være omkring uddannelsen og undervisningen, altså de formelle rammer for den, snarere end til undervisningen selv. Men rationalet er formentlig en formodning om, at det ikke er realistisk eller hensigtsmæssigt at kræve, at al undervisning skal udføres af forskere, samt en idé om at forskere

vil kunne gennemføre en overordnet kvalitetssikring af undervisningen ved at tilrettelægge den. De meget lempelige bestemmelser viser dog, at forestillingen om, at universitetet grundlæggende udmærker sig i forhold til andre uddannelsesinstitutioner i kraft af sin forskningsbaseret, ikke nødvendigvis har hold i virkeligheden.

En fjerde måde at forstå begrebet forskningsbaseret undervisning på er, at kun den undervisning, som varetages af forskere indenfor det fag, som der undervises i, strengt taget kan siges at være forskningsbaseret (Videnskabernes selskab, p.7). Argumentet for denne forståelse er, at kun forskere inden for et givet fag kender fagets metoder og nyeste teorier tilstrækkeligt grundigt til, at undervisningen kan kaldes forskningsbaseret. Den har imidlertid som konsekvens, at langt størstedelen af undervisningen på landets universiteter og UC'er ikke kan siges at være forskningsbaseret – selvom begge uddannelsesinstitutioner kaldes forskningsbaserede. Årsagen er, at der er mange undervisere, der, selvom de er aktive forskere, underviser i andet end netop det, de selv forsker i.

Et femte bud på en begrebsbestemmelse forholder sig til sammenhængen mellem forskning og undervisning (the research-teaching nexus) på en anden måde. Den undervisningsform, som på dansk går under betegnelsen problembaseret læring, forstås bredere i den engelsktalende del af verden, hvor den også inkluderer forskellige teoretiske tilgange. Disse undervisningsformer benævnes eksempelvis *constructivist*, *discovery*, *experiential* eller *inquiry-based teaching* (herunder også *Problem Based Teaching and Learning*), og de tager sigte på at

Med kravet om at skulle basere undervisningen på anvendt forskning står UC'erne midt i det krydsfelt, hvor forskning og praksis mødes.



indføre de studerende i forskningens forskellige discipliner, metoder og tænkemåde ved at anvende et begrænset mål af instruktion og i stedet lade de studerende søge, drøfte og eksperimentere sig frem (Kirschner et al. 2006).

Som det forhåbentligt er fremgået, er det eneste, som de fem forskellige tilgange har tilfælles, at de alle – men fra hver sin vinkel – beskriver mulige sammenhænge mellem begreberne forskning og uddannelse. Men hvis begrebet forskningsbaseret undervisning ikke lader sig entydigt bestemme, er man måske nødt til, i hver enkelt kultur, på sektorniveau og/eller eventuelt på hver enkelt uddannelsesinstitution at bestemme sig for, hvordan man forstår, definerer og arbejder med begrebet forskningsbaseret undervisning. Vi har valgt at se på, hvordan det kan gøres i UC-sektoren og starter med at skitsere den aktuelle, samfundsmæssige kontekst, set fra et UC perspektiv, der udtrykker konkrete anledninger til at skærpe den forskningsbaserede undervisning.

Der har været ph.d.'ere i UC-sektoren i mange år. De har enten været ansat i UC'ernes forskningsafdelinger, hvor de har ledet forsknings- og udviklingsaktiviteter i samarbejde med praksis, eller de har været ansat til at undervise (som adjunkter/lektorer, jf. UC-sektorens stillingsstruktur) på lige fod med UC'ernes andre undervisere, der typisk har en baggrund som kandidater og/eller professionsbachelor. Tilstedeværelsen af forskeruddannede undervisere har imidlertid ikke kunnet imødegå en skarp kritik af undervisningskvaliteten på professionshøjskolerne (se fx uc-dk.dk, Altinget.dk, DenOffentlige.dk). Disse forhold er UC-sektoren opmærksom på (<http://danskeprofessionshøjskoler.dk/>), ligesom der i resten af det danske uddannelsessystem generelt er stor opmærksomhed på de samfundsmæssige krav til både kvalitet, økonomi og indhold.

Dette viser sig bl.a. ved, at UC'erne – i samarbejde med erhvervsakademierne, universiteterne, de kunstneriske og kulturelle uddannelser og uddannelses- og

forskningsministeren – har iværksat en række initiativer, der bl.a. skal medvirke til øget kvalitet (<http://ufm.dk/>). Initiativerne er organiseret i temaer, hvoraf to af dem kan blive særlige betydningsfulde i UC-sektoren. Det første tema drejer sig om *Fælles ansvar for studier på fuld tid*, hvori det specificeres, at der skal være "ambitiøse krav til det faglige niveau" (s. 3). Disse ambitiøse krav til det faglige niveau kan fx omsættes som et skærpet behov for dygtigere undervisere, fx i form af forskeruddannede undervisere. Det andet tema er *Øget indsats for bedre praktik og mere relevante uddannelser*, hvori det specificeres, at "studerende på alle uddannelser skal tilegne sig kompetencer, der rusten dem til krav og forventninger på arbejdsmarkedet. Bl.a. ved at deres viden i større omfang sættes på spil i virkelighedsnære problemstillinger" (s. 4). Dette udsagn står også centralt i UC'ernes formålsparagraf, som nævnt ovenfor, og det betyder også, at når universiteterne bevæger sig ind i praksisfelterne, så udlignes UC'ernes særkende på dette område.

I de sidste ti år er der imidlertid også stillet **krav til universiteterne om at bedrive praksisnær og anvendelsesorienteret forskning**, som netop er det, der kendetegner UC'ernes 'nye' forskningsforpligtelse.



I forhold til økonomi og indhold er den politiske opmærksomhed rettet mod dels statens udgifter til uddannelses-sektoren på den ene side, og dels på et arbejdsmarked i forandring på den anden side. I regeringens kvalitetsudvalg blev der derfor lagt op til, at færre studerende skal uddannes på kandidatniveau lige som universiteternes bacheloruddannelser skal gøres mere erhvervsrettede (<http://ufm.dk/>). Det skal ske ved, at universiteternes nuværende bacheloruddannelser omdannes til 4-årige akademiske bacheloruddannelser med forskellige toningsmuligheder i det fjerde år, hvor fokus på fagets praktiske anvendelsesmuligheder er en af dem (<http://danske-professionshøjskoler.dk/>). Dette forslag kan derfor ligeledes bidrage til at udligne UC'ernes særkende.

Sammenfattende kan det siges, at UC-sektoren er udfordret på uddannelses-kvaliteten, samtidig med at universi-

teterne har fået øje på praksisfeltet og nye uddannelsesmuligheder i tilknytning til fremtidige beskæftigelsesmuligheder på arbejdsmarkedet – både af egen drift og som følge af et hårdt politisk pres. Det er i dette scenarie, at forskekompetencer kan bidrage til at styrke UC-sektoren.

Hvordan kan man arbejde med forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren? Et tentativt bud på et svar

Der er allerede iværksat initiativer med henblik på at kapacitetsopbygge forskningssiden. Det kan fx aflæses i den nye PH-stillingsstruktur, hvor det nu er muligt at få titel af docent, hvilket indikerer en styrkelse af professionshøjskolernes forskningskvalitet. Hvis UC-sektoren derudover vælger at understøtte samarbejdet med UC-grunduddannelserne og på området for efter- og videreuddannelse, så kan den systematiske videnopbygning bidrage til

at øge det faglige niveau i undervisningen inden for alle områder. Det skyldes, at forskningskompetente undervisere er i stand til at forholde sig kritisk og systematisk til den viden, vidensgenerering og vidensformidling, som vedkommende lægger til grund for og anvender i sin undervisning. De har solid viden om, hvad der karakteriserer viden, og hvordan viden skabes, dvs. et videnskabsteoretisk fundament, ligesom de har et solidt kendskab til forskellige forskningsmetoder, og til hvordan og i hvilket omfang forskellige metoder kan bidrage til både at generere og at indsamle viden. Den forskningskompetente underviser formidler ikke blot viden forstået som en 'blind' videregivelse af viden fra andre, men er i stand til at forholde sig kritisk til, hvordan og under hvilke forudsætninger viden er skabt, hvilke grænser der er for den viden, og hvordan én type viden adskiller sig fra andre typer af viden.

Udover et undervisningsperspektiv kan forskningskompetente undervisere også bidrage til at videreudvikle og kvalitets-sikre det omfattende samarbejde med praksis og borgere, der allerede nu finder sted. Samarbejdet sker dels via praktikforløb og ved videreuddannelse (som fx aktionslæringsforløb), og dels via konsulentrådgivning, der kan systematiseres og kvalificeres via en stærkere tilknytning til de enkelte forskningsafdelinger. UC'erne har en lang og bred erfaring med praksis qua sin formålsparagraf, hvilket bevirker, at underviserkulturen er vant til at se bredde i både forsknings- og praksis/borgersamarbejde, snarere end at være fagfagligt smal og specialiseret.

Sidst men ikke mindst har forskningskompetente undervisere en særlig praksisbaseret insiderviden, som måske er deres største undervisningsmæssige aktiv. Undervisere, som kender en disciplin "indefra", har, også selv om de underviser uden for deres eget forskningsfelt, et særligt kendskab til, hvad der er mere eller mindre vigtigt, hvad der skal tages med et gran salt, selv om det står i lærebøgerne, og hvordan man faktisk arbejder inden for disciplinen, hvilket ofte er forskelligt fra de idealer, som udenforstående kender. Det gør det muligt at give nyttige "staldtips" og andet, som kan tjene til at udvikle de studerendes professionelle færdigheder. Professionalismen viser sig ved, at man ikke bare gør tingene "efter bogen", sådan som dygtige amatører vil gøre det, men med den særlige fingerspids- og situationsforneelse, der kendetegner trænede praktikere. Hvorvidt forskningskompetente undervisere faktisk formår at formidle deres insiderviden er selvfølgelig et åbent spørgsmål, idet det også kræver pædagogiske evner, ligesom

der kan være tale om tavs viden, som vanskeligt lader sig eksplicite fuldstændigt. Men selv om den måske ikke er en tilstrækkelig betingelse, så er den praksisbaserede insiderviden en nødvendig betingelse for vellykket undervisning i en videnskabeligt funderet disciplin.

Styrken ved at have forskningskompetente undervisere med stort praksiskendskab og bred samarbejdserfaring søger UC-sektoren naturligvis også at få mulighed for at bruge til at udvide sektorens eget uddannelsesområde, fx ved at få mulighed for at udbyde masteruddannelser (<http://danske-professionshøjskoler.dk/>). UC'erne argumenterer for, at "Masteruddannelser på professionshøjskolerne er nødvendige i den sammenhæng, da de i højere grad løfter kompetencerne i professionen og ikke ud af professionen". Udbudet af undervisning på masterniveau kræver minimum en ph.d.-grad, altså forskningskompetente undervisere, hvilket UC-sektoren også argumenterer for som en mulighed, idet "sektorens igangværende FoU kapacitetsopbygning understøtter målet om inden for nogle år at udbyde masteruddannelser til gavn for professionerne" (<http://danskeprofessionshøjskoler.dk/>).

En aktiv strategi for brug af forskningskompetente undervisere udadtil i UC-sektoren kræver imidlertid også, at løn og arbejdsvilkår indadtil er interessante for forskningskompetente undervisere. UC'erne er forpligtede på at uddanne ph.d'er, hvilket naturligt er en omkostningstung opgave. Som skitseret ovenfor ligger der fremadrettet nogle væsentlige forskningsbaserede opgaver i UC-sektoren, der vil kunne løses mest kvalificeret ved en videns- og forsknings-

tung indsats, der er knyttet tæt til og løses i samarbejde med praksis. Det er derfor nødvendigt at tildele forskningskompetente undervisere i UC-sektoren attraktive vilkår for at fastholde så mange færdiguddannede ph.d'er som muligt, for at UC-sektoren får fuldt udbytte af de dyre, men forskningskompetente undervisere.

Udover løn og arbejdsvilkår er attraktive arbejdsopgaver også nødvendige i en fastholdelsesstrategi. Forskerkompetencer kan naturligvis bruges til de eksisterende arbejdsopgaver, undervisning og et tæt samarbejde i og med praksis, som skitseret ovenfor, men forskning er også principielt international, hvilket betyder, at forskningskompetente undervisere nødvendigvis må arbejde og samarbejde internationalt for hele tiden at være opdateret på den nyeste viden og på de nyeste metoder inden for deres forskningsfelt. Disse forskningsmiljøer får ph.d.-stipendiater kendskab til i deres uddannelsesforløb, idet et ph.d.-projekt dels skal forankres på et universitet, dels ligger der et såkaldt miljøskifte indlejret i et ph.d.-forløb. Miljøskiftet har netop til hensigt at styrke den ph.d.-studerendes internationale samarbejde med henblik på at kvalificere egen forskning. En investering i et fortsat forskningssamarbejde, både nationalt og internationalt, vil derfor bidrage til at gøre UC-sektoren til en attraktiv arbejdsplads for dygtige forskningskompetente undervisere.

UC'erne som efternøler eller rollemodel?

Det kan virke, som om UC'erne med kravet om forskningsbaseret undervisning og selvstændig forskningsproduktion skal nærme sig det, der har været universiteterne særkende og dermed bevæge sig ind på et område, hvor de

umiddelbart har dårligere forudsætninger, og hvor det er nødvendigt at skele til de traditionelle forskningsinstitutioner for at finde inspiration. Det kan give anledning til usikkerhed og utilfredshed, og man kan finde tegn på noget, der ligner et mindreværds kompleks i dele af UC-miljøet.

Hæfter man sig ved kravet om, at UC'erne skal producere en særlig form for forskning – at det drejer sig om "praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter" – stiller sagen sig imidlertid anderledes. Også universiteterne er som nævnt under stigende pres for at producere forskning, som er relevant for løsningen af aktuelle samfundsproblemer. Forskerens egne interesser går på mange måder i samme retning. Det er for simpelt at se universiteterne som repræsentanter for modus 1- og UC'erne for modus 2-forskning. Modus 2-forskning er på en måde blevet altdominerende, om end i meget forskellige afskygninger. Næsten alle former for forskning forventes direkte eller indirekte, at indgå i et samspil med det omgivende samfund. Et markant tegn på denne udvikling er, at selv Grundforskningsfonden, der om nogen kunne forventes at holde fast i idealet om videnskab for videnskabens egen skyld, bevidst har opgivet skellet mellem grund- og anvendt forskning, og åbent bekender sig til et ideal om forskning, der er grundlæggende, men også anvendelig eller på anden måde praksisnær; i stedet for "grundforskning" foretrækker fonden derfor nu udtrykket "frontforskning" (se <http://dg.dk/centers-of-excellence/hvad-er-et-center/>).

I denne situation, hvor de traditionelle forskningsinstitutioner må eksperimen-

tere med nye forsknings- og undervisningstyper og styrke båndene til det omgivende samfund, fremstår UC'erne som potentielle rollemodeller. De er så at sige født som modus 2-institutioner med et klart fokus på løsningen af konkrete samfundsopgaver, med tætte bånd til aftagerinstitutioner og tradition for at kombinere praktiske og teoretiske uddannelseselementer. De synes endog at have fordele, når det gælder om at bedrive *undervisningsbaseret forskning* – forskning der inddrager de studerende og indgår som en del af de studerendes undervisning – idet de studerende kan forventes at have interesse for og undertiden også førstehåndskendskab til det praksisfelt, der skal udforskes. Den viden, som opnås via forskningen, må formodes at have en direkte relevans for de studerende, således at feedbackkredsløbet mellem forskning og undervisning bliver effektivt og overskueligt. Set i forhold hertil har universiteterne betydelige ulemper i form af uklare og i bedste fald komplekse sammenhænge mellem uddannelsesindhold, forskningsopgaver og forskellige målsætninger.

Det betyder naturligvis ikke, at forskningsbaseret undervisning ikke udgør en stor udfordring for UC-sektoren. Som vi har påpeget, skal rammebetingelser som løn, arbejdsvilkår og arbejdsopgaver tilpasses de nye udfordringer. I en tid med resurseknaphed er dette langt fra nogen selvfølge.

Man skal i det hele taget være sig for at idealisere. UC'erne er i princippet oplagte rollemodeller, men i praksis ikke nødvendigvis så privilegerede. Således er det tænkeligt, at de studerende umiddelbart vil være mindre motiverede for at engagere sig i forskningsrelaterede aktiviteter, om end dette også må

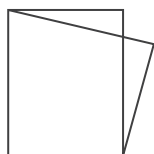
formodes at afhænge af, hvor umiddelbart praksisrelevant den pågældende forskning er. Det må heller ikke glemmes, at anvendelsesorienteret og praksisnær forskning også kræver solide akademiske færdigheder, ligesom forskningsbaseret undervisning stiller særlige krav til både undervisere og studerende. Selv om forskningskompetente undervisere kan være med til at løfte kvaliteten af undervisningen, sådan som det er hensigten, kan der være noget om den kritik af forskningsbaseret undervisere som skeptikerne (f.eks. Newman, men også bl.a. Max Weber) gennem tiden har rejst: forskningskompetence og pædagogiske færdigheder går ikke nødvendigvis hånd i hånd; vidensproduktion og vidensformidling kan befrugte, men også undertiden stå i vejen for hinanden.

Alligevel er der grund til at se udviklingen, ikke blot som en udefra påtvungen belastning eller som en grund til et mindreværds kompleks, men snarere som en mulighed for at udvikle og udfolde det potentiale, der allerede ligger i en institutionstype som UC'erne. Her burde der for alvor være mulighed for at forskning og undervisning kan befrugte hinanden og bidrage til og tage pejling af det omgivende samfund. Det bliver spændende at se, hvorvidt de muligheder faktisk lader sig realisere. ♦

REFERENCES

- ACE Denmark (2011): "Vejledning til ansøgning om akkreditering og godkendelse af eksisterende universitetsuddannelser" (2. udgave) (kkr.dk/wp-content/uploads/akkr/Vejledning_eksisterende_uddannelser_010211.pdf).
- Andersen, H. L. (2010). » Constructive alignment «og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30-35.
- Brew, A. (2012). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 101-101-114.
- Clark, W. (2006). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Danske Professionshøjskoler: www.uc-dk.dk/da/presse-og-debat/debatindl%C3%A6g/88-nye-ukategoriseret/484-ny-l%C3%A6reruddannelse-er-p%C3%A5-forkant-med-kritik-fra-produktivitetskommissionen.html
- Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab, *Kvalitet i universitetsuddannelserne – forskningsbaseret undervisning*. Hvidbog, Forskningspolitisk Årsmøde 2011.
- Frascati Manual, (2002): Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental, Development, OECD.
- Kirschner, P. A., Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-75-86.
- Kjærdsdam, Finn, (26.12.2010): Kommentar (Om forskningsbasering), Politiken.
- LBK: Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, 2014, nr. 936 af 25/08/2014, www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164459
- Newman, J. H. (1852/1873). *The Idea of a University*. London: Longman Greens & Co.
- Pawelleck, A. (2013). Research-based teaching and learning (RBTL) – a paradigm for enhancing teaching and learning at research universities. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 11(3), 159-159-172.
- Qvortrup, L. (2015). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Siggaard Jensen, H, (2001): Undervisningsministeriet, 3, <http://udd.uvm.dk/200103/udd03-4.htm>.
- UFM: Uddannelses- og Forskningsministeriet, (2016): <http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling>
- Ulriksen, L. (2014). In Ulriksen L. (Ed.), *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*, Frydenlund.
- Willcoxson, L. (2011). Enhancing the research-teaching nexus: Building teaching-based research from research-based teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 1-1-10.

Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel?



Bent Olsen,
professor, Institutt
for pedagogikk
og livslang læring,
Fakultet for
Samfunnsvitenskap
og Teknologiledelse,
NTNU i Trondheim

Eli Smeplass,
stipendiat, Institutt
for Sosiologi og
Statsvitenskap,
Fakultet for
Samfunnsvitenskap
og Teknologiledelse,
NTNU

Desværre har de danske pædagoger og lærere ikke så meget forstand på at skabe stærke drenge, fordi de fleste selv er kvinder. De danske pædagoger og lærere er gode til at skabe stærke piger, det er tydeligt for mig at se. Hvis man skal skabe rigtige mænd, skal der mænd til at rådgive de kvindelige pædagoger og lærere.

Carl-Mar Møller i bogen Kvinder.

At dele mennesker op i køn er ligeså gammeldags som en Nokia 3310.

Mansoor Hussain (17) Norges Socialdemokratiske Ungdom i avisen Aftenposten.

Det er en udbredt opfattelse, at mænd er en ekstraordinær pædagogisk ressource i børnehaverne, og at man derfor bør fremme en større andel af mandligt ansatte i børnehaverne. Vi skal undersøge og problematisere denne præmis sammen med andre forestillinger om kønsopdelingen på børnehavområdet.

Artiklens fremdrift

Artiklen lægger fund frem fra et større forskningsprojekt om mandlige og kvindelige ansattes pædagogiske værdier i børnehaven. Datamaterialet består af 700 spørgeskemabesvarelser fra ledere, pædagoger og pædagogmedhjælpere i samtlige 80 børnehaver i to danske kommuner. Det teoretiske rammeværk er udviklet med baggrund i Pierre Bourdieus forskning og Mary Douglas' Grid-Group teori.

Det synes, som om det etablerede standard-synspunkt er, at en overvægt af kvindeligt pædagogisk personale fremmer **et mere feminint miljø, som ikke i fornødent omfang tilgodeser drenges behov, ønsker og udtryksmåder.**



Efter en kort statusopgørelse over temaet børnehaver, køn, pædagogisk forskning og politik stiller vi to helt forskellige konstruktioner af køn op over for hinanden. Dels en social-konstruktivistisk, dels en historisk sensitiv sociologisk i egenskab af Pierre Bourdieus kønsteoretiske bidrag. Med disse udgangspunkter gennemgås to forskningsarbejder, som begge problematiserer ideen om, at et kønnet skel ned mellem det mandlige og kvindelige personale skulle være en central kategori inden for børnehaverådet. Med de behandlede kontroverser inden for den pædagogisk indrammede kønsforskning giver vi os i kast med at omdefinere forståelsen af køn inden for pædagogikken og pædagogisk forskning¹.

Investeringerne i køn

Andelen af mænd blandt personalet i danske børnehaver for de 0-6-årige børn har altid været beskedent. BUPL har opgjort, at de pædagoguddannede mænds andel af pædagoger i vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner i begyndelsen af januar 2013 var lidt under 6,5 % (BUPL 2015); andelen af mænd har været svagt stigende de seneste år (Kvinder & Mænd, 2011, s. 25). I Danmark (FLERE MÆND TAK! 2009) og flere andre lande som Norge (Stortingsmelding 7, s. 15) og Tyskland (Friedmann 2012) har der udviklet sig et politisk ønske om at få mere mandligt pædagogisk personale ind i børnehaverne – og dermed relativt færre kvinder. En central del af de børnehavepædagogiske kønsinvesteringer er drevet frem af spørgsmål med ophav uden for feltet selv i form af

politiske programmer for "ligestilling" mellem drenge og piger, mænd og kvinder, idet forskellene dem imellem gerne er beskrevet som forskelle i "kønsroller" som hos Wahlström (2005) og Dolk (2011). De pædagogiske interesser for ligestilling kan ses som en forlængelse af det overordnede demokratisk-politiske og kulturelle projekt, som søges fremmet inden for mange både private og offentlige sektorer (Redegørelse 2016). Her har Danmark et af verdens mest kønsopdelte arbejdsmarkeder. Mere end 60 procent af de erhvervsaktive er beskæftiget inden for brancher, hvor der er mindre end 25 procent af det ene køn (Holt m.fl. 2006, s. 48), mændenes andel inden for børnehavområdet er som det blev omtalt i indledningen på 6,5 %. Mandlige pædagoger har i gennemsnit en højere løn end de kvindelige og en

Pardannelsens magi kan udmærket betragtes som drevet af symbolske spil mellem at skjule og hylde kroppen.



mindre lønspredning (Lønkommissionens redegørelse 2010, s. 432).

Det synes, som om det etablerede standardsynspunkt er, at en overvægt af kvindeligt pædagogisk personale fremmer et mere feminint miljø, som ikke i fornødent omfang tilgodeser drenges behov, ønsker og udtryksmåder. Følgelig betragtes mandligt personale som en ekstraordinær og ønsket ressource, der i kraft af sit køn menes at tilføre børnehavelivet de unikke kvaliteter, der tilgodeser drengenes interesser på måder, som deres kvindelige medpart angiveligt skulle have vanskeligere ved (Nielsen 2005, s. 34-38; Nielsen i Nordberg 2012; Friis 2006).

Mænd og kvinder i børnehaven: indspil fra den kvalitative forskning

Det er ganske få og metodisk selektive kvalitative studier, som rapporterer, at mænd leverer et eget bidrag i børnehaven i form af handlemønstre som på enkelte områder adskiller sig fra det kvindelige personale. Det går igen i de få skandinaviske studier

af kvindelige og mandlige bidrag til hverdagslivet i børnehaven, at mændene bringer nogle præferencer og tilbøjelighed med ind her, hvor de undergår en vis, men begrænset moderation (især Havung 2000; Røthing 2006). Der er nogle bestemte gøremål, som udføres af kvinder med ingen eller begrænset hjælp fra mændene. Det er et næsten rent kvindedomæne, når børn sættes i gang med klippe-og-klistre og med at lave pyntegenstande og tager initiativet, når børnehavens rum skal indrettes og udsmykkes. På samme måde er snedkerering, grovmotoriske aktiviteter indendørs og idræt udendørs mændenes tilnærmelsesvist suveræne domæne (Havung 2000, s. 129). På den måde ser de to køn ud til at skabe lidt forskellige rum for børnene, uden at denne forskellighed kan bestemmes nærmere. Havung (2000, s. 181) konkluderer at hele arbejdskulturen, indhold, arbejdsmåder, mellem menneskelige relationer og tilrettelæggelsen af det fysiske miljø er stærkt kvindedomineret. Her kunne man forledes til at tro, at den maskuline eller mandlige dominans som eller

kendetegner de fleste samfundsarealer er vendt på hovedet i børnehaven. Men at børnehavens hele rum beskrives som "kvindedomineret" bibringer imidlertid ingen indsigter i, hvordan det specifikt kvindelige eller feminine står op over for det mandlige og maskuline andet end på det empiriske eksempelplan.

Ingen af de nævnte undersøgelser kan bidrage til videre indsigter i eller dokumentationer af, hvad forskellene i pædagogiske tilbøjeligheder måtte betyde for det mandlige personale – eller det kvindelige – relationer til børnehavens drenge eller dens piger. De stærke ønsker og store forhåbninger til en øget mandlig repræsentation i børnehavernes personalemasse står tilsvarende svagt, når det kommer til empiriske studier og teoretisk forankrede indsigter i disse forhåbningers forudsætninger.

Brugen af såkaldte "traditionelle kønsstereotyper" og hvordan drenge "konstrueres" som drenge og piger som piger er en anden måde at indfange personalets møde med børnene på (Hardardottir

Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel?

& Petursdottir 2014). Denne og lignende måder at arbejde på lider imidlertid under, at der opereres med "tradition", "kønsstereotypi" og "konstruktion" på en måde, hvor alt dette ikke er tydeliggjort og under eksplicit teoretisk kontrol.

Vi vil derfor som modvægt skitsere en historisk og kropslig sensitiv måde at forstå reproduktion, køn og pædagogik på.

Modsætninger i den maskuline dominans

Social- og sundhedsområdet og børnehaverne beskrives gerne som "kvinde-dominerede erhverv", de har simpelthen mange flere kvinder ansatte end mænd. I tillæg følger nogle vage antydninger af, at det særligt kvindelige eller feminine definerer virksomheden på en særegen måde, som antyder et skær af både kolonisering og underlødighed. Vi skal nu prøve at grave nogle modsætninger frem mellem maskulinitet og femininitet af særlig betydning for børnehavområdet og derpå give nogle antydninger af, hvordan også hele børnehavområdet er hierarkiseret i form af en maskulin dominans. Det gør vi med baggrund i Bourdieus forskning, idet vi lader de kontroverser ligge, som positionen har indgået i (bl.a. Skeggs 2004).

Det er en kendt sag, at smag for bestemte måder at klæde sig på og måder man lader kroppen bære dem frem på hænger sammen med social opvækst og løbebane, med ens placering i det sociale rum (Bourdieu 2002). Det er også fra en sådan position i rummet – relativ høj respektive lav volumen af kapital – man vurderer andre, positivt eller negativt. Dette klasseperspektiv indeholder også en krop- og kønsdimension. Samtidig som f.eks. skjorte-

jakke-og-slips informerer om mandens sociale kendetegn er antrækket en måde at skjule kroppens distinkte former på. Modsat hylder kvinden med sin klæde-dragt, kosmetik og udstyr – som f.eks. dametasken – skønheden og sin krop, men som et æstetisk objekt (Bourdieu 1999, s. 127).

Pardannelsens magi kan udmærket betragtes som drevet af symbolske spil mellem at skjule og hylde kroppen. Også den store majoritet af respondenterne i det forskningsprojekt, vi kommer til om lidt, har etableret sig med en partner, en kæreste, samboer eller ægtefælle. Disse pardannelser følger et tydeligt mønster, hvor mere end seks ud af ti indgår i endogame forhold. Har den ene en gymnasieuddannelse, er man tilbøjelig til at finde en partner med samme baggrund. Har man omvendt ikke investeret i dette eksamenspapir, er man ligeledes tilbøjelig til at finde en partner, som heller ikke har gjort netop dette (Olsen 2015).

På et generelt plan fremmer de sociale inddelinger af kønnene to forskellige klasser af habitus i form af modsatte og komplementære kroppe. Kroppene er klassificerede og klassificerer; det tilkommer mændene at udføre alle de handlinger, der er farefulde og spektakulære, manden besidder det kortvarige og ydre, det officielle og offentlige, det øvre og retlinede. Hvor manden konkurrerer i motocross eller drager i krig, forvalter kvinden det kontinuerlige og indre i form af hjemmets hushold, slægten, familien og børnene. Kvindens sfære er ikke det offentlige, men det mere tarvelige, nedre og private – bevægelsesmodusens symbolik er krum og rund som at æ barnets hoved eller fylde springformen den kagedej (Bourdieu 1999, s. 43). Udlagt vil

mænd typisk blive beundret for deres virile udadvendte opførsel, mens den virile kvinde derimod vil blive set på som vulgær og måske lidt "løs på tråden".

Om man mener, at kønnet og dets handlinger "konstrueres" af "aktørerne" selv på frivillig basis – at man vælger og iklæder dig kønnet som en sok, man tager på – kan det sikkert virke krænkende at blive mindet om århundreder gamle strukturer af delingen mellem kønnene. Men det kan netop være sådanne historiske strukturer, som bestemmer forandringernes form. For alt, som angår køn, er under forandring som på så mange andre områder, hvor der hersker strid og kamp om privilegier. Selve fordelingsstrukturen i den kønsmæssige arbejdsdeling er imidlertid robust, grænsende til uforanderlighed. Det kommer af trægheden i habitus, da principperne først overføres fra krop til krop forud for bevidsthed og tale og undslipper på den måde programmatisk korrektioner fra pædagogiske målsætninger, de kønspolitiske bevægelser og andre kønspolitiske interventioner (Bourdieu 1999, s. 122). Kønsopdelings stabilitet beror også på nogle praktiske principper, som både omverdenen og kvinderne selv sætter i værk gennem deres valg. Ifølge et af disse principper ligger de funktioner, der er passende for kvinderne i forlængelse af de hjemlige funktioner: undervisning og andet pædagogisk arbejde, omsorg og service (Bourdieu 1999, s. 120).

I spillene mellem kønnene udfolder den mandlige dominans sig ifølge Bourdieu ved, at kvinder tillægges særegenheder, som om de hørte til en kvindelig natur. Hun kan være "blid", "sød", "omsorgsfuld", men også skummel, når hun narrer manden med brug af "kvindelig list". "List"

kan også vendes om i den mere mytiske "kvindelige intuition". Denne intuition fremholdes gerne som et ædelt klarsyn – også i pædagogiske sammenhænge – en særlig ressource hun har fået i favnen, og med hvilken hun bedre end nogen anden kan foregribe andres ønsker eller behændigt undvige ubehageligheder i anmarch. Hun er mere responsiv og følsom over for tonefald og nonverbale tegn og er dermed bedre til at afkode de implicerede følelser. Og alt dette er typisk for dominerede grupper, i dette tilfælde kvinder (Bourdieu 1999, s. 44).

På børnehavens bagtæppe skildres således et androcentrisk verdensbillede i modsætning til et kvindeligt gynocentrisk. Der er imidlertid ingen instanser, man direkte kan appellere til og stille til ansvar for dette, og i tillæg forbliver både manden og kvinden umiddelbart uvidende om dominansrelationen. Hvordan styrken fra de skjulte konstanter, vi har løftet frem her, slår ind i børnehaven i forholdet mellem mandligt og kvindeligt personale er et empirisk spørgsmål, vi tager fat på nu.

Forskelle i mænds og kvinders arbejdsopgaver i børnehaven

Baseret på analyser af svar fra 2.300 kvindelige og 133 mandlige ansatte i 588 tilfældigt udvalgte norske børnehaver konkluderer Løvgren (2014), at personalet ikke opfatter det sådan, at arbejdsopgaverne udføres efter et "traditionelt kønsrollemønster". En "kønstraditionalist" vil mene, at der er arbejdsopgaver som passer bedst til kvinder og andre bedst til mænd. Med undersøgelsens design og interesse for personalets holdninger får man naturligvis ikke indblik i, hvorvidt der kan være mønstersforskelle mellem de måder,

det mandlige respektive det kvindelige personale handler, samspiller og opfatter arbejdet på i hverdagen, og hvilke sociale dynamikker som enten inkludere eller ekskluderer et kønsmæssigt lille mindretal, nemlig mændene. Når denne undersøgelse ikke får tydelige forskelle frem mellem, hvordan de to køn ser på arbejdsfordeling- og opgaver, kan det bero på, at de sætter krydsene i spørgeskemaet under indtryk af de sociale vilkår, de lever i mere generelt.

Kønsmønstre i rekrutteringen af personalet

Datamaterialet består af 700 spørgeskemabesvarelser fra ledere, pædagoger og pædagogmedhjælpere i samtlige 80 børnehaver i de to danske kommuner Fanø og Esbjerg². Efter bortfald af mangelfulde besvarelser skal vi arbejde med besvarelserne fra 626 kvinder og 45 mænd, henholdsvis 93,3 og 6,7 %, hvilket altså svarer til fordelingen på landsplan. Den ene del af skemaet består af 13 pædagogiske dilemmaspørgsmål, hvoraf to sæt omhandler køn. Den anden del skal få baggrundsinformationer frem om respondenternes arbejdsforhold, om opvækst- og levemiljø, og hvordan de gør brug af en række faglige og kulturelle ressourcer. Her bliver det nærliggende at se på, om der er mønstersforskelle de to kønsgrupper imellem med hensyn til opvækst og sociale investeringer op over livsbanen. Hvis der er sådanne forskelle i datamaterialet betyder det, at køn bare kan bruges som én variabel blandt flere.

Der er imidlertid ganske få, men systematiske forskelle blandt respondentgruppens mænd og kvinder. Den ene omhandler opvækstmiljøet, hvor 19,0 % af mændene mod 9,4 % af kvinderne har en far med enten lærer- eller pædagogbag-

grund. Det samme mønster går igen for mødrenes del, hvor over halvdelen af mændene i tabel 3 (51,2 %) har en mor med baggrund inden for pædagogisk arbejde og omsorg, mens dette bare gælder for under en tredjedel af de kvindelige ansatte. Den anden forskel drejer sig om de investeringer, respondenterne gør op over livsbanen, i dette tilfælde i par-dannelse; hele 48,1 % af mændene mod bare 14,2 % af kvinderne har en partner indenfor et pædagogisk erhverv, se tabel 4. Uden at kunne komme det nærmere tyder det altså på, at mændene i højere grad end kvinderne kan associeres med de særlige varianter af arvet og erhvervet kulturel kapital, som kan forbindes med omsorgsarbejde, pædagogik og lærergering.

Sådan stillede vi værdispørgsmålene

Vi undersøger om kvinder og mænd i respondentgruppen har forskellige værdiprofiler i forhold til henholdsvis drenge og piger i børnehaven. Først præsenterer vi projektets design og hovedfund og fortsætter derpå ind i de kønsspecifikke detailstudier.

Hvordan undgår man, at svarene i et interview eller på et spørgeskema forbliver et modificeret ekko af aktuelt dominerende diskurser inden for køn, pædagogik og ligestilling, enten svarene er modvillige eller velvillige? Og hvordan får man svar frem, som mest mulig ligner det arbejdsunivers, det pædagogiske personale færdes i til daglig? De udfordringer har vi prøvet at løse ved at stille dilemmaspørgsmål om emner, der er genkendelige fra hverdagslivet i børnehaven.

Værdispørgsmålene indledes på denne måde: "Her kommer nogle udsagn om pædagogik i daginstitutionen. Synspunk-

Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel?

I spillene mellem kønnene udfolder den mandlige dominans sig ifølge Bourdieu ved, **at kvinder tillægges særegenheder, som om de hørte til en kvindelig natur.**



terne kommer to og to. Kryds af ved det ene i hvert par, du synes bedst om". De to synspunkter er udsagn, der har denne case som reference – det afkrydsede udsagn her og senere indikerer det udsagn, som flertallet af respondenterne vælger:

To piger har leget intenst sammen i over en halv time, og nu kommer Emma og vil være med også. Efter nogle forgæves forsøg på at blive optaget i de to pigers leg, puffer de Emma væk, og hun begynder at hulke.

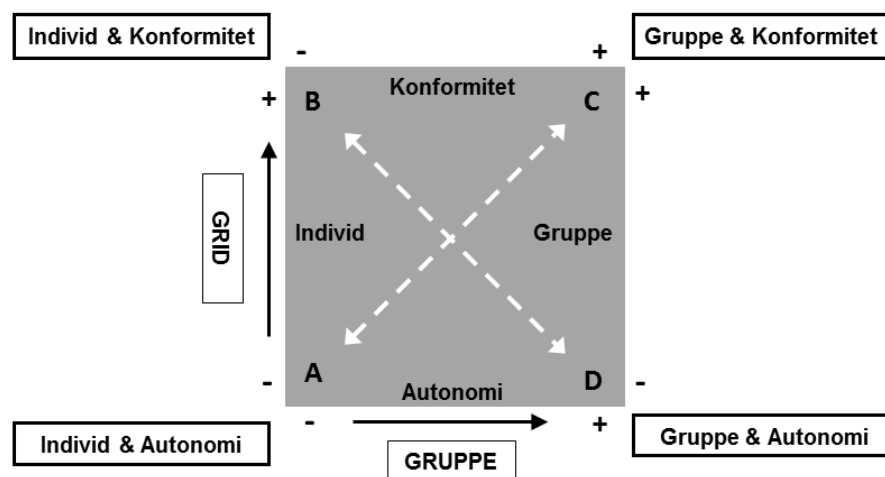
☒ Børn oplever hele tiden at blive lukket ind i grupper og holdt ude, så derfor må Emma også acceptere afvisningen og blive den erfaring rigere, det ville jeg prøve at forklare hende.

☐ Det er ikke acceptabelt at holde andre børn ude af en legegruppe, og da slet ikke på den måde, jeg ville prøve, om jeg kunne bringe pigerne sammen og få Emma med i legen.

Respondenten skal altså vælge det synspunkt, hun "synes bedst om". Udsagnene er konstrueret på baggrund af Mary Douglas' *Grid Group Cultural Theory*, som også forklarer indholdet i de to ovenstående parenteser.

'Grid-Group', netværk og gruppe

Med Douglas' model bliver det muligt på en systematisk måde at spørge om værdidimensionerne uden at spørge direkte til dem. Termen 'grid' henviser til et



Figur 1: Fire værdipoler i forlængelse af Mary Douglas' 'Grid group cultural theory'.

fletværk af regler og bindinger, ethvert individ er spundet ind i (Douglas 1978, s. 6). 'Grid'-aksen dækker, som den lodrette pil i figur 1 illustrerer det, et kontinuum fra stærk til svag individualitet. 'Gruppe' garanterer den 'sociale inkorporering' og defineres ved de krav, den gør gældende over for sine medlemmer, de grænser, den trækker rundt om dem, de rettigheder den giver samt de pålæg den udsteder (Douglas 1975; 1978, s. 7-8). Grid og gruppe kan nu kombineres sammen i en matrix med de fire poler mod hjørnerne A, B, C og D, den nøjere forklaring følger efter figuren:

De to udsagn følger altså B-D-aksen. Følger man først den venstre lodrette GRID-pil fra bunden og op, erstattes svage rollestrukturer med udviklede rollestrukturer øverst. De sociale bindinger går fra stærk til svag individualitet. I bunden er de sociale bindinger svage, mens der mod +erne i toppen er synlige regelsæt. Med den vandrette pil GRUPPE fra venstre mød højre erstattes en svag gruppeloyalitet gradvist med en stærk.

I figurens position C – stærk grid og stærk gruppe – vil voksne være tilbøjelige til at holde stærkt på generationsforskellen mellem dem og børnene og håndhæve kollektive normer og regler. Derimod er barnet som enkeltindivid i centrum i position A – svag grid og svag gruppe – uden at være bundet til et gruppelighedsforhold og relativt fri af moralske bindinger. På den måde udgør positionerne A, B, C eller D fire indbyrdes modstående pædagogiske profiler. Er pædagogen fx vokset op i et indremissionshjem med stærke moralske familiebindinger og strenge kønsdelte religiøse leveregler som i C positionen – Gruppe & Konformitet – kan der forestå et omfat-

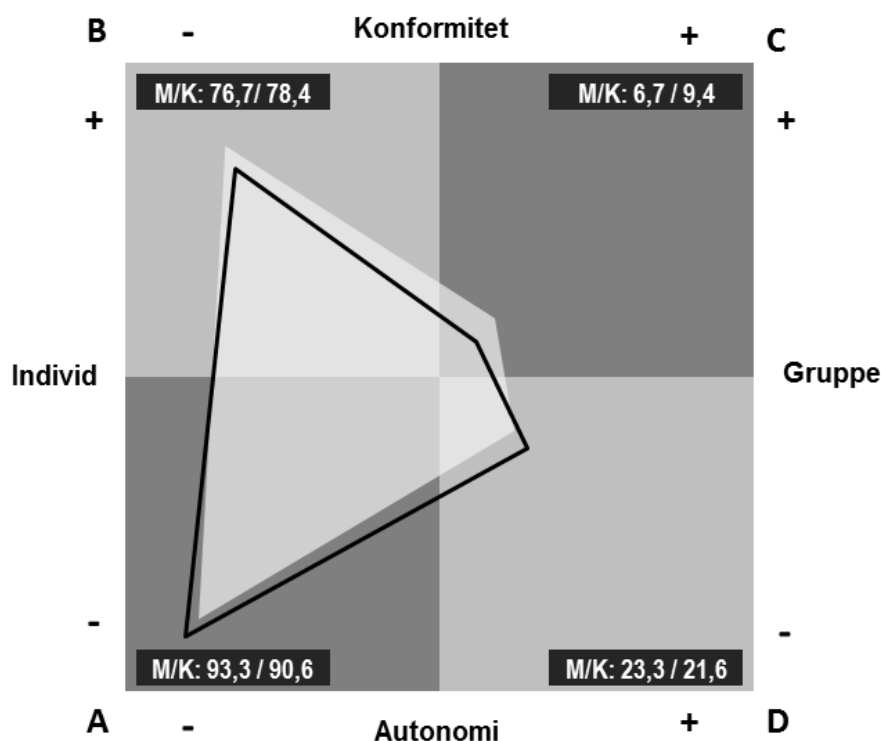
tende identitetsarbejde med en ansættelse i en børnehave af "typen A" – Individ & Autonomi – med en barnecentreret reformpædagogik og vægt på ligestilling mellem kønnene. Et andet typeeksempel på C-positionen kunne være Jehovas Vidner, som via stærke bindinger indadtil i menigheden vogter over en række religiøst begrundede moralske dogmer. Imod position A – Individ & Autonomi – vil man alene være engageret i en universel individualisme såsom at være "sin egen lykkes smed" eller vægte "individets frie udfoldelsesmuligheder".

De hvide pile inde i kvadratet illustrerer, hvordan sympati for et B-udsagn samtidig

kalder på afsmagen for et D-udsagn, idet også akse A-C er en relation af smag-afsmag, det er stadig den samme case:

To piger har leget intenst sammen i over en halv time, og nu kommer Emma og vil være med også. Efter nogle forgæves forsøg på at blive optaget i de to pigers leg, puffer de Emma væk, og hun begynder at hulke.

☒ Alle tre piger er selvstændige individer, der selv kan vælge til og fra, jeg ville trøste Emma og derpå forklare hende, hvorfor hun ikke kan være med i den legegruppe lige i dag.
(Udsagn A: Individ & Autonomi)



Figur 2: Svarprofil for pigetemaet fordelt på kvindelige (K) respondenter (den hvide rombe) og mandlige (M, rombe i sort omrids); svarfordeling for henholdsvis mandligt og kvindeligt personale i procent.

Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel?

- ☐ Det går ikke, at børn bare kan afvise hinanden på den måde, det er der ikke plads til i et fællesskab, så jeg ville få de to piger til at lukke Emma med ind i gruppen.
(Udsagn C: Gruppe & Konformitet).

Og det andet og sidste sæt af dilem-
maudsagn:

- ☒ Børn oplever hele tiden at blive lukket ind i grupper og holdt ude, så derfor må Emma også acceptere afvisningen og blive den erfaring rigere, det ville jeg prøve at forklare hende.
(Udsagn B: Individ & Konformitet).

- ☐ Det er ikke acceptabelt at holde andre børn ude af en legegruppe, og da slet ikke på den måde, jeg ville prøve, om jeg kunne bringe pigerne sammen og få Emma med i legen.
(Udsagn D: Gruppe & Autonomi).

Det kvindelige personales svarprofil for de to sæt af dilemmas spørgsmål – A versus C og B versus D – er illustreret med den hvide rombe i figur 2, mens det mandlige personales profil fremgår af den sorte rombe; svarprocenterne for hvert udsagn er angivet i hvert hjørne fordelt på mandlige og kvindelige respondenter.

De mandlige og kvindelige ansatte har næsten helt identiske svarprofiler og orienteret mod individsiden, polariseret mellem autonomi og konformitet. Gemmer der sig et ikke-kønnet polariseret mønster i de to køns svarprofiler, om man slår de to romber sammen, adskiller respondenter i det øverste venstre B-hjørne sig fra dem i den nederste venstre A-hjørne? Det gør der ikke, hverken alder, antal år i erhvervet, placeringen i stillingshierarkiet, arvet kapital eller akkumuleret kulturel

kapital op over livsbanen tvinger særlige præferencer frem.

Drengetemaet indledes også med en case:

En ansat i en daginstitution (pædagog eller pædagogmedhjælper) er blevet irriteret på 5-årige Oliver, han har været en del på tværs i dagens løb og er nu blevet temmelig hårdhændet over for to af de mindre børn; den ansatte griber fat i Olivers overarm, trækker ham til side og skælder ham ud i en hård tone.

- ☐ Det er helt i orden, at den ansatte skrider ind og gør, som hun gør, for Olivers voldsomme opførsel kan hverken tolereres inden for eller uden

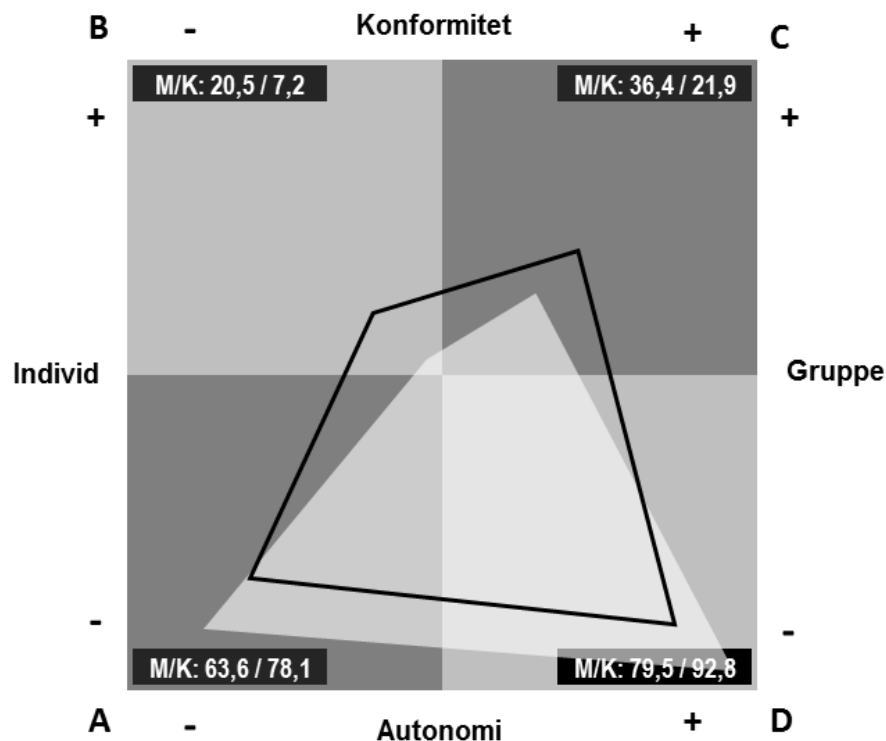
for institutionen.

(Udsagn C: Gruppe & Konformitet)

- ☒ Det er aldeles ikke i orden, at den ansatte skrider ind på den måde, i stedet ville jeg prøve at snakke med Oliver i fred og ro og forklare, hvordan hans handlinger kan ødelægge det for de mindre børn.
(Udsagn A: Individ & Autonomi).

Og det andet og sidste sæt af dilem-
maudsagn:

- ☐ Det er i orden, at den ansatte reagerer så kvikt på Olivers handling og iret-



Figur 3: Svarprofil for drenge-temaet fordelt på kvindelige (K) respondenter (den hvide rombe) og mandlige (M, rombe i sort omrids); svarfordeling for henholdsvis mandligt og kvindeligt personale i procent.

I spillene mellem kønnene udfolder den mandlige dominans sig ifølge Bourdieu ved, **at kvinder tillægges særegenheder, som om de hørte til en kvindelig natur.**



tesætter ham, for ser vi igennem fingre med den slags, risikerer vi, at det hele skrider.

(Udsagn B: Individ & Konformitet).

☒ Oliver bør stoppes på den ene eller den anden måde, og derefter må vi finde en aktivitet, der kan sluse ham tilbage i børnegruppen.

(Udsagn D: Gruppe & Autonomi).

De mandlige og kvindelige ansatte er fælles om orienteringen mod autonomi polariseret mellem individ og gruppe, idet de kvindelige ansatte dog insisterer lidt stærkere end mændene. Som med pigeprofilen i figur 2 kan heller ikke variationerne inden for drengeprofilen hverken forklares med alder, antal år i erhvervet, placeringen i stillingshierarkiet, arvet kapital eller akkumuleret kulturel kapital op over livsbanen.

De pædagogiske værdier er ikke kønsdelte

Sammenfattende viser analyserne af de to sæt af dilemmaspørgsmål – pigete-

maet og drengetemaet – at gruppen af mandlige og kvindelige respondenter har tilnærmelsesvist identiske orienteringer. Vi finder altså ingen kønsdelte præferencer blandt personalet, når respondenter bliver konfronteret med pædagogiske kønsspørgsmål på denne måde.

Hvad betyder det, at respondenterne orienterer sig mod individ og ikke gruppe under pigetemaet, som vist i figur 2, mens de har præferencer for autonomi og ikke konformitet for drengenes vedkommende som vist i figur 3?

Først kan vi vise til, at både pige- og drengeprofilen har A-hjørnet til fælles, når man sammenholder figur 2 og 3. Den centrale forskel består i, at der i pigeprofilen indgår en konformitetsdimension (B-hjørnet, stærk GRID, svag GRUPPE), som er fraværende for drengenes vedkommende. Tilsvarende er drengeprofilen ene om gruppedimensionen (D-hjørnet, svag GRID, stærk GRUPPE). Pigerne mødes tilsyneladende med et stærkere integrativt ordens- og voksen-regime, end drengene

bliver genstand for; de tilstås derimod en større tillid inden for børnehavens gruppesammenhænge. Dette samsvarer med Palludans (2005) analyser af de to toner i studiet af samspillene mellem voksne og børn i børnehaven, udvekslingstonen og undervisningstonen. Nogle børn bliver "talt med" som en fuldgod partner, andre talt "ned til". Blandt de børn, som prøver at finde vej fra undervisningstonen til udvekslingstonen, er der nogen, som mislykkes. Og det er helt typisk pigerne. Det falder derimod ganske enkelt for drengene – især de etnisk danske – at respondere på det, personalet gør, og tale med de voksne om det, de voksne er optaget af.

Er der forskelle mellem det mandlige og det kvindelige personales svarvalg på dilemmaspørgsmålene i de resterende 11 cases fra børnehavens dagligliv, som tilsammen omhandler tolerance, børns kreativitet, deres manerer og høflighed, ordensarbejde, konkurrence, påpas-selighed med børnehavens ejendele, morgensamlingen, børns overgang til

Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel?

skolen samt forholdet til forskellige forældregrupper?

Her er svarene helt identiske med de mønstre, som de to figurer illustrerer. Det kvindelige og det mandlige personales svarprofiler er altså tilnærmelsesvis identiske i undersøgelsen som helhed, uanset at rekrutteringsmønstret adskiller sig fra hinanden i de to grupper. Der er dog et mønster i seks af de pædagogiske temaer, hvor de kvindelige respondenter er lidt mere tilbøjelige til at orientere sig mod autonomisvar – A eller D – mens mændene omvendt orienterer sig mod konformitet, især mod C-hjørnet. Denne variation er imidlertid ikke så omfattende og stærk, at det giver anledning til yderligere analyser her.

Mænd gør ingen særlig forskel i børnehaven

De centralstatslige og kommunale engagementer for at øge andelen af mænd i omsorgsarbejde og pædagogisk arbejde er stødt stigende, bakket op af de faglige organisationer, ligesom mænds deltagelse også er blevet genstand for forsknings- og udrednings- og udviklingsarbejder. Ønskerne om "flere mænd og færre kvinder" i børnehaven er drevet frem af ligestillingsmål på et generelt kønsdelt arbejdsmarked, psykologiske opfattelser og bedømmelser af børns (især drengenes) behov samt hensyn til børnehavens indre arbejds- og organisationsforhold. De i øvrigt ganske få og metodisk selektive kvalitative studier rapporterer, at mænd – ud over at varetage en stor del af de samme opgaver som det kvindelige personale i børnehaverne – også leverer et eget bidrag. Paradoksalt nok er der ingen, som har spurgt om ikke også det kvindelige personale gør en forskel og yder sine

ekstraordinære bidrag til børnehavens levemiljø; f.eks. har heller ingen undersøgt, hvad en pædagog foretager sig i løbet af en arbejdsdag. Snarere defineres kvindernes bidrag som et problem, netop flere mænd skal kunne kompensere for. Den stålsathed, hvormed der tales for flere mænd og færre kvinder i børnehaven, står imidlertid i et omvendt forhold til de videnskabelige indsigter på området.

Nærværende forskning tilsammen med andre bidrag (fx Løvgren 2014) peger på, at der ikke er manifesterede forskelle i de måder, mænd og kvinder reagerer på, når de bliver udfordret på spørgsmål om arbejdet i børnehaven i al almindelighed og forholdet til drenge og piger specielt. Palludan (2005) afdækker, hvordan flygtighed og samhørighed konkurrerer med hinanden i de voksnes samspil med børnene, og hvordan flygtigheden får overtaget. Det sker bl.a., når klokken – den institutionelle tidsrytme – dominerer, og når de voksnes overblik huserer, altså når ordensarbejdet tager over (Olsen 2007). Om der er et mønster i måden kvinder administrerer spændingen mellem flygtighed og samhørighed på, som adskiller sig fra det mandlige personales, er fremdeles et ubesvaret spørgsmål. Det er heller ikke dokumenteret, at det mandlige personale skulle administrere ordensarbejde samt irettesættelser og sympatihandlinger over for børnene i andre mønstre end det kvindelige.

Kontroverser om køn i børnehaven

Der er et utal af kontroverser knyttet til pædagogik, køn og kønsforskning. Vi skal blot omtale to af dem, først "ligestilling" og derpå forholdet mellem første og anden natur. Ligestillingsbestrebelseerne følger to krydsende linjer, personalets og

børnenes. Uanset køn peges jævnligt på, hvordan personalet spontant og uerkendt behandler drengene og pigerne forskelligt, hvorved visse overleverede og typiske måder at være henholdsvis dreng og pige på reproduceres. Pædagogisk kan man forholde sig til dette på to måder: som et problem, der "bør gøres noget ved" eller som en legal omstændighed ved den kulturformation, man har lod og del i. Med baggrund i bl.a. Bourdieus praktikteori er det ikke på nogen måde kontroversielt, at mennesker, også personalet i børnehaven, handler pr. krop, også hvad kønsrelationerne angår. Konstitueringen af "dreng" og "pige" i børnehaven beror på to parallelle udøvelser af symbolsk dominans, som udøves uden indblanding af pædagogens vidende bevidsthed, men i de habituelle dispositioners "dunkle verden" (Bourdieu 1999, s. 177-178). De pædagogiske interventioner omhandler da heller ikke realiseringen af personalets praksisser, men annonceringen af de didaktiske rammevilkår herfor, f.eks. ved at sænke barrieren for både drenges og pigers deltagelse uanset aktivitetstype i børnehaven. For de voksnes del står det stadig hen i det uvisse, hvor de verificerede argumenter for en øgning af mændenes andel i børnehaven skal hentes. Det er således påfaldende, at "kvindelig" og "femininitet" hverken er defineret eller undersøgt, men alligevel alene fremstår som en mangel op imod en mere vital mandlig maskulinitet (jf. også Beauvoir 2000). Det politiske rekrutteringsønske om "flere mænd og færre kvinder" til børnehaven er således fremmet af flere led af svage forforståelser. I tillæg er den relativt høje beskæftigelsesandel af kvinder ikke et planlagt aktivt ønske, men et resultat af samfundsændringer over flere år, hvor pladsen som pædagog

i børnehaven har stået åben, fordi andre veje lukkede sig omkring dem; det økonomiske grundlag for en familie baseret på en enkelt indkomst – mandens – smuldrede, hvorfor den hjemmegående husmor forsvandt. Forandringerne i erhvervsstrukturen har været ledsaget af mangfoldige politiske reguleringer, som har reduceret kvinders økonomiske afhængighed af familien og de omsorgsbyrder, de har båret; én form for afhængighed i kvinders livsførelse er blevet skiftet ud respektive suppleret med nye former for afhængighed, om man vil. Med denne frisættelse stod kvinderne imidlertid overfor en ulig konkurrence inden for eliterne og inden for håndværk, produktion og til dels også reproduktion, eftersom positionere allerede var besat og domineret af mændene.

Når man vil rulle mændene frem og kvinderne tilbage inden for omsorgserhvervene, er det altså en intervention i den nødvendighed, kvinder har været overladt til og tvunget ind i. På den pædagogiske gren af kønsforskningen flyder politiske og pædagogiske ligestillingsprogrammer sammen uden sammenhængende forståelser af arbejdsmarkedsforholdenes historie, køn og kulturel reproduktion.

Den anden kontrovers omhandler forholdet mellem første og anden natur, ofte fordrejet i dualismen "arv eller miljø".

I hvilket omfang kan mønstre i opførsel føres tilbage til kønsforskelle og derfra videre tilbage til determinationerne fra en første natur? "Første natur" kan da være forstået som arv i forlængelse af evolutionære transformationer, eller bestemt ved brug af fagområder som fysiologi, biologi og kemi. Her kan man først slå fast, at første natur ikke eksisterer som sådan, når det kommer til menneskelige handlinger; i samfundslivet inklusive det pædagogiske er det den anden naturs arena, den natur første optræder på. At mennesker inklusive sit køn, begær, drifter osv. også er første natur, er for så vidt en banal konstatering. Men handlinger inden for en kulturel og pædagogisk sammenhæng er alle på den ene eller anden måde sociale og må forstås som sådanne – som anden natur. På den måde er den første natur altid pakket ind i den anden, det er her den første naturs mulighedsbetingelser og retning lægges fast.

Det er jo åbenbart meningsfyldt at spørge, om de mandlige ansattes måder at opføre sig på i børnehaven følger et andet mønster end de kvindelige ansattes. Men dette siger i sig selv ikke noget specifikt om maskulinitet respektive femininitet i børnehaven, disse kategorier kan i princippet gå på tværs af kønnene, som også svarprofilerne for de pædagogiske dilemmasprogsmaal dokumenterer. Dette forhold er enten

underbelyst eller ikke belyst i den børnehaverelaterede kønsforskning, som først og fremmest fokuserer på personalets kønssammensætning, fremfor de kønsmæssige reproduktionsmønstres anden natur. Med helt få undtagelser (Havung 2000) har heller ikke relationelle forskningsdesigns været under udvikling; forskningsarbejder som ser på, hvordan de to køn hæmmer eller fremmer hinandens handlemuligheder. Den mest udfordrende og løfterige inspiration for kønsforskningen ser vi imidlertid i det androcentriske væv i børnehavepædagogikkens bagtæppe. ♦

Når vi kvinder leder efter vakse kloge mænd, forfølger vi slet ikke vores egen interesse. Den rige nar til mand jeg har, som ikke er andet end sin titel og sine penge, ved jeg lige nøjagtig hvordan jeg skal ordne. Det er os kvinder om at gøre at få overtaget, men det får vi ikke over de kloge mænd uden megen møje og lang tids intriger.

Figuren "Pernille" i Ludvig Holbergs *Henrick og Pernille*, 1731.

De svages våben er altid svage våben"

Lucien Bianco, 1997.

REFERENCER

- Beauvoir, S. D. (2000). *Det andet kønn*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Den maskuline dominans*. Tiderne Skifter.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BUPL (2015). BUPL's medlemmer fordelt på køn og type arbejdsplads. www.bupl.dk/presse/statistik_om_boern_og_paedagoger/medlemmer_fordelt_paa_koen_og_type_arbejdsplads?OpenDocument. Senest opdateret 02-02-2015.
- Dolk, K. (2011). Genuspedagogisk trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande genuspedagogik. I Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea & Ohlander, Kajsa (red.) *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Douglas, M. (1978). *Cultural bias*. Paper nr. 34, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.
- Douglas, M. (1975). *Naturlige symboler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- FLERE MÆND TAK! Forslag til rekruttering og fastholdelse af mandlige medarbejdere i den kommunale pasning, omsorg og pleje. (2009). KL og KTO/FOA – Fag og Arbejde.
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning, en studie af manliga förskolelärare i förskoleverksamhet*. Institutionen för pedagogikk, Lärarhögskolan i Malmö.
- Hardardottir, G. A. & Petursdottir, G. M. (2014). Gendering in one Icelandic preschool. *Nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research*. Vol. 7, nr 9, p 1-14.
- Holt, H.; Geerdsen, L. P.; Christensen, G.; Klitgaard, C. & Lind, M. L. (2006). *Det kønsopdelte arbejdsmarked. En kvantitativ og kvalitativ belysning*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd 06:02.
- Kvinder & Mænd, 2011 (2011). Danmarks Statistik. Temapublikation nr. 7.
- Lønkommissionens redegørelse (2010). *Løn, køn, uddannelse og fleksibilitet, bind II*. Albertslund: Rosendahl – Schultz Grafisk.
- Løvgren, M. (2014). Gender traditionalism at work? Submitted to *Gender, work and organizations*.
- Nielsen, S. B. (2005). *Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering: Teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på sammenhænge mellem køn, pædagogisk arbejde og organisering i daginstitutioner*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Nordberg, M. (red.) (2012). *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: Forlaget PUC.
- Olsen, B. (2009). *Når pædagogikken bringer mennesker sammen: En eksperimentel rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver*. Viborg: VIA/Systime.
- Olsen, B. (2014). Mener du virkelig det?! – Fire pædagogiske værdiprofiler i børnehaven. *Gjallerhorn nr. 19*.
- Olsen, B. (2015). Magt & meninger: Pædagogiske værdiprofiler blandt personalet i danske børnehaver. *Nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research*. Vol. 9 nr 5, s. 1-17.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus Universitetsforlag.
- Pedersen, P. M. (2005). *Fordelinger og fordoblinger: Et studie i kønskonstruktioner og social læring i pædagoguddannelsen*. Viborg: Forlaget PUC.
- Redegørelse / Perspektiv- og handlingsplan (2015). Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold. www.uvm.dk/Service/Publikationer/Ligestilling.
- Redegørelse / Perspektiv- og handlingsplan. (2016). Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. www.uvm.dk/Service/Publikationer/Ligestilling.
- Røthing, R. (2006). *Mann i kvinneland. En kvalitativ studie af kønnsforming blant menn i kvinnedominerte yrker*. Universitet i Oslo.
- Skeggs, B. 2004. Context and Background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. *The Sociological Review*. Vol. 52, 19-33.

ENDNOTES

Stortingsmelding 7. (2015). *Ligestilling i praksis. Like muligheter for kvinner og menn*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Wahlström, K. (2005): *Piger, drenge og pædagoger. Ligestillingspædagogik i praksis*. Forlaget Børn & Unge.

Warming, K. (2013). *Mænd i omsorgsfag: en interviewundersøgelse af mænds oplevelser og erfaringer som professionelle i tre kvindedominerede fag*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

¹ Ved denne lejlighed giver vi os ikke af med at opsummere den pædagogiske kønsforskning i sin helhed. Når kønsspørgsmål rejses i børnehavesammenhænge, er det typisk med fokus på børnene og sekundært de voksne. Vores opmærksomhed gælder primært de kønsforestillinger og relationer, der involverer personalet, især mændene. Vi benytter ikke denne lejlighed til at deltage i aktuelle debatter om den mistænksomhed, mandligt ansatte i børnehaverne er blevet genstand for de seneste år; vi kommenterer heller ikke de pågående kontroverser om grænserne for voksnes kropskontakt med børnene i form af f.eks. kærtegn.

² Denne artikel indgår i rækken af publikationer, hvor hovederindet er at undersøge om det pædagogiske personales social oprindelse og livsbane sætter spor i dets pædagogiske værdier; i sin helhed er det publiceret i tidsskriftet Nordic Early Childhood Education Research med titlen Magt & meninger: Pædagogiske værdiprofiler blandt personalet i danske børnehaver (Olsen 2015). Et specialstudie er publiceret i Gjallerhorn: Mener du virkelig det?! – Fire værdiprofiler blandt personalet i børnehaverne (Olsen 2014). Hele forstudiet til projektet er publiceret som bog med titlen Når pædagogikken bringer mennesker sammen: En eksperimentel rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver (Olsen 2009). "Børnehave" bruges i artiklen som samlebetegnelse for kommunale og private dagtilbud for børn op til skolealderen i form af vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner; termen "børnehave" har pædagogiske konnotationer i modsætning til den officielle taksonomis "daginstitution" og "dagtilbud".

³ Vi skal understrege, at pigetemaets spørgsmål ikke er det samme som drengetemaet, det er altså to forskellige sæt af dilemmaspørgsmål, vi sammenligner.

COMPUTERSPIL

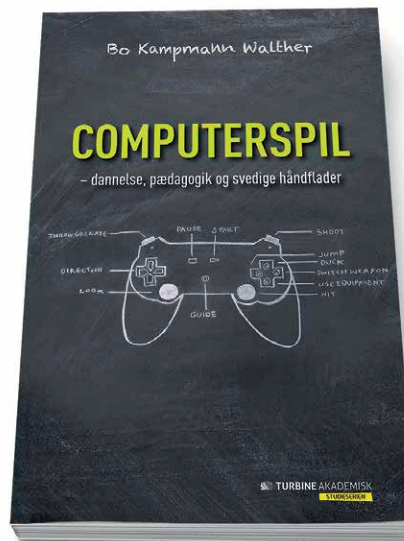
– dannelse, pædagogik og svedige håndflader

af Bo Kampmann Walther

Medieforsker Bo Kampmann Walther tegner et kort i ægte 3D over udviklingen i det virtuelle landskab – fra de første grove pixels til nutidens hyperrealistiske grafik. Samtidig dykkes ned under overfladen. Ned til anarkiet, til dilemmaerne, til selvopholdelsesdriften og den ofte temmelig subtile morale i de forskellige kategorier af computerspil.

Ludologi 3.0 betegner en modning fra et tidligere fokus på spillenes formalismer til spillenes forankring i en spillerkultur. Med denne modning åbnes muligheden for en dannelsesdiskussion og for en facetteret, pædagogisk praksis. Forfatteren rejser samtidig spørgsmålet om – og ikke mindst hvordan – man som professionel kan bringe et analytisk, refleksivt niveau i spil uden dermed også at hælde en velment, men kvælende pædagogik ned over computerspillenes egne præmisser.

Bogen henvender sig til praktikere og studerende ved læreruddannelsen og området skole- og fritidspædagogik på pædagoguddannelsen. Og selvfølgelig til alle andre med interesse for nye medier, børnefællesskaber, ungekultur og computerspil.



PERSPEKTIVER PÅ LEG

af Helle Marie Skovbjerg

Bogen belyser gennem tre klassiske perspektiver forskellige forståelser af leg fra oplysningstidens tidlige pædagogik og frem til i dag.

Med *stemningsperspektivet* giver bogen desuden et eget bud på, hvordan man også kan forstå legen. Stemningsperspektivet er udviklet gennem en række empiriske studier af børns leg og er forankret i den praktiske udøvelse af leg. Her er legen ikke alene en motor for læring, innovation, kreativitet eller sundhed. I legens stemninger har legen værdi i sig selv, hvor deltagerne benytter et bredt repertoire af praksisformer og deler den fælles legestemning med hinanden.

I bogens afsluttende del diskuteres legens tid, strid og sted. Leg er fundamentalt knyttet til både tid og sted; den både tager tiden og indtager steder. Ofte forsøger vi som professionelle at omgå striden igennem intervention. Men striden er også en drivkraft i legen, og bogen udvikler og diskuterer et eget begreb om kvalitetsstrid.

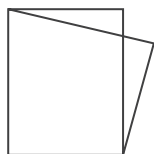
Perspektiver på leg henvender sig til studerende, lærere, pædagoger og andre med interesse for børneliv.



TURBINE AKADEMISK

BALTICAGADE 10, 2. SAL • 8000 AARHUS C • AKADEMISK@TURBINE.DK • WWW.TURBINEAKADEMISK.DK

Fra revalidering til rehabilitering – en dansk begrebshistorie



Marte Feiring,
førsteamanuensis,
Masterprogram i
rehabilitering og
habilitering, Fakultet
for Helsefag,
Høgskolen i Oslo og
Akershus

I artiklen præsenteres et studie af rehabilitering som begreb og praksis, hvor socialt felt forstås som netværk af aktører og institutioner, som over tid former tre delvist overlappende sociale praksisser: revalidering, udvidet revalidering og rehabilitering. Skifte fra revalidering til rehabilitering analyseres som diskursive kampe mellem traditionel og ny viden om, hvordan samfundet håndterer handicappede personer. Denne artikel identificerer tre delvist overlappende sociale praksisser, hvor skifte sker som et produkt af ny læring, nye klientgrupper og nye styreformer. Fysisk genoptræning, social rådgivning og social aktivering er historiske eksempler på det, som her kaldes normaliseringsdiskurser, og de er forbundet med tre historiske integreringsdiskurser: integration i arbejdsliv, i lokalmiljø og i samfundet som helhed.

En begrebshistorie

Den danske begrebshistorie fra revalidering til rehabilitering – er en fortælling om ændringer og kampe inden for tre delvist overlappende sociale praksisser. Rehabilitering er et fænomen, som unddrager sig en præcis definition, skriver Solvang og Slettebø (2012), det er kontekstuel og mangetydigt. I denne fortælling ses revalidering og rehabilitering som flertydige historiske, sociale og diskursive fænomener (Koselleck, 2007). Studiet anvender Bourdieus optik, hvor teoretisering så vel som historisering er del af objektiveringen af empiriske fænomener. En central metodologisk tilgang er en skelnen mellem empiriske hverdagsbegreber og teoretiske begreber (Bourdieu, 2003; Koselleck, 2007). Revalidering og rehabilitering er i denne sammenhæng eksempler på empiriske begreber, som kan have

forskellige betydninger i forskellige historiske og sociokulturelle sammenhænge. Sådanne betegnelser kan bruges som navigeringsinstrumenter i studier af historiske processer ifølge Koselleck (jf Bergström & Boréus, 2012). Eksempler på teoretiske begreber i dette studie er sociale praksisser og socialt felt. Sociale praksisser forstås som *"mere eller mindre stabile og varige former for social aktivitet som gennem fælles artikulering konstituerer sociale felter, institutioner og organisationer"* (Bourdieu & Waquant, 1992; Fairclough, 2012 s. 454). Forskellige 'sociale praksisser' som revalidering og rehabilitering er altså koblet sammen i omskiftelige netværk af aktører og institutioner, hvor der eksisterer et interessefælleskab, hvor der kæmpes om vidensformer og om myndighed, og dette omtales her som 'sociale felter' (Bourdieu & Waquant, 1992; Fairclough, 2000). Analysen sonder mellem begreb som 'ord', eller hvad fænomenet kaldes i sin samtid – det vil sige, om det omtales som revalidering eller rehabilitering, og begreb som 'indhold' eller sag med andre ord, hvad det samme fænomen indeholder eller betyder – som for eksempel om det handler om fysisk (fysiurgisk) optræning og arbejdsstræning eller om socialpædagogisk rådgivning og praktisk hjælp (Koselleck, 2007). Studiet anlægger et diskursivt perspektiv i den betydning, at sociale aktiviteter samt videns- og meningssystemer skabes i og gennem tekster (Fairclough, 2000). Det fokuserer på skift i vidensformer eller diskursive skift mellem henholdsvis traditionelle ortodokse og nye heterodokse praksisser (Bourdieu, 1977). Vi kan sige, at sociale praksisser er tekstuelt medierede. Ifølge Fairclough indeholder enhver social praksis 'semiotik' i betydningen brug af sprog, tegn, genre, repræsentationer og

symbolske positioneringer. Velfærds-samfundets håndtering af personer med funktionsnedsættelser betragtes her som et netværk af mere eller mindre bestandige sociale diskursive praksisser koblet sammen til komplekse sociale felter (Fairclough, 2000). De historiske praksisser har forskellige betegnelser (revalidering eller rehabilitering), forskellige vidensformer og metodikker (fysisk genoptræning eller social rådgivning) og forskellige klientgrupper (invalide, handicappede eller personer med funktionsnedsættelse). Denne optik kan eksemplificeres med henvisning til den franske filosof, historiker og antropolog Henri-Jacques Stiker (1999 [1982]). Han skriver, at rehabilitering som idè og begreb er et produkt af moderne sociale og kulturelle forståelser og indsatser over for personer med handicap. Rehabiliteringens fødsel, dvs. ideen om dets tilblivelse, er af Stiker tilfæstet til første verdenskrig. I de første årtier af det 20. århundrede sker der flere kritiske internationale hændelser, som den store Europæiske krig, og samfundet står pludselig overfor nye talrige grupper af skadede og syge personer. I tillæg til de mange krigsskadede under første verdenskrig var der et forøget antal skadede på grund af industrielle ulykker og et betydelig antal personer, som bliver ramt af infektionssygdomme som kolera, poliomyelitis og tuberkulose. Dette er eksempler på centrale patientgrupper i rehabiliteringspraksisser i Stikers historiske analyse. Den historiske transformation, som Stiker omtaler som rehabiliteringens tilblivelse, er international, og dette afspejles i diskursive praksisser, som i navneskift til organisationen *Rehabilitation International, RI* (officiel benævnelse i 1972), men som blev dannet i 1922 med

navnet: *The International Society for Crippled Children*, den ændrede i 1939 navn til: *The International Society for the Welfare of Crippled*, og i 1960 til: *The International Society for the Rehabilitation of the Disabled*. Organisationen, RI, som i Danmark er repræsenteret gennem Rehabiliteringsforum, siger selv, at denne sproglige tillempling reflekterer samfundets ændrede holdninger til personer med handicap (www.riglobal.org/about/ Downloaded maj 2016.) Det interessante ved denne tekstlige medierede proces er, at den viser, at 'kerne Klienten' i 1920'erne var *vanføre børn (crippled children)*, primært efter poliomyelitis eller børnelammelse. I flere ti-år frem er det fortsat de *vanføre*, som udgør kernepatienterne i rehabilitering, mens det centrale tema i alle vestlige lande nu er at etablere velfærdsydelser for de, som er ramt af sygdom eller skade under 2. verdenskrig (Feiring 2009). Først i 1960 tager organisationen, RI, ordet *rehabilitation* i brug og det mere generelle begreb *disabled* (på dansk invalid eller handicappet). Der går yderligere næsten 30 år, før Landsforeningen for *vanføre* tager navnet Dansk Handicap Forbund, og endda 30 år til rehabilitering er hovedbegrebet for samfundets tværfaglige indsatser over for personer med funktionsnedsættelse. Begrebshistorien bygger primært på dansk empirisk materiale i form af tematiske uddrag fra politiske dokumenter som: Revalideringsloven 1959, Bistandsloven 1974, Service-, Aktiv- og Rettighedslovene (alle fra 1997) og Sundhedsloven (fra 2005). De aktuelle love er ikke nærlæst i sin helhed, men tekstuddrag om revalidering og rehabilitering og beslægtede begreber som for eksempel invalide, handicappede og personer med funktionsnedsættelser er trukket ud. Hvidbogen fra 2004 og fire ministeriers

Den danske begrebshistorie fra revalidering til rehabilitering – er **en fortælling om ændringer og kampe inden for tre delvist overlappende sociale praksisser.**



Vejledning om kommunal rehabilitering fra 2011 (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, Socialministeriet, Undervisningsministeriet, & Beskæftigelsesministeriet, 2011; MarselisborgCenteret, 2004) er læst i sin helhed. Derudover er udvalgte primære og sekundære faglige nationale, men også internationale tekster som har haft indflydelse på dannelsen og omdannelsen af revaliderings- og rehabiliteringspraksisser i tidsperioden 1945-2015 benyttet i analysen (United Nations, 1993, 2006). De anvendte tekster repræsenterer dermed flere forskellige genrer: myndighedernes lovttekster og vejledninger, rehabiliteringsfaglige tekster og lærebøger samt internationale anbefalinger og konventioner. Gennem en kritisk analyse af tekster fra de nævnte kilder og med et blik på, hvordan revalidering og rehabilitering repræsenteres og kontekstualiseres, identificeres tre sociale praksisser og diskursive skift med hver sine faglige teknologier, autoriteter og mere eller mindre dominante videnssystemer

(orto-/heterodoksier) i Danmark efter 1945. I tillæg hertil udvides analysen ved at sammenligne med norske og svenske praksisser samt henvise til internationale institutioners tekster som FN og WHO. Dette er tekster produceret i forskellige socio-kulturelle situationer; og som studeres i form af teksternes diskursive repræsentationer (Fairclough, 2000) som for eksempel navn på målgruppen: invalide, handicappet, bruger eller borger. Sådanne klassificeringer er samtidig eksempler på det Bourdieu kaldes 'symbolsk vold'.

Revalidering som genoptræning og arbejdsinkludering af invalide
Efter 2. verdenskrig rekontekstualiserer myndigheder og professioner sine indsatser for invalide, funktionshæmmede og erhvervshæmmede personer i alle de nordiske lande (Feiring, 2009). En skelnen mellem den nye revalideringspraksis og den tidligere særforsorg for døve, blinde og vanføre, er at 'kernepatienterne' har tilegnet sig funktionstabet

efter ulykker, krigshandlinger eller smitte af alvorlig sygdom, altså tilstande som rammer hele befolkningen. Dette er baggrunden for, at Stiker (1999 [1982]) skriver, at samfundet ikke længere ser på indespærring og adskillelse som relevante tiltag, men er optaget af integrering og håndtering af de handicappede, der i Frankrig omtales som 'som om normale'. Med dette udtryk mener Stiker, at samfundet har til intention at de skadede og syge skal tilbage til normal social funktion (Evang, 1952; Harlem, 1949). Der er med andre ord ikke længere samme klare distinktion mellem håndteringen af personer i særforsorgen (de abnorme) og den almene forsorg for alle (de normale) (Feiring, 2009). Den nordiske velfærdsstat er netop skabt på dette ideologiske grundlag, borgerne skal have lige adgang til offentlige goder og tjenester. Velfærdsstaten kendetegnes ved mange i arbejde, økonomisk fremgang, sikkerhed mod sociale og sundhedsmæssige udfordringer gennem beskatning. Der udvikles en ny måde

at styre både økonomien og borgernes sociale og personlige livsførsel på (Rose, 2006).

Ordet 'rehabilitering' bliver i årene efter 1945 i Danmark brugt om tiltag over for tyskvenlige og andre overløbere som samarbejdede med besættelsesmagten under krigen, og således bliver et nyt ord for tiltag overfor krigens ofre, de 'invalidede', taget i brug (Vinther Nielsen, 2008, s. 27). Danskerne valgte derfor betegnelsen 'revalidering af invalide' for den nye sociale praksis, mens nordmændene, som også rehabiliterede sine landsforrædere, valgte betegnelsen 'atføring af uføre'. I Sverige, som havde en neutral position under 2. verdenskrig, bruges det mere internationalt accepterede ord 'rehabilitering' allerede i 1950'erne. Etymologisk kan vi antage at ordet 'revalidering' er udledt fra invalide, som klientgruppen allerede blev klassificeret som i Danmark, 'atføring' i betydningen tilbageføring fra ordet *ufør* som klientgruppen blev omtalt som i Norge på samme tid. Tilsvarende kan vi sige at *rehabilitation of disabled* har samme etymologiske oprindelse (Freidson, 1981). Således er ordene revalidering, atføring og rehabilitering repræsentationer for et og samme fænomen – sociale praksisser for personer med funktionsnedsættelse. De første 10 år efter krigen var der store nye grupper af befolkningen, som blev ramt af poliomyelitis eller af tuberkulose. Mange flere overlevede denne type sygdomme på grund af bedre medicinsk behandling, ved at antibiotika tages i brug ved behandling af tuberkulose. Et andet eksempel på den nye praksis er revalidering af polioramte tilbage til arbejde. I 1956 oprettede det Danske Polioinstitut en fysiurgisk afdeling, hvis centrale opgave var at vurdere polioramtes erhvervsmuligheder ved brug af

fysiurgiske metoder og psykotekniske prøver (Helgøy, 1997).

Myndighederne formaliserer revalidering som en tværfaglig praksis i 1960 med indføring af Lov om revalidering. I §1 kan vi læse: "I denne lov indeholdte bestemmelser tager sigte på at afhjælpe eller begrænse følgerne af invaliditet eller sygdom gennem ydelser af hjælpemidler og hjælp til særlig sygebehandling samt at iværksætte undervisning, optræning, uddannelse og andre erhvervsmæssige foranstaltninger for invaliderede og andre erhvervshæmmede" (Socialministeriet, 1960). Loven henviser med begreberne 'sygdom', 'sygebehandling' og 'optræning' til et medicinsk sprogbrug, mens begreberne 'uddannelse' og 'erhvervsmæssige' foranstaltninger henviser til en udvidet social diskurs med vægt på 'oplæring og arbejde'. Lovteksten repræsenterer således en forståelse af revalidering som aktiviteter rettet mod: (i) følgetilstande af skade eller sygdom for invaliderede og andre erhvervshæmmede, mens (ii) selve indsatserne skal 'afhjælpe eller begrænse en tilstand' i form af særlig sygebehandling, optræning, uddannelse og erhvervsmæssige foranstaltninger (Bonfils & Bangshaab, 2012).

Samtidig tillader loven oprettelse af 12 statslige revalideringscentre, som sorterer under Socialstyrelsen og har til opgave at samarbejde med kommuner og amter (Socialministeriet, 1960). Det er med andre ord aktiviteter og tiltag, som er styret af sociale myndigheder. Der udvikles to hovedtyper af klientorienterede institutioner: Revalideringsklinikker, som har medicinske afdelinger med læger, psykologer og fysioterapeuter, beskæftigelsesterapeuter og socialrådgivere og egne værkstedsafdelinger med faguddannede medarbejdere.

Revalideringsinstitutterne har ikke sundhedspersonale i staben og består af beskyttet produktionsarbejde og en socialfaglig afdeling. Vinther Nielsen (2008, s. 27) skriver, at i 1960'erne var "revalidering spydspidsen af dansk social indsats". I flere fagbøger henvises der til en institutionalisering af revalideringsfeltet i Danmark omkring 1960 (Schrøder & Schultz Petersen, 2012; Vinther Nielsen, 2008), dvs. en statslig formalisering og strukturering af revalidering som en velfærdstjeneste.

Det handler ikke om første gang, revaliderings- eller rehabiliteringssagen bringes frem på den politiske agenda, men om en statslig formalisering og strukturering af revalidering som en velfærdstjeneste. Samfundsfaglige studier viser, at revalidering i denne periode er orienteret mod fysiurgisk genoptræning og arbejdsprøvning af personer med somatisk sygdom eller skader med et udgangspunkt i kropslige defekter, mens hovedformålet var en tilbagevenden til arbejdsmarkedet (Helgøy, 1997, s. 111-112; Mik-Meyer, 2004, s. 152-156). I denne tidlige revalideringspraksis kan vi identificere en 'normaliseringsdiskurs' knyttet til genoptræning af kropslige defekter hos de skadede og en 'integreringsdiskurs', som handler om tilbagevenden til arbejdsmarkedet for tidligere polioramte og tuberkuløse personer (Feiring, 2009; Stiker, 1999 [1982]).

Den dominerende sociale praksis, som identificeres i denne periode, omtales i sin samtid som revalidering, og den repræsenterer primært patienter (invalidede) med kropslige skader og funktions-tab efter skader og infektionssygdomme som for eksempel poliomyelitis og tuberkulose. Talerøret for de invalide er delvis varetaget af *De samvirkende invalideorganisationer* (DSI), som blev

dannet allerede midt i 1930'erne samt en række mindre foreninger, som blev oprettet i efterkrigsårene. De professionelle indsatser, repræsenteret ved fysiurger, fysioterapeuter, beskæftigelsestereapeuter og socialrådgivere, omtales som færdighedstræning, genoptræning og arbejdstæning primært for at sikre genindtræden på arbejdsmarkedet (Bonfils & Bangshaab, 2012).

Analysen identificerer både en 'normalisering diskurs', som handler om genoptræning og arbejdstæning og "integration diskurs 'optagelse i arbejdslivet. Sammenlignet med særfor sorgen er der tale om en ny praksis, baseret på ny medicinsk viden om fysisk behandling og genoptræning (Feiring, 2009). Den dominante faggruppe er fysiurgerne, mens myndighederne er repræsenteret gennem Socialstyrelsen. De regulerer og institutionaliserer denne faglige aktivitet gennem Revalideringsloven fra 1960 og gennem uddannelser for de traditionelle og de nye velfærdsprofessioner.

Revalidering som 'rådgivning' og handicappedes integrering i lokalmiljøet

Velfærdsstatens ideal er både national vækst og individuel behovstilfredsstillelse (well-being) ved at fremme social ansvarlighed for at undgå fælles sociale risici. Ved at tilbyde en politik for fuld beskæftigelse, et nationalt sundhedsvæsen og et nationalt sikkerhedsnet forventes det, at befolkningen viser ansvarlighed for samfundets fælles resurser (dette kan kaldes det politiske felts *doxa*). Samtidig garanterer staten for færre sociale problemer ved sygdom og arbejdsløshed. Det er netop denne type sociale problemer, som velfærdstaten skulle løse gennem rettighedslove og velfærdsstilbud som socialkontor, skole og sygehus. I sådanne processer

kræver velfærdsprofessionerne sin ret til at udøve faglige afgørelser baseret på kundskab, praktisk erfaring og etiske vurderinger (Rose, 2006).

Den fysiurgisk orienterede revalideringspraksis udvides udover perioden 1970'erne og 1980'erne til at omfatte stadig flere personer med psykiske og sociale handicap. "Målsætningen i denne periode var en fuldstændig integration af den handicappede i det lokale miljø" (Lund, 2010, s. 421). Samtidig sker der ifølge Helgøy (1997, s. 140) en redefinering af det vi kan kalde praksissens politiske begrundelse – fra en målsætning om arbejdsinkludering til en målsætning om livskvalitet og integrering i lokalsamfundet. Dette diskursive skift begrundes med, at det var vanskeligere at opfylde kravet om arbejde for den nye socialt orienterede klientgruppe. Dette problem blev også bekræftet i forskningen. Et studie fra Aarhus (Foldspang, 1979) viste, at kun 1/3 af de revaliderede kom i arbejde, mens et andet studie fra København (Valbak og Wamsler, 1986) konkluderede, at kun 1 ud af 4 blev selvforsørgende efter en revalideringsindsats (begge studierne er citeret fra Michelsen, Modvig, Petterson, Sælan, & Schroll, 1992). De nye psykosociale klienter og det stramme arbejdsmarked skaber altså store problemer for de traditionelle revalideringsprofessioner, med fysiurgerne i spidsen. Socialpædagogisk arbejde og socialrådgivernes casemetoder blev efterhånden dominerende faglige praksisser ved mange revalideringsinstitutioner. Dette ledte til en omfattende ændring af faglig og metodisk indhold. Mik-Meyer (2004) omtaler dette som en psykologisering af aktiviteterne for denne gruppe. Hun kalder det et omdrejningspunkt mod arbejdsmetoder, som lægger vægt på

klienternes psykosociale personlige udvikling og private livssituation. Forandringen i de sociale praksisser var omfattende, og den sker over tid. Det er en sammensat forklaring, som handler om nye faglige teorier og nye metoder, eller det Rose omtaler som *sociale teknologier* (Rose, 2006). Personer, som blev skadet i krig eller gennem industrielt arbejde, kommer i mindretal udover i 1960'erne og 70'erne, samtidig blev de store epidemier (poliomyelitis og tuberkulose) nærmest udryddet i de vestlige lande på grund af biomedicinske landvindinger gennem vaccination og nye behandlingsmåder med brug af antibiotika. I Danmark er 1976 året for den 'sidste' nye poliopatients, mens over 700 døde af polio i 1952-53-epidemien. En ny stor gruppe mennesker med psykosociale problemer overtager pladserne ved revalideringsinstitutionerne og udgør efterhånden flertallet blandt ansøgere til invalidepension. Denne situation kræver andre fagprofessionelle teorier og metoder, og socialpsykologiske samt socialpædagogiske tiltag overtager efter de mere medicinsk orienterede optræningsaktiviteter. De nye professioner, socialpædagoger og socialpsykologer, får sammen med socialrådgiverne en stadig vigtigere position med deres alternative teorier, metoder og indsatser for at sikre livskvalitet i tilknytning til en erhvervsmæssig tilpasning. Denne nye sociale praksis udvikler det jeg vil kalde en social-psykologisk-pædagogisk sprogbrug eller diskurs, og en helt ny social identitet konstrueres for de som arbejder med revalidering. Rekontekstualiseringen af revalidering var også et produkt af nye statslige reguleringer. Kommunalreformen og Bistandsloven, som trådte i kraft i 1970'erne, havde til formål at skabe

Den nordiske velfærdsstat er netop skabt på dette ideologiske grundlag, **borgerne skal have lige adgang til offentlige goder og tjenester.**



helhedsløsninger for den enkelte indbygger, som har behov for bistand i sit lokale miljø. Bistandsloven af 1976 fulgte op på tidligere bestemmelser, hvor ansvaret for revalidering var overført fra staten til amter og kommuner i 1970. I lovtekstens § 1 står, at det offentlige skal yde hjælp til den som: "har brug for rådgivning, økonomisk eller praktisk hjælp, støtte til udvikling eller genoprettelse af erhvervsevnen eller for pleje, særlig behandling eller opdragelsesmæssig støtte" (Socialministeriet, 1976). Teksten anvender ordet 'handicappet' som et samlebegreb for gamle og nye klienter og har en egen paragraf om revalideringsinstitutioner (§ 91).

Loven repræsenterer og legitimerer et nyt sæt af socialfaglige indsatser: rådgivning, økonomisk eller praktisk hjælp, genoprettelse af erhvervsevnen, pleje, særlig behandling og opdragelsesmæssig støtte. Den regulerer også handicappede børn og deres ret til at vokse op i eget hjem integreret i de samme daginstitutioner og skoler som andre børn. Det nye system bliver kaldt 'enstrenget' på grund af den omfattende samling af sociale ordninger i lovgivningen. Loven omfat-

tede invalide, erhvervshæmmede, så vel som ældre, børn og syge (Schrøder & Bangshaab, 2012, s. 290).

Et studie af, hvem der besidder de dominerende magt-positioner inden for et socialt felt, kræver analyse. Ved de medicinsk-fysiurgisk orienterede revalideringsklinikker var de tidligere kernepatienter (tuberkulose og polio-ramte) næsten 'udryddede' på grund af ny biomedicinsk viden, som førte til kontrol over de store epidemier, tuberkulose, poliomyelitis og andre infektionssygdomme. I tråd med denne udvikling samt en politisk orientering mod kommunale ordninger, bestemte myndighederne sig for at nedlægge alle de statslige revalideringscentre med hjemmel i Bistandsloven. Fra da af får socialkontorerne et koordineringsansvar for revalideringsarbejdet.

Få år senere nedlægges lægespecialet fysiurgi (internationalt kendt som *Physical medicine / Physical medicine and rehabilitation*), som havde været en etableret dansk specialitet i over tres år. Specialistopgaverne overføres formelt til reumatologerne og derefter til indre medicin i 1983, mens et nyt lægespeciale

'samfundsmedicin' oprettes og udvides efter få år med 'socialmedicin' som en egen gren. Dette kan tyde på, at lægerne trækker sig ud af den udvidede og socialt orienterede revalideringspraksis. Lægerne havde fortsat pensionsvurdering som sin mest centrale opgave ved klinikkerne. Dette til trods har de tilbageværende læger i revalideringsfeltet kæmpet for at udvide sine fuldmagter til også at udtale sig om patienternes sociale behov. Ifølge Vinther Nielsen (2008, s. 33) forbød Socialministeriet gennem et dekret i starten af 1990'erne lægerne at udtale sig om patienters behov for sociale ydelser.

Denne udvidede forståelse af revalidering er repræsenteret i den danske oversættelse af FN's standardregler for funktionshæmmede (United Nations, 1993). Det internationalt anerkendte og bredt definerede begreb *rehabilitation* bliver her oversat med det danske ordet revalidering. I hele efterkrigstiden har revalidering været den officielle danske oversættelse på de praksisser, som internationalt har gået under navnet *rehabilitation*. Socialstyrelsen betragter altså revalidering som et overordnet

Det internationalt anerkendte og bredt definerede begreb **rehabilitation** bliver her oversat med det danske ordet revalidering.



begreb for "den proces, der tilsigter at sætte handicappede i stand til at opnå og bevare det optimale funktionsniveau på det fysiske, sansemæssige, intellektuelle, mentale og/eller sociale område" (Dansk oversættelse af FN's standardregler, 1994, citeret i Schrøder & Bangshaab, 2012, s. 290). Denne periode kan betragtes som en brydningstid for de invalide og deres organisationer. I løbet af tyve år fra 1960 ændrede DSI's medlemsorganisationer sig fra 6 til 21 (Bonfils, 2006).

Bjarne Frøslev Ibsen (1992, s. 15) lancerer på omtrent samme tid en tredelt typologi af datidens indsatser overfor handicappede og arbejdsudstødte: *primærrevalidering* er tiltag overfor personer, som står i fare for at blive udstødt af arbejdsmarkedet (dette er nye grupper af personer); *sekundærrevalidering* omtales som traditionel revalidering, dvs. de som allerede er definerede som handicappede, og som behøver genoptræning og arbejdsstræning, mens *tertiærrevalidering* handler om det, som her er omtalt som udvidet revalidering og livskvalitet for de, som står udenfor arbejdsmarkedet. Det samlede lovkompleks om revali-

dering i Bistandsloven splittes med Socialreformen fra 1998 op i tre love: Aktivloven redefinerer revalidering som: "erhvervsrettede aktiviteter og økonomisk hjælp, der kan bidrage til, at en person med begrænsninger i arbejdsevnen" (§ 46 i Socialministeriet, 1998a). Serviceloven regulerer hjælpemidler og boligændringer til personer med "varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne" (Socialministeriet, 1998c). Mens retssikkerhedsloven fremhæver borgernes ret til indflydelse, kommunernes ansvar for hele det sociale område og sociale myndigheders ansvar for helhedsorienterede hjælpetiltag (Socialministeriet, 1998b).

Denne udvidede sociale praksis benævnes i sin samtid også som revalidering, men den repræsenterer en bredere klientgruppe end tidligere, personer med psykosociale lidelser og mere usynlige handicap inkluderes i målgruppen. Dette ses også ved, at DSI udvikler sig til en samarbejdende organisation for invalide, handicappede og kronisk syge (Bonfils, 2006). Ordet 'invalid' beholdes i navnet, selv om mange andre lande fandt ordet 'handicap' som mere samlende og

mindre stigmatiserende. De traditionelle medicinske indsatser nedtones til fordel for socialpædagogisk og socialrådgiverarbejde. Der sker et skifte fra en fysisk medicinsk domineret træningsdiskurs til en mere socialfaglig sproglig genre. Med henvisning til Fairclough (2000, s. 186) vil jeg sige, at der både sker en ændring i form af nye handlemåder og ny viden repræsenteret ved flere socialt orienterede professioner og flere psykosociale lidelser hos klienterne. Denne udvidede diskursive praksis omhandler 'integrering i lokalsamfundet' frem for arbejdslivet og den reguleres og legitimeres af Socialstyrelsen gennem Bistandsloven, men også af de nye sociale videnskaber som socialpsykologi og socialpædagogik.

Rehabilitering som ny sundhedsfaglig praksis og borgerens integrering i samfundet

Fra 1990-tallet omskabes relationen mellem stat, profession og borgere. Professionerne får nu til opgave at opdrage borgerne gennem overtalelse, uddannelse og motivation på opdrag fra myndighederne og opererer ikke længere som klienternes advokat. Antallet af

bureaukratiske standarder, statslige vejledere og forskrifter vokser gennem den nye styringsform og borgerne defineres som kunder eller forbrugere inden for helse- og velfærdstjenesterne. Individet er aktivt ansvarlig for egne valg (Rose, 2006).

I denne periode tager sundhedsprofessionerne: læger, fysioterapeuter og ergoterapeuter (tidligere beskæftigelses-terapeuter) oftere ordet 'rehabilitering' i brug for sine indsatser overfor handicappede og kronisk syge personer. Ifølge Ibsen (1992, s. 13) var der da allerede etableret en skelnen mellem rehabilitering og revalidering: "Inden dansk sprogbrug er der dog tradition for at rehabilitering først og fremmest knytter sig til medicinske forhold, medens revalidering traditionelt forbindes med erhvervsforhold". Et eksempel på den nye sprogbrug kan knyttes til den danske kræftforening, Kræftens Bekæmpelse, som midt i 1990'erne introducerer rehabilitering som et tilbud for kræftoverlevende, og kort tid derefter bliver rehabilitering en del af det officielle tilbud til denne patientgruppe (Hansen & Tjørnhøj-Thomsen, 2008). Samme brug af begrebet ses også inden for neuro-rehabilitering, og det kan bekræftes i titlen på Tove Borgs ph.d.-afhandling fra 2002: *Livsførelse i hverdagen under rehabilitering*. Sundhedsprofessionerne argumenterer for at ordet 'revalidering' repræsenterer en mindre forståelse end det internationale begreb 'rehabilitation', som betyder en helhedslig situationsorienteret praksis (Borg, 2003). Samtidig vokser en række diagnoseorienterede praksisser som kræftrehabilitering, neuro-rehabilitering, hjerte- og lungerehabilitering frem i sundhedsvæsenet. En mulig forklaring på de nye medicinske praksisser kan knyttes til

paradigmatiske skift inden for medicinsk og psykologisk viden. Fra midten af 1980'erne etableres nye medicinske teknologier (Rose, 2006) inden for kardiologi og neurologi samtidig som forebyggelse af livsstilssygdomme bliver bedre med brug af medicin og med mere fokus på motion og mindre rygning hos de mest udsatte klientgrupper.

Den tidligere forståelse af revalidering fra 1970'erne udvides yderligere i oversættelsen af FN's standardregler fra 1993, mens det faglige arbejde samtidig splittes op i en medicinsk og en social- og arbejdsrettet praksis (Ibsen, 1992). I Norge sker der en tilsvarende antydning af en opdeling af rehabiliteringsfeltet med henholdsvis 'Attføringsmeldingen' (rettet mod arbejdsinkludering) af 1994 og Rehabiliteringsmeldingen (rettet mod indsatser i sundhedsvæsenet) af 1998 (Feiring, 2004). Denne todelingen af feltet – i en socialfaglig revalidering og en sundhedsfaglig rehabilitering – tager aktørerne bag arbejdet med Hvidbogen (2004) fat i (Lund, Bjørnlund, & Sjøber, 2010). Der sker et diskursivt skifte og *rehabilitering* lanceres som det overordnede begreb på dansk og repræsenterer medicinske, sociale, arbejdsrettede og pædagogiske indsatser. Dette udviklingsarbejde pågår over flere år i form af en tænketank med repræsentanter fra myndigheder, professioner, interessegrupper og NGO'er.

Ifølge Lund et al. (2010) var det fremvæksten af den lokale rehabilitering og de mange deltagende aktører som inspirerede fagfolk og patientorganisationer til at udvikle en fælles dansk definition af rehabilitering. Det omfattende faglige miljø knyttet til MarselisborgCenteret og Rehabiliteringsforum Danmark arbejder i en bred proces frem mod det, de omtaler som en 'helhedslig forståelse af rehabili-

tering'. De introducerer denne definition af rehabilitering i 2004: "en målrettet og tidsbestemt samarbejdsproces mellem en borger, pårørende og fagfolk. [...] Rehabilitering baseres på borgerens hele livssituation, og beslutninger består af en koordineret, sammenhængende og vidensbaseret indsats" (Marselisborg-Centeret, 2004, s. 4). På samme måde som norske og svenske kilder bygger hvidbogen på begrebsapparatet udviklet af Verdens Sundhedsorganisation (WHO).

Hvidbogen fremhæver tre nøgleaktører: administration og forvaltning, faglige aktører og almene borgere. De administrative aktører repræsenterer statsforvaltningen og den politiske ledelse på sundheds-, social-, beskæftigelses- og undervisningsområderne. Repræsentanter for beskæftigelsesmyndighederne kom imidlertid noget sent med i processen. Dette viser, at uddannelsesfeltet og specialpædagogikken inkluderes som en del af rehabiliteringsfeltet. Fagudøverne er både forskere og professionelle i sundheds- og socialfagene. De socialfaglige professioner og myndighederne deltager ikke i styringsgruppen, men i arbejdsgrupper som beskrives som tænketanke. Borgerne repræsenterer enkeltpersoner og kollektive foreninger i form af etablerede organisationer for personer med funktionsnedsættelser. Fra 2008 skifter de samvirkende invalideorganisationer (DSI) navn til Danske Handicaporganisationer.

Dette navneskifte følges op da FN's 'Konvention for rettigheder for personer med handicap (disabilities)', oversættes og underskrives i Danmark. Her konstitueres rehabilitering som et nyt hovedbegreb for alle tiltag for bedring af funktionsevne og håndtering af handicap. FN's 'Handikapkonvention' (2006/2008),

som den kaldes på dansk, præciserer, at rehabilitering er samfundets tværfaglige indsats for personer med handicap med det formål, at de kan opnå sundhed, uddannelse, erhverv og anden social aktivitet. I Artikel 26 er rehabilitering og habilitering afgrænset til: "effektive og passende foranstaltninger [...], for at gøre det muligt for personer med handicap at opnå og opretholde den størst mulige uafhængighed, fuld fysisk, psykisk, social og erhvervsmæssig formåen samt fuld inkludering og deltagelse i alle livets forhold" (United Nations, 2006).

På samme tid implementeres en ny styringsreform: Strukturreformen (af 2007). De nye store kommuner (som er reduceret fra 271 til 98 i antal) tildeles økonomisk ansvar for sundhed og forebyggende tiltag i tråd med det nye styringsregime. Kommunerne indgår i et økonomisk samarbejde med sygehusene om behandling af egne borgere (administreret af de fem nyetablerede regioner mod tidligere 14 amter). Hensigten med Strukturreformen omtales som et forsøg på at få kommunerne til at satse mere på forebyggende tiltag samt effektivisering af behandling og rehabilitering idet patienterne generelt får kortere indlæggelsestid på sygehuse og institutioner (Bilde, Hansen & Søgaard, 2010). De nye kommuner tildeles et omfattende ansvar for forebyggende tilbud, for de kronisk syge, for generel rehabilitering og for medfinansiering af behandling og rehabilitering på sygehusene (Pedersen, 2007).

Dette nye styringsregime følges op med en egen 'Vejledning for kommunal rehabilitering' (2011). Den er altså baseret på, at kommunerne har ansvaret for alle "indsatser med et rehabiliterende sigte". De forskellige tilbud forholder sig til lovgivning inden for det sociale-, beskæf-

tigelses- og undervisningsområdet. På sundhedsområdet har kommunerne det primære ansvar, men samarbejder tæt med regionerne om rehabiliterende indsatser i sygehus- og praksissektor (Indenrigs- og Sundhedsministeriet et al., 2011). Den kommunale vejledning præciserer, at rehabiliteringsbegrebet bruges og defineres på forskellige måder afhængig af tradition og situation, og at indsatserne derfor kan have forskelligt indhold og formål. Den bekræfter, at lovgivningen inden for de fire områder ikke nævner ordet rehabilitering, men henviser til begreberne: 'genoptræning', 'personlig og praktisk hjælp', 'revalidering' og 'kompenserende specialundervisning' (Indenrigs- og Sundhedsministeriet et al., 2011).

På tilsvarende måde tilskrives ordet 'funktionsevne' forskellige betydninger: inden for sundhedsvæsenet tager det udgangspunkt i kroppens funktioner, på det sociale område er funktionsevne en fællesbetegnelse for forudsætninger for evnen til at udføre daglige aktiviteter og deltagelse, mens beskæftigelsesområdet bruger ordet 'arbejdsevne'. På uddannelsesområdet har de ikke en egen forståelse af funktionsevne, men sætter evnen til læring i fokus (Indenrigs- og Sundhedsministeriet et al., 2011 s. 29). Helhedslige praksisser med et 'rehabiliterende sigte' er målet for de nye kommuners indsatser over for personer med funktionsnedsættelser. Sundhedsfaglig sprogbrug som "genoptræning af kropsfunktioner i rehabilitering" og socialfaglige og pædagogiske begreber som "erhvervsrettede aktiviteter og økonomisk hjælp ved revalidering" betragtes som momenter i en og samme diskursive praksis inden for det, der i dag omtales som rehabilitering.

Den aktuelle praksis omtales altså som

rehabilitering, og i daglig sprogbrug sættes borgere med funktionsnedsættelser i centrum for tværprofessionelle indsatser fra sundheds-, erhvervs-, uddannelses- og socialfaglige aktører. Indenfor den rådende sociale diskursive praksis, støttet af FN, er den dominerende sprogbrug: lige rettigheder og aktivering af borgere med fysiske, intellektuelle, mentale eller psykosociale handicap; og hovedstrategien omtales som integrering af alle borgere i samfundet. Dette tolker jeg som både en 'aktiveringsdiskurs' og en ny type 'integreringsdiskurs', fra fokus på lokalsamfund og nærmiljø, til vægt på 'retfærdighed i samfundet' på lige fod med andre borgere. Samtidig styres rehabiliteringsindsatserne af kommunale myndigheder gennem økonomiske incitamenter og en bureaukratisk vejledning af rehabiliteringspraksisser i kommunerne udviklet af fire forskellige ministerier (Indenrigs- og Sundhedsministeriet et al., 2011).

Opsummering

I Danmark repræsenterer revalidering hovedbegrebet for håndtering og integrering af invalide, handicappede og kronisk syge personer fra 2. verdenskrig og frem til 2000-tallet. Dette er indskrevet i den danske oversættelse af ordet *rehabilitation* til revalidering i FN's standardregler for personer med funktionsnedsættelse (1994). Rehabiliteringsbegrebet kommer oftere i brug op gennem 1990'erne og er det centrale tema i Hvidbogen (MarselisborgCenteret, 2004). Først i 2008 bliver ordet 'rehabilitering' taget i brug som det formelle navn på praksis i den danske oversættelse af FN's *Konvention for personer med funktionsnedsættelse*. Dette er i tråd med sprogbrugen hos internationale aktører som *Rehabilitation International*,

FN og WHO, og det er også i tråd med begrebsanvendelsen i de andre nordiske lande. Samme år skifter *De samvirkende invalideorganisationer* (DSI) navn til *Danske handicaporganisationer* (DH), dette var 20 år efter at *Landsforeningen for vanføre* havde skiftet navn til *Dansk Handicap Forbund*.

Analysen anvender begrebet socialt felt om det mere eller mindre bestandige netværk af aktører og institutioner, som former tre delvis overlappende sociale praksisser: revalidering, udvidet revalidering og rehabilitering. I tråd med

Bourdieu er et socialt felt et analytisk begreb for de positioneringer og stridigheder, som finder sted inden for et interesseområde. Sådanne stridigheder kan ses som diskursive kampe mellem en traditionel (ortodoksi) og ny lære (heterodoksi) i håndteringen af personer med funktionsnedsættelse.

I artiklen identificerer jeg tre relativt distinkte og samtidig overlappende sociale praksisser. De dannes gennem diskursive skift, som er et produkt af ny viden, nye klientgrupper og nye politiske styringsreformer. Diskursive praksisser

eller diskurser som: fysisk optræning, praktisk rådgivning og aktivering er alle eksempler på, hvordan det enkelte menneske må tilpasse sig en mere eller mindre standardiseret norm for, hvordan de skal leve deres hverdagsliv – dette kaldes her 'normaliseringsdiskurser'. Videre har studiet identificeret tre integreringsdiskurser for, hvordan det enkelte mennesket ideelt set skal være en del af sociale arenaer: arbejdslivet, lokalmiljøet og samfundet i øvrigt.¹ ♦

TID	1945-1975	Ca. 1970-2000	Ca. 1990-2015
Social praksis	Revalidering	Udvidet revalidering	Rehabilitering
Diskursive skift	Fra forsorg til fysisk genoptræning	Fysisk genoptræning udvides med social rådgivning og praktisk hjælp	Helhedslig: Genoptræning, revalidering, rådgivning, praktisk hjælp og specialpædagogik
Vidensbaserede og sociale teknologier	Fysiurgisk behandling og fysisk genoptræning arbejdsopklæring	Socialpædagogisk, socialpsykologisk hjælp og social-rådgivning	Neurorehabilitering Kræftrehabilitering Hjerterehabilitering Kommunal rehabilitering Arbejdsrehabilitering Specialundervisning
Borger (patient) organisering	DSI: De samvirkende invalides forening	DSI omfatter: invalide, handicappede og kronisk syge	DSI omdefineres til DH: Danske handicaporganisationer
Statslig organisering (reformer/love/myn-dighed)	Revalideringsloven Socialministeriet	Kommunereform Bistandslov Amt (kommune) og Socialministeriet	Socialreform (3 love) Strukturreform Kommune, region og Sundhedsministeriet
International organi-sering (RI, FN)	Rehabilitation International 1960	FN's år og 10-år 1980 FN's standardregler 1993	Handikapkonvention 2008
Integreringsdiskurs	Inkludering i arbejdslivet	Inkludering i lokalmiljøet	Inkludering i samfundet
Normaliserings-diskurs	Genoptræning og arbejdsopklæring	Genoptrænings- og livskvalitet	Aktivering og rettigheder

Tabel: Rehabiliteringsfeltet – et studie af tre sociale praksisser: revalidering, udvidet revalidering og rehabilitering og tre diskursive skift

REFERENCER

- Bergström, Göran, & Boréus, Kristina. (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bilde, Lone, Hansen, Anne Rytter, & Søgaard, Jes. (2010). *Økonomi og styring i sygehusvæsenet*: Notat udarbejdet for Foreningen af Speciallæger. www.laeger.dk/nyhed/download/docs/F17293/DSI.pdf.
- FOA – Fag og Arbejde, HK/Kommunal, Sundhedskartellet og Foreningen af Yngre Læger (Economy and management in the health care sector).
- Bonfils, Inge Storgaard. (2006). *Den Handicappolitiske Aktør*. Munksgaard, Københavns Universitet.
- Bonfils, Inge Storgaard, & Bangshaab, Jette. (2012). Rammer og vilkår for rehabilitering. I Inger Schrøder & Kirsten Schultz Petersen (red.), *Sociologi og rehabilitering*. København: Munksgaard.
- Borg, Tove. (2003). *Livsførelse i hverdagen under rehabilitering: et socialpsykologisk studie*. Århus: Forskningscenter Sundhed, menneske og kultur.
- Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. (2003). Participant Objectivation*. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 281-294. doi:10.1111/1467-9655.00150.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loïc J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Evang, Karl. (1952). *Health and Rehabilitation Services in Norway*. Paper presented at the Modern Methods of Rehabilitation of the Adult Disabled, Stockholm.
- Fairclough, Norman. (2000). Discourse, social theory, and social research: The discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, 4/2, 163-195.
- Fairclough, Norman. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology (IAET)*, 7 July, 452-487.
- Feiring, Marte. (2004). Et streiftog gjennom rehabiliteringsfeltets begrepshistorie. I Kjersti Vardeberg & Lena Lande Wekre (red.), *Lærebok i rehabilitering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Feiring, Marte. (2009). Sources of Social Reforms, 1870-1970. *The Rise of a Norwegian Normalisation Regime*. (PhD), University of Oslo, Oslo.
- Freidson, Eliot. (1981). Preface. In Gary L Albrecht (Ed.), *Cross National Rehabilitation Policies*. London: Sage.
- Hansen, Helle Ploug, & Tjørnhøj-Thomsen, Tine (2008). Cancer Rehabilitation in Denmark. *Medical Anthropology Quarterly*, 22(4), 360-380. doi:10.1111/j.1548-1387.2008.00035.x.
- Harlem, Gudmund. (1949). *Registreringssentralen og dens utføring av tuberkulose*. Oslo: Norske lægers tuberkuloseselskap.
- Helgøy, Ingrid. (1997). *Den institusjonsbaserte utføringen i Skandinavia*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ibsen, Bjarne Frøslee. (1992). Revalideringsbegrepet. I Jørgen Riis Jespen & Anne-Grethe Holm Jensen (red.), *Revalidering og arbeidsmedisin*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet, Socialministeriet, Undervisningsministeriet, & Beskæftigelsesministeriet. (2011). *VEJLEDNING OM KOMMUNAL REHABILITERING*.
- Koselleck, Reinhart. (2007). *Begreber, tid og erfaring: en tekstsamling* (Jens Busck, Niklas Olsen, & Mark Nevers (red.)). København: Hans Reitzel.
- Lund, Hans, Bjørnlund, Inger Birthe, & Sjöber, Nils Erik. (2010). *Basisbog i fysioterapi*. København Munksgaard.
- MarselisborgCenteret. (2004). *Rehabilitering i Danmark: Hvidbog om rehabiliteringsbegrebet*. Århus: www.cancer.dk/dyn/resources/File/file/5/1855/1385432168/hvidbog_rehabilitering.pdf.
- Michelsen, Niels, Modvig, Jens, Petterson, Birgit, Sælan, Henrik, & Schroll, Marianne (red.). (1992). *Klinisk socialmedicin*. København: Munksgaard.
- Mik-Meyer, Nanna. (2004). *Dømt til personlig udvikling: identitetsarbejde i revalidering*. København: Reitzel.
- Pedersen, Kjeld Møller. (2007). Kommunalreformen og sundhedsvæsenet: En forbedring? *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 71(4), 173-186.

REFERENCER

Rose, Nikolas. (2006). Governing "Advanced" Liberal Democracies. In Aradhana Sharma & Akhil Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader*. Malden, Mass.: Blackwell.

Schrøder, Inger, & Bangshaab, Jette. (2012). Dilemmaer og spæningsfelter i rehabilitering (Kapittel 16). I Inger Schrøder & Kirsten Schultz Petersen (red), *Sociologi og rehabilitering*. København: Munksgaard.

Schrøder, Inger, & Schultz Petersen, Kirsten. (2012). *Sociologi og rehabilitering*. København: Munksgaard.

Socialministeriet. (1960). Lov om revalidering (revalideringsloven) LOV nr 170, af 1959.

Socialministeriet. (1976). *Lov om sosial bistand. Bistandsloven. LOV nr 333 af 1974.*

Socialministeriet. (1998a). *Lov om aktiv sosialpolitikk, Aktivloven. LOV nr 454 af 10/06/ 1997.*

Socialministeriet. (1998b). *Lov om Retsikkerheds (Retsikkerhedsloven) LOV nr 1997.*

Socialministeriet. (1998c). *Lov om social servece LOV nr 454 af 19/06 1997.*

Solvang, Per Koren, & Slettebø, Åse (Eds.). (2012). *Rehabilitering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stiker, Henri-Jacques. (1999 [1982]). *A History of Disability*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

United Nations. (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

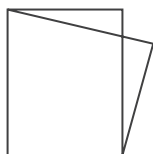
Vinther Nielsen, Claus. (2008). *Rehabilitering for sundhedsprofessionelle*. København: Gads Forlag.

ENDNOTES

- ¹ Denne artikel er også trykt som: "Rehabiliteringsfeltet i Danmark – en begrebshistorie" i: *Profession og rehabilitering – Om viden, magt og status i velfærdsstaten*, redigeret af Søren Gytz Olesen, 2016.

Replik: **Stil teori- og praksisspørgsmålet på en ny måde**

Lisbeth Haastrup,
lektor & Lars
Emmerik Damgaard
Knudsen, adjunkt,
Materiel Kultur
Didaktik, Aarhus
Universitet



Det danske uddannelsessystem bliver i disse år omfattende reformeret med henblik på at skabe en tættere sammenhæng mellem det, der læres og det, det skal bruges til. Derved adresseres et alment problem, idet uddannelsesreformerne søger at organisere uddannelserne gennem brobygninger mellem teori og praksis. Det gælder fx i folkeskolereformen fra 2013, hvor alle læringsmål formuleres som kompetencemål. Her skal eleverne ikke blot kunne eller vide noget, men lærerne skal

undervise efter, at eleverne skal kunne anvende det, de ved. Med gymnasiereformen fra 2005 skal eleverne opnå studiekompetencer og arbejde med tværfaglige forløb i et samspil mellem en teoretisk-analytisk og en praktisk-virkelighedsnær tilgang. Universitetsreformerne fra 2002 har betydet krav om øget samarbejde med omverden, en vægtning af entreprenørskab og en målrettethed af uddannelserne til hurtigere gennemførelse.

Replik: Stil teori- og praksisspørgsmålet på en ny måde

Fælles for alle disse reformer er en idé om, at hvis man tilstræber bestemte former for mål, så kan uddannelsen bygge bro over kløften mellem teori og praksis. De opfattes nemlig på én gang som forskellige og forenelige. Dette er en imidlertid én bestemt teori- og praksisforståelse, der ekskluderer andre. Fx at relationerne mellem teori og praksis også kan forstås som gensidigt udelukkende eller indlejret i hinanden. Disse forståelser eksisterer fortsat og bidrager med en mangfoldighed til uddannelserne. Men de trues af reformernes ensidige dyrkning af brobygning, som om det er den eneste måde, man didaktisk kan forholde sig til teori og praksis. En ambition om brobygning italesat udenfor uddannelserne selv risikerer altså, at mangfoldigheden i teorier, praksisser og deres relationer overses.

I forskningsprojektet "Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne" i 2009-2012 undersøgte vi sammenhængene mellem frafald og teori og praksis i fire professionsbacheloruddannelser. I en del anden forskning præsenteres teori og praksis ofte som modsatrettede begreber, og denne konstellation har gennemsyret måderne, uddannelsessystemet har været struktureret og praktiseret på. Fx ved at teori og praksis har været lokaliseret på hvert sit sted sådan, at teori ofte betragtes som det, der læres på uddannelsesstedet, mens praksis er det, der gøres "i virkeligheden". Vores kvalitative undersøgelser pegede imidlertid på, at der blandt studerende, undervisere, praktikvejledere, institutioner og uddannelser var mange og meget forskellige opfattelser af teori og praksis hver for sig, og hvordan de er relaterede. Det centrale problem for professionsbacheloruddannelserne var overraskende

nok, at studerende, undervisere og praktikvejledere ikke oplevede afstande eller skel mellem teori og praksis. Tværtimod havde de opfattelser af, hvordan teori og praksis, ud fra netop deres position, relaterede sig til hinanden, og de gjorde det på højst forskellige måder. Problemet var heller ikke, at informanterne oplevede afgørende forskelle i måderne teori og praksis relaterer sig, men opfattede mere eller mindre deres egen som den eneste. Problemet var derimod, at de ikke havde et fælles sprog at tale om det i, at de kun i begrænset omfang mødtes med hinanden, og at det dermed var vanskeligt at bruge disse forskelle didaktisk til at diskutere, analysere eller perspektivere relationerne mellem uddannelses- og praktikstederne og mellem studerende, undervisere og praktikvejledere.

Det fik os til at se, at teori og praksis ikke blot handler om viden, men også om kultur, dvs. hvordan vi til dagligt og på forskellig vis oplever en relation i mellem teori og praksis. Teori og praksis er nemlig også oplevelser, som vi deler med hinanden. De bliver altså også til som kulturelle strukturer i de former for uddannelsespraksis, som elever/studerende, undervisere og medarbejdere på modtagervirksomheder, hver især indgår i. Teori og praksis beskriver derved ikke blot forskellige vidensformer men er også kulturelle former, der er med til at bestemme de måder, hvorpå vi betragter vores fag, uddannelse og arbejde. Derfor foreslår vi at stille spørgsmålet om relationerne mellem teori og praksis på en ny måde: "Hvordan kan forskellige opfattelser af teori, af praksis og af deres relationer bruges didaktisk til at begrunde en uddannelses alsidighed med et fælles sprog for, hvordan disse kan forstås?". I bogen Teori-praksisdidaktik har vi valgt at arbejde filosofisk,

begrebsmæssigt med flere sameksisterende teori- og praksisforståelser for at kunne analysere det sammensatte og de til tider modsætningsfyldte tiltag og processer, hvor disse opfattelser mødes og brydes:

- *Dikotomi*: Teori og praksis udelukker hinanden i forskellige regimer, og en bro i mellem dem er logisk set udelukket.
- *Polaritet*: Der kan opstå broer mellem teori og praksis via afprøvning, som kan skabe handlingsanvisninger.
- *Fusion*: Teori og praksis er grundlæggende forenede i etisk bevidsthed om handlingsorientering, og en brobygning er ikke nødvendig.
- *Dialektik*: Teori og praksis er forskellige, men rettet mod erkendelse i relation til hinanden, og broer i mellem dem kan opstå som en gensidighed.

Brobygning mellem teori og praksis er i både den dikotomiske og fusionære teori- og praksisforståelse filosofisk og empirisk ulogisk. Hvorimod brobygning er en logisk mulighed at tilstræbe i både den polære og den dialektiske forståelse, men på meget forskellige måder. Mens den polære er handlingsanvisende ved at påvise sammenhænge mellem teori og praksis gennem hypoteser og afprøvning, som det fx ses i en evidensorienteret pædagogik (og deraf attraktiv for bestemte skoleforskere i dag), så er den dialektiske mestendels er analytisk og optaget af at forstå og beskrive frem for at foreskrive (og tiltrækkende for mange undervisere) lige som den dikotomiske. Til gengæld er den fusionære handlingsvisende gennem en professionel, etisk fordring og deraf meget attraktiv for mange studerende og praktikvejledere hovedsagligt på velfærdsuddannelserne.

Enhver af deltagerne i professionsbacheloruddannelserne skubber så at sige problematikken foran sig og overlader helst ansvaret for den til de andre parter. I vores feltarbejde blev det tydeligt, at det ofte blev overladt til den enkelte studerende selv at orientere sig og finde sig til rette med dette i løbet af sin uddannelse. Det er fx tilfældet, når de studerende veksler mellem undervisning på uddannelsesstedet og praktik på praktikstedet. For selvom disse forløb er en afgørende del af en professionsbacheloruddannelse, så varetages de af en praktikvejleder, der sjældent er inviteret ind på uddannelsesstedet til planlægning eller midtvejsmøder, har meget få timer til vejledning af den studerende og har ofte ikke den påkrævede efter- og videreuddannelse. Det betyder, at en uforholdsmæssig stor del af oversættelsesarbejdet mellem undervisningssted og praktiksted og mellem skiftende teori-praksisforståelser måtte foretages af den studerende selv.

På baggrund af vores analyser af professionsbacheloruddannelserne har vi udviklet en teori-praksisdidaktik. Den fokuserer på at igangsætte læreprocesser, hvor såvel studerende, undervisere og praktikvejledere og forskere kan bringes til at reflektere over, hvilke teori- og praksisforståelser de selv praktiserer hvor, hvornår og hvorfor, og hvilke forståelser andre brugere, samt om de kan inspirere hinanden. Konkret foreslår vi, at uddannelserne udnytter undervisningens og praktikens situationer til at etablere kreative værksteder, hvor man kan diskutere, hvordan forholdet mellem teori og praksis i en given kontekst bliver til og kan forandres. Værkstederne er dermed tænkt som holdepladser på strategiske steder og tidspunkter i uddannelsesforløbet, som kan skabe rum for at arbejde

med, hvordan der uddannes, undervises, læres og samarbejdes.

Ideen er, at alle deltagere teoretisk, metodisk og empirisk skaber et kreativt rum for nye opfattelser af, hvordan de selv er en del af en faglig tradition og professionel praksis, hvordan det yder dem modstand, men også hvordan de kan eksperimentere med det. På denne måde foreslår vi med teori- og praksisdidaktikken at etablere kontekstafhængige værksteder og sociale læreprocesser, som er rettet imod at bringe de forskellige teori- og praksisforståelser ud over dem selv.

Teoriværkstedet

- *Fordybelse:* Fx i de lærerstuderendes fremlæggelser af praktikopgaver: Der forhandles, perspektiveres og udvikles forestillinger om relationerne mellem teori og praksis. Fremlæggelserne kan afspejle én tradition for at se teori og praksis.
- *Eksperimenter:* Fx i gruppearbejdet mellem studerende, der diskuterer og forhandler om, hvordan undervisningens indhold skal forstås, hvad de præsenterede teorier kan forklare, og hvordan de kan bruges til at analysere i gruppens case, empiri og felt.
- *Modstand:* Fx sygeplejerske bliver tvunget til at formulere eller reflektere over, hvad, hvordan, hvorfor man bruger teori til at sige noget bestemt om praksis, herunder hvilken relation mellem teori og praksis der således udtrykkes.

Metodeværkstedet

- *Fordybelse:* Fx under praktikopholdet hvor vejlederen i mesterlærelignende forhold praktiserer en måde at lære faget på, som står i kontrast til den måde, hvorpå man har lært det samme

på uddannelsesstedet.

- *Eksperimenter:* Fx at studerende under praktikken afprøver en model, programstruktur etc. i et undervisningsforløb og reflekterer over, modellen som et teoretisk udgangspunkt i forhold til forsøgets konkrete felt som empirisk og praktisk situering af undervisningen.
- *Modstand:* Fx hypotese-, test- og modelafprøvning hos ingeniørerne, der undersøger om produktet 'holder', hvordan og hvorfor herunder at reflektere over, om produktet kan sættes i produktion.

Empiriværkstedet

- *Fordybelse:* Fx Praktikstederne der giver de studerende specifikke opgaver med besked om, at de kan 'stikke en finger i jorden' for at finde ud af, hvordan man skal være og gøre i praktikken.
- *Eksperimenter:* Fx at eksperimentere med hvilke former for udtryk for elevers niveau, som den lærestuderende kan finde i en klasse.
- *Modstand:* Fx at finde ud af, hvordan man skal være som studerende, hvordan man taler, skriver, finder bøger, kontakter vejledere, hvor mange spørgsmål man må stille og hvor tit kan man pjække.

Her er et eksempel på, hvordan et sådant værksted kunne se ud. Signe er lærerstuderende, og hun reflekterer over sin brug af læringsstile i forbindelse med sin praktik. Citatet og situationen eksemplificerer, hvordan et metodeværksted kunne se ud:

"Jeg synes, da vi forberedte vores praktik, da havde vi al teorien med, vi havde lært, og vi gik rigtig meget op i læringsstile,

Derfor foreslår vi at stille spørgsmålet om relationerne mellem teori og praksis på en ny måde: **Hvordan kan forskellige opfattelser af teori, af praksis og af deres relationer bruges didaktisk til at begrunde en uddannelses alsidighed med et fælles sprog for, hvordan disse kan forstås?**



og vi skulle ud og prøve en masse teori af. Jeg havde et billede inde i hovedet, at seminariet ville have, at vi som nye lærere skulle ud, og så skulle vi være anerkendende. Der skulle ikke være så meget almindelig tavleundervisning. Det skulle være helt anderledes skole. Og så kommer vi ud, og så var det bare overhovedet ikke ... Alt det her teori om, at det skulle være så åbent og anderledes. Sådan var det jo ikke ude i klassen. Og vi fandt hurtigt ud af, at det nyttede bare ikke noget. Alle de her ting hang ikke sammen. Teorien hang ikke sammen. Det vi havde planlagt var rigtig skidt, og da vi så kom tilbage igen, så bruger vi så teori på at reflektere over vores praktik" (Signe, studerende efter praktik).

Signe fortæller, hvordan hun og hendes medstuderende har tilrettelagt deres

praktikforløb via en fordybelse i teorien om læringsstile. De har på den baggrund eksperimenteret med at gennemføre læringsstile i undervisningen men erfarer, at læringsstilene ikke kunne omsættes så handlingsorienteret som først antaget. Deres erfaringer bar imidlertid præg af en tung modstand fra eleverne, som fører til, at de fordyber sig på ny, men nu i analyserne af, hvad det var deres praktikerfaringer handlede om. I et perspektiv af forskellige teori- og praksisformer er Signe og medstuderende vejledt til at anvende teorien om læringsstile i et handlingsorienteret, polært perspektiv og at eksperimentere med en anerkende undervisningsform. De oplever således efter praktikopholdet at have brug for at se sammenhængene mellem deres erfaringer og pædagogisk teori på en måde, hvor de "bruger vi så teori på at

reflektere over vores praktik". På denne måde veksler de studerende mellem de tre værksteder; så de både i forberedelsesfasen og efterbearbejdningen diskuterer, hvilke teoretiske, analytiske perspektiver, de skal planlægge og forstå deres praktik med. Under forberedelsen og gennemførslen er de også metodisk bevidste og afprøver nogle bestemte måder at undervise på og noterer sig, hvordan eleverne reagerer på undervisningen og særligt på læringsstile, som de har eksperimenteret med. Kreativiteten i at erkende og overskride tilvante teori- og praksisforståelser knytter sig således ikke alene til at eksperimentere med andre teori- og praksisforståelser, men også til at registrere, hvilke traditioner de observerede teori- og praksisforståelser trækker på, samt hvilken modstand situationen yder imod

Det fik os til at se, at teori og praksis ikke blot handler om viden, men også om kultur, **dvs. hvordan vi til dagligt og på forskellig vis oplever en relation i mellem teori og praksis.**



at forandre disse. Kreativiteten i teori- og praksisdidaktikken handler ikke nødvendigvis om at være original, nyskabende eller autentisk, men om at erkende og anerkende andre teori- og praksisforståelser ved at tage udgangspunkt i de givne situationer. Værkstedernes situerings etablerer således et grundlag for en dialog mellem deltagerne, som kan være med til at tydeliggøre og evt. ændre relationer, opgaver og steder.

Hvilken betydning kan teori og praksisdidaktikken så have for uddannelsesreformerne? I både folkeskole-, gymnasie-, universitets- (og den her undersøgte) professionsbachelorreform kan forfattere til uddannelsesreformerne med

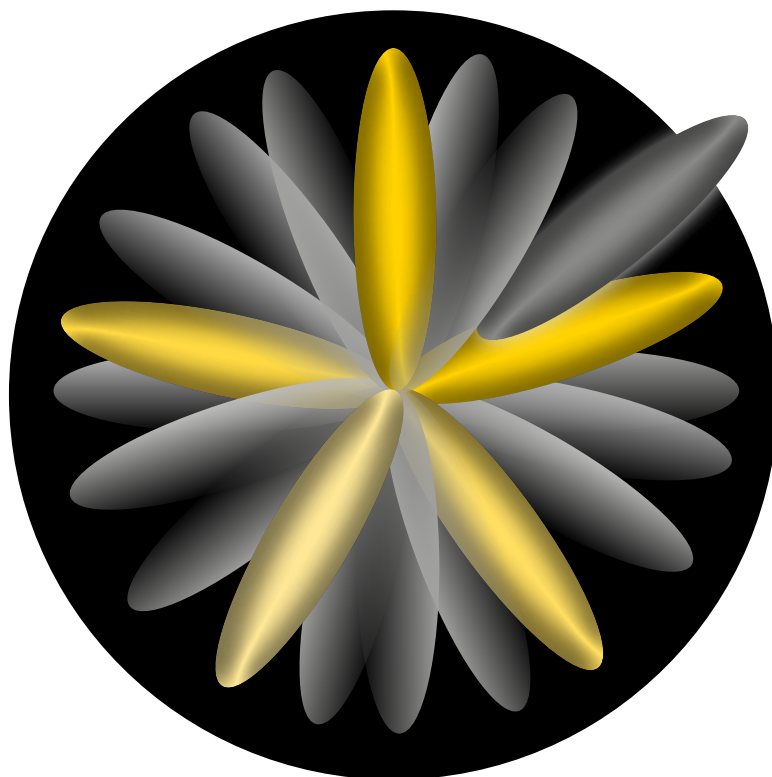
fordel blive tydeligere på, hvilke teori- og praksisforståelser de anvender, hvad de skal anvendes til og begrunde hvorfor. Vi foreslår også, at når man fx anvender former for læringsmål, så tager på sig som opgave at bruge flerheden af teori- og praksisrelationer til didaktisk at udnytte de forskellige undervisnings- og lærings-situationer, steder, fag og fagområder, der er på spil i uddannelserne i forskellige kombinationer.

På den måde kan uddannelsesreformerne til inspiration for politikere, forskere, uddannelsesledere og til studerende, undervisere og praktikvejledere blive til i et sprog, der fastholder, at der er forskellige måder at relatere teori og

praksis alt efter, hvor, hvad og hvem der deltager i de sammensatte læreprocesser på de forskellige uddannelser. I dette sprog kan man, som i en kulturanalyse, bygge bro mellem de forskellige teori- og praksisforståelser. Dette kan skabe en indsigt i, at uddannelse og undervisning intenderes og opleves som mange forskellige fænomener og strukturer, der i sig selv er en rigdom, som kan bruges aktivt til at gå konstruktivt ind i uddannelsernes processer og få alle deltagere, såvel elever og studerende, som undervisere og andre samarbejdspartnere med. ♦

Profession, stat og rehabilitering

– Om viden, magt og status i velfærdsstaten

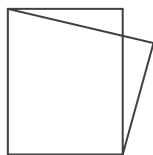


Søren Gytz Olesen
Med bidrag af Marte Feiring
& Marie Østergaard Møller

Rehabiliteringsforum Danmark
MarselisborgCentret

Charlotte Wegener: **Skriv med glæde** – en guide til akademisk skrivning

Samfundslitteratur, 2016, 125 sider



Anmeldt af Trine
Gandil, lektor,
Professionshøjskolen
UCC

Skriv med glæde – en guide til akademisk skrivning af Charlotte Wegener skal hjælpe skribenter med at finde ind til glæden ved at skrive, så skrivningen bliver til en måde "at tænke, lære og være i verden på". Foruden fokus på teknik og genreforståelse suppleres der med et fokus på skrivning som et "identitetsarbejde i en foranderlig social praksis". For akademisk skrivning handler, ifølge Wegener, både om at få adgang til fællesskabet og om at være produktiv, kreativ og innovativ på en gang. Det er store krav, så bogen tilbyder derfor at hjælpe skribenten til at opnå indblik i *den sorte boks' indre funktionsmåde* (s. 23).

Af omslaget fremgår det at bogen henvender sig til "dem, der gerne vil have mere lystbetonede og fleksible skriveprocesser, og til dem der skal hjælpe andre med at få det". Den er både rettet til studerende og til undervisere, forskere og konsulenter der publicerer fra forsknings- og udviklingsprojekter.

Tilgangen til hvad det vil sige at skrive og være skribent, er teoretisk forankret. Ud over refleksioner over og fortællinger om at skrive, består bogen i en række konstruktive, begrundede skriveaktiviteter og forslag til at skrive sig ind i og gennem

et projekt. Der er ikke fokus på bestemte produkttyper inden for den akademiske genre, men på de processer der går forud for. Wegener kombinerer desuden akademisk og kreativ skrivning og har samlet øvelser fra mange skrivehåndbøger.

Bogens struktur og tre metaforer

Bogens struktur er valgt ud fra erkendelsen af at skriveprocesser "sjældent består af en række fastlagte trin" (s. 11). Strukturen er derfor delvist emneorienteret i forhold til refleksioner over det at skrive. Wegener vælger alligevel en vis kronologi fra skriveideen til skrivevaner og samling af tanker til den endelige redigering. Forfatteren nævner godt nok at man kan læse bogens kapitler i vilkårlig rækkefølge, men man skal indprente sig de tre metaforer som præsenteres i kapitel 1, og som udgør bogens hovedidé. Der er undervejs også kapitel- og afsnitsoverskrifter som ikke på indlysende vis synes at være dækkende for indholdet.

De tre grundlæggende metaforer, der anslår skrivning som et håndværk, er: *Værktøjskassen* som bl.a. angår skrivevaner og sproglige og strukturerende redskaber, *byggematerialerne* som bl.a. angår bearbejdning af data og de teorier

og metoder der indgår, og endelig *bygningstværet* som angår tekstens hensigt og hvem skribenten eventuelt vil påvirke eller hjælpe. Metaforerne skal synliggøre forskellige aspekter skribenten kan rette sin opmærksomhed mod i skriveprocessen, men de tre områder skal også holdes sammen. Det fungerer nogenlunde, men hvad der grundlæggende hører til hver metafor synes at udbygges undervejs og glider mig lidt af hænde.

Skriveaktiviteterne

Bogens aktiviteter, over 50 styk, støtter bl.a. skribenten i at finde sit bidrag og sin drivkraft, at opøve hensigtsmæssige skriverutiner, finde flow, fokusere og bruge feedback fra andre. Aktiviteterne er kendt fra den procesorienterede skrivning – og fra kreativ skrivning – og består fx af forskellige typer af hurtigskrivninger eller fokuseringsopgaver. Opgaverne går både på at skrive tekster om at skrive, at strukturere tanker eller tekst, men også på at generere tekst der skal bruges. Mange af betegnelserne for det der skal arbejdes med, er ganske rammende: Der er de mere kreative betegnelser, såsom 'shitty first drafts', 'bricolage', eller 'overlist dragen', og så er der de mere konkrete,

akademiske betegnelser, såsom 'forskningsspørgsmålet' eller 'skrivegrupper'. De sidste ved man helt sikkert hvad handler om, de første klæber til hukommelsen.

En læseværdig, ambitiøs og let intimiderende bog

Alt i alt er bogen læseværdig og overkommelig. Muligvis også for studerende på professionsuddannelserne – selvom de ikke er i *akademia*. Og så gør det ikke så meget at bogen er lidt svær at navigere i. I bogens favør taler endvidere tydelige ikoner (blyanter) der fremhæver øvelserne, men hold øje, for der er også konkrete ideer der ikke er fremhævede.

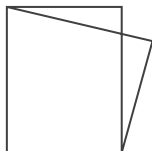
Wegener er ambitiøs; en vellykket akademisk tekst har "æstetiske kvaliteter, den formidler et indhold reflektivt, og den har en effekt på læseren". Hun fortsætter: "Høje ambitioner? Ja, men det skal vi også have. Der findes en overflod af tekster i verden, og hvis vi bidrager til denne overflod, så skal det også være med noget, der har betydning og er værd at læse" (s. 118). Hun opfordrer skribenten til fortsat at udfordre sit verdenssyn for at undgå at stagnere i samme optik på "verdens beskaffenhed" eller at bruge sig selv som målestok for sin undren (s. 46). En grundig

analyse af drivkraften (eller mangel på samme) kan derimod gøre skribenten klogere på hvilket bidrag teksten skal udgøre – og hvilke personlige interesser der er på spil. Det er interessant, men det bliver lige vel voldsomt når Wegener med Brinkmann fremhæver at det at udføre et forskningsprojekt og at leve et liv ikke skal adskilles (s. 45), og når Wegener taler om at være mentalt vågen og samle indskydelser uden hensyn til 'work-life balance' (s. 80). Wegeners eget engagement er ikke til at tage fejl af, og der ligger en dedikeret stemme bag bogen. Enkelte pointer kan dog gå hen og blive en anelse intimiderende. Wegener adresserer jo selv direkte den præstationsangst som er iboende i akademisk skrivning fordi det at skrive handler "om at afkode konventioner, lære nyt og [...] blive en kritisk, kreativ forsker" (s. 45). Og selvom bogen netop vil give ideer til at håndtere dette, så bliver det som at svinge et pendul foran læseren (eller de studerende), hvor pendulet bevæger sig mellem overrumpling og brugbar indsigt. Det forstærkes når Wegener citerer Llambíás, tidligere rektor for Forfatterskolen, for at sige: "Vi kan skrive tekster, der er klogere end os selv". ♦

Christopher Hood & Ruth Dixon: **A Government that Worked Better and Cost Less?** Evaluating Three Decades of Reform and Change in UK Central Government

Oxford University Press, 2015, 229 sider

Anmeldt af Steen
Juul Hansen, docent,
VIA University
College



På omslaget til bogen er der et billede fra en væg i templet i Karnak (Luxor) i Ægypten. Det viser en kalender, hvor der er registreret festivaler samt størrelsen af de ofringer, der er foretaget på den enkelte festival. Kalenderen er fra 1450 før Kristi – ca. 3500 år gammelt. Billedet er taget af Ruth Dixon, en af forfatterne til bogen. Det skal minde om, at nogle administrative procedurer og registreringer er mere varige end andre. Med dette billede er temaet for bogen slået an, og det antydes, at New Public Management som ramme for modernisering af den offentlige sektor nok ikke sætter sig samme varige spor, som kalenderen i Karnak. Bogen er en evaluering af de seneste 30 års reformer i den offentlige sektor i Storbritannien. Forfatterne Christopher Hood og Ruth Dixon har fulgt udviklingen i den offentlige sektor i Storbritannien i mange år. Hood har været med til at give reformtiltagene i den offentlige

sektor i den vestlige verden (fra midten af 1980'erne og frem) betegnelsen New Public Management – NPM. Hvorfor er bogen så interessant i en dansk sammenhæng? Fordi NPM i omfattende grad har præget udviklingen af den offentlige sektor i Danmark siden Poul Schlüters moderniseringsredegørelse i 1983. Skiftende regeringer har forsøgt at reformere og "modernisere" den offentlige sektor efter de opskrifter, som NPM foreskriver. Det drejer sig kort fortalt om markedsførelse af den offentlige sektor, management, mål- og resultatstyring samt anvendelse af IT. Det er klart, at det er relevant at vide, om et så dominerende styringsparadigme virker i virkelighedens verden. Folkedomstolen har længe dømt NPM ude. Det samme har de velfærdsprofessionelle, som skal føre reformerne ud i praksis og leve med den praksis, som reformerne skaber. Det er folkeskolelærerne, sygeplejersker, socialrådgivere,

læger mm. Men har folkedomstolen og de velfærdsprofessionelle nødvendigvis ret? Det giver bogen et veldokumenteret svar på. Bogens korte svar er: Nej, NPM virker ikke. Bogens argumentation herfor foldes ud i det følgende.

Bogen starter med at fremhæve, at den offentlige sektor de seneste 30 år har været udsat for gentagne reformer med det klare formål at mindske udgifterne til den offentlige sektor samtidig med, at den skulle fungere bedre for borgere og brugere. "Creating a Government that Works Better and Costs Less". Bogen evaluerer, om reformbestræbelserne rent faktisk er lykkedes, så vi som borgere og brugere har fået mere service for færre penge. Storbritannien tjener som kritisk case i analysen. Bogens analyser viser, at reformerne ikke holder, hvad de lover. De gennemførte reformer har haft den modsatte effekt – med stigende offentlige udgifter og dårligere offentlig service til følge.

Hood og Dixon undrer sig over, hvad de kalder en bemærkelsesværdig mangel på evidens for, at de gennemførte reformer har virket. Det er bemærkelsesværdigt, fordi NPM foreskriver dokumentation og gennemsigtighed i den offentlige sektor. Hvorfor skulle der gå 30 år, før nogen gennemførte en systematisk evaluering af effekterne af NPM? NPM og de tilhørende reformer er blevet flittigt debatteret og kommenteret. De analyser, der er blevet gennemført har imidlertid mere haft karakter af retorik og ideologi end af egentlige analyser af administrative data. Reformerne har været drevet af forventninger til resultaterne af reformerne og af processerne i forbindelse med reformernes tilblivelse og gennemførelse. Reformerne har ikke været drevet af viden om, hvad der virker. Diskussionerne om effekterne af NPM har derfor været

præget af "bragesnak", efter forfatternes mening.

Bogen er på 229 sider, fordelt på et kort forord og 9 kapitler. Den er en afrapportering af et evalueringsprojekt om effekterne af NPM, som har været længe undervejs – tre år. Bogens form og indhold er præget af, at der er tale om en videnskabelig afrapportering.

Kapitel 1 opridser problemstillingen for evalueringen – har NPM medført en bedre og billigere offentlig sektor? Herefter følger en kort gennemgang af analysens konklusioner samt en kort gennemgang af de enkelte kapitler i bogen. Forfatterne afgrænser NPM til at omfatte tre temaer: 1) Managementreformer, 2) øget anvendelse af IT og 3) anvendelse af spin i den offentlige sektor i forbindelse med gennemførelse af reformerne. I den forbindelse citerer forfatterne en spindoktor for at have sagt, at det ikke betyder noget, hvor god man i virkeligheden er. Det betyder noget, hvordan du kommunikerer, hvor god du er.

Kapitel 2 giver en kort beskrivelse af udviklingen i den statslige administration i Storbritannien i de seneste 30 år. Kapitlet beskriver den kontekst, NPM-reformerne er blevet gennemført i.

Kapitel 3 beskriver datagrundlaget for evalueringen. Forfatterne undrer sig over, at det ikke er muligt at skabe et sammenhængende kvantitativt datasæt for hele perioden. Regeringen har løbende ændret den administrative registrering af resultaterne af dens politik. Så forfatterne har i vid udstrækning selv måttet konstruere og kombinere data, der kan bruges i evalueringen. Og de har måttet trække på mange forskellige kilder for at belyse resultaterne af NPM.

I kapitlerne 4, 5 og 6 opgøres udviklingen i omkostningerne til centraladministrationen samt kvaliteten af den offentlige

administration. De tre kapitler udgør kernen i evalueringen, fordi de giver svaret på, om NPM har medført en bedre fungerende offentlig sektor til færre penge.

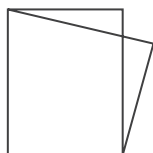
I kapitel 7 og 8 diskuteres resultaterne af evalueringen. Bogen afsluttes med en god opsamling.

Uanset om man er for eller imod NPM, så er det positivt, at der med denne bog foreligger evidens for, om NPM holder, hvad det lover. Godt nok er evalueringen foretaget i Storbritannien, men jeg er overbevist om, at resultatet kan overføres til en dansk kontekst. Hvorfor skulle det ikke kunne det? NPM har også været et dominerende styringsparadigme i Danmark, hvor vi har gennemført mange af de samme reformer som i Storbritannien. Og den offentlige sektor i Storbritannien har mange lighedstræk med den danske. Evalueringen betyder, at diskussionen for og imod NPM ikke længere behøver at være præget af følelser og ideologi, men kan baseres på evidens.

Det er ikke kun i Storbritannien, at man diskuterer nytten af NPM som styringsparadigme. Det gør man også i Danmark – og i de nordiske lande i øvrigt. Fra politisk hold begynder man så småt at tage afstand fra NPM. I Danmark taler man om tillidsreform, og om at man skal have mere ledelse med faglig substans og mindre management i den offentlige sektor. De velfærdsprofessionelles faglighed og professionelle råderum skal genetableres. Jeg tror ikke, at det kommer til at ske fra den ene dag til den anden. Dertil er NPM et alt for dominerende og institutionaliseret styringsparadigme. Bogen *A Government that Worked Better and Cost Less* er et rigtig nyttigt bidrag til den fortsatte diskussion om, hvordan man skal styre den offentlige sektor med de bedste resultater til følge. ♦

Diætetikkens væsen og uvæsen – En filosofisk kritik

(ph.d.-forsvar: juni 2016)



Frank Juul
Agerholm, Ernæring
og Sundheds-
uddannelsen, VIA
University College

I min ph.d.-afhandling har jeg beskæftiget mig med en tænkning, der er centreret om den forestilling, at et godt helbred kan foregribes gennem bemestring af levemåden. Denne forestilling, der er såvel oldgammel som helt aktuelt, er én blandt mange måder, den menneskelige bevidstheds store utopiske kraft kommer til udtryk. Og den fører ofte videre til helt konkrete handlinger og gerninger. Aktuelt spiser man så frugt, grønt og speltkerner, dropper cigaretterne, drikker mindre alkohol, løber en tur eller giver livet et KRAM på andre måder.

I håb om et måske såvel sundt, langt som godt liv – eller i frygt for det modsatte – søger man at bemestre levemåden, ændre sine angiveligt usunde vaner, tæmme hungeren og hellige KRAM- og andre såkaldte livsstilsfaktorer opmærksomhed. Og selvfølgelig er det da godt? Hvem vil dog betvivle det?

I den filosofiske tradition, jeg er rundet af, tager mit afsæt i, og hvorfra jeg etablerer min position som forsker i

forhold til det felt, afhandlingen undersøger, gør man sig besværet at betvivle selvfølgeligheder. Ja, jeg fristes næsten til at sige: Selvfølgelig gør man det! Som sådan er afhandlingen også udtryk for et afselvfølgeliggørelsesprojekt.

Afhandlingens genstandsfelt, læsestrategi, teser, teoretiske prisme og fremgangsmåde

Det helt moderne blev mig imidlertid for uoverskueligt. Sporene af vor tids dyrkelse af den sunde livsstil blev med andre ord for vanskelige at overskue for lutter løbesko, der farer af sted. Jeg måtte på afstand og kom på sporet af den klassiske diætetiske tænkning, der endte med at blive afhandlingens egentlige genstandsfelt.

Man kan vel sige, at mit afselvfølgeliggørelsesprojekt, der oprindeligt var tænkt som en samtidskritik, undervejs endte med at blive en meget indirekte én af slagsen. Eller man kunne også sige, at jeg måtte gribe fat om nældens rod, for ikke at brænde nallerne på et aktuelt

glohedt tema. Jeg skiftede tid – men ikke tema – og greb fat om den klassiske diætetiske tænkning.

I det antikke Grækenland kaldtes den kunst, hvis opdrag det var at bedømme og under hensyn til en lang række regler og detaljer at ordne levemåden med sundhed som ideal, *diaitetikos* (dvs. diætetik). Og *diaita* (dvs. diæt) betød oprindeligt levemåden i almindelighed og den sunde levemåde i særdeleshed. Som sådan minder *diaita* i parentes bemærket mere om dét, vi i dag forbinder med sund livsstil, end dét vi forbinder med diæt.

I afhandlingen gennemspiller jeg en tankerække, hvori der foretages en kritisk filosofisk læsning af den klassiske diætetik, sådan som den formidles til os gennem Hippokrates (460-ca. 375-351 f.v.t.) – retteligt: *Corpus Hippocraticum* – og lægefilosofferne Galen (ca. 129 til ca. 200) og Avicenna (Abu Ali al-Husayn ibn 'Abdallah ibn Sina, 980-1037), der kan karakteriseres som den klassiske diætetiks tre kongetænkere.

Centralt for tankerækken står tre teser, som afhandlingen forfølger:

- 1) Diætetikens fordøjelsesfilosofiske væsen kan slå om i et uvæsen med en umættelig hunger efter helse.
- 2) Den diætetiske foregribelse kan slå om i forgribelse på vigtigere ting i livet end dem, der kan gøres op efter sundhedens målestok.
- 3) Den diætetiske bemestring af levemåden fordrer mådehold, men kan slå om i ubehersket beherskelse af livet qua den helt umådeholdne detaljeringsgrad og detaljerigdom, der følger af diætetikens begreb om den sunde levemåde.

Teserne har karakter af dystopiske tendenser ved en tænkning, der – som bemeldt – ellers netop kan siges at være ét blandt flere udtryk for den menneskelige bevidstheds store utopiske kraft. Til beskæftigelse hermed måtte jeg udvikle en egnet teoretisk tilgang. Og der findes ikke nogen filosof, der har beskæftiget sig mere grundigt med den menneskelige bevidstheds utopiske kraft end Ernst Bloch.

Bloch er imidlertid mere interesseret i det utopiske end dystopiske, så i afhandlingen fortolker og omsætter jeg hans filosofi og vender den på en række punkter på hovedet. I afhandlingen tjener Blochs filosofi så at sige som en optisk prisme. En prisme hvorigennem "lyset" fra filosofiens "store tradition" – med mere eller (og ofte) mindre eksplicit henvisning til bl.a. Platon, Aristoteles, Kant, Schopenhauer, Hegel, Marx, Nietzsche, Horkheimer, Adorno, Foucault, Onfray m.fl. – undergår refraction og således brydes og bøjes på måder, der har hjulpet mig til at kaste nyt lys over og sætte kulør på den klassiske diætetik.

I dette lys viser den klassiske diætetik sig som en omfattende fordøjelsesfilosofi med meget vægtige tendenser til at udvikle sig til en fordøjelsesindeologi, der med en helt umådeholden detaljeringsgrad og detaljerigdom underlægger livet en endeløs regulering og teknologisk tvang med sundheden som absolutistisk målestok for det sande, gode og skønne.

Vejen til at demonstrere dette indbefatter flere forskellige, men sammenhængende greb:

- 1) Dels en konfigurativ læsning af Hippokrates, Galen og Avicenna, hvilken ordner

disse diætetiske filosofier indbyrdes, således at de danner en helhed, der giver dem én samlet skikkelse og kondenserer denne tænknings kategoriale struktur. Når en sådan læsning er mulig, hænger det sammen med deres affinitet og den diætetiske tænknings relative konstans qua den såkaldte humoralpatologi, som de er de mest betydningsfulde repræsentanter for. Konfigurationen har givet mig mulighed for at foretage en kritisk filosofisk læsning på kryds og tværs af tid (der er ungefær 1500 år mellem Hippokrates og Avicenna – hvor Galen sådan rundt regnet placerer sig midt imellem). En konfiguration, der som medicin- og idéhistorisk sidegevinst også har budt på nye erkendelser til disse felter, selv om det egentlig ikke har været afhandlingens ambition.

2) Dels en dystopisk tendenskritisk læsning af denne historiefilosofiske konfiguration, hvilken indbefatter en grundlæggende mistanke over for de ellers velmenende – og i den forstand utopiske – intentioner, der ligger i den selvfølgelighed, hvormed den diætetiske tænkning retter sig mod foregribelsen af et godt helbred gennem bemestringen af levemåden.

3) Dels en konstant oscillation mellem, hvad der kunne kaldes, mikro- og makrofilosofi med sigte på så at sige at fatte djævelen i den enkelte detaljes tankeforbindelse med den detaljerigdom, der præger den diætetiske tænknings fordøjelsesfilosofiske væsen og dens tendentielt fordøjelsesindeologiske uvæsen.

På den ene side foretager jeg en makrofilosofisk læsning af den diætetiske fordøjelsesfilosofis kategoriale struktur,

ledende principper, dogmer, ikke-uvæsentlige problematikker og forbinder de store linjer mellem dens kosmologi, naturfilosofi, anatomi, fysiologi, sjælelære, sygdomslære og alle de mange ting, der må reguleres under hensyn til den rette kvalitet, kvantitet og i det rette øjeblik.

På den anden side foretager jeg en mikrofilosofisk læsning, der i dybden dissekerer detaljerne og demonstrerer deres forbindelser og den diætetiske tænkningens uhyrlige detaljerigdom og detaljeringsgrad. Og så oscillerer jeg mellem det makro- og mikrofilosofiske for at kunne læse det store i det små og det små i det store og demonstrere en række dystopiske tendenser, der uddyber de i teserne allerede tematiserede.

4) Dels en stilistisk fremgangsmåde, der på den ene side har at gøre med, at jeg kommer ude-fra-ind-i feltet; og på den anden side har at gøre med min opfattelse af filosofiens rolle, der for mig bl.a. har at gøre med at udfordre og sprænge grænserne for, hvad der kan tænkes. I forhold til sidstnævnte vil jeg bøje og strække begreberne; trække dem fra et domæne til et andet, for hermed at vise muligheden for at tænke anderledes; fravriste selvfølgheder deres ikke-selvfølgheder osv. Når jeg placerer min afhandling som en filosofisk kritik, hænger det sammen med dette syn på filosofiens rolle. Og det har betydning for førstnævnte.

For med ironisk distance til feltet påtager jeg mig rollen som anatomen, der i et Theatrum Anatomicum dissekerer et (tekst-)korpus såvel makro- som mikroskopisk. Jeg filosoferer med andre ord med skalpellen. Og jeg taler om at finde næring til min tankerække (i den hip-

pokratiske, galeniske og avicennianske tænkning). Gennem feltets hjemmевante vokabular demonstrerer jeg, hvordan der er mulighed for på én for feltet uvant måde at filosofere over den diætetiske tænkningens utopiske selvfølgheder og dens ikke-selvfølghelige dystopiske tendenser. Bag ved denne ironiske distance og metaforiske indpakning ligger der dog en tung alvor – nemlig en oprigtig betænkelighed netop ved disse dystopiske tendenser.

Og hvad viser afhandlingen så?

I vores tid er der jo ikke tid til mellemregninger. Så lad os i denne præsentation springe så let som muligt henover afhandlingens egentlige resultat – nemlig den filosofiske tankerække der formedelst alle tankeforbindelserne i den klassiske diætetiske tænkning og dens kategoriale struktur demonstrerer de bemeldte teser, der i simpel forstand er afhandlingens fund.

I afhandlingen demonstrerer jeg, hvordan den diætetiske tænkning centrerer om en kategorial struktur, der drejer sig om 1) *de naturlige*, 2) *de unaturlige* og 3) *de ikke-naturlige* og disses respektive subkategorier.

Kort fortalt uden afhandlingens lange op- og mellemregninger af den klassiske diætetiks helt umådeholdne detaljeringsgrad og detaljerigdom, drejer *de naturlige* sig om stort set alt mellem himmel og jord, som må tages i betragtning og holdes i en naturlig og ifølge tænkningen balanceret, harmonisk og således sund tilstand. En tilstand der kaldes *eukrasia*, hvilken bogstaveligt betyder "den gode blanding" og henviser til den rette sammensætning af kardinalvæskerne blod, gul galde, sort galde og flegma, hvilke er

humoralpatologiens omdrejningspunkt. *Eukrasia* er imidlertid ikke blot et begreb for det sunde, men kommer i den diætetiske tænkning også til at fungere som et ideologisk-absolutistisk sand-god-skøn-sundhedsideal, der udgør en målestok for den rette livsførelse in toto.

Brydes denne naturlige, balancerede tilstand er det *unaturligt*, hvilket kan forårsage forskellige sygdomme (såvel legemlige som sjælelige), fremskyndelse af døden eller død her og nu slet og ret. Det sunde (og sande, gode og skønne) er *eukrasia*. Sygdomme er *dyskrasier* – dvs. "dårlige blandinger".

De ikke-naturlige drejer sig om det, vi i dag ville kalde livsstilsfaktorer. Den klassiske diætetiske tænkning er her centreret om seks "ting": 1) luft, 2) mad og drikke, 3) bevægelse og hvile, 4) søvn og vågenhed, 5) sekretion, retention og ekskretion og 6) sjælens affekter. Disse seks "ting" kan måske nok lyde ret så "naturlige", men det er brugen heraf ikke; den er *ikke-naturlig* og i den forstand er den rette diætetiske regulering heraf en livskunst. Og det er netop brugen af disse, der er den diætetiske tænkningens egentlige gebet, men netop et gebet der ikke lader sig fatte adækvat uden omfattende indsigt i den kategoriale struktur, hvormed de indgår sammen med de såkaldt *naturlige* og *unaturlige*.

For det, der er karakteristisk – og det for såvel datidens forståelse af de ikke-naturlige som for vor tids forståelse af livsstilsfaktorer kunne der tilføjes – er, at brugen heraf kan føre til såvel et godt som dårligt helbred. Vil vi forstå disse faktorer og deres rette eller forkerte brug med tilstrækkelig dybde, må vi fatte deres sammenhænge med såvel sund-

hedens som sygdommenes begrebslige kategorier.

Afhandlingens måske mest afgørende og samtidsrelevante resultat er, at den viser, hvor omfattende, detaljeret og for livet potentielt forkvaklende det kunne blive, hvis kunsten at leve det gode liv ud- og afarter sig til blot og bart at orientere sig efter og underlægge sig sundhedens lede- og fiksstjerne.

Afhandlingens tankerække fremdrager her nogle dystopiske tendenser ved den klassiske diætetiske tænkning, som jeg – alle forskelle i tid og sted til trods – også mener burde give stof til eftertanke i forhold til den aktuelle dyrkelse af sund livsstil.

- 1) *Tendenser til at vende op og ned på mål og middel.* Det kommer bl.a. til udtryk ved en udpræget tendens til at gøre livet til et middel for sundheden. Til fx at gøre de sunde næringsmidler – og andre ikke-naturlige ting hhv. livsstilsfaktorer – til et mål i sig selv.
- 2) *Tendenser til at tænkningen slår om i en ideologi med eukrasia – "den gode blanding" – som en sand-god-skøn-sundhedsmålestok for alt i livet.* Son-

dringen velbalanceret og ubalanceret glider ubesværet over i sund-usund, sandt-falsk, god-ond og skøn-uskøn.

- 3) *Tendenser til at gøre den rette fordøjelse til altings omdrejningspunkt,* hvorved den diætetiske fordøjelsesfilosofi kan slå om i et totalitært fordøjelsesideologisk uvæsen. Så bon appetit, god fordøjelse og god fornøjelse – og meget, meget mere!

- 4) Tendenser, der har at gøre med tre stilistiske figurer, som jeg fremanalyserer i afhandlingen:

a. *Selvbeherskelsens ubeherskede nydelse* – hvilket bl.a. har at gøre med den nydelse, der opstår ved selvbeherskelsens sejr over begæret efter ting, sager og måder at leve livet på, der efter sundhedens målestok ikke er hensigtsmæssige.

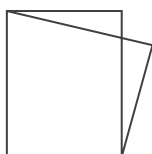
b. *Den idiotiske dyrkelse af den sunde levemåde,* hvilket et liv efter alle den diætetiske kunst regler ville kunne medføre. "Idiotisk" henviser her til den oprindelige græske betydning, der med mere moderne termer kan siges at dreje sig om en egocentrisk forholdemåde, hvor man lever et tilbagesluttet liv og ikke delagtiggør sig i det sociale, kulturelle, demokratiske og politiske liv.

- c. *Mesterdiætetikerens smag for det sunde og afsmag for det og de usunde.* Mesterdiætetikerens »har gennem en til og af vanegjort smagsdannelse fået omformet den umættelige (...) hunger til en umættelig hunger efter helse, der, uden han mærker det, buldrer løs i hans indre. Hans hele sjæl og legeme er slet og ret gennemsyret heraf på en måde, så han også føler sig kaldet til at buldre ud med sundhedens glædelige budskab, til at frelse og inkludere alle andre, ja hele det sociale legeme, i hungeren efter helse. Om nødvendigt måske endog ekskludere alle dem, der ikke vil tage del i den kollektive erotiske dyrkelse af sundheden« (afhandlingen, s. 260)
- 5) En tendens til at hente legitimitet til den mangfoldige kunst det er at leve et godt menneskeliv i en afluren af naturens orden og en beherskelse af naturen, hvormed adskillige af de ting, der giver menneskelivet værdi, underkastes en teknologisk tvang i forskrifter, der ikke tager højde for, at det er menneskets egentlige natur, at det er mere end blot natur. ♦

Systematiske reviews og kvalitativ forskning

(ph.d.-forsvar: april 2016)

Rikke Eline Wendt,
konsulent, freelance



Baggrund

De fleste forbinder udvikling af systematiske reviews med inddragelse af data baseret på kvantitative interventionsstudier og anvendelse af metaanalyse som i fx John Hatties *Visibel Learning for teachers* (2012). Billedet er imidlertid langt fra retvisende for de muligheder, der er ved brug af primærdata i udvikling af systematiske reviews, hvor inddragelse af kvalitativ primærforskning relativt længe har været benyttet som datagrundlag i udvikling af systematiske reviews. Grunden til interessen for at inkludere den kvalitative primærforskning er bl.a., at legitimiteten i et systematisk review afhænger af, at der inkluderes den relevante forskning på et område. Yderligere har kvalitativ primærforskning vist sig at styrke den praktiske relevans i et systematisk review (se fx Thomas & Harden 2008).

Udvikling af systematiske reviews har en lang tradition med fokus på inddragelse af kvantitativ primærforskning (Bhatti, Hansen et al. 2002), og der kan spores bestræbelser på udvikling af arbejdsmetoder tilbage til attenhundredetallet med videreudvikling af diverse statistiske metoder til reducere af bias i forskningsprocessen (Chalmers, Hedges et al. 2002). Med den stigende interesse for at inddrage kvalitativ primærforskning i udvikling af systematiske reviews bliver det ligeledes relevant med metodisk udvikling på dette felt.

Ph.d.-afhandlingen med titlen *Systematiske reviews og kvalitativ forskning: Inddragelse af kvalitativ forskning i systematiske reviews på uddannelsesområdet* (2016) har et metodologisk sigte og undersøger opfattelser knyttet

til, hvordan kvalitativ primærforskning vurderes at kunne indgå i systematiske reviews sammenlignet med en analyse af, hvordan kvalitativ primærforskning faktisk indgår i konkrete systematiske reviews. I afhandlingen diskuteres desuden en række konsekvenser forbundet med måden, hvorpå kvalitativ primærforskning indgår i et udvalg af konkrete systematiske reviews på uddannelsesområdet. Det er formålet med afhandlingen at afklare og vække til diskussion, hvordan forskningsresultater fra kvalitativ primærforskning bruges og indgår i udvikling af systematiske reviews.

Forskningsdesign

Opfattelser om den kvalitative forsknings rolle i systematiske reviews undersøges i to materialer, hvoraf det første materiale er et udvalg af introduktionsbøger og -artikler om kvalitativ forskning forfattet af relativt anerkendte kvalitative forskere på uddannelsesområdet fx Denzin & Lincoln (2005); Cohen, Manion et al. (2007); Stake (2010). Det er sigtet at få frem, hvorledes litteraturen måtte mene, at den kvalitative forskning kan indgå og bruges i udvikling af systematiske reviews. Analysen af det næste materiale har samme sigte, der er litteratur knyttet til reviewproducenters arbejde med udvikling af systematiske reviews. Der er især fokus på reviewproducenten Cochrane Collaboration og dens syn på, hvorledes den kvalitative forskning bør indgå i udvikling af systematiske review (Higgins & Green 2008). Der er yderligere fokus på forskningen knyttet til udvikling af "kvalitative evidens-synteser" (fx Hannes & Lockwood 2012; Kavanagh, Campbell et al. 2012 Saini & Shlonsky (2012).

Afhandlingens empiriske materiale består af i alt 19 systematiske reviews udviklet af Eppl-Centre ved University College London, Institut of Education. De 19 systematiske reviews er udviklet i perioden 2006-2010, og de inkluderer alle kvalitativ primærforskning i syntesen og omhandler et uddannelsesrelateret emne. Det er med analysen af de 19 systematiske reviews, at afhandlingen undersøger, hvordan den kvalitativ primærforskning indgår i faktisk producerede systematiske reviews, der kan kaldes for afhandlingens tredje materiale.

I afhandlingen udvikles en metode til at analysere, hvordan kvalitativ forskning på vidt forskellige måder kan indgå i udvikling af systematiske reviews, og det er med udgangspunkt i denne metode, at de tre materialer analyseres. Metodens væsentlige begreber er forskningsfunktioner og inddragelse af kvalitativ data samt syntesetilgange som aggregative, integrative eller interpretative.

Teoretisk set er afhandlingen rammesat af Wilhelm Diltheys og Jürgen Habermas' forståelser af forskellige videnskabers rolle i forskningssammenhænge (fx Dilthey 1988; Habermas 1997). Derudover forholds til nyere teorier inden for kvalitativ forskning og kausalitetsforskningen (fx Cartwright 2012; Maxwell 2012; Pawson 2004). Med henblik på at forstå en række begrundelser for forskningsfunktioner og inddragelse, som den kvalitative forskning knyttes til i de tre materialer, anvendes sandhedsteorier, hhv. korrespondanceteorien, kohærensteorien og pragmatismens teori om sandhed.

Resultater

Et kvalitativt effektbegreb

Ph.d.-afhandlingen finder frem til, at

der er visse ligheder, men også store variationer mellem de tre materialer, dvs. både i opfattelser knyttet til, hvordan kvalitativ forskning bør indgå, men også i hvordan den kvalitative forskning faktisk indgår i de 19 systematiske reviews. Analysen af de 19 systematiske reviews viser, at den kvalitative forskning tildeles flere forskellige funktioner, hvor den afklarer processer og implementeringsforhold knyttet til indsatser. For eksempel afklarer den betydningsindholdet i effektive indsatser, dvs. begrebsafklaring og dermed hvordan en given indsats virker, men også hvorfor og for hvem den virker, dvs. den specifikke målgruppe knyttet til, at indsatsen giver den ønskede effekt. Både reviewproducenter og litteraturen om den kvalitative forskning tilskriver ligeledes den kvalitative forskning disse funktioner, der kunne kaldes for klassisk-kvalitative.

Analysen viser yderligere, at den kvalitative forskning bruges til at besvare spørgsmål om, hvorvidt en indsats virker eller ikke-virker, dvs. *what works*. Der er derfor tale om et alternativt effektbegreb end det, som reviewproducenter med bl.a. evidenshierarkiet og evidensstypologien traditionelt forstår sig knyttet til. Effekten udledes bl.a. på baggrund af deltagernes opfattelser og meninger om indsatsens effekt og virkning på dem, og der er tale om et mere "kvalitativt"-effektbegreb, hvor fx reglen eller den kausale struktur mellem indsats og outcome er direkte observerbare – ikke i en black-box som tilfældet er med fx centrale dele af forståelsen i RCT-designs.

Det kvalitative-effektbegreb knyttet til de 19 systematiske reviews er interessant, fordi både reviewproducenter

og den politisk logik for opstart og etablering af reviewproducenter i fx USA, England og Danmark er knyttet til, at indsatsers effekt påviseligt bør udledes gennem kvantitative kontrol-gruppedesigns. I de pågældende 19 systematiske reviews antages en slags dobbeltkommunikation, hvor forfatterne på den ene side formidler, hvilke uddannelses- og pædagogiske indsatser der er virker. På den anden side slutter de, at de pågældende resultater ikke er tilstrækkelig troværdige.

I afhandlingen diskuteres en række konsekvenser ved, at den kvalitative forskning inkluderes og bruges til at besvare effekt-spørgsmål. I de 19 systematiske reviews findes et inklusionskrav for den inkluderede kvalitative forskning, at en indsats og et outcome-mål skal kunne isoleres. Inklusionskravet fungerer som en slags foruddefineret rammesætning for den inkludere primærforskning. I afhandlingen diskuteres risiko for skævvridning og simplificering af den kvalitative primærdata, idet kvalitativ forskning ifølge introduktionsbøger og -artikler hævdes at lade sig forstå gennem et væld af variable – ikke kun to. Endvidere diskuteres risikoen for, at bestemte typer af kvalitative forskningsdesigns frem for andre mere egner sig til denne rammesætning, og dermed i højere grad inkluderes i de pågældende systematiske reviews, hvor fx case-studier og aktionsforskning foreslås mere egnet, idet kravet til omfanget af relevante variable er mindre end ved naturalistisk etnografiske studier og historiske dokumentanalyser.

Ovenstående diskussionerne har betydning for, i hvilken udstrækning det lykkes i de pågældende systematiske reviews at begribe den kvalitative primærforskning på dens egne præmisser, således at forskningen ikke mistolkes. Desuden har diskussionerne betydning for, hvorvidt det lykkes at inkludere den faktiske primærforskning på et område, således at der ikke er indbyggede mekanismer i reviewprocessen, der frasorterer relevant forskning.

Idealisering af den

aggregative syntesetilgang

Analysen af de 19 systematiske reviews viser, at uafhængig af hvilken funktion – proces eller effekt – den kvalitative primærforskning tildeles, så inddrages kvalitativ primærdata konsekvent ved aggregative syntesetilgange. Ved den aggregative tilgang inddrages data neutralt med et fokus på hyppighed, frekvens og ensliggørelse af variable. Det vil sige, at når data fx syntetiseres med anden data, så lægges den sammen på tværs, som at der skulle være tale om samme identiske variable. I synteseprocessen, der udmærker sig ved narrative analyser, ses det, at data er vidt forskellige, idet der fx er tale om forskellige elever, lande, indsatstyper og meget andet, men disse "oplysninger" bliver ikke medanalyseret, og de opnår ingen betydning for det endelige resultat i de pågældende systematiske reviews.

Til trods for at den kvalitative primærforskning har en dominerende funktion, og at den indgår i relativt "velkendte" og "klassiske" funktioner, er grundlaget om

kvalitativt enestående variable sat ud af spil. Det betyder bl.a., at resultater i de pågældende reviews om fx processer, implementeringsforhold knyttet til en indsats, ikke er påviseligt dokumenteret i primærforskningen. Med den aggregative tilgang til inddragelse af kvalitativ data er der med andre ord (igen) risiko for skævvridning og simplificering af den kvalitative primærforskning.

Konklusion

I lyset af omfanget af de funktioner, den kvalitative primærforskning indgår i, foreslår ph.d.-afhandlingen, at der fremadrettet afprøves med mere interpretative syntesetilgange i udvikling af systematiske review samt nye måder at forstå effekt, således at fx indsats og outcome-mål ikke søges isoleret fra start ved inklusion af kvalitative data. Ph.d.-afhandlingen giver anledning til, at mere interpretative tilgange kunne styrke vidensgrundlaget bl.a. for konklusioner om processer og implementeringsforhold knyttet til indsatser. Samtidig vil interpretative tilgange kunne medtage viden om, hvordan indsatser tager sig ud i praktiske sammenhænge. Det er et paradoks ved den aggregative tilgang – som den tager sig ud i de 19 systematiske reviews – at der fraskriver viden om indsatssers betydning på et praktisk niveau, idet systematiske reviews netop er tænkt at skulle have betydning for politik, forvaltning og praksis. ♦

REFERENCER

- Bhatti, Y., Hansen H. F., Rieper, O. (2006): Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform. En kortlægning, AKF Forlaget.
- Cartwright, N. & Hardie, N. (2012): Evidence-Based Policy – A Practical Guide To Doing It Better. Oxford University Press.
- Chalmers, I., Hedges, L. V, Cooper H. (2002): A Brief History of Research Synthesis. *Evaluation & the Health Professions* 25 (12).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007): Research Methods in Education, sixth edition, Routledge.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2005): The Discipline and Practice of Qualitative Research In: THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH. N. K. Denzing & Y. S. Lincoln, SAGE PUBLICATIONS.
- Dilthey, W. (1988): Introduction to the Human Sciences – an attempt to Lay a Foundation for the Study of Society and History. Harvester Wheatsheaf.
- Habermas, J. (1997): Knowledge and Human Interests. Boston. Beacon Press.
- Hannes, K. & Lockwood, C. (2012): Synthesizing Qualitative Research. John Wiley & Sons, Ltd.
- Higgins, J. P. T. & Green S. (2008): Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions. Wiley-Blackwell.
- Kavanagh, J., Campbell F. (2012): Mixed methods synthesis: a worked example. In: Synthesizing Qualitative Research. K. H. C. Lockwood, Wiley-Blackwell.
- Maxwell, J. A. (2012): The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education, *Qualitative Inquiry* 18.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., Walshe K. (2004): Realist synthesis: An introduction. ESRC Research Methods Programme, University of Manchester.
- Saini, M. & Shlonsky A. (2012): Systematic Synthesis of Qualitative Research. Oxford University Press.
- Stake, R. E. (2010): Qualitative Research – Studing how things work, The Guilford Press.
- Thomas, J & Harden A. (2008): Methods for thematic synthesis of qualitative research in systematic review. *BMC Medical Research Methodology* 8 (45).

TRE NYE TITLER FRA TURBINE AKADEMISK

STUDIESERIEN

OM STUDIESERIEN

STUDIESERIEN er en række introducerende bøger til studerende ved professionsuddannelserne.

Bøgerne i serien behandler begreber, temaer og problemstillinger, som er centrale for professionernes faglighed og den professionelle arbejdspraksis.

Hver bog giver med sit omfang på 100-120 sider en kompakt men grundig introduktion og et overblik over genstandsfeltets positioner og perspektiver.

Bøgerne afsluttes med forfatterens forslag til videre læsning, der således kan fungere som guide for den studerendes dybere vej ind i feltet.

Bøgerne i Studierien er skrevet af forskere, der er førende på deres felt. Studierien sammenskriver nyeste forskning med professionernes praksis, således at den studerende præsenteres for emnets teoretiske grundlag, samtidig med at der gives mulighed for refleksion, diskussion og kobling til egen fremtidig praksis.

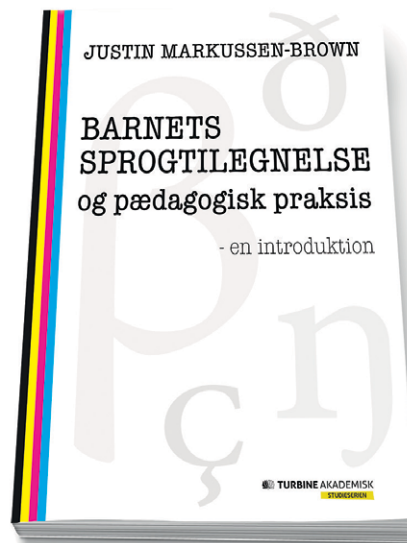
BARNETS SPROGTileGNELSE OG PÆDAGOGISK PRAKSIS – en introduktion

af Justin Markussen-Brown

Gode sprogfærdigheder er vigtige for barnet. Sprog gør, at børn kan indgå i fællesskaber, kan forklare deres meninger og tanker, kan stille spørgsmål om deres omverden – og forstå svarene. Et begrænset talesprog kan omvendt skabe problemer og blandt andet begrænse barnets forudsætninger for gode læsefærdigheder. Pædago-gen spiller en vigtig og central rolle i barnets sprogtilegnelse, da man som pædagog har mulighed for at understøtte en sproglig udvikling i den periode af barnets liv, hvor det såkaldte *sprogvindue* står åbent.

Denne bog guider læseren igennem barnets rejse fra sprogløst spædbarn til konstantspørgende fireårig, hvis udtale og grammatik er nærmest fejlfri. Bogen lægger ud ved barnets før-sproglige stadium, hvor kommunikation består af mange andre udtryk end sprog og bevæger sig over barnets tilegnelse af fonologi, leksikon og grammatik. Den behandler desuden emner som tosprogethed og prelitteracy hos førskolebarnet i dagtilbud. Efter hvert kapitel giver forfatteren forslag og anbefalinger til pædagogisk praksis.

Bogen har sit teoretiske afsæt i lingvistikken og henvender sig til pædagogisk personale og pædagogstuderende, der ønsker en videnskabelig og evidensbaseret forståelse af sprogtilegnelse. Desuden vil dagplejere og andre, der arbejder med småbørn, finde bogen relevant i forhold til deres understøttelse af barnets sprog.



Justin Markussen-Brown er dansk-canadisk lingvist og har forsket i danske pædagogers sprogpædagogiske praksis og i effekten af efteruddannelse i sprogpædagogisk praksis. Hans ph.d.-afhandling nåede i top 5 i ph.d.-Cup i 2015, og Justin er kendt for sin letforståelige og tilgængelige formidling af sprogtilegnelsens kompleksitet.

Er du forsker eller underviser, er du altid velkommen til at kontakte redaktionen med forslag til udgivelser i serien. Læs om kommende udgivelser i **STUDIESERIEN** på turbineakademisk.dk

SPROGUDVIKLENDE UNDERVISNING

– strategier og metoder i udskolingen

af Marie Bjerregaard og Björn Kinderberg

Sprogudviklende undervisning – strategier og metoder i udskolingen er en håndbog for lærerstuderende og lærere i udskolingen. Bogen præsenterer praksisrettede strategier og metoder for, hvordan man skaber en undervisning, der udvikler både elevernes kundskaber og sprog.

Læring og sprog er nært beslægtede med hinanden. Børn har et konkret hverdagssprog, når de starter i skolen, men efterhånden skal de lære at kunne udtrykke sig og opbygge viden i et abstrakt skolesprog. Til dette har eleverne behov for sproglige strategier og støtte fra læreren for at tilegne sig det faglige indhold i så stor udstrækning som muligt. Det gælder både elever med dansk som modersmål og elever med dansk som andetsprog.

I denne bog præsenterer forfatterne seks principper, som undervisningen kan baseres på for at gøre den sprog- og kundskabsudviklende. Bogen indeholder samtidig mange praktiske aktiviteter, som kan anvendes i undervisningen. Bogen har desuden et kapitel specielt om sprogudviklende undervisning af tosprogede elever.

Sprogudviklende undervisning – strategier og metoder i udskolingen er først og fremmest rettet mod studerende og grundskolelærere i fagene kristendomskundskab, historie, samfundsfag og geografi i folkeskolens ældste klasser, men de aktiviteter, fremgangsmåder og arbejdsmetoder, der præsenteres, kan også anvendes inden for andre fag og i andre klasser.

Bogen er lærerfagligt bearbejdet til anvendelse i dansk udskoling af Lis Pøhler.

OM FORFATTERNE

Maria Bjerregaard, lærer i svensk og svensk som andetsprog, arbejder som projektleder ved Nationellt centrum för svenska som andraspråk.

Björn Kinderberg, lærer i SO og svensk som andetsprog, arbejder som projektleder ved Nationellt centrum för svenska som andraspråk.



OM BOGENS DANSKE REDAKTØR

Lis Pøhler er uddannet lærer, speciallærer og master i specialpædagogik og har været pædagogisk konsulent i Undervisningsministeriet. Lis Pøhler har siden 2005 været ansvarshavende redaktør af Læsepædagogen og forfatter til en række fagbøger og undervisningsmaterialer især om læsning og læsevanskeligheder.

Læs mere om forlagets udgivelser og om Turbine Akademisk på turbineakademisk.dk



TURBINE AKADEMISK

BALTICAGADE 10, 2. SAL • 8000 AARHUS C • AKADEMISK@TURBINE.DK • WWW.TURBINEAKADEMISK.DK

INDHOLD

TEMA – KULTUR OG CIVILISERING

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og børnehave	6
Laura Gilliam og Eva Gulløv	
Mobilen er med alle vegne – et praksisteoretisk bud på kulturbegrebet	16
Iben Jensen	
Permanent midlertidighed – undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger	28
Bolette Moldenhawer	
Varme mødesteder i Cold Hawaii?	38
Gunnar Lind Haase Svendsen og Gert Tinggaard Svendsen	
Om unge danske pigers forhold til den nøgne krop i forbindelse med omklædning	46
Maria Gliemann Hybholt og Lone Friis Thing	
En længsel efter fællesskaber og kæft, trit og retning	56
Anne Mia Steno	

ARTIKLER UDEN FOR TEMA

Forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren – hvad og hvordan?	64
Peter Sørensen, Malene Slott og Søren Harnow Klausen	
Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel?	72
Bent Olsen og Eli Smeplass	
Fra revalidering til rehabilitering – en dansk begrebshistorie	86
Marte Feiring	
Replik: Stil teori- og praksisspørgsmålet på en ny måde	98
Lisbeth Haastrup og Lars Emmerik Damgaard Knudsen	

ANMELDELSER

Skriv med glæde – en guide til akademisk skrivning	104
Trine Gandil	
A Government that Worked Better and Cost Less?	106
Steen Juul Hansen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Diætetikkens væsen og uvæsen	108
Frank Juul Agerholm	
Systematiske reviews og kvalitativ forskning	112
Rikke Eline Wendt	

Tidsskrift for Professionsstudier er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske Autoritetsliste og som niveau 1-tidsskrift på den norske Publiseringssindikator.