



**Roskilde
University**

Empowerment og aktionsforskning

Bilfeldt, Annette; Andersen, John; Søgård Jørgensen, Michael

Published in:
Refleksiv praksis - forskning i forandring

Publication date:
2012

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Bilfeldt, A., Andersen, J., & Søgård Jørgensen, M. (2012). Empowerment og aktionsforskning. I A. Bilfeldt, J. B.-P., T. Børsen, M. L. Gammelby, K. Højbjerg, & A. Juel Jacobsen (red.), *Refleksiv praksis - forskning i forandring* (1 udg., s. 129-157). Aalborg Universitetsforlag.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

REFLEKSIV PRAKSIS

– FORSKNING I FORANDRING

REDAKTION:

ANNETTE BILFELDT
JØRGEN BLOCH-POULSEN
TOM BØRSEN
MARIE LOUISE GAMMELBY
KARIN HØJBJERG
ALICE JUEL JACOBSEN

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Refleksiv praksis - forskning i forandring

Annette Bilfeldt, Jørgen Bloch-Poulsen,
Tom Børsen, Marie Louise Gammelby,
Karin Højbjerg & Alice Juel Jacobsen (red.)

Aalborg Universitetsforlag 2012

INDHOLD

1. REFLEKSIONENS NØDVENDIGHED 4

- Om "Sandhed, skønhed og videnskab" *ved Alice Juel Jacobsen* 5
- Om "Pierre Bourdieus praktikteori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis" *ved Karin Højbjerg* 9
- Om "Praktiske og teoretiske perspektiver ved observationsstudier" *ved Marie Louise Gammelby* 12
- Om "Dannelse på universitetet i dag" *ved Tom Børsen* 15
- Om "Participation i aktionsforskning" *ved Jørgen Bloch-Poulsen* 17
- Om "Empowerment og aktionsforskning" *ved Annette Bilfeld* 20
- Referencer 22

2. SANDHED, SKØNHED OG VIDENSKAB *ved Alice Juel Jacobsen* 26

- Spændvidde og mangfoldighed i det narrative felt forskellige positioner 29
- Hvad kan fortællinger bidrage med i forskningen? 31
- Spændingsfelter og udfordringer i den narrative forskning 37
- Konklusion 40
- Referencer 41

3. PIERRE BOURDIEUS PRAKTIKTEORI UDLAGT GENNEM EKSEMPLER FRA FORSKNING I PROFESSIONALISERING AF UNDERVISNINGSPRAKSIS *ved Karin Højbjerg* 44

- Introduktion 44
- Erkendelsesinteresse og forholdet mellem politik og videnskab 45
- Egen relation til forskningsgenstanden 46
- At tænke den kliniske vejleders undervisningspraksis relationelt og dispositionelt 47
- Brudtænkning 49
- En professionel undervisningspraksis udspiller sig i et felt 52
- Kapitalbegrebet 55
- Habitusbegrebet som inspiration til konstruktion af professionshabitus 56
- Diskussion af forskers relation til informanterne/agenterne 60
- Praktikteoriens begrænsninger og relevans for forandringsagenter 62
- Referencer 63

4. PRAKTISKE OG TEORETISKE PERSPEKTIVER VED OBSERVATIONSSTUDIER *ved Marie Gammelby* 67

- Metodologi som en konstruktionsproces 68
- Praktisk håndtering af observationsmetoden og observationsdata 72
- Teoretiske konstruktioners dominans under observationsstudiet 81
- Afrunding 85
- Referencer 85

5. DANNELSE PÅ UNIVERSITETET I DAG *ved Tom Børsen* 88

- Dannelse gennem videnskab 89
- Halvdannelse 93
- Dannelsens for-former 95
- Nyere dannelsesbegreber 98
- Dialog mellem undervisning og forskning 102
- Afslutning 106
- Referencer 107

**6. PARTICIPATION I AKTIONSFORSKNING
– MELLEM METODE OG VERDENSSYN,
DELTAGELSE OG MEDBESTEMMELSE**

ved Marianne Kristiansen og Jørgen Bloch-Poulsen 109

- Indledning 109
- Formål 110
- Den participatoriske mulighed: romantik og organisatoriske realiteter 113
- Den participatoriske overensstemmelse: fra elitære relationer til refleksive analyser 121
- Produktion, udvikling og aktionsforskning 123
- Referencer 125

7. EMPOWERMENT OG AKTIONSFORSKNING

ved Annette Bilfeldt, John Andersen og Michael Søgaard Jørgensen 129

- Indledning 129
- Hvad er aktionsforskning? 129
- Den kritisk-utopiske aktionsforsknings historiske rødder 130
- Hvad er empowerment? 132
- Erfaringer fra tre aktionsforskningsprojekter 133
- Fra praksis til reflekteret praksis – perspektiver og udfordringer 148
- Referencer 153

Om forfatterne 157

1. REFLEKSIONENS NØDVENDIGHED

Denne antologi retter sig mod studerende og forskerkolleger på universiteter og professionshøjskoler. Antologien er skrevet af undervisere og forskere tilknyttet kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser (LFP) på Aalborg Universitet i København og er det første bidrag til en ny serie om forskningspraksis. Forfattergruppens intention med denne antologi har været ved at fremlægge erfaringer fra egen forskning at kunne bidrage til inspiration, erfaringsudveksling og debat med såvel studerende som forskerkolleger om, hvordan forskning kan gribes an i praksis og om de indsigter og forståelser og/eller forandringer, som forskningen kan bidrage til.

Vi besluttede derfor i foråret 2011 at igangsætte et studie af emnet *Refleksiv Praksis* inden for forskning og undervisning. Denne antologi viderebringer de frembragte resultater.

De tre centrale temaer, som gennem processen har været omdrejningspunkt for forfattergruppens faglige diskussioner og som efterfølgende i forskellig grad drøftes mere udførligt i de forskellige kapitler, er:

1. Forskellige forsknings- og erkendelsesinteresser
2. Forskerpositioner – forskerroller
3. Forskning og forandring.

Det, der først og fremmest skaber sammenhængen i denne antologi, er vores fælles optagethed af spørgsmålet, hvordan vi forsker i praksis: Hvad er det, vi har gang i, når vi forsker? Hvordan udfolder vi denne optagethed som forskningsmæssig refleksiv praksis?

De fælles undertemaer for denne diskussion af forskningsmæssig refleksiv praksis har været:

- Hvilken forsknings-/udviklingsambition har ligget til grund for forskningen?
- Hvilke videnskabsmæssige overvejelser/tilgange og begrundelser har ligget til grund for det konkrete forskningsprojekt?
- Hvordan har teori og empiri spillet sammen i projektet?
- Hvilke udfordringer har forskningsprojektet/diskussionen rummet, og hvordan er den blevet håndteret?
- Hvordan er forskningen blevet tilrettelagt metodisk, hvilke refleksioner har der været?

-
- Hvad har karakteriseret forskerrollen og samspillet med aktørerne?
 - Hvad er bidragets teorivalg og centrale begreber?
 - Hvilke epistemologiske og ontologiske udgangspunkter/overvejelser, herunder forståelse(r), rummer forskningsbidraget?
 - Hvilken analytisk refleksion ligger til grund? F.eks. hvordan analyseres materialet, hvilke spørgsmål rejser den analytiske refleksion?
 - Hvilke demokratiske og etiske aspekter rummes?
 - Hvordan er interesseforskelle og magtperspektiver blevet håndteret?
 - Hvilke referencer og perspektiveringer rummer forskningsbidraget til anden forskning på området?

Disse gennemgående forskningsspørgsmål er på forskellig vis behandlet i antologiens kapitler, afhængigt af hvor centralt de har stået for det pågældende forskningsbidrag. Herigennem er refleksionen over den forskningsmæssige praksis kommet til at stå som antologiens centrale omdrejningspunkt.

Antologien spænder over forskningspraksisser, der er udført inden for forskellige forskningsfelter og ud fra forskellige videnskabsteoretiske forståelser og sandhedskriterier: Med bogen gives derfor stemme til divergerende og indbyrdes uenige positioner. Sigtet er at give et indblik i forskellige former for forskningspraksisser, og vi håber hermed at kunne bidrage til inspiration, refleksion og videre dialog om refleksiv praksis for forskning i forandring.

I det følgende har en bidragsyder fra hvert kapitel på skift fået ordet om kapitlets kernepunkt.

Om "Sandhed, skønhed og videnskab" ved Alice Juel Jacobsen

Forskellige forsknings- og erkendelsesinteresser

Organisationsforskningen låner for tiden inspiration fra kunstneriske tilgange til videnskabelse igennem narrative positioner til at forstå komplekse processer. Også studerende på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser er i stigende grad optaget af anvendelsen af narrati-

ver i organisationsforskningen¹. Formålet med kapitlet *Sandhed, skønhed og videnskab* er, på den baggrund, at udforske og belyse muligheder og faldgruber, som udfordrer til skærpet refleksion i forbindelse med anvendelsen af narrativ tilgang til studier af hverdagslivet i organisationer.

Når mulighederne for en udbredt anvendelse af narrativer står åben, kan det bl.a. begrundes med, at kriterierne for, hvad der betragtes som videnskabelig viden, med tiden har ændret sig. Tankegangen om, at viden er objektiv, er suppleret af muligheden for at se virkeligheden som en social konstruktion. Den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske position er afsættet for kapitlet, ligesom dette paradigme er afsættet for de narrative tilgange til vidensskabelse i forskningen². Udbredelsen af de kunstneriske forskningstilgange, i kapitlet forstået som narrative tilgange, aktualiserer spørgsmålet om, hvordan fortællingerne er sande eller kan skabe ny viden.

Når forskning med kunstnerisk islæt eller tilgang anvendes, kan grænserne mellem videnskab og kunst opløses og blive uskarpe. Såvel videnskabelig forskning som kunst er i stand til at frembringe erkendelser, og gennem narrative litterære tilgange kan erkendelsesarbejdet f.eks. understøttes i en videnskabelig kontekst ved at begribelse af komplekse forhold forstærkes. Samtidig rummer brugen af forskning og kunst på en gang en fare for, at forskningen f.eks. overtager kunstens uforpligtethed på eksplicitte erkendelseskriterier. Jeg har i kapitlet *Sandhed, skønhed og videnskab* valgt at læne mig op ad en nutidig og enkel definition som er tilvejebragt af Benney Austring og inspireret af filosofferne Ole Thyssen og Malcolm Ross. Kunst er æstetisk medieret kommunikation, – en sanselig symbolsk form, der rummer en kommunikationshensigt (Austring,

1 På dansk ækvivalerer substantivet narrativ med de danske begreber fortælling og historie. I dette kapitel såvel som i kapitlet, *Sandhed, skønhed og videnskab* har jeg valgt ikke at skelne mellem fortælling, historie og narrativ. Når begrebet narrativ anvendes i daglig tale som substantiv, er det et udtryk for, at vi har overtaget det fra engelsk/amerikansk i det danske sprog. Ved opslag i Politikens danskordbog fremgår det, at narrativ er et adjektiv, som betegner en fremadskridende handling i en fortælling (Jacobsen, 1969). Begrebet er ikke omtalt som substantiv og findes ikke som en officielt vedtaget kategori (Juel Jacobsen, 2006).

2 Det skal tilføjes til beskrivelsen af den socialkonstruktivistiske position, at der findes mange varianter af denne tilgang (Wenneberg, 2000, Berger & Luckmann, 2004). Jeg vil her nøjes med at fremhæve en ofte omtalt skelnen mellem en erkendelsesteoretisk og en ontologisk variant. Det er den erkendelsesteoretiske tilgang, som er afsættet for kapitel 2. Forskellen mellem de to tilgange er, at den erkendelsesteoretiske variant hævder, at erkendelsen bestemmes af den sociale kontekst, hvorimod den ontologiske variant hævder, mere radikalt, at også erkendelsens genstand er socialt bestemt (Wenneberg, 2000).

2006: 71). I narrativer, som de præsenteres i forskningen, gives kommunikationen en sproglig symbolsk form, som ofte appellerer til sanserne. Gennem en formgivningsproces skabes et produkt, der rummer form- og indholdsmæssig betydning. Formen repræsenterer en bearbejdet og medieret udgave af data, som er genereret i forskningsprocessen. Kapitlet argumenterer for, at hvor kunsten legitimt kan være intuitiv og forlade sig på implicitte fremgangsmåder, så længe oplevelse og erfaring verificerer og teksten overbeviser, må forskningen for at kalde sig videnskabelig fortsat kunne eksplicitere sine fremgangsmåder gennem transparens, kritisk refleksion og håndværksmæssig validitet.

Forskerposition – forskerroller

I denne antologi, som omhandler videnskabelig refleksiv praksis, er spørgsmålet om forholdet til erkendelse og erkendelsens former og muligheder et grundtema. De enkelte bidrag betragter genstandsfelterne, som udforskes, fra forskellige videnskabsteoretiske positioner. Det socialkonstruktivistiske paradigme, som er afsættet for dette kapitals udforskning af narrative konstruktioner, er, som nævnt, baseret på den grundopfattelse, at al menneskelig erkendelse er socialt konstrueret. Forskningsprocessen konstituerer i denne optik en rekonstruktion af den sociale virkelighed, i hvilken forskeren både interagerer med aktørerne og aktivt og subjektivt fortolker og påvirker betingelserne for processen (Alveson & Skjöldberg, 2009). Dette indebærer, at man må arbejde på flere niveauer i forskningsarbejdet og være opmærksom på, hvordan man tænker om egen tænkning. Calas og Smircich (1992: 40) taler om refleksivitet, som konstant vurderer relationen mellem "knowledge" og "the way of doing knowledge". Refleksiviteten går altså ud på, at man undersøger sin egen videns tilblivelse på samme måde som den viden, der ellers er objektet for ens studier. Billy Ehn og Barbro Klein definerer refleksivitet som "tänkandet om sitt eget tänkande" (1994: 11). Set i relation til aktørerne, hvis verden udforskes, har forskeren, ifølge Richard Rorty, desuden en forpligtelse til at lytte til aktørerne, og Rorty fortsætter med at foreslå, at hvis forskeren synes at vide mere end praktikerne eller aktøren i et forskningsprojekt, er det ikke, fordi vedkommende er alvidende, men fordi forskeren har mulighed for at se praksisbegivenhederne i sekvenser og at producere serielle fortællinger ud af sine observationer (Rorty, 1982). Hvis forskeren ser tingene i et andet lys end praktikerne, er det kort sagt, fordi vedkommende har et andet udsigtspunkt. Aktørernes fortællinger og praksis er altså ikke bedre eller mere rigtig end forskerens. Det ville være en misforståelse at betragte dem som mere privilegerede fortællinger end forskerens (Rorty, 1982). Set fra dette forskningsperspektiv er det, der kan bringes tilbage til det felt, der studeres, bidrag i form af systematisk refleksion over kompleksiteten, som kan stå som en modvægt til den handlingstilskyndelse, som ofte driver

dagligdagen og som ind imellem kan betyde, at der handles på et ellers forenklet grundlag (Czarniawska & Joerges, 1996: 15-16).

Forskning og forandring

Set i forlængelse af den ovenfor beskrevne arbejdsdeling mellem praktiker og forsker vil forskeren fra denne position ikke have nogen intention om at fortælle aktører i et felt, hvordan de skal handle, eller hvordan f.eks. organisatorisk forandring skal eller bør håndteres. Forskerens opgave er snarere i denne optik at fortælle alle, der vil lytte, en kompleks fortælling om, hvordan forandring bliver til, og ellers overlade det til praktikere at beslutte, hvilke konklusioner de vil drage for egen virksomhed og praksis. Et fundamentalt argument for ikke at lægge en søgen efter praksisløsninger til grund for analyser kan desuden siges at være af erkendelsesmæssig art. Betydningskonstruktioner er præget af relevanskriterier, og en videnskabelig erkendelse af praktiske betydningssystemer forudsætter, at man ikke på forhånd er bundet af forpligtelser i forhold til problemstillinger, konsulentaftaler, økonomi eller erkendelsesinteresser. Skal man være med til at løse en organisations problemer, vil man let komme til at arbejde inden for den pågældende organisations relevansstrukturer (Berger & Kellner, 1981). Man risikerer herved ureflekteret at overtage bestemte virkelighedsdefinitioner eller begrænsende problemformuleringer. Det gælder med andre ord om ikke at dele relevansstrukturer og subjektivitet med dem, man undersøger (Dahler-Larsen, 1993). En dominerende løsningsorientering kan netop være det, som forhindrer en organisation i egentlig nytænkning.

Selv om man afstår fra at opstille organisatoriske eller ledelsesmæssige løsningsforslag, så kan analysen godt have både relevans og adresse til praktiske formål i en organisation. Nye skitser af virkeligheden og nye tankebaner kan netop få stærk indflydelse på, hvordan aktører i organisationer orienterer sig og handler i praksis. At erkende at det ikke er muligt at pege på endelige eller rationelle problemløsninger her og nu i det organisatoriske dagligliv fra forskerpositionen, kan imidlertid være krævende set i lyset af tiltagende omverdenskrav til forskningens direkte anvendelighed.

Læseanvisning

Kapitlet undersøger grænserne mellem videnskabelig og kunstnerisk produktion og fremstilling i forskningen. En endelig fastlæggelse af grænserne mellem sandhed, skønhed og videnskab må forblive uafklaret, men kapitlet lægger vægt på reflekteret, begrebslig afklaring, som har konsekvens for forståelse og håndtering af empiri i forskningspraksis. Kapitlets bidrag er på den baggrund begrebsanalytisk, empirisk og

metodisk og relateret til studier af organisatoriske forandringsprocesser. Kapitlet inviterer til videnskabsteoretisk og metodisk refleksion og kan på den baggrund siges at bidrage fra et metaperspektiv med overvejelser af forskningspraktisk karakter. Kapitlet *Sandhed, skønhed og videnskab* er produceret i forlængelse af erfaringer fra egen forskning i organisatorisk forandring i gymnasiet og de tilhørende udfordringer med at finde vej i præciseringen af narrativ tilgang (Juel Jacobsen, 2009). Kapitlet kan desuden betragtes som en forsættelse af artiklen *Der var engang ... – narrative i organisationsforskningen*, hvor forskellige narrative positioner og tilhørende konkret anvendelse af empiriske narrativer er eksemplificeret (Juel Jacobsen, 2006).

Om "Pierre Bourdieus praktikteori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis" ved Karin Højbjerg

Kapitlet har som sit primære formål at introducere til et begrebsapparat inden for socialvidenskab, som tilbyder en forståelse og forklaring af en given praksis – her en undervisningspraksis. Heri ligger en grundlæggende måde at reflektere over en praksis på. Det refleksive skal forstås både som eftertanken i relation til undervisning som praksis, som er undersøgelsesgenstanden, og som refleksion over den videnskabelige praksis, man praktiserer som undersøger. Spørgsmålet er, hvad man kan bruge en sådan forskningstilgang til. Kan den f.eks. bruges til at handlingsanvise, hvordan der bør undervises?

Megen forskning er drevet af et ønske om at forandre til det bedre. Det gælder også for de instanser, der sætter penge af til forskningen. I kapitlet gives der eksempler fra et forskningsprojekt, der undersøger praktikvejlederens (den kliniske vejleders) undervisningspraksis i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen (Højbjerg, 2011). Forskningsprojektet blev økonomisk støttet af forskellige interessenter: Det samfundsvidenskabelige Fakultet på AAU, en dansk region og en regional professionshøjskole. De to sidstnævnte interessenter var optaget af, at projektet skulle munde ud i viden, der kunne forbedre praktikuddannelse konkret og på denne måde modvirke det såkaldte praksis-chok, mindske frafald på uddannelsen og ikke mindst sikre kompetente professionelle på længere sigt. Når undersøgelser er motiveret af ønsket om forandring og forbedring, er drivkraften ofte et oplevet misforhold, en indignation eller urimelighed, der kalder på nærmere granskning. En eller anden form for "motor" kan være nyttig til at drive engageret forskning frem. Paradoksalt nok kan problemet herved imidlertid være, at et fokus på anvendelse og omsæt-

ning af viden kan risikere at stå i vejen for indsigter i de processer, der er fundamentet for, at noget fungerer eller praktiseres på bestemte måder (Grue-Sørensen, 1965; Durkheim, 1975; Petersen, 1995a og b; Callewært, 2007, Bourdieu & Waquant, 1996). En grundlæggende bekymring i denne forskningstilgang er således, at man kan risikere at initiere forandringer på et om ikke forkert så dog underbelyst grundlag, hvorved de ønskede forandringer måske aldrig indtræder. Grundpræmissen er, at forbedringer er en ønsket forandring, der stemmer overens med en bestemt norm eller anskuelse, og at denne normativitet samtidig er både en ”brille”, hvorigennem man anskuer verden, eller en blindhed. Derfor er den videnskabelige ambition at adskille genstanden for sin forskning fra ens eget forhold til genstanden.

En undersøgelse med inspiration fra Bourdieus praktikteori frembringer ikke i sig selv viden om, hvordan praksis kan forandres til det bedre. Derimod kan der produceres viden om, hvordan en praksis tager sig ud eller arter sig, og dernæst kan der gives forklaringer på, hvorfor det forholder sig, som det gør. Den nye viden kan således i anden omgang tilvejebringe et mere oplyst og forhåbentlig mere kvalificeret beslutningsgrundlag for relevante praktikere, som på baggrund af fagtraditioner, værdier, holdninger og erfaringer må tage stilling til den nye viden. Gerne i en dialog med forskeren.

Denne form for videnssyn udfordrer på mange måder retorikken om *evidence based practice* og *best practice*, hvor forestillingen er, at videnskabelig viden bør ligge til grund for handling. Det ligger indirekte, at praktikerens viden må suspenderes og erstattes af en ”bedre” viden, som videnskaben har produceret.

I disse år stilles der i stigende grad krav om, at forskning skal producere *viden, der virker*. I mantraet *Fra forskning til faktura*³ ligger et implicit ønske om, at forskere skal producere viden, der kan ”bruges til noget”. Allerhelst i betydningen viden, der kan omsættes til salgbare varer, så nationen – nu som konkurrencestat – kan klare sig (endnu) bedre i den globale konkurrence (Petersen, 2012). Hertil skal der tænkes og produceres på nye måder. *Innovation* tales derfor frem som tidens løsen. Med finanskrisen og de knappe ressourcer er bevilgende myndigheder blevet mere opmærksomme på at få noget for pengene så at sige.

3 Se f.eks. ministeriets baggrundsrapport fra 2003, hvor der efterspørges mere forskning, som erhvervslivet kan bruge som afsæt for handelsvare. (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 2003).

Forskning inden for de teknisk-naturfaglige discipliner har været særlig succesfuld og har leveret resultater i form af opfindelser, der har kunnet omsættes til produktion og salgbare varer. Men viden er som bekendt ikke kun bundet i materialitet; viden produceret inden for human- og samfundsvidenskaberne anses også i stigende grad for en vare⁴. I forlængelse heraf har vi set den juridiske disciplin *Intellectual Property Rights* (IPR) ekspandere og påkalde sig en nødvendighed.

Universitetsverdenen ser ud til at organisere sig efter en form for nytte-logik. I USA har universitetsmodeller fået gennemslag, som kæder universitetet sammen med erhvervsliv og myndigheder på lokalt, regionalt og nationalt niveau (se f.eks. netværket omkring "The Entrepreneurial University" og "Triple Helix-modellen", som Henry Etzkowitz på Stanford University er ophavsmand til)⁵. Aalborg Universitets problem- og projektorienterede undervisningsmodel, "Aalborg-modellen", lægger sig tæt op ad denne model. Det er imidlertid vigtigt at huske på, at Aalborg Universitet blev startet af kritiske kræfter i 1974, hvor en modstand mod det etablerede og hierarkiske universitetssystem kom til at præge forskning og undervisning. Derfor kan det umiddelbart forekomme paradoksalt, at myndigheders og erhvervslivets ønsker om nytte nu tilsyneladende spiller så væsentlig en rolle. Det er eksempelvis den slags forhold som jf. Bourdieus tænkning må medreflekteres i forskerens relation til sin egen undersøgelsesgenstand.

Parallelt med kravet om *viden, der virker*, tales der om vidensformen *Modus II viden*. Modus II viden er kendetegnet ved at være relevans-, anvendelses- og netværksorganiseret og have en trans-disciplinær logik. Desuden at være beroende på nye kvalitetskontrollsystemer, hvor viden valideres af en forskelligartet gruppe af interessenter, der kan have forskellige dagsordner (Gibbons et al., 1994).

Modus II-viden gør på denne måde en dyd ud af at ophæve det klassiske asymmetriske forhold mellem universitetsforskere og udviklingsarbejdere, brugere, borgere, praktikere og andre interessenter. Det har f.eks. været formuleret som at trække forskeren "ud af elfenbenstårnet". Her har også professionshøjskolernes position formet forskellige strategier, der sigter på at ophæve det klassiske videnshierarki. Professionsbacheloruddannelsernes vidensgrundlag er karakteriseret ved at være "profes-

4 Se f.eks. strategi og vision for Humaniora i perioden 2010-2015, hvor begrebet nytte er skrevet ind http://fak.hum.aau.dk/fileadmin/FAK/fremtidens_humaniora.pdf (downloaded 19.12.12)

5 https://hstar.stanford.edu/3helix_about_us (downloaded 08.09.12)

sions- og udviklingsbaseret” (Undervisningsministeriet, 2009, §3, stk. 2) og ikke forskningsbaseret, som det er tilfældet med universitetsundervisning. Orienteringen mod Modus II viden kan således give professionshøjskolernes vidensgrundlag legitimitet og samtidig bidrage til en udjævning af uddannelsesinstitutionernes hierarki.

Disse komplekse organiseringer af positioner og positioneringer, som her kun er antydnet, kan rekonstrueres videnskabeligt og kan indgå i forklaringer på menneskelig handling. Hvordan Bourdieus praktikteori kan bidrage hermed, uddybes i kapitel 3.

Om ”Praktiske og teoretiske perspektiver ved observationsstudier” ved Marie Louise Gammelby

Forsknings- og erkendelsesinteresser

Kapitlets erkendelsesteoretiske afsæt i Bourdieus reflektive sociologi implicerer, at man som forsker bevæger sig mellem en objektivering, hvor man forsøger at forholde sig til det implicitte forstået som det, der er ikke-erkendt, og en subjektivering, hvor man forsøger at få indblik i subjektets handlen, men set i forhold til det implicitte – de objektive strukturer. Disse bevægelser mellem strukturalisme og konstruktivisme, mellem objektivering og subjektivering, mellem struktur og agent er det, der menes med reflektiv sociologi som en metodologisk og teoretisk undersøgelsesmåde (Bourdieu & Wacquant, 1996). Det er en refleksivitet, der er funderet i noget, der rækker ud over den enkelte forsker og agent og ud i samfundets historie og virkelighedens socialitet.

Den reflektive sociologi tager udgangspunkt i den sociale praksis, hvilket markerer, at studiet er praksisnært (Bourdieu & Wacquant, 1996: 32). Men samtidig forstås praksis i relation til en teoretisk ramme og derved i forhold til en forskers teoretiske indsigt. Umiddelbart kan det opfattes som selvmodsigende, at et studie med fokus på praksis også samtidig lægger vægt på teoretiske konstruktioner. Men som Øland (2007: 18) argumenterer for, er arbejdet med et empirisk materiale, som er underordnet teoretiske konstruktioner, ikke uforeneligt med fokus på en kompleks og nuanceret analyse af praksis. På denne måde har teoretisk indsigt det formål at udstyre forskeren med et bestemt blik, der ellers er svært at fastholde, fordi dagligdagens tanke- og opfattelsesformer er lette for forskeren at overtage og benytte sig af. Så i stedet for at anvende eksempelvis pædagogers opfattelses- og vurderingskategorier som redskaber for erkendelsen er det nødvendigt at gøre disse kategorier til genstande for erkendelsen gennem anvendelse af teoretiske redskaber (Prieur, 2002:

120). Kapitlet tager på denne måde afstand fra den klassiske opfattelse af teori og empiri som to ligestillede størrelser. Det empiriske er noget, vi registrerer, og dermed er det afhængig af vores perception, der som bekendt blandt andet er knyttet til vores teoretiske begrebsapparat.

På denne måde fungerer teorierne og de teoretiske konstruktioner som tænkeredskaber (Bourdieu & Wacquant, 1996: 24) og som objektiveringsredskaber. Hensigten er ikke at lade teori eller teoretiske konstruktioner være fastlåste og styrende for empirien, men derimod at lade empirien påvirke de teoretiske konstruktioner.

Forskerposition og forskerroller

I kapitlet er synet på forskeren som meningsforstående og meningsskabende et grundvilkår, hvilket knyttes til det forhold, at forskerens agens gøres gennem en række forhold, som jeg vil identificere som indsigter i teorier, teoretiske og analytiske perspektiver, metoder, den studerede virkelighed, mennesker i denne virkelighed, deres udsagn, vurderinger og handlen, hvorigennem der tilskrives og skabes meninger. Det vil sige, at det ud over et teoretisk informeret blik også handler om forskerens faglige baggrund og indsigter, herunder hvilke forskningsmiljøer og teorier forskeren bagudrettet og i nuet har været optaget af, der er med til at forme et bestemt blik for det studerede, en bestemt forudindtaget-hed eller for-forståelse af undersøgelsesfeltet, samtidig med at forskerens kropslige møde med forskningsfeltet og dets agenter/subjekter er med til at konstituere mening og forståelse hos forskeren (Plum, 2010: 54).

Disse meningsskabende og -tilskrivende bevægelser kan forstås som en konstruktionsproces, et arbejde, der anvender videnskabelige metoder, men som ikke samtidig kan undgå forskerens subjektive skævvridninger. Men ved at gøre disse metodeskridt og derved forskerens skævvridninger transparente og gennemskuelige i bevægelsen fra empiri til analyse kan man undgå den slags subjektive fortolkninger, der er uigennemskuelige og villkårlige. Derfor ses det som en metodisk dimension at forsøge at gøre forskningsprocessen transparent og gennemskuelig for forskeren selv, før, under og efter det empiriske studium, i stedet for at hævde, at man under eksempelvis et observationsstudie har mulighed for at lægge sine teoretiske briller på hylden for en stund, for herigennem at kunne fortolke og konstruere en objektiv viden om genstandsfeltet frigjort fra videnskabelige teorier eller påvirkninger af subjektive for-forståelser.

Forskning og forandring

Habitusbegrebets muligheder for improvisation og nyskabelse er centralt i kapitlets Bourdieu-forståelse, da strukturer og felter derved også kan

ændres over tid. Det vil sige, at strukturerne og felter ikke skal opfattes som stabile eller fastlåste, men derimod som dynamiske og flertydige. Således gøres der i denne Bourdieu-forståelse op med en udbredt misforståelse i læsninger af Bourdieu – specielt i forhold til hans reproduktionsbegreb. Dette kommer han selv ind på i følgende citat, hvor han kommenterer på andres læsninger af hans teori i forhold til temaet omkring reproduktion og forandring:

”Jeg forstår ikke, hvor mine læsere skulle kunne have fundet den cirkulære reproduktionsmodel, som de tilskriver mig (struktur – habitus – struktur; eller kapital – reproduktionsstrategier – kapital). I virkeligheden ville jeg kunne vise, hvordan modsætningen mellem statik og dynamik, struktur og historie, reproduktion og forandring osv. er fuldstændig falsk, for så vidt som det er den forefundne struktur (spændingerne, de modstillede positioner, magtrelationerne, som konstituerer et specifikt felts struktur eller det samlede sociale felts struktur på et bestemt tidspunkt) der konstituerer princippet i de strategier, der tager sigte på at bevare eller forandre denne struktur.” (Bourdieu, 2005: 114).

På denne måde kan der argumenteres for, at man netop gennem anvendelse af Bourdieus reflektive sociologi, kan afdække både de statiske og foranderlige elementer i sociale og kulturelle forandringsprocesser i praksis.

Om kapitlet

Ambitionen med kapitlet er at forsøge at give studerende og forskere nogle redskaber og begreber til at kunne tydeliggøre, hvordan viden og videnskabelighed praktiseres og reflekteres i deres arbejder og mere specifikt i deres observationsstudier. Gennem beskrivelser af erfaringer med observationsstudier foretaget under arbejdet med ph.d.-projektet ”Plads til barndommen – en undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven”, vil kapitlet belyse de mere eller mindre praktisk- og teoretisk funderede problemstillinger, der relaterer sig til brugen af observationsmetoder i pædagogisk forskning.

Hvad er genstandsfeltet og hvordan konstrueres dette, og i hvor høj grad er ens observationspraksis, -blik og -noter teoriinformeret eller påvirket af fordomme?

Dette er nærmest umuligt at svare udtømmende på i relation til en undersøgelses- og /eller forskningsproces – men kapitlets pointe er, at man som forsker og studerende kan gøre sig umage med at reflektere over forskningsprocessen og bestræbe sig på at gøre denne transparent.

Om "Dannelse på universitetet i dag" ved Tom Børsen

Forskellige forsknings- og erkendelsesinteresser

I Tom Børsens bidrag til denne antologi skriver han om dannelse og argumenterer for, at universitetsundervisning både kan virke dannende på universitetsstuderende og universitetsundervisere, der forsker. Toms anvendelse af begrebet dannelse overlapper med kritisk selv-refleksion over faglige til- og fravalg. Universitetsundervisning kan både føre til, at studerende og forskere kritisk overvejer og tænker over (dvs. reflektere over) deres eget faglige virke.

Hvis universitetsforskere og -undervisere ikke opretholder et skarpt skel mellem forskning og undervisning, og det er der utvivlsomt mange, der ikke gør, kan det lette forskerens overvejelser over hans eller hendes forsknings etiske aspekter, dens tilknytning til tidstypiske problemstillinger og dens relevans for studerende og omverdenen i øvrigt. Tom Børsen argumenterer for, at hvis forskning og undervisning vekselvirker, kan dette være med til at få den undervisende forsker til at reflektere (overveje, tænke) over, hvordan hans eller hendes forskning forholder sig til disse tre områder.

Kort sagt argumenterer Tom Børsen for, at universitetsundervisning kan være med til at danne de forskere, der underviser på universitetet, ved at få dem til at overveje og tænke over deres forskningsaktiviteter og -produkter og hjælpe dem til at få øje på forskningens etiske aspekter, tilknytning til tidstypiske problemstillinger og relevans for andre.

Artiklen har begrebsanalytisk karakter. Når man benytter en begrebsanalytisk tilgang, vil det sige, at man forsøger at analysere sig frem til et begrebs betydninger gennem at identificere, hvordan forskellige forskere og tænkere har defineret, undersøgt, diskuteret og teoretiseret over begrebet (i modsætning til blot at bruge begrebet). I dette bidrag har forfatteren været omhyggelig med at angive de kilder, der er anvendt i det begrebsanalytiske arbejde, ligesom han har forsøgt at være eksplicit om, hvilke stemmer der udsiger noget om dannelsesbegrebets betydning. Endelig har han forsøgt at komme hele vejen rundt ved at videreformidle alle væsentlige forestillinger om dannelse.

Tom Børsens bidrag opstiller og undersøger en række dannelsesbegreber, der hentes fra forskellige traditioner. Bidraget søger at udfolde dannelsesbegrebet fra mange sider. Denne tilgang kan ses som en modsætning til mere paradigmespecifikke tilgange, som fx lægger sig op ad en teoretiker, en metode eller en tradition. Både antologiens artikler om aktionsforsk-

ning og de bidrag, der tager udgangspunkt i Bourdieu, ser Tom Børsen som paradigmespecifikke bidrag, der skriver sig ind i et specialiseret forskningsområde. Årsagen til, at forfatteren i dette bidrag ikke ønsker at skrive sig ind i en tradition, er, at han ønsker at udfolde og undersøge dannelsesbegrebets flertydighed frem for at lægge sig fast på en paradigmespecifik betydning.

Hermed ikke sagt at Tom Børsen er eklektiker og ikke ser sig som del af en tradition. Tom Børsen er erklæret kritisk teoretiker og har smag for Frankfurterskolens kritik af den instrumentelle fornuft (jf. Børsen, 2009). Men netop fordi kritisk teori er et tværfagligt forehavende, der fokuserer på reflekteret problemløsning af sociale, etiske og miljømæssige problemer, synes den valgte tilgang at passe godt til et kritisk teoretisk ståsted. Det kritisk teoretiske udgangspunkt viser sig direkte i artiklens distinktion mellem dannelse og halvdannelse, som hentes fra Adorno (1991/1972).

Antologibidraget om dannelse er ikke empirisk, idet det ikke hviler på systematisk indsamlede observationer. Artiklen inddrager forfatterens egne erfaringer med universitetsundervisning og hans undervisningsmæssige visioner. Ved hjælp af korte, karakteriserende beretninger fra forfatterens virkelige liv som universitetsunderviser illustreres og eksemplificeres artiklens begrebsanalytiske pointer.

Forskerpositioner – forskerroller

Tom Børsen reflekterer over samspillet mellem universitetsundervisere/-forskere og studerende. I bidraget ser han på relationen fra et underviser-/forskerperspektiv. Dannelsesbegrebets fokus er individet, som forfatteren dog anser som kulturelt formet. Tilgangen er dialektisk.

Dette bidrag lægger op til, at de teoretiske resultater kan valideres ved, at der igangsættes nogle didaktiske eksperimenter, som designes i overensstemmelse med de teoretiske udkast og dernæst evalueres. Der lægges m.a.o. op til en fortsættelse, der er empirisk, praktisk og didaktisk anlagt. Tom Børsen medgiver, at magt er et centralt aspekt i universitetsundervisning og -forskning, om end dette perspektiv ikke behandles indgående. Dette, vil nogle nok indvende, står i modsætning til forfatterens proklamerede kritisk teoretiske ståsted. Hertil kunne forfatteren svare, at hvis man får bagvedliggende idealer for hhv. undervisning og forskning frem i lyset, så kan det være med til at demaskere magtudøvelse. Tom Børsen anser netop dannelsesbegrebets mange betydninger som et redskab til at sætte ord på undervisningsideal og lægger derved op til refleksion af disse idealer.

Forskning og forandring

Tom Børsen har i sin artikel taget udgangspunkt i begrebet dannelse, som han mener, er et godt sted at starte, når man vil tale om forandring inden for undervisningsområdet. En ny undervisningspraksis vil ofte blive begrundet med henvisning til et bagvedliggende dannelsesideal. I artiklen forsøger han at bevæge sig væk fra et dannelsesideal (Dannelse gennem videnskab), der hviler på antagelser om, at universitetsundervisning ensidigt skal formes af forskning, og at undervisning ikke skal virke tilbage på forskningen. Forfatteren fremsætter i stedet en række alternative dannelsesbegreber, der ser universitetsundervisning og -forskning som mere ligeværdige og gensidigt interagerende aktiviteter. Hermed kommer forfatteren til at stå som fortaler for både en ny slags universitetsundervisning og en ny type forskning, som dette arbejde sætter til debat.

Denne antologis bidrag om dannelse undersøger en mulig vej til at etablere/fastholde reflektiv praksis blandt universitetsansatte.

Om "Participation i aktionsforskning" ved Jørgen Bloch-Poulsen

Forskellige forsknings- og erkendelsesinteresser

Da jeg startede med at læse filosofi på Københavns Universitet i 1967, var der en nogenlunde fælles forståelse af, hvad det ville sige at bedrive videnskab. Positivismen var groft sagt den fælles referenceramme, således at humanvidenskab og samfundsvidenskab skulle søge at efterligne den succesfulde naturvidenskabs metoder og dens forståelser af validitet og reliabilitet som kriterier for god videnskab, der kunne præstere objektiv erkendelse. At det vist snarere var humanisters og samfundsvidenskabsfolks billede af naturvidenskab som en ensartet størrelse, er en anden sag, som jeg dog ikke vil komme ind på her.

Dette positivistiske billede etablerede imidlertid en nogenlunde ensartet forståelse af, at forskeren skulle forholde sig distanceret og forsøge at eliminere sine subjektive og metodiske fejlkilder; at videnskabens eksistensberettigelse lå i forskellen mellem den videnskabelige erkendelse og hverdagserkendelsen, dvs. at man ikke bare kunne tage det, som den anden, dvs. den udforskede, gav udtryk for, for givet. Den udforskede havde status af informant eller respondent. Forskeren havde monopol på analyse og fortolkning, altså på hvad det var sandt. Forskerens status, den udforskedes status og relationen mellem dem lå således nogenlunde fast. Forskeren skulle holde sig til at analysere facts og forklare forholdet mellem disse. Politikere og andre måtte så tage beslutninger om, hvad der i

givet fald skulle drages af konsekvenser. Videnskab og politik, erkendelse og interesse, er og bør var således klart adskilt i det, der blev kaldt værdifrihedstesen. Forandring var ekskluderet fra det videnskabelige selskab. Humanvidenskab blev forbundet med berøringsangst og tilknytningsforstyrrelser.

Selvfølgelig har der gennem tiden været megen kritik af denne forståelse, men skulle man datere bruddet med den fælles forståelse, er 1968, set fra mit synspunkt, et passende valg. Siden studenteroprøret er den fælles forståelse, som man mere eller mindre bevidst kunne tage for givet som forsker, brudt sammen. Det har i eminent grad sat refleksionen på dagsordenen: Kan man overhovedet adskille erkendelse og interesse, som Habermas problematiserede med sit begreb om erkendelsesinteresse, hvorved værdifrihedstesen selv blev fremstillet som en værdi?

Forskerpositioner – forskerroller

Den videnskabsteoretiske debat har følgelig floreret lige siden. Refleksion og refleksivitet er måske blevet mere nødvendig end nogensinde. Laver vi forskning *på* andre, hvor det i sidste ende er os som forskere, der ved bedst; eller laver vi forskning *med* andre, hvor sandhed i en vis forstand er til forhandling? Eller? Det stiller også en række forskningsetiske spørgsmål: Har den anden nogen indflydelse, evt. vetoet, over for (dele af) det, der kommunikeres i de videnskabelige redegørelser om resultater?

Hvad er det, vi har gang i, når vi forsker inden for human- og samfundsvidenskaberne? Hvad vil det sige at være forsker? Har den udforskede blot status af informant? Eller er vedkommende en medproducent af viden, som det hævdes i den såkaldte modus II forskning (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001)? Eller måske ligefrem en med-forsker (Argyris & Schön, 1996)?

Der er kommet mange nye bud på, hvad det vil sige at producere viden, herunder videnskabelig viden, og hvem der kan være med til at producere den. Jeg bedriver dialogisk, organisatorisk aktionsforskning, hvilket jeg forstår som et tværfagligt samarbejde mellem (eksterne) professionelle uden for og (interne) professionelle på universitetet. Der er tale om en dialog mellem teori og praksis, hvor teorien/forskeren ikke har nogen privilegeret stilling i forhold til de eksterne professionelle uden for universitetet, hvad enten de måtte være pædagoger, ingeniører, HK'ere eller lignende. I et samarbejde produceres praktiske resultater til forbedring af de eksterne professionelles arbejdsrutiner; organiseringsmæssige resultater til forbedring af samarbejdsprocesserne mellem de interne og

de eksterne professionelle; og teoretiske resultater, dvs. bedre forståelser af betingelserne for at samskabe de ønskede forandringer.

Det er en opfattelse, som adskiller sig fra de forståelser, som jeg møder hos mange studerende, såvel som hos ledelsen på humaniora på AAU.

Forskning og forandring

Mange studerende vil lære nogle teorier, så de kan forklare, forstå eller måske ligefrem forandre nogle forhold i virkeligheden, som de er optagede af. Ledelsen mener, at humaniora skal gøre nytte (<http://fak.hum.aau.dk/>, Fremtidens humaniora). Jeg deler ikke disse synspunkter.

De studerendes opfattelse kan jeg fint forstå, netop fordi de er studerende, der gerne vil tilegne sig ny teori. Men samtidig er der en fare for, at de tager præsenterede teorier for givet, presser dem ned over virkeligheden og kalder det en forklaring. Jeg kalder det for teori-imperialisme, fordi teori og universitet ophøjes og koloniserer andres praksisforståelse. For mig skal humaniora gennem en dialog, dvs. en ligeordnet fælles undersøgelse mellem teori og praksis, bidrage til at udvikle begge. Jeg møder i dag for mange studerende, der spørger 'hvordan' – altså: hvordan kan jeg bruge den teori til at forstå den praksis eller empiri? Jeg savner flere spørgsmål om 'hvorfor', altså om grundlaget: Kan den teori anvendes? Hvad er dens grænser? Hvor bør den udvikles? Kunne andre teorier bringes i (sam)spil? Skal vi overhovedet 'anvende' teorier?

Ledelsens opfattelse kan jeg derimod ikke forstå. Humaniora skal efter min opfattelse bidrage til dannelse og kompetenceudvikling, dvs. til udvikling af de studerende som mennesker, samfundsborgere og arbejdskraft, til livet og ikke blot til arbejdslivet. Dannelse kan ikke underordnes nytte. Humaniora skal efter min mening ikke blot bidrage til umiddelbar problemløsning. Humaniora skal bidrage til læring, dvs. til den gensidige udvikling af teori og af praksis. For mig er forandring ikke nytte, men gavn gennem den gensidige kritik, der ligger i en dialog mellem forskere og de eksterne. Refleksionen bør ikke spændes for nyttens vogn. Så er jeg bange for, at vi gør os til "nyttige idioter" for den tidligere regerings fatale princip "Fra forskning til faktura" og for den nuværende regerings forestilling om, at dannelse og kompetenceudvikling nemt kan forenes. En forestilling, der åbenlyst mangler en billet til virkeligheden.

Læsevejledning

Det bidrag, som jeg har skrevet sammen med lektor, ph.d. Marianne Kristiansen, Institut Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet har i forlængelse heraf fokus på to spørgsmål. Er medbestemmelse i ak-

tionsforskningssamarbejdet mellem de eksterne og de interne professionelle overhovedet en mulighed? Og: Lykkes det os i praksis at efterleve princippet om medbestemmelse eller participation for de eksterne professionelle?

Om "Empowerment og aktionsforskning" ved Annette Bilfeldt

Dette kapitel handler om, hvordan aktionsforskning forstået som kobling mellem (1) kritisk teori/samfundsdiagnose, (2) demokratisk vidensopbygning og (3) facilitering af konkrete forandringsprocesser blev anvendt i tre forskellige innovationsprojekter, der fandt sted hhv. på et plejehjem, i et medborgercenter og inden for bæredygtigt boligbyggeri.

Kapitlet starter med en introduktion til kritisk aktionsforskning og det historiske teorigrundlag, som denne tradition er udviklet på baggrund af. Endvidere diskuteres koblingen mellem aktionsforskning og empowermentperspektivet og nogle af de erfaringer, der kan drages på baggrund af projekterne. Derefter gives eksempler på den konkrete tilrettelæggelse, projektdesign og gennemførelse af de tre aktionsforskningsprojekter. Det vises, hvordan kritisk aktionsforskning, ved at facilitere sociale eksperimenter, kan fremme en samfundsmæssig dagsorden, der lægger vægt på sociale, tillidsorienterede og miljømæssige prioriteringer.

Aktionsforskning er ikke forskning, der tilstræber forskeruafhængighed og neutralitet. Tværtimod er den en særlig forskningstradition for vidensskabelse, hvor forskeren engagerer sig praktisk forandringsorienteret for overhovedet at kunne erkende eller fortolke den sociale virkelighed (Nielsen, 2004: 526). En af aktionsforskningstraditionens grundlæggere, Kurt Lewin, formulerer det på denne måde "The best way to understand things is to change them..." (Lewin, 1946). Der redegøres i kapitlet for aktionsforskerens rolle som medskaber af viden i forandringsprocesser.

For aktionsforskning er samspillet mellem eksperter og "almindelige mennesker/lægfolk" om udvikling af social fantasi og utopi helt central. Robert Jungk (fremtidsværkstedets skaber) udtalte: "fremtiden er for vigtig til, at vi kan overlade den til eksperterne". Det betyder ifølge Birger Steen Nielsen: "et opgør med den udbredte undervurdering af "almindelig menneskers" erfaringer, orientering og – potentielle – sociale fantasi og i forlængelse heraf en omvendning af de dominerende ovenfra-og-ned-strategier. Men det betyder ikke nedvurdering med modsat fortegn af "eksperternes" faglige viden. Den er også uomgængelig – hvis

den formår at gøre sig lydhør over for hverdagserfaringernes perspektiver". (Nielsen, 2012: 46).

Aktionsforskerens rolle rummer et demokratisk ansvar i forhold til, at de mål, der opstilles for aktionsforskningen, er demokratiske og fremmer udviklingen af samfundsmæssige forhold, der giver mulighed for et menneskeværdigt liv, hvor individerne kan indgå i sociale fællesskaber og kan udfolde sig som myndige, ansvarlige og bevidst handlende. Aktionsforskeren har en demokratisk forpligtelse til at sikre, at der skabes "grundbetingelser for, at de forandringer, der involverer mange forskellige aktører, også bliver til igennem samarbejde og åben eksperimenterende dialog" (Nielsen, 2004: 531)

Empowermentperspektivet ligger i, at aktionsforskningen ser det som sit formål at understøtte menneskers myndiggørelse på forskellige samfundsarenaer, f.eks. i deres hverdagsliv, arbejdsliv og i varetagelsen af miljøinteresser. (op.cit. p.525)

For den australske forsker Stephen Kemmis (2008), der eksplicit kobler aktionsforskning til kritisk teori, ligger det kritiske i kombinationen af at identificere det uretfærdige og det urimelige ved at skabe rum for kritisk og selvkritisk refleksion over individuel og kollektiv praksis og at give rum for kollektiv udvikling og gennemførelse af alternative løsninger. Kemmis opererer i forlængelse heraf med et praksisbegreb, der er delt op i "practice" and "praxis", som kan opstå som resultat af kritisk og selvkritisk refleksion og dialog, f.eks. i forbindelse med den kritiske aktionsforskningsproces.

Det har været et centralt mål for de tre innovationsprojekter at danne ramme om en refleksionsproces, hvorigennem den ureflekterede praksis bliver en reflekteret "praxis". Det fremgår af kapitlet, at det er i denne proces, at empowermentprocesser foregår. Aktionsforskningsprocessens vidensudvikling og forankring danner ramme om empowermentprocesser med *mægtiggørelse*, dvs. forandring af rammerne (f.eks. udvikling af et medborgercenter eller bæredygtigt byggeri) for individernes og fællesskabernes mulighed for at skabe forandringer og *myndiggørelse*, med udvikling af aktørernes kapacitet eller evne til at udnytte de til rådighed stående muligheder for at skabe positive forandringer.

I og med at aktionsforskning udføres i et samarbejde med aktører og forandringsagenter i den virkelige verden, kræver det meget praktisk arbejde fra forskernes side, både i planlægningsfasen og mens projektet forløber i form af møder, referater, fremlæggelser, diskussioner og forventningsaf-

stemninger etc. Til gengæld har man som aktionsforsker direkte adgang til empiri og løbende validering af den forståelse, man er nået frem til. Man står sjældent i aktionsforskning over for interviewpersoner, der er trætte af at blive rendt over ende af forskere og studerende. Det fælles anliggende bevirker, at deltagernes engagement bliver en integreret del af projektsamarbejdet.

De tre innovationsprojekter har aktionsforskningstilgangen til fælles. Men som det fremgår af kapitlet, er den metodiske fremgangsmåde forskellig. Aktionsforskningen har ikke en fast metodisk opskrift, der følges. Metoden tilpasses de problemer, der skal løses og den kontekst, projektet udføres indenfor. Selvom spredningen er stor fra aktionsforskningsprojekt til aktionsforskningsprojekt, er der en fællesnævner, der er karakteriseret ved, at forskere og praksis indgår i et forpligtende fællesskab om at fremme demokratiske sociale forandringer i "a shared commitment to democratic social change" (jf. Brydon-Miller et al., 2003). Det får man et indblik i ved at sammenligne de tre eksempler på aktionsforskningsprojekter i kapitlet.

Kapitlet er skrevet af lektor Annette Bilfeldt, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet i samarbejde med lektor Michael Søgaard Jørgensen, Institut for Planlægning, Aalborg Universitet og professor John Andersen fra Plan, By og Proces, Roskilde Universitet.

Referencer

- Adorno, T. (1972). Halvdannelsens teori. I P. Qvale (red.) *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz*. Oslo: Pax Forlag. Opr. 1959.
- Alveson, M. & Skjoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodolog*. London: Sage Publications.
- Andersen, J., Bilfeldt, A. & Jørgensen, M.S. (2012). Det urbane plejehjem: empowerment-planlægning i praksis. I J. Andersen et al. *:Byen i bevægelse: Mobilitet – Politik – Performativitet*, Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg.
- Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2013). Social innovation in public elder care: the role of action research. I F. Moulaert et al. (eds.) *International Handbook of Social Innovation*, Elgar, (under udgivelse).
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning, II*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Austring, D. B. (2006). *Æstetik og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

-
- Berger, P. & Kellner, H. (1981). *Nytolkning af sociologien*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *Den samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005). Om interesser og den symbolske magts relative autonomi: Svar på nogle indvendinger. *Dansk Sociologi*, 16(4). Oversat af Anders Mathiesen fra Pierre Bourdieu: On Interest and the Relative Autonomy of Symbolic Power: A Rejoinder to Some Objections. Working papers and proceedings of the Center for Psychosocial Studies, no. 20 (Chicago 1988).
- Brydon-Miller, M. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9-28.
- Børsen, T. (2009). Max Horkheimer. Grundlægger af kritisk teori. I M. Hansen (red.) *50 Samfundstænkere*. København: Gyldendal.
- Calas, M. & Smircich, L. (1992). Rewriting Gender into organizational Theorizing. I M. Reed and M. Hughes (eds.), *Rethinking Organization: New directions in Organizational Theory and Analysis*. London: Sage Publications.
- Callewaert, S. (2007). Pædagogik: videnskab eller professionsviden? I L.J. Muchinsky (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). Travel of Ideas. I B. Czarniawska & G. Sevón (eds.), *Translating Organizational Change* (pp. 13 – 48). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dahler-Larsen, P. (1993). *Fællesskabet af dem, som intet fællesskab har*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Durkheim, E. (1975). *Opdragelse, uddannelse, sociologi*. København: Carit Andersens Forlag.
- Ehn, B. og Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text: Om kulturvetenskapelig refleksivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Gammelby, M. (2013). *Plads til barndommen: en undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. København: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications Ltd.
- Grue-Sørensen, K. (1965). Om pædagogikken som selvstændig videnskab. I *Pædagogik mellem filosofi og videnskab*. København: Gyldendal.
- Højbjerg, K. (2011). *Formalisering af professionspædagogiske praksisformer i praktikuddannelse: en undersøgelse af den kliniske vejleders undervisningspraksis i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen*.
-

-
- Ph.d.-afhandling. Institut for Læring og Filosofi, Det samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.
- Jacobsen, L. (1969). *Nudansk ordbog*. København: Politikens Forlag.
- Juel Jacobsen, A. (2006). Der var engang ..., narrativer i organisationsforskningen. I E. Lauersen & A.J. Jacobsen et al. (eds.), *Tanker til tiden: om studier af læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Juel Jacobsen, A. (2009). *Professioner, paradokser og strategier i organisatorisk forandring*, Ph.d.-afhandling. Aalborg: Institut for Læring og filosofi, Aalborg Universitet.
- Jungk, R. & Müllert, N.R. (1984). *Håndbog i Fremtidsværksteder*. Viborg: Politisk Revy.
- Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. I P. Reason & H. Bradbury: *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*, pp. 21-138. London: Sage Publications, second edition.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. I *Resolving Social Conflicts Field Theory in Social Science 1997*, New York, American Psychological Association, Washington DC.
- Nielsen, B.S.(2012). Efterskrift: Livslyst og Demokrati. I A. Bilfeldt, M.S. Jørgensen & M. Mahler: *Fra pres til ressource: pårørendesamarbejde og psykisk arbejdsmiljø*. Forskningsrapport 27, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Nielsen, K.A. (2004). Aktionsforskning og videnskabsteori. I L. Fuglsang og P.B. Olsen(red.): *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nowotny, H., Scott, P., and Gibbons, M. (2001). *Rethinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. London: Polity Press.
- Petersen, K.A. (1995a). Kunst, praksisteori og videnskab. *FS 13 NYT* nr. 1.
- Petersen, K.A. (1995b). At udforske medicinske praktikker. I K.A. Petersen: *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. København: Akademisk Forlag.
- Petersen, O. K. (2012). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik.
- Prieur, A. (2002). Objektivisering og refleksivitet: om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. I M.H. Jacobsen m.fl. (red.): *Liv, fortælling, tekst: strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
-

-
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Øland, T. (2007). *Grænser for progressive pædagogikformer: Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik.
- Undervisningsministeriet (2009). *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser* (LBK nr. 849 af 08/09/2009). København, Undervisningsministeriet.
- Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivisme: positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

2. SANDHED, SKØNHED OG VIDENSKAB

ved Alice Juel Jacobsen

The Man with the Blue Guitar

The man bent over his guitar,
A shears man of sorts. The day was green.

They said, "You have a blue guitar,
You do not play things as they are."

The man replied, "Things as they are
are changed upon the blue guitar"

And they said then, "But play you must,
a tune beyond us, yet ourselves,

*A tune upon the blue guitar
of things exactly as they are."*

I cannot bring a world quite round,
although I patch it as I can.

I sing a hero's head, large eye
and bearded bronze, but not a man,

Although I patch him as I can
and reach almost to man.

Wallace Stevens, 1937 i uddrag¹

I ovenstående uddrag af Wallace Stevens' digt giver guitaristen udtryk for, at han ved, at han med sin fortælling kun *næsten* kan fremstille den mand, han taler om. Guitaristen kan skabe sin version af virkeligheden, men ikke virkeligheden, og det fastholder han ved at sige, at der *ikke* er tale om en mand, *although I patch him as I can, and reach almost to man*. Der er tale om Stevens' (guitaristens) konstruktion af manden, som han ser ham. Men for Stevens er det alligevel guitaren, som for et øjeblik samler, *a tune beyond us, yet ourselves ... of things exactly as they are*. Som

¹ Uddraget er fra Wallace Stevens' *Collected poetry and Prose*. Det oprindelige digt fylder 18 sider og er skrevet i 1937 (Kermode og Richardson, 1997). Min fremhævning i ovenstående uddrag.

læser eller lytter kan man synes, at fortællingen/digtet skaber mening, og at det overbevisende udtrykker noget meget præcist eller endda noget sandt for en selv. Stevens' emne i digtet er kunsten og dens evne til at repræsentere fænomener i verden for os.

Når kapitlet indledes med Stevens' digt, er det, fordi der her er en parallel til en forskningsmæssig sammenhæng, som for tiden låner inspiration fra netop kunstneriske tilgange til videnskabelse. Det er også herved, der kan opstå en gråzone mellem kunstnerisk og forskningsmæssig tilgang. Målet med dette kapitel er at udforske både muligheder og faldgruber i nye former for datarepræsentation, her specificeret som narrativer i organisationsforskningen.

Det er blevet et udbredt fænomen at arbejde med fortællinger i organisationsforskningen som en måde at skabe adgang til viden om livet i organisationer (Pedersen, 1999; Gabriel, 2000; Boje, 2001; Czarniawska, 1995, 1997, 1998, 2004). Dette gælder, hvad enten der er tale om organisatorisk etnografisk forskning eller anvendelse af narrativer i organisationsforskningen betragtet som data, der genereres eller samkonstrueres med informanter i organisationen (Gabriel, 2000: 136-142; Czarniawska, 2004). Denne udbredelse af fortællinger i organisationsforskningen implicerer, at forskningsidealerne, dvs. kriterierne for, hvad der betragtes som videnskabelig viden, har ændret sig og ideelle fordringer til vidensproduktion, dvs. syn på forskningsprocessen, anvendte metoder og videnskabelige kvalitetskrav, er blevet stærkt udvidet (Eisner, 1997; Guba & Lincoln 2005). Tankegangen om, at viden er objektiv, er f.eks. suppleret af muligheden for at se virkeligheden som en social konstruktion. Guba og Lincoln beskriver The postmodern Turn som den udvidelse af forskningsparadigmer, som har fundet sted gennem de seneste årtier og som gradvist har vundet legitimitet i den samfundsvidenskabelige og humanistiske forskning (Guba & Lincoln, 2005). Nye paradigmer har herved suppleret positivistiske og post-positivistiske tilgange med rækker af nye mulige opfattelser af, hvad viden er, og på hvilke måder ny viden kan produceres (Guba & Lincoln, 2005: 201). Centrale karakteristika i den postmoderne drejning er tvivlen på, om nogen metode, teori, diskurs, genre eller tradition, universelt og generelt har krav på at være den rigtige eller den privilegerede form for viden. Det er i dette landskab af nye forskningsmæssige muligheder, at også kunstneriske forskningstilgange, f.eks. brugen af narrativer i organisationsforskningen, har vundet indpas (Eisner, 1997; Guba & Lincoln, 2005). Men de postmoderne tilganges åbenhed inciterer og forpligter samtidig til at reflektere over de nye metoder, vi anvender i bl.a. organisationsforskningen. De narrative forskningstilgange aktualiserer med andre ord spørgsmål om, hvordan

fortællingerne kan være sande eller kan skabe ny viden, og hvis der ikke er tale om sandhed og videnskab, er der så tale om skønhed eller drama og dermed kunst, eller kan de kunstneriske tilgange til organisationsforskningen rumme både sandhed, skønhed og videnskab?

Udbredelsen af brugen af narrativer i organisationsforskningen betragter jeg i kapitlet som en paradoksal tilstand som aktualiserer en indkredsning af, hvordan grænsefladen mellem videnskab og kunst kan beskrives, når målet er at skabe *forsknings*baseret ny viden i organisationer ved hjælp af fortællinger. Ralph Stacey definerer paradokser som:

”... the presence together at the same time of self-contradictory, essentially conflicting ideas, none of which can be resolved.” (Stacey, 2003: 11)

Ralph Staceys definition danner afsæt for kapitlets mål: at identificere centrale paradokser for forskeren, som anvender en kunstnerisk tilgang i studiet af organisationer.

I kapitlets efterfølgende afsnit beskrives indledningsvis to positioner i det narrative felt, som er centrale inspirationskilder for udforskninger af organisatoriske fænomener (Gabriel, 2000; Boje, 2001; Czarniawska, 2004; Juel Jacobsen, 2006; Jo Hatch & Cunliffe, 2006). De to positioner markerer en spændvidde og mangfoldigheden i det narrative felt og illustrerer samtidig, at grænsen mellem kunst og videnskabelig tilgang er vanskelig, når modsatrettede begrebsliggørelser og opfattelser af narrative videnskabskriterier og metodiske tilgange præger feltet. Behovet for en undersøgelse af afgørende kendetegn i bestemmelsen af den videnskabelige aktivitet i forbindelse med anvendelsen af narrativer understreges herved.

Som næste skridt i indkredsningen af svaret på artiklens hovedspørgsmål introduceres to konkrete forskningsfortællinger. På en række punkter belyses det, hvordan de narrative kvaliteter nærmere bestemt kan indkredses som en mulighed for forståelse af de narrative tilganges aktuelle udbredelse. I afsnittet søges, med andre ord, svar på spørgsmålet om, hvorfor det er attraktivt at anvende narrativer i organisationsforskningen. Uddragene af de to forskningsfortællinger står imidlertid også i en vis grad i kontrast til hinanden. De kan herved også læses som narrative grænseprøvende aktiviteter i en bestræbelse på at finde nye former for forståelse i forskningen. De to fortælleuddrag danner på den baggrund også udgangspunkt for artiklens efterfølgende afsnit Spændingsfelter og udfordringer i den narrative forskning, som indkredser narrativernes begrænsninger og diskuterer, hvordan den viden, der skabes gennem bru-

gen af narrativer, kan vurderes. Da den narrative forskning er indlejret i den kvalitative forsknings konstruktivistiske positioner, argumenteres der for, at de narrative kvaliteter må ses i lyset af gængse videnskabskriterier, som knytter sig til den kvalitative forskning. Det er i spændingsfeltet mellem kunst og videnskab, at forskeren udfordres til at håndtere centrale paradokser, når narrativer anvendes i organisationsforskningen. Først en illustration af mulige narrative positioner i feltet.

Spændvidde og mangfoldighed i det narrative felt – forskellige positioner

David Boje og Gabriel Yannis er begge markante forskere inden for det narrative organisatoriske felt. De formulerer hver deres modsatrettede begreber om narrativer i organisationsforskningen. Yannis Gabriel betoner fortællingens rødder i den folkelige overleverede fortælling. Hans forståelse af fortællebegrebet knytter sig til en klassisk opfattelse af fortællinger som en seriel række af begivenheder med en begyndelse, en midte og en slutning og en bestemt ordning af begivenhederne. I den de-konstruktionistiske position, som David Boje indtager, har fortællingen en anden betydning i forhold til at kunne indfange erfaret viden og udtrykke processer i det organisatoriske hverdagsliv. I David Bojes perspektiv er stort set alt i organisationen data, selv statistiske formulerer og forklaringer på tabeller betragtes som en slags fortællinger. David Boje præsenterer narrative begreber og analyser, som håndterer det fragmenterede liv i organisationerne. Fortællinger skaber i David Bojes optik adgang til at udforske hullerne og det overflødige, som ikke rummes i traditionel narrativ analyse hos f.eks. Gabriel Yannis. Hvor den klassiske position har rødder i litterære traditioner og begreber (Yannis Gabriel), har David Boje sit afsæt i social- og samfundsvidenskabelig tilgang.

Set fra Yannis Gabriels perspektiv er poetisk handlefrihed enhver historiefortællers privilegium – en anerkendt ret til at håndtere facts med effekt for øje. De historier, Yannis Gabriel gør sig til fortæller for at indsamle i organisationer, er historier, som ikke blot genfortæller begivenheder, men som gør en dyd ud af at berige, fortrylle og fylde dem med mening (Gabriel, 2000: 31). Udeladelser og overdrivelser er nogle af de mekanismer, som anvendes, og Yannis Gabriel mener, at netop sådanne fortolkninger eller konstruktioner kan betragtes som forsøg på at rekonstruere virkeligheden poetisk. Dette udgangspunkt reducerer, ifølge Yannis Gabriel, ikke historien til overfortolkninger af facts, men den poetiske kraft eller den poetiske kvalitet er netop det, der adskiller gode historier i forskningen fra dårlige historier (Gabriel, 2000).

David Boje ser organisatorisk fortælling som den institutionelle hukommelse i organisationen. Den er refleksiv i den forstand, at den kontinuerligt genskaber fortiden i overensstemmelse med nutiden. Den er interaktiv i den forstand, at de fleste historier har mange forfattere. Organisationens medlemmer skifter roller undervejs som fortællere og lyttere, og langs ad vejen tilføjes nye spor i handlingen eller fortolkningsmæssige drejninger til historien. Den er dialogisk i den forstand, at sandheden i en historie ikke ligger i en enkelt variant, men mere i processen i hvilken historien bliver til. Således eksisterer fortællinger i en tilstand af kontinuerlig flygtighed, fragmenter, og forskellige folk i organisationen bidrager hver især med stumper. I dette syn på fortællinger i organisationer foreslår David Boje nye komplekse begreber om narrativer, som kan rumme fragmenteringen, de polyfoniske stemmer og komplekse betydninger i organisationer:

“There is no whole story to tell, only fragments, which even retrospective sensemaking cannot find a plot that will make the fragments cohere.”
(Boje, 2001: 5)

Med disse to synspunkter står de to tilgange til fortællingerne som adgang til viden i kontrast til hinanden. De to forskeres arbejde med narrativer som omdrejningspunkt kan på den baggrund opfattes som grænseafprøvende aktiviteter i et ønske om at finde nye former for forståelse i forskningen. Hver for sig udgør de to forskere således inspirationskilder og muligheder i studiet af organisationer. De genererer forskellige metodiske og analytiske strategier og er derved indgang til forskellige typer af viden. Men da de også tilbyder refleksioner fra hver sin position med tilhørende metodiske overvejelser, rejses i dette kapitel spørgsmålet om, hvordan den viden, der genereres fra modsatrettede afsæt ved hjælp af narrativer, kan vurderes, og i tilknytning hertil spørges der uddybende, om det er muligt at opstille kriterier, efter hvilke videnskabelig aktivitet kan beskrives? Diskussionen kommer herved i sidste ende til at handle om ikke bare brugen af narrativer som en form for datarepræsentation, men mere fundamentalt om, hvad det vil sige at bedrive forskning.

Før denne udfoldelse af diskussion betragter jeg det imidlertid som et skridt på vejen at eksemplificere og begrunde brugen af nye former for narrativ datarepræsentation. Hvad er det med andre ord, at narrativer i organisationsforskningen kan bidrage med? I følgende afsnit sættes konkret fokus på centrale kvaliteter, som narrative tilgange kan tilføre organisationsforskningen. Dette illustreres med eksempler fra forskellige former for narrativer hentet fra organisationsforskningen.

Hvad kan fortællinger bidrage med i forskningen?

Nedenstående uddrag stammer fra en indledende fortælling i ph.d.-afhandlingen *Professioner, paradokser og strategier i organisatorisk forandring* (Juel Jacobsen, 2009). I afhandlingen udforskes reformforandringer iværksat i 2005, som de bliver til i samspillet mellem ledelse og medarbejdere i gymnasiet (Undervisningsministeriet, 2004a, 2004b). Reformen stiller bl.a. krav om, at den individuelle lærerrolle skal undergå forandring mod fælles ansvar for daglige arbejdsprocesser, undervisningen skal baseres på tæt fagsamarbejde og lærerne blive langt mere faciliterende i forhold til at sikre elevernes ansvar for egen læring. Med fortællingen startes afhandlingen *in medias res*²:

Spidsen af en jetjager – reform og organisatorisk forandring

Tidspunktet er uge 25. Stedet er Det tekniske Gymnasium. Det er stigende hedt, juni måned. Der er tre dage tilbage af indeværende arbejdsår, og ferien er lige om hjørnet. Årets studenter er for længst, for ca. 14 dage siden, sprunget ud. Der er ingen på skolen ud over rengøringspersonalet, lederne og de lærere, der i denne reformintensive uge skal lægge sidste hånd på forberedelserne til at tage imod de 1. g'ere, som starter efter den ny reform i august. Når de tre sidste fælles arbejdsdage er overstået, skal der holdes ferie.

En ekstern oplægsholder afslutter sit indlæg om evaluering og erfaringer med brug af portfolio i undervisningen. Spørgsmål fra de forsamlede lærere stilles spontant til oplægsholderen, men også til kollegaerne og til den tilstedeværende leder. Spørgsmålene udvikler sig til en intern debat om et konkret og centralt punkt – den nært forestående portfolioundervisning i tilknytning til gymnasireform 2005:

Lærer 1: "Forestiller du dig, at alle opgaver ligger i portfolioen?"

Oplægsholder: Ja, og al din respons skal også ind.

Lærer 2: I matematik mangler eleverne da i hvert fald nogle færdigheder for at kunne aflevere elektronisk.

Lærer 3: Du kan da heller ikke i fysik lære dem at skrive i edb-formler f.eks. Det er kun de meget, meget dygtige elever, der er i stand til at bruge edb. Mange elever er slet ikke i stand til at formulere sig på edb. Hvis de elever, jeg lige har rettet, skulle have afleveret elektronisk, ville de være dumpet. Det virker totalt uoverskueligt ikke at kunne have det samlede materiale i hånden på en gang."

² *In medias res* er et begreb, som beskriver det fænomen, at en fortælling starter direkte i handlingen, uden indledning. Begrebet stammer fra litterær teori.

Stemningen er i gang med at bygge sig op i en animeret debat om brugen af elektronisk portfolio. Debatten belyser, som en prisme glimtvis, centrale forandringstemaer, reformen har sat i spil. Udviklingen af portfolioen, som skal bruges af alle lærere, er et eksempel på en reformudfordring, som stiller krav til lærerne om at indarbejde nye færdigheder i samarbejdets kunst og det at træffe beslutninger i fællesskab. Det er på samme måde en udfordring for ledelsen at skulle udøve en ny slags synlig ledelse og rammesætte lærernes samarbejdsprocesser.

Debatten bølger frem og tilbage. Spørgsmål, refleksioner og erkendelser svirrer i luften; – en debat om flytningen af et større ansvar for læring til eleverne. Dette stiller krav om en ændret lærerrolle. Situationen, man som lærer er bragt i, fordrer, at man i udstrakt grad erhverver sig færdigheder i en rammesætning af elevernes læring. Samtidig stiller de nye tider krav til lærerne om at agere i fællesskab. I fællesskab skal lærerne forhandle og blive enige om de faglige og pædagogiske rammer, som eleverne skal fungere under og lære i forhold til. Også det er radikalt nyt.

Lærer 1: "Nu siger du, at alle fag skal på portfolio. Det står ikke i bekendtgørelsen. Kan vi ikke indføre det lidt ad gangen? De enkelte fag har meget forskellig synsvinkel på dette her. Hvorfor skal det være ens for alle? Det skal være fleksibelt. Det er der da ikke noget galt i. Ku' man ikke bare lade nogen starte og så hoppe på, når man var klar til det?"

Dette afvises med, at det er en dårlig idé, at eleverne skal skifte midt i vadestedet.

Debatten fortsætter langt ud over de aftalte tidsrammer, beslutninger om portfolioen udsættes, og forhandlingerne ender for den dag. En lærer bemærker som det sidste:

"Det kommer til at koste spidsen af en jetjager at sætte mig ind i det her. Men jeg skal nok komme ind i det!"

Ovenstående fortælling har, som nævnt, den funktion at starte den omtalte afhandling in medias res, dvs. midt i handlingen i det partikulære og lokale, hvorefter perspektivet breddes ud til den større samfundsmæssige fortælling, som forandringen er forankret i. Fortællingen kan siges at eksemplificere det, som Bent Flyvbjerg kalder det konkrete videnskab (Flyvbjerg, 1991: 166). Flyvbjerg er en af de forskere, som undersøger relationen mellem det generelle og det partikulære i forskningen. Han gør det med udgangspunkt i casestudiers funktion som kvalitativ forsk-

ningstilgang. I det konkrete videnskab fremhæver Flyvbjerg den særlige erkendelsesværdi, som er knyttet til konkret kontekstafhængig viden. Det er mit forslag, at der er en parallelitet til anvendelsen af narrativer på dette punkt. Selv om der også er forskelle, skal paralleliteten fremhæves her med henblik på at stille skarpt på, at en af narrativernes styrker i organisationsforskningen kan siges at være, at de kan tilvejebringe en form for partikularitet, som abstraktioner ikke formår at gribe. Igennem ovenstående, konkrete fortælling bliver det f.eks. muligt at visualisere stedet for læseren, ligesom det bliver muligt at skabe et indblik i feltets dynamikker og forhandlingskultur i et kort glimt fremfor i abstrakte eller teoretiske redegørelser. I fortællingen er anvendt teknikker, som ofte associeres med skønlitteratur. Det følelsesmæssige er f.eks. inddraget i fortællingen, og det deskriptive udgangspunkt udfoldes i konkrete sanselige beskrivelser af varmen, sommeren og ferien, som står i kontrast til det aktuelle arbejdsintensive seminar, som er i fuld gang med at udspille sig. Fortællingen viser i de interne forhandlingsdynamikker en række værdier, ikke ved at beskrive dem, men ved at billedliggøre dem i kontekstuelle billeder og kort, direkte dialog fra feltet. Vi ser de engagerede lærere, som ivrigt diskuterer og indbyrdes forhandler om tilrettelæggelsen af fremtidig praksis, jævnfør fortællingens afsluttende bemærkning. Vi får herved en fornemmelse af aktørernes usikkerhed i forhold til de nye udfordringer, men også vedholdenheden i forhold til at omsætte forandringskravene til praksis. På meget kort tid introduceres vi til et sted, hvorfra vi kan udlæse genkendelige situationer, og en kontekst, som vi ikke nødvendigvis kender, men intuitivt forstår. Fortællingen fremmer vores forståelse af den situation, de nye reformkrav fremkalder på landets lærerværelser. I beskrivelsen er deltagerperspektivet fastholdt gennem korte deskriptive input: *Når de tre sidste fælles arbejdsdage er overstået, skal der holdes ferie.* Herved inviteres læseren til at sætte sig i de involveredes sted for en empatisk udforskning af, hvordan det er at være lærer på dette sted på dette tidspunkt.

Efterfølgende gengives et uddrag af en fortælling, skrevet af Peter Clough (2001).

Rob

Da Rob var 43, ankom han i skole en tirsdag morgen, som han plejede. Klokken 10.40 passerede han en matematikklasse, som Michelle G., som er praktikant, skulle have. Idet han kom forbi klassen, hørte han en frygtelig støj, og netop som han kiggede ind ad vinduet, placerede en dreng bagest i klassen en kæmpe spytklat på Michelles ryg, da hun smilende kom gående ned ad gangen. Hun virkede nervøs, og hun signalerede med sine hænder til klassen, at støjniveauet skulle skrues ned, ned. Da

Rob så den gule marmorerede spytklat på Michelles bluse, på hendes pæne krop, før han ind bagest i lokalet og tog drengen, Mark et-eller-andet, i ørerne og trak ham ud på tværs af borde og stole. Efterfølgende bankede han gentagende gange hans hoved imod elektriske installationer på væggen. Michelle trak i Rob bagfra og skreg og Rob vred drengen ned ved hans ører, skubbede til ham med sin fod og sparkede ham, indtil han var helt inde under et bord. Herefter begyndte Rob at græde, og der blev en frygtelig stilhed, hvor der tidligere havde været en frygtelig støj hørte man nu lyden af Robs vejtrækning, som gav næring til de små frygtsomme klagelyde som undslap ham. Langt om længe brød nogen, som ikke var i stand til at udholde smerten, ud i latter og Rob flygtede ud af klassen.

Klokken 11.30 var han hjemme ved sin kone, og familiens læge var ventet om et kort øjeblik. Rob tørrede omhyggeligt gryderne af på tørrebrættet. Rose Thorpe, skolens viceinspektør, hang kopperne på knagerne under køkkenskabet. Rob havde endnu ikke talt – ikke et ord – siden Rose havde hentet ham fra pedellens rum. Pedellen havde skyndt sig at løbe op på kontoret for at sige at RJ, som de fleste kaldte ham på skolen, græd, pedellen kunne ikke have, at han sad der og jamrede. (Clough, 2001 – Min oversættelse)

Peter Cloughs fortælling beskriver en usædvanlig og på mange måder grænseoverskridende hændelse. Ved at tale gennem sanserne til følelserne med detaljeret beskrivelse af f.eks. støjniveau og smerte, gråd osv. vækker den en stærk følelsesmæssig respons i modtageren. Fortællingens formsprog understøtter formidlingen af det grænseoverskridende. Den narrative datarepræsentation, som er fremstillet i denne fortælling, har herved en styrke i at kunne facilitere empatisk deltagelse – i forskning med det potentiale, at fortællinger også gennem indlevelsen i andres livsverden kan understøtte en øget indsigt. Mange former for datarepræsentation ville kunne indfange skolevilkårene eller de historisk tilgængelige begivenheder, som måske udgør baggrunden for Robs fortælling, men at skabe forståelsen af den personlige erfaring af krisen snarere end en forklaring på den, kræver et partikulært fokus og en fortælling, som også baner vejen for indlevelse snarere end en abstrakt forklaring. Jerome Bruner bidrager til forståelsen af dette forhold gennem sin skelnen mellem to sproglige udtryksformer, som har hver deres logik og er knyttet til to forskellige opfattelser af viden og tænkning (Bruner, 1998). Bruner skelner mellem en logico-scientific mode of knowing og en narrative mode of knowing (Bruner, 1998: 94-96). Det logisk videnskabelige sprog er funderet i den opfattelse, at virkeligheden kan forklares ved hjælp af observationer og sanseindtryk, som tilsammen danner et mønster og en mulig forklaring

på et fænomen. Det bygger på et objektivi syn på viden og en tese om, at der findes en sandhed. På den baggrund lægges stor vægt på, at sproget er præcist, entydigt og neutralt, og at man anvender veldefinerede begreber. Fortællinger er imidlertid, ifølge Bruner, sproglige handlinger, som er tæt forbundet med erfaringens og hverdagens sprog og som skaber mulighed for varierede tolkninger. Den visuelle og sensitive fastholdelse af det grænseoverskridende kan i Peter Cloughs fortælling netop siges at udfordre til eftertænkksomhed og aktivere læserens mulige og varierede udlægninger af forholdene: Hvordan kunne det ske, at en lærer, som er den, der sætter rammer for adfærd i skolen, mister besindelsen? Er denne lærer under et særligt pres i skolen? Er det de generelle vilkår i arbejdslivet med adfærdsvanskelige unge, som efter en længere periode med tålmodig rammesætning kulminerer i en ukontrollabel læreradfærd? Eller er der helt andre ting på spil i Robs liv, som spænder situationen til bristepunktet? Fortællingen er herved i sin syntetiserede form tankevækkende snarere end objektivi beskrivende. Denne alternative form for datarepræsentation kan med andre ord yde, hvad man kunne kalde produktiv tvetydighed og herved invitere til opmærksomhed på kompleksitet. Narrativ datarepræsentation kan således siges at anerkende varieteten i de måder, vi erkender på. Vores kapacitet til at undres stimuleres af mulighederne, som de nye former for datarepræsentation foreslår.

Med udgangspunkt i de to anvendte forskningsfortællinger er det muligt at konkretisere eksempler på fortællingers distinkte bidrag i forskningsmæssig datarepræsentation. Jeg skal her trække tre områder frem, som den narrative form for datarepræsentation kan siges at kunne bidrage med. Et distinkt potentiale i anvendelsen af fortællingerne er fastholdelsen af det partikulære, kontekstnære i fortættet og billedliggjort form, som kan skabe empirisk og praksisnær indsigt som afsæt for efterfølgende abstraktioner i et felt. For begge fortællinger gælder det desuden, at de skaber forståelse for feltet gennem empatisk og følelsesmæssig involvering i de deltagende aktørers situation. Sidst men ikke mindst skal det fremhæves, at det illustreres, at det tankevækkende element i den narrative tilgang kan generere indsigt og invitere til opmærksomhed på kompleksitet. Åbenheden i denne form for datarepræsentation stimulerer vores muligheder for at undres. Den narrative datarepræsentation kan imidlertid også siges at rumme potentielle udfordringer og faldgruber. Grænserne og udfordringerne i anvendelsen af narrativer vender jeg tilbage til i artiklens efterfølgende afsnit.

Det hører med i beskrivelsen af de to uddrag af fortællinger at synliggøre, at de er produceret med baggrund i forskellige konstruktionsafsæt. For den første fortælling gælder det, at den er skrevet med udgangspunkt

i en konkret feltobservation. Det skrevne er så tæt på situationen, som hukommelse og observationsnoter tillod. I fortællingen kan der på den baggrund siges at være tale om en form for fastholdt autencitet på trods af litterære greb i fortællestilen som beskrevet. Dialogen i fortællingen er udvalgt og citeret fra ordrette notater i observationen med den intention at prioritere det, som jeg vælger at benævne som autencitet på trods af, at der til enhver tid er tale om en konstruktion, som er influeret af forskeren. Fortællingen er på denne måde forankret i en loyalitet over for datamaterialet. Målet har ikke været at skabe realistiske eller objektive fortællinger med idealer, således som de beskrives hos Van Maanen (Van Maanen, [1988]/2011). Jeg trækker derimod på Scholes og Kellogs beskrivelse af to tilgange til fortællinger: Den første benævnes som den empiriske og beskrives som havende en troskab eller loyalitet over for de empiriske data (1966). Den anden tilgang er fiktionsskrivning og har sin loyalitet over for den ideelle fremstilling, som på den baggrund dyrker f.eks. skønhed eller måske hæslighed og ikke nødvendigvis bekender sig tæt eller forpligtende til det konkrete datamateriale.

Peter Cloughs fortællinger er, i modsætning til uddraget af den første fortælling (Spidsen af en jetjager), en fiktionsfortælling, skrevet på baggrund af forskellige datatyper genereret i forskellige situationer. Nogle af situationerne er foregået med års mellemrum og i forskellige kontekster. Ifølge Peter Clough skildrer fortællingen imidlertid, hvad der *kunne* have været virkelige begivenheder med det formål at tematisere erfaringer, som oftest ikke beskrives i en forskningsrapport.

Forfatteren fortæller, at han har tilbragt mange timer med at tale med Rob og Rose, som er hovedpersoner i denne fortælling, men samtalerne har drejet sig om noget andet, end det der er rapporteret i fortællingen. De anvendte interviews med Rob og Rose blev foretaget og transskriberet i 1992. Dave, som er en anden af fortællingens personer, som vi dog ikke møder i dette uddrag, mødte forfatteren i 1970, - en tillidsmand som Peter Clough stødte på i forbindelse med en skolesag. Interviewet med Marks forældre er, ifølge Peter Clough, datadrevet på basis af mange interviews med forældre til børn fra en skole for børn med følelses- og adfærdsmæssige forstyrrelser. Om Michelle siger Peter Clough, ”*Michelle I never met – except that I have met many Michelles in different schools, at different parties*” (2001).

De to narrativer, som ovenfor er eksemplificeret, er produceret med den forskningshensigt at forme erfaring og udvide forståelsen hos læseren. De rummer på nogle punkter overensstemmende anvendelse af narrative virkemidler, men de adskiller sig på et centralt punkt, nemlig i tilgangen

til narrativ konstruktion. Med en distinktion mellem empirisk autentisk fortælling på den ene side og fiktion på den anden side kan man spørge, om materiale af denne art udvider eller uddyber vores forståelse og måske mere præcist om, hvornår der er tale om videnskab? I en forskningsmæssig kontekst er det afgørende at spørge om, hvordan den viden, der skabes, kan vurderes, ligesom det er centralt at kunne beskrive de afgørende kendetegn i den videnskabelige aktivitet. I kunstnerisk sammenhæng stilles ikke krav til kunstneren om at ekspliciteres kunstens tilblivelseskriterier med henblik på, at læseren kan validere arbejdet. Kunsten kan betjene sig af implicitte og intuitive fremgangsmåder, det affektive, det æstetiske og udtryksfulde kan stå i højsædet uden tilhørende forpligtende krav om f.eks. transparens i vidensproduktionen. Når forskning med kunstnerisk islæt tages i anvendelse, kan grænserne mellem forskning og kunst opløses og blive uskarpe. Det kan rumme nye muligheder som ovenfor eksemplificeret, men rejser også spørgsmålet om forpligtethed på videnskabskriterierne i forskningen. I efterfølgende afsnit undersøges grænserne mellem videnskabelig og kunstnerisk produktion og fremstilling i forskningen.

Spændingsfelter og udfordringer i den narrative forskning

Som omtalt i kapitlets indledning har kriterierne for, hvad der betragtes som videnskabelig viden, ændret sig gennem tiderne. Videnskabeligt arbejde er i høj grad tids- og samfundsbestemt. Det, der på et tidspunkt betragtes som videnskab, kan på et andet tidspunkt have en anden status. Den efterfølgende diskussion inddrager det konstruktivistiske videnskabsteoretiske paradigmes videnskabskriterier med vægt på den håndværksmæssige validitet, som må betones i den narrative grænseafprøvende forskning. Udfordringen er at navigere imellem kvalitative og kunstnerisk tilgang, som netop ikke kan fremstilles som tydelige eller entydige modsætninger.

Tim Booth (1996) argumenterer (på linje med Peter Clough) for adgangen til at gøre den kunstneriske erfaringskonstruktion som forskningsform legitim. Han peger dog på, at udviklingen af kriterier for at evaluere sådan et projekt endnu står tilbage at udarbejde. Booth siger om den fiktive tilgang til afrapportering af data:

Standard tests such as reliability, validity and replicability are neither appropriate nor adequate when lives are not consistent, biographical truth is a will-o'-the-wisp and stories inevitably reflect something of the teller. Narratives may be better judged by aesthetic standards, by their emotive force or their capacity to engage the reader emotionally in the

story being told, ... by their verisimilitude rather than their verifiability and by criteria of authenticity or integrity concerned with how far stories are true to the lives of those they portray. (Booth, 1996: 37)

Tim Booth omtaler i ovenstående citat den positivistiske forsknings vurderingskriterier, validitet, reliabilitet, replikabilitet, og dertil kan føjes kravet om transparens og generaliserbarhed, som kompletterer hovedkriterierne (Guba & Lincoln, 2005). Heroverfor foreslås andre kriterier for verifikation af den narrative forskning baseret på æstetiske standarder. Det blev da også synligt i kapitlets eksemplificering af forskningsnarrativer, at det er på dette område, narrativerne har deres styrker, bl.a. i deres kapacitet til at involvere læseren, gennem et følelsesmæssigt engagement, igennem autencitet og nærhed til den konkrete kontekst eller igennem den åbne datarepræsentation, som inviterer til opmærksomhed på kompleksitet og kan rumme tankevækkende elementer. At gå nye veje til erkendelse i forskningen i den datamæssige repræsentation åbner imidlertid også for mulige faldgruber, som kalder på refleksion.

Når narrativer involverer og engagerer gennem læserens sanser og følelser og bestræber sig på at gøre det, kan man f.eks. indvende, at narrativerne samtidig kan rumme en fare for at forføre i forskningsmæssig sammenhæng. I beskrivelsen af egne fortællinger siger Peter Clough bl.a.:

“... a common feature of the stories is that they all revolve around difficulty and sometimes tragedy. They are about suffering, misfortune and injustice and have a capacity to shock, to affront.” (Clough, 2001: 18)

Beskrivelse af tragedie, lidelse og ulykke er fortællingernes omdrejningspunkt med det formål at chokere læseren. Man kan stille det spørgsmål i forlængelse heraf, om forskeren kan komme til at overbetone dramatiske indfaldsvinkler til selektive dele af forskningsstoffet med henblik på at forme læsernes erkendelser? Fiktionsskrivningen kan rumme en fare for at forføre, hvis forskeren overbetoner dramaet, forstået som stil eller form frem for indhold og vægt på håndværksmæssig validitet. Den håndværksmæssige validitet i et forskningsprojekt kan måske endda komme til at stå i vejen for en fiktiv tilgang³.

3 Den håndværksmæssige validitet handler først og fremmest om, hvorvidt metoderne er udmøntet på en forsvarlig måde. I følge Dahler-Larsen f.eks.:

- Om man bruger et instrument til det, som det er bedst egnet til
- Om man gør arbejdet færdigt ved at gøre det, man har lovet, selv om det bliver ubekvem
- Om man systematisk forsøger at eliminere de kilder til invaliditet, som kan dukke op
- Om man selv løbende afprøver kvaliteten i arbejdet (2003: 79).

Fordelen ved kunstneriske tekster er, at de selv med udgangspunkt i empiriske data er meget åbne for fortolkning og integration af læserens mening. En litterær fremstilling gør læserens fortolkning og integration af mening til et åbent felt. Vi så i eksemplerne ovenfor, at selv om fortællingerne griber fat i læserens følelser og sanser og altså herved former erkendelsen, så kan læseren samtidig blive efterladt med et stort spillerum for egenfortolkning af det fortalte. Måske er netop dette en af fascinationskræfterne i den litterære form, at der er et stort område for forhandling af mening til stede mellem skribenten og læseren? Det gør formen attraktiv for læseren, men samtidig er der en fare for, at teksten kan blive det, som Northrop Frye kalder:

"a picnic, to which the author brings the words, and the reader the meaning." (Frye, 1957)

Litterære narrativer kan legitimt være dunkle og uigennemsigtige og alligevel strutte af betydningsindhold og mening, jævnfør kapitlets indledende digt. Det er samtidig i det ubestemmelige og uigennemskuelige, at produktionen af narrativer i forskningen kan komme til at stå i modsætning til produktionen af videnskabelig viden, når grænsen mellem kunst og videnskab åbnes. Narrativ datarepræsentation kan i værste fald komme til at lide af den svaghed, at data og databearbejdning usynliggøres og analysen baseres på udpluk af data, som er løst beslægtet og eventuelt fører til impressionistiske konklusioner.

Med udgangspunkt i Bent Flyvbjergs bidrag til det konkrete videnskab blev den særlige erkendelsesværdi, som er knyttet til det kontekstafhængige og partikulære, fremhævet som fortællingers styrke. Elliot Eisner tilføjer til sin beskrivelse af den kvalitative forskning, at den kunstnerisk orienterede forsker er interesseret i at levendegøre det partikulære, sådan at dets kvaliteter kan erfares og opleves. Eisner peger desuden på, at det partikulære herved kan øge forståelsen af det generelle. Generalisering er mulig ud fra en antagelse om, at det generelle rummes i det specifikke, og at det, man lærer i en specifik situation, kan overføres til andre situationer, som man senere støder på (Eisner, 1981; Flyvbjerg, 1991). Den viden, vi får ved at udforske det specifikke, bliver dermed en del af vores måde at forstå verden på (Flyvbjerg, 1991: 165). Hvis den partikulære fortælling er baseret på fiktion, som medbringer følelsesladet overbevisningskraft, hvordan formes erkendelsen så set i relation til det, man kunne kalde sandheden? . om der ikke i en konstruktivistisk optik findes en endegyldig sandhed, kan det imidlertid siges, at muligheden for analytisk generaliserbarhed udfordres.

Hovedpointen i den håndværksmæssige validering er, at der ikke eksisterer nogen generel metode. Den enkelte forsker må ved egne kritiske refleksioner gennemtænke potentielle upålideligheder og udvikle metoder til at teste de kvalitative resultater af en undersøgelse. Den håndværksmæssige validitet er med andre ord tæt forbundet med undersøgelsesprocessen, og den er et spørgsmål om løbende kvalitetskontrol på alle stadier af vidensproduktionen (Dahler Larsen, 2003; Kvale, 2004). Den håndværksmæssige validitet kan betragtes som en slags samlebetegnelse for undersøgelsens kvalitet, som rummer partielle validiteter. Troværdighed og pålidelighed er herved en delfunktion i den håndværksmæssige validitet, der udøves løbende i den kvalitative forskningsproces. Samtidig kan transparenskriteriet siges at være den grundlæggende forudsætning for flere af disse kriterier. I den kvalitative forskning er validering med andre ord integreret i forståelsen og udøvelsen af forskningen som håndværk. På baggrund af ovenstående spændingsfelter i den narrative forskning kan det siges, at en af de vigtigste konklusioner i relation til kvalitativ metode med kunstnerisk tilgang er, at anvendelsen er behæftet med en række paradokser, dvs. tilstedeværelsen af en række konflikteende ideer, som ikke endegyldigt kan løses, men kun eventuelt overskrides gennem problematisering og refleksion over erkendelserne og de præmisser, som disse skabes på. En kritisk og løbende refleksion i forskningsprocessen bliver herved også et centralt kriterium, som et narrativt studies validitet kan vurderes ud fra. Jeg vil her fremhæve metodelitteraturens begreb om håndværksmæssig og kommunikativ validitet som det, der bedst beskriver de krav, man kan sætte til den kvalitative narrative forskning (Dahler Larsen, 2003: 79; Kvale, 2004: 236; Maxwell, 1996: 94). Den håndværksmæssige validitet er central i al kvalitativ forskning, men accentueres af ønsket om at udforske grænserne mellem videnskabelig og kunstnerisk erkendelse.

Konklusion

Når man søger svar på et spørgsmål om, hvad videnskab er eller hvorledes videnskabelig aktivitet bliver videnskabelig, har man med spørgsmålet og dets mulige svar allerede impliceret, at ikke alt er videnskab. Der findes altså praksisser og vidensformer, som ikke er videnskab. Med ovenstående spændingsfelter og udfordringer in mente og uden at kunne give glasklare svar på afvejningen af sandhed, skønhed og videnskab i den narrative forskning, vil jeg imidlertid foreslå, at grænsefladen mellem kunstnerisk tilgang og kvalitativ forskning med kunstnerisk tilgang ikke afstikkes som en lineær og enten-eller grænse, men derimod begrebsliggøres som et paradoksalt søgefelt i forskningen, hvor afprøvningen af

nye positioner kan åbne nye veje ved udforskende at skubbe til gængse grænsedragninger.

Principperne om videnskabelse og fiktion kan sættes op som hinandens modsætninger. Enten er der tale om videnskab, eller også er der tale om fiktion. De to principper kan ses som konfliktende, alligevel blev det vist i kapitlet, at de kan være forbundet af en række fine tråde; der kan være komplementaritet og gensidig afhængighed mellem dem på forskellige vis. Det blev illustreret, at den narrative tilgang på en gang omfatter potentialer, som kan berige og udvide erkendemuligheder i forskningen, som tidligere omtalt i fastholdelsen af det partikulære, kontekstnære, i læserens følelsesmæssige involvering samt i det tankevækkende element, som kan generere indsigt og invitere til kompleksitet. Samtidig kan der imidlertid være begrænsende faldgruber i tilblivelsen af ny viden, som nok overbeviser og skaber erkendelse, men ikke nødvendigvis lever op til gængse videnskabskriterier som f.eks. metodisk transparens eller eksplicit kritisk refleksion. Den analytiske generaliserbarhed kan herved udfordres.

Erkendelsesmulighederne udvides med andre ord ved fortællingernes kraft i forskningen, men der kan siges at være en paradoks relation mellem de mange nye erkendemuligheder, som åbnes på den ene side og på den anden side begrænsningerne i de regler, der konstituerer forskningen som forskning. Jeg vil i den sammenhæng fremhæve det synspunkt, at afbalanceringen af sandhed, skønhed og videnskab i forskningen må forblive et uafsluttet spørgsmål, hvorimod et hensyn til klarhed, åbenhed og diskutabilitet eller med andre ord en eksplicit håndtering af vidensskabelsen med implikationer for den analytiske generaliserbarhed er afgørende i bestemmelsen af kendetegn ved videnskabelig aktivitet. Hermed betones den refleksive praksis som et skærpet vilkår for kvalitativ metodes kunstneriske og grænseafprøvende tilgange til videnskabelig vidensproduktion.

Referencer

- Boje, D.M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communication Research*. London: Sage Publications.
- Booth, T. (1996). Sounds of still voices: issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties. I L. Barton (Ed.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*. London: Longman.
- Bruner, J. (1998). What is a Narrative Fact? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 560 (1), 17-27.

-
- Clough, P. (2001). Narratives and Fictions in Educational Research. I P. Sikes (Ed.), *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press Buckingham.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Czarniawska, B. (1998). *A Narrative Approach to Organization Studies*. California: Sage Publications.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (1995). Narration or Science? Collapsing the Division in Organization Studies. *Organization: The Interdisciplinary Journal of Organization Theory, Social Science*, 2(1), 11-33.
- Dahler Larsen, P. (2003). *At fremstille kvalitative data*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Eisner, E. (1981). On the Differences Between Scientific and Artistic Approached to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 10(4), 5-9.
- Eisner, E. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26(6), 10-14.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Bd. II Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. København: Akademisk Forlag.
- Frye, N. (1957). *Anatomy of Criticism: four essays*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Gabriel, Y. (2000). *Storytelling in Organizations: Facts, Fictions and Fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. I N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hatch, M.J. & A. Cunliffe (2006). *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*, Oxford: Oxford University Press.
- Jacobsen, L. (1969). *Nudansk ordbog*. København: Politikens Forlag.
- Juel Jacobsen, A. (2006). Der var engang ..., narrativer i organisationsforskningen. I E. Lauersen et al. (red.), *Tanker til tiden: om studier af læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Juel Jacobsen, A. (2009). *Professioner, paradokser og strategier i organisatorisk forandring*, Ph.d.-afhandling. Institut for Læring og filosofi, Aalborg Universitet.
- Kermode, F. & Richardson, J. (1997). Wallace Stevens, Collected Poetry and Prose, The Library of America.
- Kvale, S. (2004). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
-

-
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: an Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pedersen, A.R. (1999). *Den udfoldede praksis: Policyfortællinger om pleje og behandling af svage gamle i social- og sundhedssektoren*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Scholes, R. & Kellogg, R. (1966). *The Nature of Narrative*. Oxford: Oxford University Press.
- Stacey, R.D. (2003). *Strategic Management and Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity*. Harlow: Financial Times/Prentice Hall.
- Undervisningsministeriet (2004a). *Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)*. (LOV nr. 95 af 18/02/2004: Undervisningsministeriet).
- Undervisningsministeriet (2004b). *Lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hbx) og højere teknisk eksamen (htx)* (LOV nr. 96 af 18/02/2004: Undervisningsministeriet).
- Van Maanen, J. ([1988]/2011). *Tales of the Field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press

3. PIERRE BOURDIEUS PRAKTIK- TEORI UDLAGT GENNEM EKSEMPLER FRA FORSKNING I PROFESSIONALI- SERING AF UNDERVISNINGSPRAKSIS

ved Karin Højbjerg

Introduktion

I dette kapitel vises det, hvordan en Bourdieu-inspireret tilgang kan anvendes til at forstå og forklare en undervisningspraksis. Idéen er at tydeliggøre Bourdieus begreber ved løbende at relatere dem til konkrete eksempler fra forskning om kliniske vejlederes¹ undervisningspraksis i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen (Højbjerg, 2011)². Påstanden er, at en undervisningspraksis også er noget andet, end den giver sig ud for at være. Undervisningspraksis, studeret som tale og handlinger, må i udgangspunktet forstås ud fra underviserens pædagogiske intentioner og præferencer for, hvad der gavner den studerende bedst. Men også som et resultat af samfundsmæssige og institutionelle mulighedsbetingelser, der er inkorporeret i den professionelle kliniske underviser, og som er blevet opsamlet i løbet af tidligere professions”kampe” dels på hospitalet, dels i uddannelsessystemet.

Den franske kultursociolog Pierre Bourdieu (1930 – 2002) har bedrevet empirisk forskning på en lang række områder. F.eks. transformation fra ruralt til vestligt, fransk samfund, opkomst og struktur af det litterære

1 En klinisk vejleder har gennemgået Uddannelse af kliniske vejledere til de mellemlange videregående sundhedsuddannelser. Uddannelsen udbydes af uddannelsesinstitutioner på sundhedsområdet, dvs. af professionshøjskolerne efter reglerne om lov om åben uddannelse. Uddannelsen har et omfang på 1/6 studenterårsværk, dvs. 9 ECTS. Uddannelsen sigter mod videreuddannelse af jordemødre, sygeplejersker, radiografer, bioanalytikere, ergo- og fysioterapeuter jf. Bekendtgørelse om uddannelse af kliniske vejledere til de mellemlange videregående sundhedsuddannelser. BEK nr. 497 af 20/06/2002. Undervisningsministeriet.

2 Forskningen er en del af et ph.d.-projekt, hvor der over en periode på otte måneder er foretaget observationsstudier på to forskellige hospitalsafsnit og på en klinisk vejlederuddannelse på en professionshøjskole. I alt er fire kliniske vejledere fulgt. To er fulgt før, under og efter, de har modtaget formel uddannelse som klinisk vejleder. Desuden er der foretaget interviews af de implicerede kliniske vejledere, de seks implicerede studerende, afdelingssygeplejersker, uddannelseskoordinatorer, uddannelsesansvarlige sygeplejersker, udviklingssygeplejersker. For flere detaljer se Højbjerg, 2011.

felt i Frankrig, den gode smag (det æstetiskes rolle som social faktor), journalistik, køn og den maskuline dominans, det politiske felt, økonomi, sprog og den symbolske magt³. Derudover har han skrevet adskillige bøger om videnskab og om praktikteorien (også kaldet praxeologien), som er udviklet på baggrund af empiriske undersøgelser af ovenstående. Specifikt i relation til uddannelse har Bourdieu undersøgt universitetsstuderende og deres forhold til kulturen (*Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Bourdieu & Passeron, 1964). Endvidere skoleverdenens reproduktion af sociale klasser, som anses for at være et hovedværk (*La Reproduction*, Bourdieu & Passeron, 1970) og endelig studier af det franske universitetsfelt (*Homo Academicus*, Bourdieu, 1984). Hans værker har markeret sig stærkt i det internationale kultursociologiske forskningsfelt. Min egen erfaring med at læse mig ind på Bourdieus begrebs- og teoriapparat er, at man må læse rundt i begreberne. Når man starter ét sted, må man i samme moment hente uddybende forklaring fra et andet sted i teorien, idét begreberne griber ind i hinanden og ikke kan ses isoleret. Det kan derfor anbefales, at man læser tilbage og/eller, at man læser igen eller i andre tekster for på denne måde at nærme sig det videnskabelige greb.

Erkendelsesinteresse og forholdet mellem politik og videnskab

Erkendelsesinteresse er knyttet til spørgsmålet om, hvad man vil med sin forskning. Hvilken interesse har man som forsker i at producere nye erkendelser, hvad skal ny viden bruges til, og i hvilket omfang kan den producerede viden være med til at forandre verden? Disse er ofte stillede spørgsmål i denne sag. Bourdieu har ikke i udgangspunktet været interesseret i at arbejde politisk i forbindelse med sine empiriske studier, selvom han opfatter sociologien som en politisk videnskab i og med, at den grundlæggende beskæftiger sig med – og selv indgår som – en del af de strategier, der formidler symbolsk dominans (Bourdieu & Wacquant, 1996: 50-51). I hverdagssammenhænge ser vi det f.eks., når videnskaben bliver brugt som styrkemarkør i udsagn som:

”Det er bevist, at ...” ... ”det er videnskabeligt dokumenteret, at...”

Fordi sociologien har en afslørende funktion, hvor de myter, der omgiver magtudøvelse, demonteres og tilintetgøres, kan sociologien under ingen omstændigheder være neutral, upartisk eller apolitisk, mener Bourdieu. De seneste år inden sin død i 2002 opfordrede han mere direkte til at

3 For udførlig kronologi se Prieur & Sestoft, 2006:18ff)

føre videnskabens landvindinger ind i den offentlige debat som våben i en politisk kamp⁴.

Agenterne, som er genstand for undersøgelser, er i et Bourdieu-inspireret forskningsdesign ikke direkte involveret i forskningsprocessen. Det skal dog ikke forstås sådan, at forskeren ikke medtager agenternes synspunkter i sin forskning. Agenternes subjektive forestillinger, præferencer og ønsker må først beskrives og fortolkes, dernæst må der brydes med disse synspunkter ved at fremanalysere de mulighedsbetingelser, der gør, at agenten siger og handler, som han/hun gør. Dette første brud med agenternes egen selvforståelse følges af et brud med forskerens egen praksis som forsker. Forskeren må på samme måde lade sig underkaste en sociologisk analyse. Disse greb er beskrevet som *det dobbelte brud* (Bourdieu & Waquant, 1996: 218). Bourdieu udtrykker det på denne måde: ”En videnskabelig praksis der undlader at sætte spørgsmålstegn ved sig selv, aner i virkeligheden ikke, hvad den foretager sig” (Bourdieu, 1998a: 13).

En Bourdieu-inspireret forskningstilgang frembringer ikke i sig selv viden om, hvordan en praksis kan forandres til det bedre. Hensigten er snarere at frembringe viden om, hvordan verden – eller i det mindste en flig af den – tager sig ud eller arter sig og dernæst at give forklaringer på, hvorfor det forholder sig, som det gør. Den nye viden kan således i anden omgang bidrage til at tilvejebringe et mere kvalificeret beslutningsgrundlag for relevante praktikere og beslutningstagere.

Egen relation til forskningsgenstanden

Når Bourdieu fremhæver, at forskeren også må bryde med sin egen praksis, er et første skridt at vise sin relation til forskningsgenstanden. Når jeg har været optaget af at undersøge professionalisering af en undervisningspraksis, skal det ses i lyset af, at jeg som forsker selv er en del af den kultur, jeg undersøger. Jeg har en faglig baggrund som sygeplejerske og har undervist på sygeplejerskeuddannelser i Grønland, Holland og flere steder i Danmark. Min akademiske karriere med cand.mag.-uddannelse i pædagogik fra Københavns Universitet og ph.d.-grad fra Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi har givet mig mulighed for

4 Se f.eks. Bourdieus seneste skrifter, *Conte-fen 2. Pour un mouvement social européen* (på dansk Modild) fra 2001, hvor han opfordrer til en form for protestbevægelse som modspil til en nyliberalistisk filosofi på det økonomiske og politiske område, som han mener via massiv lobbyisme formidles på en naturlig og universel gyldig måde.

at bringe mig mere på afstand af det, der efterhånden tegner sig som et selvstændigt forskningsfelt: pædagogiske problemstillinger inden for professionsbacheloruddannelserne og disses institutioner. Det gælder for en del af den professionspædagogiske forskning, at den bedrives af folk, som i større eller mindre grad er rundet af den kultur, de selv undersøger (f.eks. Gytz Olsen, 2005; Petersen, 1997; Eriksen, 1995). På denne måde kan man sige, at der kan ligge professionspolitiske motiver bag et undersøgelsesfokus. En kærlighed og solidaritet med fagets udøvere kan principielt risikere at skævvride forskningen. Nærhed til feltet udfordrer forskningshåndværket, fordi der er en større risiko for, at man som undersøger tager kategorier for givet, som derved unddrager sig et kritisk blik.

I min egen forskning er det sket flere gange. F.eks. blev jeg opmærksom på, at det forekom mig helt naturligt, at en undervisningsseance, hvor den kliniske vejleder og den sygeplejestuderende sidder på kontoret og taler om temperaturmåling, ”nødvendigvis” måtte afbrydes, da overlægen kommer ind for at gå stuegang med den kliniske vejleder. Bourdieus påstand er, at man som socialt væsen – uanset en særlig nærhed til undersøgelsesgenstanden – altid allerede er indlejret i den sociale verden. Derfor må der under alle omstændigheder brydes med selvfølgeligheder, og der må spørges til, hvorfor denne situation, dette udsagn eller denne fysiske indretning forekommer så naturligt.

At tænke den kliniske vejleders undervisningspraksis *relationelt* og *dispositionelt*

Et helt overordnet tema i Bourdieus arbejde har været at vise, at tingene ofte også er noget andet, end de giver sig ud for at være. I min undersøgelse er det således fremanalyseret, at når kliniske vejledere foretager sig handlinger, som blandt sygeplejersker og sygeplejestuderende er alment anerkendte som undervisning og vejledning, er den umiddelbare mening blandt selv samme, at de har betydning for sygeplejestuderendes læring. Her giver Bourdieus tilgang mulighed for også at fremanalysere en symbolsk og social side af en given praksis. Det betyder, at de kliniske vejledere er set som sociale agenter, der deltager i spillet om fordelingen af det, der blandt kliniske vejledere opfattes som goderne. I undersøgelsen var der f.eks. tale om ekstra løntillæg, færre natte- og aftenvagter, mulighed for større selvbestemmelse af arbejdet, brug af anerkendt sprogbrug så som ”kliniske metoder”, ”kommunikationskompetencer”, omtale af ”studieplaner” og omtale af ”videnskabelige artikler”. At fremanalysere

disse goder fordrer et relationelt blik. Noget kommer til syne frem for andet (om observation se Marie Gammelbys kapitel). Udgangspunktet er således, at den kliniske vejleders undervisningspraksis skal forstås som en social praksis, som er villet og fyldt med pædagogiske hensigter, som man kan sige er undervisningens iboende natur (Laursen, 2008: 31). Men samtidig spiller intentioner og præferencer sammen med den kliniske vejleders forudsætninger og dispositioner i mødet med de institutionelle og samfundsmæssige strukturer. Disse naturliggøres kropsligt og virker som beredskaber, der aktiveres ikke nødvendigvis på en forudsigelig måde, men retrospektivt kan forskellige praktikker rekonstrueres og dermed udgøre samlede forklaringer på, hvorfor en klinisk vejleder siger og handler, som hun gør.

Når f.eks. den kliniske vejleder gentagne gange minder den studerende om vigtigheden af, at der udarbejdes en ”individuel studieplan”, er den umiddelbare begrundelse, at det styrker den studerendes læring. Ved at supplere disse umiddelbare forestillinger med strukturelle mulighedsbetingelser, f.eks. statens styringslogikker i form af f.eks. øget individualisering (ansvar for egen læring), produkttænkning (styring efter læringsudbytter/mål) og centraliserede decentraliseringer (bekendtgørelses bestemte krav om brug af både generelle og individuelle kliniske studieplaner⁵) gives mulighed for at inddrage forklaringer også fra et større samfundsperspektiv. Bourdieus praktikteori giver et sociologisk bud på, hvordan disse processer og dynamikker foregår. Hermed udfordres grænserne for, hvor ”pædagogisk” vejledning og undervisning kan siges at være.

Bourdieu's teoretiske arbejder omhandler, hvordan vi kan bedrive social videnskab og sige noget om den virkelighed, vi studerer, uden at vælge mellem et fokus på enten subjekt eller objekt, fordi virkeligheden ligger i relationerne mellem subjekt og objekt. Det, der eksisterer i den sociale verden, er relationer – ikke alene forstået som dagligdags interaktioner og kommunikative forhandlinger mellem mennesker. På et teoretisk niveau er der tale om symbolske og materielle forskelsrelationer, der skal konstrueres videnskabeligt. Den forskel, der ligger i, at noget frem for andet tilskrives, anerkendes og måske miskendes som havende mere værdi, er indlejret kropsligt i agenterne, og denne før-bevidsthed orienterer og disponerer den enkelte til at handle på bestemte måder. Eksempelvis fremanalyserer jeg med det relationelle blik, at handlingen ”at tilse patienterne på patientstuen sammen med overlægen” (i hverdagstermer

5 Jf. Undervisningsministeriet. 2008. *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*. BEK nr. 29 af 24/01/2008. København.

kaldet stuegang) tillægges større værdi for den kliniske vejleder på et hospitalsafsnit end at gennemføre en undervisningsseance med en 2. semesters sygeplejestuderende i afvigelser fra normal kropstemperatur. Den kliniske vejleders ageren er set i relation til andre handlemåder, der *kunne* være mulige, men som ikke kom til syne. En mulighed kunne have været, at den kliniske vejleder gennemførte og færdiggjorde undervisningen. I dette tilfælde ved de involverede som sociale væsener qua deres levede liv, at dette alternativ ville være upassende; ”valget” for handling forekommer dermed selvfølgeligt.

Med den relationelle og dispositionelle tænkning overskrider Bourdieu den klassiske modsætning, der på det analytiske og teoretiske plan ofte stilles op mellem struktur og subjekt (i hverdagssprog ofte benævnt samfund og individ). Bag denne analytiske modsætning ligger der forskellige tilgange til, hvordan vi forstår virkeligheden: En objektivistisk tilgang, hvor menneskelige handlinger forklares som forudbestemt af sociale strukturer (f.eks. fordeling af indkomst, køn, alder og uddannelse, statens påbud om dokumentation etc.), og en subjektivistisk tilgang, som forklarer menneskelige handlinger som resultat af de enkelte aktørers bevidste valg og frie vilje. Bourdieu har udviklet begreberne *felt*, kapital og *habitus* til at indfange relationen mellem de objektive strukturer og subjektive præferencer, hvilket jeg udfolder senere.

Bourdieu taler om tre former for videnskabelig kundskab om menneskers sociale praktikker: Den fænomenologiske, den objektivistiske og den praxeologiske, som er Bourdieus forslag til en teori om praksis (Bourdieu, 1998a: 72 ff). Det er vigtigt at bemærke, at der er tale om teoretiske vidensformer, som alle har det til fælles, at de står i modsætning til den viden, der i en praktisk situation udspiller sig. I et forsøg på at etikettere sin tænkning kalder Bourdieu sin tilgang konstruktivistisk strukturalisme eller strukturalistisk konstruktivisme (Bourdieu, 1998b: 52), og videnskabsfilosofisk betegner han sin filosofi som relationel og dispositionel (Bourdieu, 1997: 11). Sidstnævnte dækker over det kulturelle beredskab, den enkelte besidder, og som bringes i anvendelse i en særlig social kontekst. Se senere under *habitus*.

Brudtænkning

For at undgå at falde i enten den ene eller anden grøft af subjekt eller objekt må forskeren først bryde med det fænomenologiske perspektiv. Når f.eks. en klinisk vejleder i et interview udtaler sig om sine gennemlevede erfaringer med at vejlede i en given refleksionsopgave, må forskeren

spørge uddybende til de subjektive erfaringer, som må anerkendes. Men forskeren må dernæst bryde med de umiddelbare oplevelser ved at supplere med forklaringer på, hvorfor interviewpersonen siger, som hun gør. Ikke sådan at forstå, at et enkelt udsagn eller handling mistænkeliggøres for ikke at være sandt; idéen er, at den platform, hvorfra den kliniske vejleder taler og handler, skal fremanalyses. Jeg har gjort det ved at etablere en forkonstruktion af den kliniske vejleders platform, hvor praktikuddannelsens opkomst (genese) og struktur er analyseret (se senere under *habitus*).

Den kliniske vejleders undervisningspraksis må forstås gennem de subjektive fortolkninger og forklares på baggrund af de vurderingsmønstre, der kan rekonstrueres som dispositionssystemer, og som er kropsliggjorte i den kliniske vejleder/sygeplejersken. Gennem opsamlinger i tidligere "kampe" dels på hospitalet, dels i uddannelsessystemet om, hvad der er værd at kæmpe om, er en form for professionshabitus rekonstrueret. "Kampe" er her f.eks. kampen om autonomi over eget virksomhedsområde, autonomi i relation til eget vidensområde, der traditionelt har været udfordret af den bio-medicinske logik. "Kampen" om retten til at definere, hvad der skal læres på en sygeplejerskeuddannelse og hvor uddannelserne institutionelt skal placeres, er også eksempler herpå. Der søges således efter både at forstå, hvad den kliniske vejleder oplever og erfarer, men også efter at forklare, hvorfor hun udtaler sig, som hun gør. Dette første brud må imidlertid følges op af endnu et brud med egen praksis som forsker. Der opstår nemlig den fejltagelse, at forskeren kan forledes til at tro, at forkonstruktionen/det konstruerede regelsystem, der er empirisk genereret, men teoretisk informeret, også virker i agenternes hoveder. Risikoen er, at man som forsker ikke bliver mistænksom over for denne fejltagelse, fordi man ubevidst tilskriver sig selv en merværdi, når det gælder om at producere såkaldt objektiv viden (Callewaert, 1992: 51-52). Den af de kliniske vejledere gennemlevede praktik, som jeg studerer, forløber ikke sådan, som jeg har konstrueret den i mit eget hoved, men den forløber heller ikke sådan som den kliniske vejleder efterrationaliserer den i sin samtale med mig som forsker. F.eks. ville det være en fejl at forklare den kliniske vejleders praksis som et resultat af strukturelle forhold som f.eks., at hun handler, som hun gør, fordi hun er kvinde og har en mellemindkomst og en mellemlang videregående uddannelse. Ligesom det ville være utilstrækkeligt at tage den kliniske vejleders udsagn for pålydende, når hun siger, at hun finder de individuelle kliniske studieplaner helt afgørende for den studerendes praktikforløb.

Forskeren og aktøren/praktikeren udtrykker noget, der er rigtigt, og noget der er forkert, som alene skyldes den position, de indtager, når de

tænker over sagen. Idéen er, at hvis forskeren bliver bevidst om denne forvrængning – både hos sig selv og hos praktikerne – og indser, at det beror på positionen, så kan hun/han bevidst sætte sig i en position, der overskrider de tidligere positioner. Hvor Gadamer taler bredt om fordomme og for-forståelse, er her tale om et sociologisk blik, der skal indfange de sociologiske forklaringer på, hvorfor fordommen har det udtryk, som den har. Idéen er, at det er forskerens metodiske program, der skal sikre disse brud, hvor der i hele forskningsprocessen må foretages brud med det, der forekommer naturligt og selvfølgeligt. Der skal med andre ord også spørges til den position, forskeren indtager i relation til sin undersøgelsesgenstand, må fremanalyses. Hun eller han er ligesom praktikerne selv en del af den sociale verden, der skal undersøges, og må derfor underkastes den samme tvivl, som bliver agenterne til del (Bourdieu & Wacquant, 1996: 218).

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan det er muligt som forsker at foretage en reflektiv analyse af sin egen position og positionering. Her anbefaler Bourdieu en analyse af forskerens position

- a) i det sociale univers (forskerens uddannelsesmæssige og erhvervsmæssige løbebane)
- b) i feltet (forskerens position i relation til de informanter og institutioner, der indgår i undersøgelsen)
- c) i det akademiske univers (forskerens forskningsposition i relation til andre (måske mere toneangivende) forskningspositioner (Bourdieu, 2005b: 149)).

Ad a vil i mit tilfælde være at fremlægge egen uddannelsesmæssig baggrund dels i mellemuddannelseslaget og med tillagte akademiske merit, sådan som jeg har skitseret tidligere her.

Ad b kunne være en opmærksomhed på forskelle i uddannelseskapital og med indlagte eksempler på, hvordan evt. skævvridninger er kommet til udtryk i forskningsprocessen. F.eks. at jeg bliver opmærksom på, at nogle af de kliniske vejledere gør sig meget umage for at bruge alment anerkendte pædagogiske termer i interviewsituationen.

Ad c kunne være en positionering i forhold til andre alment anerkendte forskningstraditioner, som kunne suppleres med hvilke forskningsmiljøer, man som forsker har relationer til.

Hele dette arbejde, som Bourdieu kalder objektkonstruktion, er ikke gjort én gang for alle i forskningsprocessens indledende fase, men det

er et arbejde, der skal udføres i alle konkrete forskningssituationer som små korrektioner (Bourdieu & Wacquant, 1996: 209; Bourdieu, 1998c: 119). Brudtænkningen må ifølge Bourdieu integreres i ens forskerhabitus, som man opnår ved at udøve sin metier som forsker gerne i sparring med andre forskere.

Det giver nogle udfordringer specielt i starten, hvor man som undersøger i sagens natur er novice. I værket *The Weight of the World* beskriver Bourdieu, hvordan forskerholdet blev præsenteret for visse metodiske principper. Callewaert har udlagt det på denne måde:

Ganske vist er det ikke ved at høre hvordan, at man lærer at kunne. På den anden side skal man begynde et sted og ikke alle steder på én gang (Callewaert, 1998: 123).

En professionel undervisningspraksis udspiller sig i et felt

For så vidt angår konstruktionen af undersøgelsesgenstanden, objekt-konstruktionen, peger Bourdieu på **felt** som en ”*stenografisk angivelse af en bestemt måde at konstruere analysegenstanden*” (Bourdieu & Wacquant, 1996: 210). Det vil sige, at felt på et overordnet plan fungerer som styringsprincip for alle de praktiske valg, der skal træffes i en undersøgelse. Når felt således er en ”stenografisk angivelse” af undersøgelsesgenstanden, melder problemet sig, når man skal arbejde praktisk med det. Hvad er et felt, og hvad afgrænser et felt? Bourdieu mener, at spørgsmålet kun kan besvares empirisk i forhold til ens konkrete undersøgelse i et felt (ibid:214).

Hans bud er, at grænsen for et felt går dertil, hvor virkningen af det ophører. Sagt på en anden måde: En agent eller en institution er en del af et felt, for så vidt som den pågældende agent eller institution er underlagt påvirkninger fra feltet, og selv er i stand til at påvirke det (ibid). I min undersøgelse indgår følgende agenter i spillet om at mene noget om sygeplejerskeuddannelse: undervisningsansvarlige sygeplejersker på et hospital, afdelingssygeplejersker, kliniske vejledere, sygeplejeskolen/uddannelsesinstitutionen, fagforeningsformænd, dvs. toneangivende sygeplejersker, overlæger der udtaler sig i medierne om sygeplejerskeuddannelsens kvalitet, undervisningsministeren og ministeriet, sygeplejestuderende.

Den følgende karakteristik af et felt indeholder derfor ikke alle de kriterier, jeg har fundet nødvendige, for at jeg kunne arbejde med teorien. Jeg

har snarere set dem som orienteringspunkter. Den meget korte version af feltbegrebet har Broady defineret som *"ett system av relationer mellan positioner"* (Broady 1998a: 3).

I Broadys udlægning af Bourdieus feltbegreb opstilles som hovedkriterium, at et felt skal være relativt autonomt og have en vis egenlogik. Desuden er en række andre karakteristika oplistet, idet feltet:

- besidder sin egen specifikke kapital (f.eks. abstrakt, teoretisk viden)
- har sit eget rum af muligheder (at kommentere skriftlige opgaver og studieplaner, at arbejde igennem til arbejdsopgaverne er løst)
- har egne indtrædelseskraav i feltet, f.eks. i form af eksamensbeviser
- har egne trosforestillinger (f.eks. troen på, at man skal reflektere eksplicit i skrift eller tale for at kunne lære)
- har en struktur således, at styrkeforholdet mellem de aktører eller institutioner, der er involveret i feltets kamp (f.eks. tidligere omtalte "kampe" om, hvem der skal definere uddannelsesindhold)
- har egen art af drivkræfter, engagement, interesse. *Illusio*, dvs. en tro på spillet – der må være enighed om at være uenige (f.eks. herske en tro på, at tilfredse studerende ikke falder fra uddannelsen)
- har tendens til samme logik (homologi), dvs. struktureres af fordeling af kapitalmængde og anciennitet (struktur og genese) (Broady, 1998b: 19ff). (F.eks. står styrkeforholdet mellem abstrakt teoretisk viden og konkret, personbunden praktisk viden i samme relation til hinanden i undervisningsfeltet som forholdet mellem betjening af laserkanon og klud og ske i det medicinske felt. Og taler vi om feltet af centraladministration i Danmark, er der samme (homologe) relation som i forholdet mellem Finansministeriet, der sidder på pengekassen, og f.eks. Social- og Integrationsministeriet).

Felt-karakteristika minder i høj grad om de træk, der har været opstillet for de klassiske professioner som læger, advokater, ingeniører og præster. Disse professioner var kendetegnet ved lange uddannelser baseret på anerkendte videnskaber og på vidensmonopol og særlige trosforestillinger, der var grundlaget for, at professionens bidrag til gavn for samfundet kunne legitimeres (Selander, 1993). Ligesom med professionsbegrebet har det været diskuteret, om man kunne tale om sygepleje som et selvstændigt felt. Begrundelsen har været, at fagets relation til det medicinske fag har sat sygeplejefagets relative autonomi og vidensbase under pres (se f.eks. Petersen, 1997; Larsen, 1999). Flere danske Bourdieu-inspirerede

forskere har af samme grund omtalt sygeplejerskens virksomhedsområde som en del af *det medicinske felt* (f.eks. Petersen, 1997; Larsen, 1999; Glasdam, 2001; Stenholt, 2001; Brandt Jørgensen, 2007; Callewaert, 2003). De mellemlange videregående uddannelsers professionsudøvere har med omtrent samme begrundelser været omtalt som *semi-professioner*, *wanna-be-professioner* eller det mere neutrale *relations-professioner* (Dahl, 2005; Brante, 2005; Hjort, 2004; Moos, 2004) eller velfærdsprofessioner.

Det afgørende er i denne optik, at vi har at gøre med en faggruppe med professionsbestræbelser. Om de *er* en profession eller *udgør* et felt bliver dermed mindre væsentligt end de strategier, professionen tager i anvendelse for at få del i eller bevare goderne.

Eftersom den kliniske vejleders undervisningspraksis praktiseres på et hospital, henter den i en Bourdieusk optik legitimitet fra både *det medicinske felt* og *uddannelsesfeltet*. Det betyder, at begge felter må tænkes som konstituerende for den kliniske vejleders position og muligheder for at gøre sig gældende.

Feltet er jævnfør Bourdieu et netværk af relationer af dominans eller underordning, komplementaritet eller antagonisme (Bourdieu, 2000: 334-335). Med et blik for forskelsrelationer kommer der fokus på dynamikker som ulighed og konkurrenceforhold, som også rummer de kræfter, vi kender fra *kampe* og *magt*.

Præmissen er, at feltet er forstået som et styrkefelt fyldt af konkurrence. Deraf følger, at de konkurrerende stræber efter at bevare eller forandre dette styrkefelt alt efter position (Bourdieu, 2000: 336; Bourdieu, 1997: 118).

Til syvende og sidst er det spørgsmålet om, hvorvidt den specifikke kapitalfordelingsstruktur skal opretholdes eller omvæltet. Professionsudøvere udvikler således ikke-bevidste strategier, der skal positionere professionen mest gunstigt i forhold til anseelse og dermed lønforhold. En strategi kan være at forsøge at konvertere kapitalformer, f.eks. ved at italesætte forhold på måder, der låner fra ansete udtryksmåder og vokabularier. Studerende skal f.eks. formulere en ”individuel klinisk studieplan” i den praktiske del af uddannelsen. Her lånes der således sprogbrug fra den medicinske verden (klinisk) og den akademiske, administrative (studie(plan)). Det individuelle appellerer til de værdier, der trækker på tankegods fra individualiseringstendenserne som en del af de nye og moderne styringslogikker (Hjort, 2004; Moos, 2004).

Rummet af muligheder styrer jf. Bourdieu alle dem, som har internaliseret feltets logik og nødvendighed som en slags *transcendental historik*, et system af sociale kategorier for perception og værditilskrivning af sociale vilkår for, hvad der er muligt og legitimt (Bourdieu, 2000: 341). Jeg skal vende tilbage til den transcendentale historik, som indgår i begrebet *habitus* lidt senere, men først vil jeg uddybe værditilskrivningerne, det vil sige kapitalformerne, hvis fordelingsstruktur er afgørende for den position, den kliniske vejleder indtager i feltet.

Kapitalbegrebet

Agenterne, det vil sige dem, der befolker et felt – i min undersøgelse kliniske vejledere, læger, studerende, undervisningsansvarlige sygeplejersker, social- og sundhedsassistenter, portører, sygeplejelærere etc. – indtager forskellige positioner forankret i bestemte former for magt eller **kapital**. Kapital defineres som ”værdier, forråd, ressourcer eller trumfkort i forhold til, hvad der af sociale grupper anses som værdifuldt” (Broady, 1998c: 420). Bourdieu skelner mellem forskellige kapitalformer:

- kulturel kapital (kultiveret sprogbrug og fortrolighed med den såkaldte finkultur),
- social kapital (slægtskab, venskabsforbindelser, kontakter med gamle skolekammerater) og
- økonomisk kapital (materielle besiddelser samt kendskab til økonomiens spilleregler).

Derudover kan der være tale om specielle kapitalformer, f.eks. uddannelseskapital og videnskabelig kapital (ibid: 420 ff). Alle kapitalformer fungerer jf. Broady som symbolsk kapital i den sammenhæng, de tilkendes værdi (Broady, 1998b:13).

Det er vigtigt at huske på, at Bourdieus teori er udviklet i en stærkt struktureret, centralistisk fransk kontekst. Det kan i andre kulturelle kontekster betyde, at de symbolske kapitalformer kan optræde i andre forklædninger. Michel Lamont har f.eks. i sit Bourdieu-inspirerede arbejde i amerikansk kontekst identificeret flere kapitalformer, der ikke i så høj grad knytter sig til eliten, men som relaterer sig til mere åbne kategorier (Lamont, 2010).

I min undersøgelse spiller fordelingen af uddannelseskapital en særlig rolle, hvor de kliniske vejledere har forøget mængden af uddannelseskapital i form af formel, statsanerkendt uddannelse med egen bekendtgørelse.

Kapitalfordelingen på institutionsniveau er konstrueret ud fra hospitalets selvfremsstilling af det, der kendetegner en moderne medicinsk klinik. Via hospitalets egen hjemmeside er hovedområderne *klinisk virksomhed*, *sygehusbaseret forskning* og *undervisning* identificeret som kategorier, hvorunder kapitalformer er fremanalyseret. På de tre områder positionerer sygeplejerskerne sig i en underrelation til lægerne for så vidt angår kapitalformerne *behandlingskompetence* og *publicering i peer-reviewede tidsskrifter*. For så vidt angår hospitalets *undervisningsaktiviteter* beskrives de kun i relation til de lægefaglige præ- og postgraduate uddannelsesforløb på trods af, at der reelt foregår en række andre uddannelsesaktiviteter for sundhedsfagpersoner, herunder for de sygeplejestuderende, som er den største gruppe.

I et forsøg på at få konstrueret den alment anerkendte måde at bedrive klinisk undervisning og vejledning på, foretog jeg observationsstudier på klinisk vejlederuddannelse. Der findes mange forskellige måder at operationalisere kapitalbegrebet på. Her har jeg omformuleret det til idealer, krav og normer, som de kommende kliniske vejledere forholder sig til. På to forskellige hospitalsafsnit har jeg ved etnografisk feltarbejde brugt kapitalbegrebet til at få fremanalyseret de egenskaber ved undervisning, der af agenterne anerkendes som god klinisk undervisning i praksis. Her er det relationelle blik brugt til at få identificeret særlige, attråværdige attributter til undervisning, som er alment anerkendte blandt de kliniske vejledere og de uddannelsesansvarlige sygeplejersker på hospitalsafsnittene. ”Lige såvel som tilstedeværelsen af en egenskab er vigtig, er det vigtigt at iagttage fraværet af den” (Prieur & Sestoft, 2006: 233). Det vil sige, at der er arbejdet med et blik for, hvad der siges og gøres til forskel fra, hvad der kunne siges og gøres. (Larsen, 2009: 51). Hvem (af de aktive aktører omkring klinisk vejledning og undervisning) gør hvad, og hvem gør det ikke? Kapitalbegrebet har sammen med professionsteoretikeren Andrew Abbotts jurisdiktion (virksomhedsområde) og begreber om videnssystemer fungeret som analytiske enheder (Abbott, 1988, 2005a, 2005b). (For uddybning heraf se Højbjerg, 2011). Kapitalbegrebet og habitusbegrebet hænger tæt sammen. Det udlægger jeg i det følgende.

Habitusbegrebet som inspiration til konstruktion af *professions-habitus*

Bourdieu ser habitus som kapitalens forkropsliggjorte form (Callewaert, 1992, 1996). Den specifikke kapitalfordeling i feltet er blevet opsamlet i løbet af tidligere kampe om goderne og orienterer sig mod de efter-

følgende strategier (Bourdieu, 1997: 118). Når f.eks. sygeplejerskerne gennem det daglige arbejde erfarer, at den gangbare kapitalform på hospitalet er behandlings- og diagnosticeringskompetence, må en sådan forståelse inddrage forklaringer, der medtænker at fordelingsstrukturen af de tilhørende kapitalformer er indoptaget i sygeplejerskers kroppe. Når mennesket handler, hævder Bourdieu, sker det ud fra en forbevidst virkelighedsopfattelse, habitus, som i høj grad er knyttet til ens placering i den sociale struktur:

De strukturer som er konstituerende for en særlig form for en særlig type miljø (f.eks. de materielle eksistensvilkår, der kendetegner en classes livsbetingelser,) og som kan indfanges empirisk af visse regelmæssigheder knyttet til et socialt struktureret miljø, frembringer det, jeg kalder habitus. Sådanne habitusser er varige dispositionssystemer, der er prædisponerede for at fungere som strukturerende strukturer, dvs. som principper der frembringer og strukturerer praksisser og repræsentationer (Bourdieu, 2005b: 197).

Habitusbegrebet anses for at være et centralt begreb i Bourdieus praktikteori. For Callewaert det mest centrale (Callewaert, 1992: 10), fordi det forener de objektive mulighedsbetingelser med individets subjektive perception. Når strukturerne inkorporeres over tid i det enkelte individ, indprentes kunsten at vurdere, hvad der er sandsynligt og muligt for at gøre sig gældende. At noget tilskrives mere værdi end andet sætter sig som systemer af dispositioner i kroppen. Det sætter mennesker i stand til at føle, tænke, dømme og handle på bestemte måder, som er lært gennem praksis, i interaktion med andre og i omgang med tingene. Kapitalformerne er med andre ord forkropliggjorte. F.eks. rekonstruerer jeg, at den kliniske vejleder intuitivt ved, hvad der er det mest prestigøse, der kan arbejdes med på et hospital. Jeg fremanalyserer en naturlighed, der kobler højteknologisk medicoteknisk udstyr håndteret af højtuddannede personer over for patienter, hvis mest ærbare organer lider, f.eks. hjerte og hjerne. (Se f.eks. beskrivelsen af patienten, der skal hjertestødes i Højbjerg 2011: 179, inspireret af Album, 1992 og Larsen, 2008). Den kliniske vejleder følger ikke en regel om, at hun vælger undervisningssituationer ud fra disse kategorier, men den kliniske vejleder har visse dispositioner for at orientere sig undervisningssituationer, der indbefatter disse kategorier.

Der er tale om, at disse strukturerende strukturer kan være regelstyrede eller regelmæssige uden derfor på nogen måde at være et produkt af overholdelsen af bestemte regler, eller man kan sige, at de kan være kollektivt orkestrerede uden derfor at være produktet af en dirigents organiserende aktivitet (Callewaert, 1992:10).

En af de oftest fremførte kritikker af Bourdieus tænkning er, at han med habitusbegrebet fokuserer for meget på strukturernes tvingende tilstedeværelse, effektivitet og iboende træghed og for lidt på mulige forandringer (se f.eks. Laursen, 2008: 156-157). Jeg medgiver, at Bourdieu-inspirerede analyser af praksis ofte har en tendens til at vise en reproduktion af de strukturer, som de i sidste ende er resultatet af (se f.eks. Jørgensen, 2007; Eriksen, 1995). Men habitusbegrebet åbner også op for en vis grad af dynamik, idet begrebet rummer et generativt element og kan frembringe praksisser, der kan tilpasse sig konkrete situationer og improvisere i forhold til at håndtere uforudsete og omskiftelige situationer (Bourdieu, 2005b: 198, 203; Callewaert, 1992: 53, 171; Callewaert, 1998: 19; Prieur og Sestoft, 2006: 40). Habitusbegrebet åbner op for, at der aldrig er en automatik mellem livsbetingelser og habitus, mellem habitus og adfærd. Habitus undergår til stadighed forandringer som svar på nye erfaringer, men ændringerne lægger sig ovenpå det, der var i udgangspunktet. Bourdieu udtrykker det på denne måde:

Dispositions are subject to a kind of permanent revision but one which is never radical because it works on the basis of the premises established in the previous state. They are characterised by a combination of constancy and variation which varies according to the individual and his degree of flexibility and rigidity (Bourdieu, 2000a: 161, mine understregninger).

Habitusbegrebet, der rummer såvel konstans som variation, er på denne måde Bourdieus mediator mellem den sociale verdens objektive strukturer (livsvilkår) og menneskets subjektive erkendelse og er som sådan en teoretisk konstruktion af en opfindsom ”praktisk sans”, også kaldet *regelmæssige improvisationer* (Callewaert, 1992: 172).

Med habitus mener Bourdieu, at forskellige praktikker blandt grupper og klasser harmoniseres og homogeniseres inden for rammerne af de for gruppen eller klassen specifikke livsbetingelser (Bourdieu 2002:101-102, Callewaert 1992: 177). Habitus kan med andre ord udpege det fælles, der ligger under de individuelle forskelle. Bourdieu taler om to former for habitus. På den ene side en faglig habitus, som er knyttet til en fælles uddannelse og en fælles arbejdsmæssig praksis. På den anden side en habitus, der knytter sig til den enkeltes bane eller karriere både uden for feltet (social baggrund og uddannelsesmæssigt forløb) og i selve feltet (Bourdieu, 2005b: 76).

I min undersøgelse har jeg betragtet den kliniske vejleder som en variant af faggruppen af sygeplejersker. Den enkelte kliniske vejleders individu-

elle habitus har i mindre grad været i fokus. Til gengæld har jeg forsøgt at konstruere en form for kollektiv professionshabitus ud fra idéen om, at alle sygeplejersker – eller kliniske vejledere for den sags skyld – ikke har samme livshistoriske erfaring, men de har mere til fælles med hinanden, end de har til fælles med medlemmer af en anden profession. Det er dette fælles, jeg har fokuseret på i konstruktionen af en professionshabitus.

Tanken er, at den kliniske vejleders undervisningspraksis må forstås på baggrund af de dispositionssystemer, der er inkorporeret i den kliniske vejleder/sygeplejerske og som er blevet opsamlet i løbet af tidligere professions”kampe” dels på hospitalet, dels i uddannelsessystemet.

Disse dispositionssystemer eller forkonstruktioner er konstrueret ved analyser af sygeplejerskeuddannelsens opkomst (genese) og struktur. Jeg har foretaget tre nedslag dels i tidligere forskning, dels i litteratur om den historiske udvikling af det, der i dag kaldes klinisk undervisning og vejledning⁶:

1. Sygeplejefagets og sygeplejerskeuddannelsens opkomst som hjælpedisciplin i Danmark til den medicinske klinik fra omkring 1860.
2. Det fejlslagne forsøg på at etablere sygeplejerskeuddannelsen som et studium i universitetsregi i 1975 og tiden derefter.
3. Professionsbachelorens gennemslag parret med statens moderniseringsbestræbelser fra 2001 og frem til 2008.

Disse tre nedslag er udvalgt, idet de illustrerer væsentlige professionskampe, hvor jeg samlet vurderer, at retten til selvbestemmelse og sygeplejefagets position i uddannelsesfeltet har været særligt i spil. I relation til tidligere forskning bidrager jeg med et professionsperspektiv inspireret af den amerikanske professionsforsker Andrew Abbott (1988, 2005a og b), hvor ledetrådene i denne del af analysen er professionsmarkørerne arbejdsdeling, videnssystemer/vidensbase og kontrol af arbejde.

Jeg finder, at sygeplejerskerne gang på gang bliver vist tilbage ”på plads” i relationssystemer af over- og underordning. Således kan statens interesse for at styrke praktikuddannelse også ses som et forsøg på at vise sygeplejerskerne ”på plads”, hvor uddannelsen af toneangivende sygeplejersker var forsøgt akademiseret. Men jeg viser også, hvordan der udvikles en opfindsomhed, hvor der forhandles og genforhandles i én kontinuerlig proces – et træk som indgår i det, man kunne kalde sygeplejerskernes professionshabitus og som indgår som forklaring på, hvorfor de kliniske vejlederes undervisningspraksis ser ud, som den gør.

6 For uddybning af kilder se Højbjerg, 2011: 50-83.

Diskussion af forskers relation til informanterne/agenterne

Som ovenfor vist, tager en Bourdieu-inspireret kultursociologisk teori og metode ikke alene agenternes/informanternes udsagn for pålydende, men inddrager mulighedsbetingelserne for de selvsamme agents handlinger. Herved fremanalyseres asymmetriske relationer, som ikke nødvendigvis indgår i agenternes hverdagsforståelse. Når f.eks. de kliniske vejledere har en tendens til at orientere sig mod de abstrakt teoretiske vidensformer i deres kliniske undervisning og vejledning (de opfordrer f.eks. studerende til at skrive – efter de studerendes opfattelse – tidsrøvende opgaver og udfærdige skriftlige ”kliniske individuelle studieplaner”, de holder undervisningsseancer efter samme didaktiske modeller som på sygeplejeskolen, de afholder litteratursøgningskurser ligesom på sygeplejeskolen, overhører studerende i teoretisk, medicinsk stof), så fortæller de kliniske vejledere selv, at de ”reflekterer med de studerende”, og at det er ”afgørende for at kunne koble teori og praksis”. Men at de derved er med til at reproducere de dominerende vidensformer i henholdsvis uddannelses- og det medicinske felt indgår ikke i deres umiddelbare forklaringer. Det er den videnskabelige analyse, der viser, at de situationsbestemte komplekse, foranderlige og flertydige situationer – patientsituationer – nedtones som tema i undervisnings- og vejledningsseancerne. Det fremgår heller ikke af de kliniske vejlederes forklaringer, at tidligere tiders fagkampe, hvor sygeplejerskernes selvbestemmelse løbende har været sat under pres, er med til at forme en kollektiv professionshabitus, som orienterer sig mod at indhegne egen jurisdiktion/virksomhedsområde ud fra de i feltet gangbare kapitalformer.

Den sociologiske analyse går ofte imod agenternes selvforståelse, som er en væsentlig begrundelse for, at den kan afvises som irrelevant af disse. Men for Bourdieu er denne modstand og afvisning netop en del af det sociale fænomen, der er genstand for undersøgelsen, idet agenternes udsagn ikke skal tages for pålydende, men er det, der skal forklares (Callewaert, 1998: 14-15). Den sociologiske analyse har til opgave, trods denne modstand, at fremdrage miskendte sider af sociale fænomener. Hvis jeg f.eks. i solidaritet med de kliniske vejlederes selvforståelse fremanalyserede deres handlinger alene ud fra deres egen selvforståelse, risikerer jeg ifølge Bourdieu at udføre det, han kalder en *velgørenhedssociologi*. Han siger:

”Der er en berømt bemærkning af André Gide, at gode intentioner giver dårlig litteratur. Man kunne på tilsvarende måde sige, at gode intentioner giver dårlig sociologi ... Man bedriver ikke sociologi for at glæde sig over at lide med dem, der lider” (Bourdieu, 1998c: 116 – 117).

Mens engagement i en sag er en menneskelig ressource, som også sociologien drives frem af, advarer Bourdieu mod, at sociologien bliver for menneskelig. Bruddet er også med dette. Man må have modet til at sige nej til alt dette ved at analysere forskerens relation til sin undersøgelsesgenstand (ibid).

Jeg ser imidlertid et dilemma mellem på den ene side at ville vise sin taknemmelighed over for de informanter, der velvilligt stiller sig selv og deres tid til rådighed i en travl hverdag, og på den anden side at udsætte selv samme informanter for at få vist andre sider af deres ideologiske selv billeder, alt sammen i videnskabens navn. Bourdieu siger det på denne måde:

”Jeg ved bedre end nogen, at der er noget ubehageligt og usympatisk ved analyser, der afdækker de sociale bestemmelser i en offentlig attitude, som folk selv føler, er resultatet af bevidste valg eller et mere eller mindre heroisk brud med systemet” (Bourdieu & Wacquant, 1996: 58).

Man bør derfor gøre sig klart, at man risikerer at stå i den slags situationer med denne form for forskning, hvilket udfordrer ens formidlingsevner, når forskningens resultater skal formidles.

Også dette standpunkt bør jf. brudtænkningen gøres til genstand for analyse, og man kunne spørge til, hvilke omverdensbetingelser der muliggør, at forskeren ønsker at positionere sig som den ”afslørende” videnskabsmand. Teoretisk kunne en sådan analyse fortsætte i det uendelige, men i praksis må den slutte et sted, når det opfattes som overvejende udtømt.

Bourdieu går ikke på kompromis, når forskeren kan forfalde til ønsket om at udjævne de klassiske forskelsrelationer mellem forsker og udforskede. Qua fordelingsstrukturen af de gangbare kapitalformer har den med den største mængde af de gangbare kapitalformer magten til at påføre sin definition af en given situation som den rigtige. Det forhold kalder Bourdieu symbolsk vold (Callewaert, 1996: 341; Callewaert, 1992: 13-14). At der er tale om vold er en følge af, at den givne definition af virkeligheden ikke kan udledes af almengyldige principper af hverken deltagerne eller af udenforstående. Med andre ord virker den symbolske vold via en tro på det, som ikke engang kommer ind i synsfeltet som noget, der kunne være anderledes eller problematisk, og derfor hverken er frivilligt accepteret eller valgt, men heller ikke påtvunget. Den symbolske vold er med andre ord den mekanisme, der sættes i gang, hvor den dominerede (med mindst kapitalmængde) ser sig selv i de(n) dominerendes blik i et grundlæggende asymmetrisk forhold.

Som undersøger og informant eller medforsker eller deltager i et forskningsprojekt er man således altid allerede situeret og indlejret i den sociale verden. Forskerens "ret" til at bruge et teoretisk begrebsapparat og den sociale forestilling om, at forskeren i højere grad behersker forskningshåndværket, tildeler forskeren en særlig privilegeret position i relationen til informanterne, som i sin grundform ikke kan udviskes. Men det er naturligvis ikke det samme som, at man som forsker vælger attituder, der understøtter denne forskelsrelation.

Praktikteoriens begrænsninger og relevans for "forandringsagenter"

Det er vigtigt at huske på, at Bourdieus praktikteori bevæger sig inden for et sociologisk paradigme. Det betyder, at drivkræfter som f.eks. glæde, morskab, barmhjertighed, tillid og næstekærlighed ikke så tydeligt kan indfanges med Bourdieus begrebsapparat, for så vidt her er tale om grundlæggende livsytringer og ikke "følelseskapitaler". Det rejser spørgsmålet, om det er muligt at bryde *levet liv* op i udelukkende sociale kategorier.

Bourdieu's relationelle filosofi betyder, at agenterne orienterer sig mod elitære og dominerende kapitalformer. Her taler fransk-amerikanske Bourdieu-fortolkere i amerikansk kontekst snarere om multiple former for kulturel kapital, hvor der er større permeabilitet mellem sociale klasser. Her er kulturel kapital mere at forstå som en håndfuld kort, der kan blive spillet, når det er nødvendigt (Lamont, 2010: 5). En sådan fortolkning åbner således op for et større handlingsrum på kontinuet mellem fri vilje og determinisme, som man kan sige, at subjektet er udspændt mellem.

Som tidligere anført, frembringer en Bourdieu-inspireret videnskabsform ingen handleanvisninger i sig selv, og på denne måde kan man som kommende forandringsagent derfor spørge, hvad man kan bruge et sådant begrebsapparat til i sine undersøgelser. Som altid må undersøgelsesspørgsmål og valg af teori og metode være sammenhængende. En undersøgelse foretaget med inspiration fra Bourdieus praktikteori kan tilbyde viden om, hvordan et stykke virkelighed ser ud, og dernæst en forklaring på, hvorfor det ser ud eller fungerer, som det gør. Bourdieus tænkning giver forklaringskraft til træghed og alt det, der kun langsomt lader sig ændre. Det kan i sig selv føles fodslæbende, når man brænder af engagement og virketrang. Og i det politiske system, hvor man lever af at demonstrere handlekraft, kommer en sådan tænkning også ofte på tværs.

Bourdieu's praktikteori kan tilbyde at stille et skarpt blik på klart fremtrædende magtrelationer. Men en Bourdieu-inspireret tilgang giver også mulighed for at klarlægge mere subtile mønstre af særlige præferencer og giver dermed en større forståelse af de komplekse dynamikker, der er på spil, når mennesker handler. På denne måde kan tilgangen bidrage med et mere kvalificeret beslutningsgrundlag, når der i den praktiske dagligdag skal træffes beslutninger.

Broady taler i sin doktorafhandling om Bourdieus forfatterskab om et kritisk oplysningsideal, hvor alle mennesker indrømmes en vis frihed ved i udgangspunktet at kende deres ufrihed (Broady, 1991: 435). Lad dette være udgangen på dette kapitel: Man må i sit akademiske liv bringes på omgangshøjde med kompleksiteten i verden for at kunne handle i den.

Referencer

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2005a). *Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions* [Online]. [Accessed 19.4.2011].
- Abbott, A. (2005b). *Ecologies and Fields* [Online]. Chicago University. [Accessed 19.4.2011].
- Album, D. (1992). Sykdommers og medisinske specialiteter prestisje. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 111(17), 2127-2133.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. 1997 (1994). *Af praktiske grunde*. (Org.: *Raison pratique*). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1998a) (opr.1973). *De tre former for teoretisk viden*. Oversat efter *The Three Forms of Theoretical Knowledge* af Morten Nørholm og Karin Anna Petersen. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1998b). Socialt rum og symbolsk magt. Oversat efter *Social Space and Symbolic Power* af M. Nørholm og K.A. Petersen. I *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998c). Imellemtiden har jeg lært alle den sociologiske forståelses sygdomme at kende. I Callewaert, S. m.fl. (red.), *Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society and Culture*. Cambridge: Polity Press.

-
- Bourdieu, P. (2000) (1992). *Konstens regler: Det litterære fältets oppkomst*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (2000a). *Pascalian meditations*, Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Modild*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge: London.
- Bourdieu, P. (2005a). *Udkast til en praksisteori*, (Org.: *Esquisse d'une théorie de la pratique*). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005b) (2001). *Viden om viden og refleksivitet: Forelesninger på Collège de France 2000-2001*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brandt Jørgensen, E. (2007). *Genese og struktur af klinisk medicin og klinisk sygepleje*. København: Forlaget HEXIS.
- Brante, T. (2005). Staten og professionerne. I T.R. Eriksen. & A.M. Jørgensen (red.), *Professionsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författerskap och den historiska epistemologi*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broady, D. (1998a). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologisk vertyg*. Skeptronhäften/Skeptron Occational Papers, nr. 15. Uppsala, ILU Uppsala Universitet.
- Broady, D. (1998b). *Kulturens fält: En antologi*. Göteborg: Forfatterne och Bokforlaget Daidalos.
- Broady, D. (1998c). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I J. Bjerg. (red.), *Pædagogik, en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (1992). *Kultur, pædagogik og videnskab: habitusbegrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*, København: Akademisk Forlag.
- Callewaert, S. (1996). Pierre Bourdieu. I H. Andersen. & L.B. Kasperen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (1998). Indledning. I Callewaert, S. et al. (eds.) *Pierre Bourdieu: Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori*. København: Akademisk Forlag.
- Callewaert, S. (2003). *Fra Bourdieus og Foucaults verden: pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker efter det moderne*. København: Akademisk Tid & Tanke.
-

-
- Dahl, H. M. (2005). Fra en klassisk til en (post?)moderne opfattelse af professioner? I T.R. Eriksen & A.M. Jørgensen (red.), *Professionsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag.
- Glasdam, S. (2001). Det danske hospitalsvæsens opståen. I K.A. Petersen (red.), *Praktikker i erhverv og uddannelse*. København: Akademisk Forlag.
- Gytz Olsen, S. (2004). *Rekruttering og reproduktion: om praktikker og italesættelser af pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Medier og Erkendelse og Formidling. Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Hjort, K. (2004). Viden som vare?: Om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelles arbejde. I K. Hjort, (red.), *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Højbjerg, K. (2011). *Formalisering af professionspædagogiske praksisformer i praktikuddannelse: en undersøgelse af den kliniske vejleders undervisningspraksis i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Læring og Filosofi. Det samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.
- Lamont, M. (2010). Looking back at Bourdieu. I E. Silva & A. Warde (eds.), *Cultural analysis and Bourdieu's legacy: settling accounts and developing alternatives. Culture, Economy and the Social*. London: Routledge.
- Larsen, K. (1999). *Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider: Et observationsstudie af praktikuddannelse indenfor sygeplejerskeuddannelsen*. København: UCSF, Universitetshospitalernes Center for Sygepleje- og omsorgsforskning, Rigshospitalet.
- Larsen, K. (2008). Sundhedsprofessionernes kamp: hvorfor opretholdes status quo over tid? – om stabiliserende faktorer i det medicinske felt. I K.A. Petersen. & M. Høyen (red.), *At sætte spor på en vandring fra Aquinas til Bourdieu: æresbog til Staf Callewaert*. København: Forlaget Hexis.
- Larsen, K. (2009). Observationer i et felt: Nogle muligheder og udfordringer. I O. Hammerslev (red.), *Refleksiv sociologi i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, E. (2008). Habitus, mønsterbrud og forventninger til den gode lærer. I K.A. Petersen & M. Høyen (red.), *At sætte spor på en vandring fra Aquinas til Bourdieu: æresbog til Staf Callewaert*. København, Forlaget Hexis.
- Moos, L. (2004). Relationsprofessioner: hvem er de? I L. Moos et al. (red.), *Relationsprofessioner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
-

-
- Petersen, K.A. (1997). *Sygeplejevidenskab: myte eller virkelighed? Om genese og struktur af feltet af akademiske uddannelser og forskning i sygepleje i Danmark. Ph.d.-afhandling*, Aarhus, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Aarhus Universitet.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu: En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Selander, S. (1993). Professioner och professionalisering. I J. Cederstrøm et al. (red.). *Lærerprofessionalisme*. København: Unge pædagoger.
- Stenholt, B. (2001). Sygeplejefagets kampe i det medicinske felt. I K.A. Petersen (red), *Praktikker i erhverv og uddannelse*. København: Akademisk Forlag.
- Steensen, J. (2007). *Veje og udveje i et felt under forandring. En komparativ analyse af to grupper lærerstuderende i Danmark og USA*. Ph.d.-afhandling. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

4. PRAKTISKE OG TEORETISKE PERSPEKTIVER VED OBSERVATIONSSTUDIER

ved Marie Gammelby

Idéen til dette kapitel udspringer af, at der i meget metodelitteratur om observationsstudiet overvejende har været fokus på de dele af observationsprocessen, der omhandler, hvordan observationsmetoden har været udført: struktureret eller ej, i naturlige omgivelser eller ej, som total eller partiel deltager etc. (Kristiansen & Krogstrup, 2003; Hastrup, 2010). Men hvad er det, der styrer ens blik og hvad er det, man kigger efter under observationsstudier. Hvad er genstandsfeltet og hvordan konstrueres dette? Og i hvor høj grad er ens observationspraksis, -blik og -noter teoriinformeret eller påvirket af fordomme? Dette er nærmest umuligt at svare udtømmende på i relation til en undersøgelsesproces – men kapitlets pointe er, at man som forsker og studerende kan gøre sig umage med at reflektere over forskningsprocessen og bestræbe sig på at gøre denne transparent.

Ambitionen med kapitlet er at forsøge at give studerende og forskere nogle redskaber og begreber til at kunne tydeliggøre, hvordan viden og videnskabelighed praktiseres og reflekteres i deres arbejder og mere specifikt i deres observationsstudier. Gennem beskrivelser af erfaringer med observationsstudier foretaget under arbejdet med ph.d.-projektet *”Plads til barndommen – en undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven”*, vil kapitlet belyse de mere eller mindre praktisk- og teoretisk funderede problemstillinger, der relaterer sig til brugen af observationsmetoder i pædagogisk forskning. I kapitlet diskuteres det bl.a., hvordan teoretiske konstruktioner fra Basil Bernstein, Pierre Bourdieu og Michel Foucault har påvirket både observationsstudiet og analytiske konstruktioner i mit afhandlingsarbejde. Kapitlet læner sig primært op ad kultursociologen Pierre Bourdieus forskrifter for videnskabelig praksis, hvor det at bedrive videnskab overordnet betragtes som en form for håndværk (Bourdieu & Wacquant, 1996: 199ff).

På denne måde betragtes det at observere som et videnskabeligt håndværk – men er samtidig ikke et rent praktisk anliggende. Måden at observere på har betydning for, hvad der observeres, og det er i denne sammenhæng vigtigt at gøre transparent – for en selv og for andre – hvad det er, man

kigger efter ude i felten. I forlængelse heraf skal selve observationsmetoden anskues som et fortolknings- og konstruktionsarbejde (Øland & Andersen, 2003: 50). Den Bourdieuske inspiration i undersøgelsesarbejdet slår samtidig fast, at både et empirisk studie og et teoretisk studie er nødvendigt i vidensproduktionen. Ifølge Bourdieu tilskrives rum betydning gennem praksis (Bourdieu, 1996) – og denne slags viden kan kun indhentes gennem et empirisk studie, og ikke blot ved at have den teoretiske indsigt i, at rummet har en symbolsk betydning. Det er gennem det empiriske studie, at man finder ud af, hvilken symbolsk betydning forskellige rumlige organiseringer og pædagogiske praksisser kan siges at have.

Kapitlet er opbygget i fire dele, hvor det første afsnit er en redegørelse for kapitlets metodologiske udgangspunkt. Det andet afsnit omhandler min praktiske håndtering af observationsstudiet og de første systematiserende greb om de indsamlede observationsdata. I tredje afsnit ses på, hvordan tre forskellige teorier har været styrende for mit blik under observationsstudiet. Fjerde del er en kort afrunding af kapitlet og dets tema.

Metodologi som en konstruktionsproces

I dette afsnit vil jeg tydeliggøre mit metodologiske afsæt. Her er udgangspunktet først og fremmest, at jeg arbejder med et ikke-intentionelt subjektbegreb, da subjektet ikke anses som oprindelsen til meningsskabelse (Callewaert, 1994: 49). Det vil sige, at jeg ikke har været interesseret i pædagogers og børns intentioner med deres handlen, men derimod i deres meningstilskrivninger.

Som Plum (2010: 54) beskriver, indebærer dette, at der brydes med en ellers dominerende opfattelse af gyldighed som noget, der etableres gennem metoden, hvorved forskerens subjektive skævvridninger fjernes. Men som Plum beskriver, *”er forskeren som meningsforstående og meningsskabende et grundvilkår”* (ibid.), som skal forstås i sammenhæng med, at forskerens forskningspraksis er en sammenkobling af en række forskellige forhold, der har både praktisk og teoretisk karakter. Det handler både om teoretiske konstruktioner, analytiske perspektiver, metoder, den studerede dagligdag, børn og pædagoger, deres udsagn, vurderinger og handlen, hvorigennem der tilskrives og skabes meninger. Det vil sige, at det udover et teoretisk informeret blik også handler om forskerens faglige baggrund og indsigter, herunder hvilke forskningsmiljøer og teorier forskeren bagudrettet og i nuet har været optaget af. Alt dette er med til at forme et bestemt blik for det studerede, en bestemt for-forståelse af genstandsfeltet, samtidig med at forskerens kropslige møde med forsk-

ningsfeltet og dets agenter er med til at konstituere mening og forståelse hos forskeren.

Undersøgelsen af et genstandsfelt kan forstås som en konstruktionsproces og et arbejde, der anvender videnskabelige metoder og teorier, men som ikke samtidig kan undgå forskerens subjektive skævvridninger (Bourdieu & Wacquant, 1996: 59; 234ff). Men ved at gøre disse metodeskridt og derved forskerens skævvridninger transparente og gennemskuelige i bevægelsen fra empiri til analyse, kan man undgå eller i det mindste minimere subjektive fortolkninger, der er uigennemskuelige og vilkårlige. I stedet for at hævde at man under observationsstudiet har mulighed for at lægge sine teoretiske briller på hylden for en stund for herigennem at kunne fortolke og konstruere en objektiv viden om genstandsfeltet frigjort fra videnskabelige teorier eller påvirkninger af subjektive for-forståelser, skal disse gøres transparente. At fremskrive en for-forståelse af undersøgelsesgenstanden implicerer en fremlæggelse af forskerens relation til undersøgelsesgenstanden, hvilket i Bourdieus forståelse (Bourdieu & Wacquant, 1996: 57-82) implicerer en social analyse af forskerens udgangspunkt for at bedrive forskning i et givent genstandsfelt.

Ved at studere praksisser i dagligdagen i børnehaver og på denne måde studere genstanden: relationen mellem agent og rum i dens naturlige omgivelser, studeres de dagligdagsrutiner, måder at gøre ting på, som er blevet naturaliseret og altså anses for naturlige og legitime. Det er alle de former for dagligdagsaktiviteter, der som en selvfølgelighed bare er på en bestemt måde i børnehaven – ting, indretninger, rum, rutiner, aktiviteter, kroppe i rum og børne- og pædagogkroppe¹ placeret og udfoldet på en bestemt måde – dvs. alt det, som er med til at gøre børnehaven til børnehave. Som eksempel kan nævnes de helt faste dagligdagsrutiner, der næsten er fastlagt på klokkeslæt, over de kollektive aktiviteter, børn og pædagoger foretager sig på tværs af de til undersøgelsen fire

1 Grundlæggende for Bourdieus teori er det kropsfænomenologiske afsæt – inspireret af Merleau-Ponty – hvor kroppen betragtes som en erkendende krop, hvorigennem verden tilegnes. Det er gennem kroppen, mennesket erfarer, og det er her, erfaringer lagres, og i afhandlingsarbejdet har kroppe været centrale i det empiriske studie, da det er kroppe i rum, jeg har observeret. Kroppen er subjektets umiddelbare objekt, og ud fra en ontologisk vinkel bliver det før-bevidste af stor betydning for at forstå subjektet og dets handlinger. Det er eksempelvis igennem kroppen, at det fysiske rum erfares, som en både før-bevidst og bevidst handling. Strukturer eller principper, indskrevet i rummet, inkorporeres implicit i subjektet gennem kroppen. På denne måde fremskrives en før-bevidst kropslighed i subjektet, i stedet for at subjektet betragtes som et fuldstændigt bevidst og intentionelt subjekt. I dette perspektiv er subjektet ikke fuldt ud bevidst om sine handlinger, men er underlagt sin egen kropslige involvering i verden, en involvering, som er mindre erkendt, da den erkendes gennem en krop (Callewaert 1997: 34ff).

udvalgte børnehaver: formiddagsfrugt, frokost, på legepladsen og eftermiddagsfrugt. Et andet forhold, der er med til at gøre børnehaven til en børnehave, er de fysiske indretninger, som ofte afslører bygningens funktion som en daginstitution. Som Peter Ø. Andersen (2007) skriver, er daginstitutioner i dag indrettet forbavsende ens. Der er typisk indrettet dukkekroge, puderum, konstruktionshjørne² og dels steder, der er mere værkstedsprægede, dels steder med borde og stole hvor børn og pædagoger kan sidde sammen om en aktivitet.

I stedet for at sige noget om børnehaven som helhed finder jeg mønstre i dagligdagen; mønstre i selvfølgelighederne i børns og pædagogers væren i rum med deres kroppe. Det er mønstre, som jeg finder i både rummet i sig selv og i relationerne mellem rum, børn og pædagoger. Igennem studiet af rum, pædagogers oplevelser og syn på egen praksis og også børns handlen siger jeg noget om, hvordan forskellige meningsfuldheder træder frem i både fysisk-materiel og praksisbunden form. På denne måde er hensigten ikke at fremanalysere intentioner, men snarere grunde til intentioner.

Det spørgsmål, som undersøges i afhandlingsarbejdet og som observationsstudiet skal bidrage til at besvare og skabe viden om, er spørgsmålet om, hvilken symbolsk betydning de forskellige rumlige organiseringer og pædagogiske praksisser kan siges at have for børns socialisering i børnehaven.

Undersøgelsesarbejdet består således i at fremanalysere nogle implicitte grundlæggende principper i både de fysiske rammer og i den pædagogiske praksis, der tilsammen er med til at socialisere børnehavebarnet. Det er nogle bagvedliggende principper, der sætter sig igennem i agenteres praktikker, og som kan siges at udgøre den baggrundsstruktur eller doxa, som arkitekter, pædagoger og børn handler på baggrund af.

I denne sammenhæng konstrueres i afhandlingsarbejdet begrebet om implicit pædagogik til at beskrive det, som afhandlingen forsøger at undersøge, nemlig strukturer og logikker, som udspiller sig i den praktiske børnehavedagligdag, men som på en måde er i funktion bag om ryggen på agenterne; dvs. virker gennem agenternes habitus.

Fokuseringen på den implicitte pædagogik sker ud fra en antagelse om, at den implicitte pædagogik har en større kraft, da den lagres ubevidst i

2 Pædagogerne kalder steder, indrettet i børnehaven, hvor der er opstillet byggeklodser, lego m.m. for konstruktionshjørner.

agenterne. Den implicitte pædagogik, der som en selvfølgelighed fremtræder i den pædagogiske dagligdag i både objektiveret fysisk-materiel og praksisbunden form, er sværere at få øje på og identificere og er derfor også sværere at opponere imod.

Den implicitte pædagogik i sin fysisk-materielle form skal forstås som de ordningsprincipper, der ligger indlejret i rummet og som indskrives i agenternes kroppe³ ikke verbalt og umærkeligt. Opdelinger, fordelinger og hierarkiseringer af rum, hvor og hvem der eksempelvis hører til bestemte steder i børnehaven, inkorporeres og bliver en del af agenternes mentale strukturer. Men denne implicitte pædagogik er samtidig virksomhedsfuld:

”Intet forekommer mere usigeligt, mere ukommunikerbart, mere uerstatteligt, mere uefterligneligt og derved mere dyrebart end de inkorporerede værdier, de værdier, der er blevet kropsliggjort i kraft af den transsubstantiation, som udøves af en implicit pædagogiks umærkelige overtalelser; den pædagogik, der er i stand til at indpode en hel kosmologi, en etik, en metafysik og en politik ved hjælp af så uanselige befalinger som ”ret ryggen” eller ”lad være med at holde kniven i venstre hånd.” (Bourdieu, 2005: 232).

Således er det alle de former for selvfølgelige ’pædagogiske’ handlinger, der udgør den implicitte pædagogik, som af pædagoger ikke ekspliciteres som en egentlig pædagogik i dagligdags forståelse, men som nogle vurderings- og opfattelseskategorier, der ligger bag pædagogers praktiserede pædagogik. Og på samme måde anses de principper, der er indlejret i rummet, ligeledes som implicit pædagogik, da disse ordningsprincipper sætter sig igennem i den måde, som børn og pædagoger opholder sig i og bevæger sig i børnehavens rum. Gennem børns og pædagogers praktikker kan jeg studere implicit pædagogik som et institutionaliseret fænomen og som en bestemt struktur, som den pædagogiske praksis også er udtryk for. Pædagogikken i afhandlingen er således indrammet i forhold til en forståelse af implicit pædagogik som noget selvfølgeligt og ”naturligt”⁴. Det vil sige, at bag ved eller under den fremtrædende kom-

3 Med Bourdieus ord ’inkorporering’.

4 I afhandlingens perspektiv er der ikke noget, der opfattes som naturligt. I børnehaven foregår der en formidling eller en påføring af en vilkårlig struktur, som sker gennem en implicit overføring gennem kroppe (inkorporering). Dette foregår gennem sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker (indskrevet i rum og i den pædagogiske praksis), som netop er genstand for en kategorianalyse i afhandlingen (kategorianalysen beskrives nærmere nedenfor).

munikation, eller den eksplicitte pædagogik, ligger der en indprentning af de bagvedliggende principper, en indprentning, som foregår før-bevidst, og som handler om at indlære noget andet – den implicitte pædagogik. Det ser ud, som om man opdrager barnet, men det er i virkeligheden en vidtrækkende 'overtalelse', det handler om, fordi det er hele kulturens doxa, der samtidig inkorporeres (Siegumfeldt, 1992: 9).

På baggrund af dette bliver undersøgelsen, og herunder observationsstudiet, til et etnografisk studie af legitimitet og illegitimitet, som det kommer til udtryk i pædagogers praktikker i form af de vurderings- og opfattelseskategorier, pædagoger benytter sig af i deres praksis, og i form af den måde, hvorpå de indretter rum og legitimerer og illegitimerer steder, rum og ophold heri. Dette sidste forhold omkring legitimitet/illegitimitet i forhold til rum kobles både empirisk, teoretisk og analytisk til barnekroppen, da børns ophold i og relation til rum sker gennem kroppen. Det er gennem kroppen, barnet indoptager rummet, dets regler for ophold og rummets implicitte principper for, hvordan og hvem der skal opholde sig hvor, hvordan og hvornår.

Praktisk håndtering af observationsmetoden og observationsdata

I udvælgelsesprocessen af de fire børnehaver til undersøgelsen registrede jeg et bredt udsnit af danske børnehaver – i alt 26 børnehavebyggerier i hele landet. Her har jeg opmålt arealer i byggerierne og indsamlet data angående bruttoarealer og plantegninger over bygningerne samt fotograferet børnehavernes indretninger. Derudover har jeg opmålt forskellige rum – stuer, grupperum og andre opholdsrum i børnehaverne.

Hovedformålet med denne del af undersøgelsen var også at få et bredt indblik i, hvordan børnehaver generelt er indrettet, og hvor meget plads, der generelt er i børnehaver i Danmark. Indblik i byggeri til børn blev suppleret med læsning af litteratur om daginstitutionsbyggeriet i et historisk perspektiv (Coninck-Smith 1995; 2005; Borchorst, 2000).

Efter registreringen af børnehaverne i hele landet blev der fastsat udvælgelseskriterier, som ligger til grund for valget af de fire børnehaver. De tre overordnede fysisk-materielle kriterier, som ligger til grund for udvælgelsen af børnehaverne til undersøgelsen, er arealforhold, den rumlige organisering af børnehavebyggeriet, og i mindre grad den interne indretning af rummene i børnehaven, dvs. interiørets, legeredskabers og andre materials placering i rum.

På denne måde er børnehaverne blevet udvalgt ud fra deres forskellighed, dvs., at de fungerer som fire variation cases (Flyvbjerg, 1991: 150). Overordnet kan man sige om udvælgelsesprocessen, at jeg er gået systematisk og komparativt til værks og har anvendt bestemte fysisk-materielle kriterier for udvælgelsen af børnehaver til undersøgelsen. De fire børnehaver er udvalgt, fordi jeg havde en idé om, at de kunne gøre det muligt for mig at se en forskel i, hvorledes areal og indretning i børnehaverbyggeri har betydning for, hvordan livet udfoldes for børn og pædagoger i børnehaverne.

Årsagen til, at pladsforholdene indgik som et udvælgelseskriterium i undersøgelsen, skal findes i det praktiske forhold, at ph.d.-projektet delvist blev finansieret af BUPL⁵, der efterspurgte en bestemt viden omkring, hvilken betydning plads har for børn og pædagoger i børnehaven. I udgangspunktet var min antagelse omkring plads, at plads giver flere muligheder. Men afhandlingsarbejdet viser, at der forekommer en større kompleksitet, når man ser på, hvordan rummet og pladsen får og tildeles betydning gennem den pædagogiske praksis. Undersøgelsesarbejdet med afhandlingen viste, at plads er andet og mere end kvadratmeter, og at kvadratmeter, taget i brug af børn og pædagoger, bliver til en mere flydende størrelse.

Senere i arbejdet med afhandlingen viste det sig dog, at der ikke kan aflæses virkninger af, hvilken direkte betydning de forskellige fysiske rammer⁶ har på børn, men at pædagogen og pædagogikken er mellemværende faktorer i relationen mellem barnet og det fysiske rum. Det bliver desuden desto mere vigtigt og interessant at få et indblik i dagligdagen i de forskellige børnehaver for derved at få undersøgt, hvordan relationen mellem børn, pædagoger og det fysiske rum konstituerer sig.

Under observationsstudiet har jeg udvalgt tre børn fra hver af de fire børnehaver og registreret deres dagligdag i tid, rum og aktivitet. Denne metodologiske fremgangsmåde er inspireret af en arkitekturteoretisk og metodologisk registreringsteknik, som Sidse Grangaard⁷ opererer med i

5 BUPL – Børne- og ungdomspædagogernes Landsforbund, www.bupl.dk

6 Her tænkes på udvælgelseskriterierne.

7 Grangaard (2008). Grangaard henter sit mønsterbegreb fra Alexander (1977), men hun adopterer ikke hans anvendelse af mønsterbegrebet direkte, men bruger det som et redskab til at læse rum og aktivitet, hvormed mønstrene bliver en form for billeder. Min anvendelse af begrebet om mønstre handler her om børns bevægelsesmønstre, som jeg bruger som et redskab til at danne en "profil" eller en beskrivelse af mine informanter. Bevægelsesmønstrene bruges altså til at udforme en typologisering af mine informanter.

sine empiriske studier, hvorfra mønstre kan konstrueres. Observationskategorierne tid, rum og aktivitet er i denne observationsteknik grundlæggende kategorier, der bruges til at sortere i det, der observeres⁸. Denne observationsteknik benyttede jeg i observationsstudiet og også efterfølgende under bearbejdningen af datamaterialet.

Børnene blev udvalgt efter alder og køn samt efter hvor fysisk aktive, de var. Således blev der udvalgt børn på 3 år, der typisk har gået i børnehaven i en kortere periode eller som på observationstidspunktet var nystartere, og børn på 5 år, der typisk har gået i børnehaven i en længerevarende periode – op til 2½ år.

Kategorien omkring fysisk aktivitet blandt de udvalgte børn, der altså blev brugt som et udvælgelseskriterium i forhold til, hvilke børn der indgik i undersøgelsen, valgte jeg for at få et stort spænd blandt børnene i forhold til fysisk aktivitet. Dette valg omkring børnenes kropslige måde at være på i børnehaven er taget ud fra en forestilling om, at der i undersøgelsen skulle indgå børn, der brugte rummene i børnehaverne på forskellige måder. De børn, der under observationsstudiet blev kategoriseret som henholdsvis meget eller meget lidt fysisk aktive, var de børn, der enten løb meget rundt og kun sad stille ned på en stol i relativt kort tid, og de børn, der i længere perioder i løbet af dagen sad ned på en stol og foretog sig nogle stille aktiviteter som at tegne eller spille et spil. På denne måde udelades der i undersøgelsen de børn, der måske kan siges at være i en mellemkategori mellem disse to 'yderpoler', og som måske samtidig er de børn, som der er flest af i de udvalgte børnehaver. Om dette har været hensigtsmæssigt eller ej i forhold til undersøgelsen og dens resultater, er efterfølgende svært at få begreb om, men er relevant at overveje. For at vise hvordan kategoriseringen af et meget aktivt barn er foretaget illustreres i følgende uddrag fra de renskrevne observationsnoter. Her er *dreng(aktiv)* allerede blevet valgt ud til undersøgelsen og kategoriseret som 'meget fysisk aktiv', og nedenfor bliver det eksemplificeret, hvilke slags aktiviteter drengen typisk har foretaget, hvilket har virket som grundlag for udvælgelsen og kategoriseringen. Samtidig viser eksemplet, hvordan tiden og stedet har været nogle grundlæggende kategorier, som observationerne er blevet foretaget på baggrund af. Kategorierne opskrevet til sidst i uddraget fra de renskrevne observationsnoter er fremskrevet efter selve observationsstudiet og er en måde, hvorpå aktiviteter er blevet kategoriseret på som henholdsvis børnestyret, gruppe, par- eller individuel aktivitet, løb, hoppe, sidde stille etc.:

8 Nogle kategorier som der også opereres med i det praktiske feltstudie i antropologien og etnografien (Hastrup, 2010).

14.05-14.37

Sted:

Stue2+

gangen+

Stue1

To drenge (dreng(aktiv+ven)) kommer ind på stue 2 (midtterrømmet) – den ene med en ghettoblaster i hånden. Ham (dreng(aktiv)) med båndoptageren sætter sig ned på et tæppe, der ligger ved siden af indgangen til kroen. De sætter sig ned på tæppet sammen og tænder for ghettoblasteren, der spiller meget højt musik – det overdøver alle andre lyde i rummet.

Dreng(aktiv) begynder at løbe rundt på stuen og løber videre ud på gangen. Han løber tilbage på tæppet.

14.07: Tre drenge har sat sig ned på gulvet i midterrømmet og leger med lego.

Dreng(aktiv) begynder at løbe rundt i midterrømmet igen.

14.11: Dreng(ven) rejser sig fra tæppe med ghettoblasteren og begynder at løbe rundt til musikken sammen med dreng(aktiv). De to drenge begynder at kaste med legoklodser efter hinanden samtidig med, at de løber rundt.

De to drenge fortsætter med at løbe rundt i midterrømmet og kaster med ting efter hinanden. En mindre dreng, der lige er kommet ind på stuen, bliver ramt af en kurv i hovedet og begynder at græde og går ud af stuen. De to drenge(aktiv+ven) stopper aktiviteten og går ind på den anden stue, hvor der er eftermiddagsfrugt.

14.16: De to drenge(aktiv+ven) kommer tilbage ind på stuen og hen til ghettoblasteren, hvor de sætter sig ned på tæppet. De tænder for ghettoblasteren og en historie starter. De tager straks cd'en ud igen og sætter en ny i med musik, der bliver spillet meget højt.

På stuen er der en lidt hektisk og larmende stemning. De tre drenge, der sidder og leger med lego, råber nærmest til hinanden, når de taler sammen.

14.24: Dreng(aktiv) begynder at løbe rundt og tager tilløb til

at springe over ghettoblasteren, springer over den og vender derefter rundt og tilbage til skuffemøblet ved væggen ud til toiletterne. Herefter fortsætter han dette: løber hen til ghettoblasteren, springer over den og tilbage til skuffemøblet. Dette forsætter han med at gøre flere gange.

14.30: Dreng(aktiv) sætter sig tilbage på tæppet med ghettoblasteren til dreng(ven) og de to drenge sidder ved siden af hinanden og lytter til musikken.

14.32: De to drenge rejser sig fra tæppet med ghettoblasteren og går ind på stue 1.

14.37: Dreng(aktiv) har været inde på stue 1 og lavet to papirflyvere, som han kommer løbende med i hånden ind på stue 2 og løber hen til sin ven ved ghettoblasteren. De to løber ud på gangen med flyene – skift i aktivitet – og bliver kort tid efter enige om, at det er bedre at flyve med flyene udenfor på legepladsen. De tager overtøj på og går ud. (Skift i sted og ikke aktivitet).

Aktivitet: Hopper og løber rundt til musik. Hopper, løber, går og sidder på gulv.

Børnestyret. Paraktivitet

Jeg har ligeledes udvalgt børnene ud fra kategorien køn. På denne måde kan man sige, at jeg mere eller mindre bevidst har tillagt køn en betydning for, hvordan rum bruges af børn. Det, som netop er centralt ved at foretage observationer med teoretiske inspirationer fra Bourdieu, er, at man kan bryde med ens egne eksempelvis kønnede opfattelseskategorier. Som Bourdieu og Wacquant skriver:

”Man har at gøre med et institutionaliseret fænomen, der gennem en periode på tusindvis af år er blevet indskrevet både objektivt i de sociale strukturer og subjektivt i de mentale strukturer. Dette gør, at analysen løber en stor risiko for at komme til at anvende de tanke- eller perceptionskategorier som redskaber for erkendelse, der skulle være genstande for erkendelsen.” (Bourdieu & Wacquant, 1996: 154).

Det vil sige, at man skal holde sig for øje, hvordan man selv som forsker forstår køn, da man tenderer til at forstå køn ved hjælp af kategorier, der allerede er kønnede.

På udvælgelsestidspunktet overvejede jeg ikke nærmere mit køns- og aldersbestemte udvælgelseskriterium, men det, der på dette tidspunkt var interessant for mig, var, om de børn, der lige er startet i børnehaven – dvs. de 3-årige – bruger rum og materialitet på andre måder end de børn, der har været i børnehaven i længere tid. Dette ud fra en forestilling om at man gennem registreringer af henholdsvis gamle og nye børn kan se, hvordan og på hvilken måde børn opdrages til at bruge rummet. Valget om både at have piger og drenge repræsenteret i undersøgelsen blev måske også taget på baggrund af min egen forhåndsopfattelse af, at drenge og piger bruger rum på forskellige måder. Dette kan opfattes som min egen (stereotype) opfattelse af, at piger leger stillelege, mens drenge typisk er dem, der leger vildt og har brug for meget plads til at bevæge sig på. Det blev dog undervejs i observationsstudiet tydeligt, at denne fordom omkring drenge som vilde og piger som de stille ikke gælder alle børn. Dette viser også, at jeg forstod køn ved hjælp af nogle kategorier, der allerede var kønnede.

Det første, jeg gjorde i forhold til at skulle have rum eller nærmere relationen mellem rum og agent som undersøgelsesgenstand, var at begynde at beskrive rum i mine observationsnoter. Først hvordan børnehavernes forskellige rum er indrettet, og dernæst hvordan pædagoger og børn bruger rum. Overordnet har jeg under observationerne set på, hvilke rum der bruges hvornår og til hvad. Derudover har jeg registreret:

- hvad børn må/ikke må i forskellige rum og på forskellige steder
- hvilken børnepraksis, der opfattes som legitim/illegitim forskellige steder i børnehaven (dette uddybes nedenfor)
- hvor pædagoger primært opholder sig i rum, og om der er bestemte børn, der opholder sig bestemte steder
- hvordan børnehavens rum er inddelt, og om denne inddeling også betyder en opdeling af børn og pædagoger
- om og hvornår fx opdelingen eller indretningen af rum udfordres af pædagoger og også af børn – dvs. bliver brugt på andre måder, end de umiddelbart lægger op til – her tænkes på eksempelvis opdelinger af børnehavens rum i stuer, som lægger op til, at pædagoger og børn deler sig op og ud på disse stuer.

Helt praktisk har jeg siddet med min blok og en blyant og nedskrevet både kollektive og individuelle aktiviteter og skift i aktivitetsform. Her har jeg registreret, hvilke steder og rum børn og pædagoger har udført bestemte aktiviteter i børnehaven, og i hvor lang tid de har foretaget sig denne aktivitet. Det vil sige, at jeg både har fulgt hele børnegruppens kollektive aktiviteter og enkelte, udvalgte børns aktiviteter og skift i akti-

vitetsform. Det er strukturerede observationer, da jeg udvalgte observationskategorierne om tid, rum og aktivitet, mens jeg skrev observationssnoterne ned løbende, hvilket samtidig gør observationerne mere åbne og fortolkende i forhold til det, jeg registrerede.

I observationerne har jeg forsøgt ikke at lave subjektive vurderinger, men har efterstræbt objektivt at beskrive det, jeg ser. Denne hensigt i observationsstudiet opfatter Øland og Andersen (2003) som et håndværk, hvor det efterstræbes at kunne beskrive forholdsvis nøgternt, hvad der egentlig skete, uden at vurdere samtidig. En måde at gebærde sig objektivt i feltet på er at indtage en forskerposition som en fremmed⁹. Dette har jeg også i mit praktiske feltarbejde forsøgt at efterstræbe ved at placere mig strategisk i rum – et stykke væk fra børn og pædagoger, siddende på en skammel eller en stol – og derved ikke deltage i den praksis, som udspiller sig foran mig. I enkelte situationer, hvor børn eller pædagoger har henvendt sig direkte til mig, har det ikke været muligt at undgå kontakt, da det ville virke grænseoverskridende ikke at respondere på henvendelsen. Samtidig har jeg under mine observationer af hvert udvalgt barn været ude for, at barnet har lagt mærke til min opmærksomhed og er begyndt at ”optræde” for mig – enten ved at lave akrobatiske bevægelser, smile fjollet eller anden bemærkelsesværdig opførsel med forventninger om en respons fra mig. I disse situationer har jeg måtte opgive at følge barnet i en periode for så senere at vende tilbage. I disse situationer kunne jeg også have valgt at følge barnet, men vurderede på daværende tidspunkt, at det var min egen tilstedeværelse, der direkte havde indflydelse på det, der blev registreret, og samtidig en indvirkning på min egen observatørrolle som mere udpræget deltagende rolle i felten, end jeg umiddelbart ville indtage. Dette hænger sammen med mit forsøg på at lave distance til det registrerede, som beskrevet ovenfor.

Ved at observere børn og pædagoger har jeg fået svar på spørgsmål om, hvordan rummet får betydning gennem deres kropslige praksis. Ved at foretage observationer finder man også ud af, hvilken måde pædagogen reagerer på over for børn, der for eksempel overskrider en regel eller en grænse i rummet. Det er hele den måde, hvorpå både pædagoger og børn deltager i dagligdagen i børnehaven, som man får et indblik i gennem observationer.

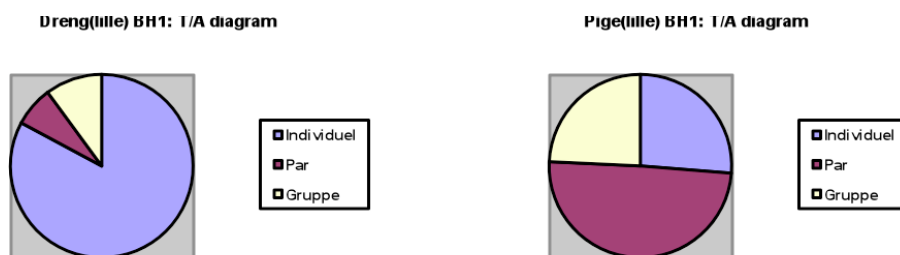
Observationsstudiets fokus på de individuelle aktiviteter for hvert af de udvalgte børn blev overordnet kategoriseret efter, om de var individuelle eller par- eller gruppeaktiviteter, og derefter om de var stillesiddende på

9 Simmel (1998)

stol, stillesiddende andre steder – eksempelvis på et gulvtæppe – gående rundt eller løbe- eller bevægelsesaktivitet.

Her kategoriserede jeg også efter, om barnet var aktiv deltager i en leg/aktivitet, eller om det observerede andre børns leg, og om barnet foretog sig en rolleleg. Disse kategorier er kommet i stand på baggrund af den opfattelse, der hersker blandt de observerede pædagoger, der i større omfang har opmærksomheden på og bekymring for de børn, der leger for sig selv, modsat de børn, der leger meget sammen med andre børn. Og hvor eksempelvis kategorier som individuel, par- og gruppeaktiviteter anses for værende værdiladet i et eller andet omfang, men hvor gruppeleg og rolleleg er de mest værdsatte. På denne baggrund kan disse sorteringskategorier siges at være empirisk genereret.

I den praktiske håndtering af observationsdata har jeg kunnet konstruere både de individuelle og kollektive tids-, rum- og aktivitetsmønstre over flere dage. Således har der vist sig nogle andre billeder end de umiddelbare registreringer af den praksis, som jeg har observeret. Et eksempel på de individuelle aktivitetsmønstre er illustreret i nedenstående figurer, hvor 'lille' henviser til en alder på omkring 3 år.



Figur 1. De to diagrammer viser, i hvor stort et omfang to udvalgte børn laver aktiviteter alene, sammen med et andet barn eller sammen med flere andre børn.

Af figurerne fremtræder der en klar forskel på disse to børns aktivitetsvalg i børnehaven, set i forhold til i hvor stort et omfang barnet er i kontakt med andre børn, et andet barn eller opholder sig for sig selv (individuelle aktiviteter).

For at opsummere kort: Jeg har altså et observationsmateriale, hvor ud af jeg kan generere tre forskellige slags data:

-
- beskrivelser af børnehavernes rum og indretninger baseret på mine registreringer af børnehavernes rum
 - beskrivelse af de direkte observerbare kroppe, der bevæger sig i rum, dvs. hvilke steder og i hvilke rum børn og pædagoger opholder sig og hvornår i løbet af dagligdagen
 - en mere fortolkende beskrivelse af, hvad børnene foretager sig, og hvordan børn og pædagoger placerer sig i og opholder sig i rum, herunder hvilke former for børnepraksis og ophold i rum, der anses som henholdsvis legitime eller illegitime af pædagoger, når de vurderer børn.

Denne sidste del omhandler pædagogers kategoriseringspraktik i deres opfattelser og vurderinger af børn. Når jeg observerer pædagoger registrere børns adfærd, foretages pædagogens registreringer på baggrund af nogle før-bevidste, sociale og kulturelle principper (Øland, 2007b). Denne opfattelse af pædagogers registrering som før-bevidst er inspireret af Bourdieus teori, hvor menneskets og dermed pædagogens måde at registrere på kan opfattes som en art ubemærket natur, som har indskrevet sig i pædagogens tanker, dvs. mentale strukturer, og krop gennem socialisationsprocesser (Bourdieu, 2005: 222).

Det centrale empiriske spørgsmål, som jeg har stillet, er, hvilke vurderings- og opfattelseskategorier der har styret den pædagogiske praksis. I den forbindelse har jeg fokuseret på pædagogers opfattelses- og vurderingskategorier ved at have blik for, hvad pædagoger ser som legitim henholdsvis illegitim adfærd blandt børn. Dette kommer til udtryk i hverdagen ved, at pædagoger fx foretager kropslige-rumlige registreringer og ansporinger af børn i form af fx opmuntringer eller nedmuntringer til børn om at opholde sig og være på bestemte måder i børnehavens forskellige rum (Øland, 2007a).

Som dette uddrag fra mine observationsnoter viser, har jeg pædagogers dominans og deres måde at vurdere børn på som et opmærksomhedspunkt:

9.15: *Der lyder høje skrig og råb inde fra hopperen¹⁰.*

9.20 *Pige(lille) og de tre små drenge løber fra hopperen og ind i halvkælderen. De løber efter hinanden i en række. De kommer ud fra halvkælderen igen og fortsætter i løb ud i garderoben*

10 Hopperen er et pudrum, hvor børnene har lov til og kan bevæge sig vildt med kroppen.

samtidig med, at de råber højt. De støder på en pædagog, der siger til dem: "I skal ind i hopperen, hvis I skal løbe rundt."

(Mine fortolkninger: Pædagogen henviser til et bestemt sted – hopperen – for en bestemt aktivitet: løb. Set i sammenhæng med prinsessernes [to andre mindre pigers] løben rundt inde i fællesrummet (der ikke sanktioneres som illegitim) – så sanktioneres løb i denne situation med pige(lille) og drengene for illegitim i garderoben, men som legitim i hopperen. Der er ikke sammenhæng/overensstemmelse mellem pædagogens sanktionering af bestemte aktiviteter som henholdsvis legitime eller illegitime. Forskel i sanktionering af forskellige børns aktiviteter – de samme steder i børnehaven. Eller også har støjen fra børnene, der råber – her pige(lille) og drengene) en afgørende faktor for, om deres aktivitet sanktioneres som illegitim eller ej.)

Det, som er vigtigt i denne sammenhæng, er, at det betyder noget for det enkelte barn, hvordan pædagogen registrerer og vurderer dets adfærd i forhold til andre børn. Og pædagogens registreringer danner baggrund for inkluderende og ekskluderende socialisationsprocesser i børnehaven, da registreringen nemlig samtidig siger og er en kategorisering af, hvad der er det acceptable modsat det ikke-acceptable (Øland, 2007b).

Teoretiske konstruktioners dominans under observationsstudiet

I dette afsnit vil jeg tydeliggøre, hvordan tre forskellige teorier har været styrende for mit blik under observationsstudiet. Det er først efter observationsstudiets afslutning, at det er blevet tydeligt for mig, hvordan jeg egentlig har observeret ud fra forskellige teoretiske konstruktioner. Disse har været aktive parallelt med det bevidste observationsfokus på børn, pædagoger og rum.

De teoretiske konstruktioners dominans under observationsstudiet kom blandt andet fra Michel Foucault og hans panoptiske blik på rum og byggeri. Det af Foucaults forfatterskab, som jeg havde læst forinden mit observationsstudie, er hans analyser af rumlige organiseringer som disciplinerings-teknologier. Foucault tager i sin teori udgangspunkt i det, som Jeremy Bentham (1748-1832) udviklede og kaldte Panoptikon. I Benthams rumlige organisering udsættes en menneskemængde for en fortløbende og subtil overvågning fra en centralt placeret ikke-iagttagelig iagttagers side. Denne panoptikonmodel kobler Foucault til rumlige

strukturer, ikke kun i fængsler, som panoptikonet er en model for, men også på kaserner, fabrikker, i skoler etc. Med panoptikon tegnede Bentham ikke kun en model af en bestemt bygning, hans tegning var samtidig en demonstration af en bestemt organisering af sociale relationer, der også samtidig indebar en bestemt ledelse af menneskets relation til sig selv (Foucault, 2002; Raffnsøe m.fl., 2008).

Min læsning af Foucaults teori har medvirket til, at jeg under observationsstudiet så, hvor synlige børn er for andre børn og pædagoger, når de opholder sig og bevæger sig i børnehavens rum. Fra Foucault har jeg fået opfattelse af, at transparens og børns synlighed i rum har en disciplinerende og måske hæmmende effekt på børn og deres udfoldelsesmuligheder.

I mit tilfælde var Foucault og det panoptiske blik svært ikke at lade sig inspirere af, både i udvælgelsen af børnehaver og i observation og analyser af børnehavernes rumlige organiseringer. Der trådte for mig i observationer af rum og agenter (pædagoger og børn) i børnehaver panoptikon op i nye forklædninger¹¹.

En anden teoretisk inspiration under observationsstudiet, som har haft indflydelse på, hvordan jeg har observeret, er Basil Bernstein (2001) og hans kategoriseringer af rum gennem hans begreber om stærk og svag intern klassifikation¹² – den interne klassifikation handler om grænserne og grænseopretholdelsen mellem de forskellige rum og steder i institutionsbygningen. På denne måde kan rum og steder være mere, hvilket markerer stærk klassifikation, eller mindre, hvilket markerer svag klassifikation, tydeligt afgrænset fra hinanden. Således kan pædagoger og børn være mere eller mindre tydeligt opdelt og fordelt i børnehavens rumlige organisering.

Stærkt internt klassificerede fysiske organiseringer i børnehaver lægger op til en bestemt brug, mens svag intern klassifikation har en flertydighed i anvendelsesmuligheder. Her er der *ikke* tale om, hvad rummene reelt anvendes til af børn og pædagoger, men hvad rummene i deres fysiske udformninger og indretninger lægger op til, at der kan laves.

Bernsteins begrebspaar er i tråd med Foucault, da begreberne i begge teorier handler om at se på kontrol og magtopretholdelse. Bernsteins begreber

11 Dette er bl.a. beskrevet i afhandlingen som auditiv transparens i rum.

12 Anvendelsen af begreberne om stærk og svag klassifikation var i høj grad inspireret af Bayer (2001).

om stærk og svag intern klassifikation læser jeg på denne måde igennem et Foucault-perspektiv – som handler om direkte og indirekte kontrol, magt og styring af individer – i denne sammenhæng børn og pædagoger. Men det, som Foucault i større omfang kan få greb om med hans teori- og begrebsapparat sammenlignet med Bernstein, er en forklaring af, hvordan både børn og pædagoger underkastes en teknologisk styringsmekanisme og bliver til en del af teknologien gennem selvledelse (Foucault, 2002). Dvs. med Foucault bliver rum og agenter til en samlet styringsteknologi, mens Bernsteins greb ikke fanger dette forhold i relationen mellem subjekt og rum, men i større omfang holder subjekt og rum adskilt, hvor rummet rammesætter – og måske i højere grad determinerer – bestemte praksisser som mulige eller ikke-mulige hos agenterne.

Pierre Bourdieus teori og begrebsapparat har også været dominerende under observationsstudiet. Det, at jeg har læst og studeret Bourdieus tænkemåde,¹³ har gjort, at jeg har fået internaliseret en tænkemåde, og at jeg først retrospektivt kan se i hvor høj grad, jeg har fået mig en forskerhabitus, der har inkorporeret tænkemåden. Og når jeg skriver, at jeg efterfølgende kan se, hvordan jeg har været inspireret, er dette vel et udtryk for, at tænkemåden er inkorporeret. Efter at have læst de guidende undersøgelsesspørgsmål til observationsstudiet, sammen med observationsnoter, blev det dog tydeligt, hvordan bestemte teoretiske forståelser har spillet ind på det blik og det fokus, jeg har haft under mine observationer. Disse fokuseringer og teoretiske blik på felten har haft betydning for, hvordan analysen er blevet til og har formet sig undervejs.

Her er et eksempel fra observationsnoterne, der illustrerer, hvordan observation og analytiske fortolkninger i praksis kan flyde sammen:

Det er nogle lidt urolige og hurtige skift i aktiviteter her nu lige inden børnene får frokost. Ligesom jeg tidligere har observeret er børnehavens rytmer med samling, spisning osv. indgroet/indlejret i børnene: Eksempel: To store drenge diskuterer efter at være kommet indude fra legepladsen, at det er da omkring nu, at de plejer at spise frugt. Børnehavens rytme er altså – måske – også en form for tryghed i hverdagen for nogle af de større børn, der har vænnet sig til rytmen og samtidig forventer kommende aktiviteter i børnehaven. Derfor påbegynder de ikke – ligesom de lidt yngre og yngste børn i børnehaven – nye aktiviteter, men venter derimod på at få serveret frugt.

13 På min grunduddannelse i Pædagogik fra Københavns Universitet.

Min teoretiske fortolkning fra Bourdieu handler i dette uddrag om at forstå og forklare de to større drenges handlen – at de venter med at gå i gang med en aktivitet – da de gennem deres længerevarende ophold i børnehaven har fået inkorporeret aktivitetsrytmen, modsat de yngste børn, og derfor venter på at få serveret eftermiddagsfrugt. Dette udsnit fra observationsnoterne giver desuden også et indblik i, hvordan jeg som observatør foretager mine egne subjektive fortolkninger af det registrerede og konstruerer i dette eksempel kategorien 'tryghed' som en fortolkning af, hvad faste rytmer i børnehaven har af betydning for børn. En kategori og forklaring, som umiddelbart kan hentes, hverken hos Bourdieu, Foucault eller Bernstein, men i højere grad fra udviklingspsykologien¹⁴.

Med Bourdieus teori har jeg endvidere været påvirket af et bestemt blik på relationen mellem pædagoger og børn og på relationer mellem børn. Bourdieus teori og begrebsapparat kan bruges til at få greb om, at der i børnehaven foregår en formidling eller en påføring af en vilkårlig struktur, som sker gennem en implicit overføring gennem kroppe, dvs. en inkorporering af en vilkårlig struktur. Dette foregår gennem sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker, der både er indskrevet i den rumlige organisering og i den pædagogiske praksis. Pædagogerne har en forståelse af verden og konstruerer deres legitime, det vil sige "den rigtige" version af verden. Men pointen i Bourdieus teori er, at denne konstruktion udføres under strukturel tvang (Callewaert, 1994: 65). På denne måde har pædagogen med sin anerkendte titel som pædagog monopol, autoritet og magt til at legitimere sin egen konstruktion af verden og udsætte børn for den i børnehaven.

Det er altså specielt i observationerne af primært børns og pædagogers interageren og sekundært børns interne interageren, at dette perspektiv spiller en rolle og er styrende for den måde, jeg registrerer og observerer på. Jeg har et bestemt blik for, at der i relationen mellem barn og pædagog er et autoritetsforhold, som så at sige er grundlæggende for den måde, som børn og pædagoger er sammen på. Pædagogen er den dominerende i relationen, og børn er de dominerede. Derfor blev fokuseringerne under og efter observationsstudierne på pædagogers dominans som i praksis kommer til udtryk gennem pædagogers måder at betragte børn på.

14 Udviklingspsykologien har tidligere været dominerende i forhold til at forstå små børns liv og placerer typisk moderen som helt centralt for barnets udvikling og betoner kognitive, sociale og affektive forhold ved barnets udvikling. Desuden opereres der ofte med en stadietænkning i relation til barnets udvikling inden for udviklingspsykologien (Andersen, 2007).

Afrunding

Min hensigt med dette kapitel har været at vise, hvordan man kan reflektere over forskningsprocessen og mere specifikt over observationsstudiet. Kapitlet viser, at det er umuligt at svare udtømmende på, hvordan teorier, praktiske forhold, fordomme og for-forståelser virker ind på en undersøgelsesproces og på ens observationsstudier. Kapitlet illustrerer konkret de problemstillinger af både praktisk og teoretisk art, man kan stå over for som både studerende og som forsker.

Derudover kaster kapitlet lys over nogle af de mindre diskuterede forhold i metodelitteraturen omkring teories dominans og hvordan helt praktiske forhold kan spille ind på en undersøgelsesproces. Dette for at slå fast at forskning og undersøgelsesarbejdet ikke kan gøres efter bestemte metodiske forskrifter for videnskabeligt arbejde, men at der er mange forskellige forhold, der er medbestemmende for, hvordan en undersøgelse skrider frem, og hvilke resultater der kommer ud af et sådant praktisk og teoretisk arbejde.

Den metodiske refleksion, som jeg har gjort i dette kapitel, er med til at henlede opmærksomheden på den vekselvirkning, der ligger i forsknings- og konstruktionsprocessen mellem empiri og teori, hvor teorien dels virker ind på empirien, dels virker empirien ind på teorien og teorivalg. Den Bourdieuske inspiration i undersøgelsesprocessen slår også samtidig fast, som beskrevet tidligere, at både et empirisk studie og et teoretisk studie er nødvendigt i vidensproduktionen. Ifølge Bourdieu tilskrives rum betydning gennem praksis (Bourdieu, 1996) – og denne slags viden kan kun indhentes gennem et empirisk studie og ikke blot ved at have den teoretiske indsigt i, at rummet har en symbolsk betydning. Det er gennem det empiriske studie, at man finder ud af, hvilken symbolsk betydning forskellige rumlige organiseringer og pædagogiske praksisser kan siges at have, hvilket gør observationsstudiet substantielt for afhandlingens vidensproduktion.

Referencer

- Andersen, P.Ø. (2007). Den institutionelle virkelighed og de mange pædagogikker. I P.Ø. Andersen, T. Ellegaard & L.J. Muschinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 499-517). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

-
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Tekster udvalgt og redigeret af L. Chouliaraki & M. Bayer. København: Akademisk.
- Borchorst, A. (2000). Den danske børnepasningsmodel: kontinuitet og forandring. *Arbejderhistorie*, (4), 55-69.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i udvalg*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori: indledt af tre studier i kabylsk etnologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. et al. (1994). *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. København: Akademisk Forlag.
- Callewaert, S. (1997). *Bourdieu-studier I*. Københavns Universitet: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik.
- Coninck-Smith, N. de (1995). Byggeri for børn: Daginstitutionsbyggeri før, under og efter 2. verdenskrig. *Architectura*, (17), 7-30.
- Coninck-Smith, N. de (2005). Ej blot til lyst: Refleksioner over offentligt byggeri til børn gennem 250 år. I K. Larsen (red.): *Arkitektur, krop og læring* (s. 69-87). København: Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Bd. 1 Det konkrete videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Grangaard, S. (2008). *Med mennesker i rammen: dialogorienteret registrering af rum og aktivitet i kontormiljøer*. Ph.d.-afhandling. København: Kunstakademiets Arkitektskole.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.): *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 55-80). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2003). *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik.
- Raffnsøe, S.; Gudmand-Høyer, M. & Thaning, M.S. (2008). *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Siegmundfeldt, B. (1992). *Renhed og rammer: Lægers og arkitekters arbejde med nye folkeskoler i København 1880-1900*. Forskningsnoter 10. Københavns Universitet: Institut for Pædagogik.
- Simmel, G. (1998). Ekskurs om den fremmede. I G. Simmel: *Hvordan er samfundet muligt?: Udvalgte sociologiske skrifter* (s. 95-102). København: Gyldendal.
-

-
- Øland, T. og Andersen, P.Ø. (2003). Konstruktionsarbejdets mange facetter. Om undervisning i at observere. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), 49-61.
- Øland, T. (2007a). *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik.
- Øland, T. (2007b). *Det registrerede og det væsentlige: om former for anerkendelse*. I P.Ø. Andersen, T. Ellegaard & L.J. Muschinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 559-572). København: Hans Reitzels Forlag.

5. DANNELSE PÅ UNIVERSITETET I DAG

ved Tom Børsen

Dannelsesbegreber kan være med til at begrunde og legitimere formaliserede undervisningsforløb på universitetet og andre steder, idet disse sætter ord på de bagvedliggende pædagogiske idealer for individers udvikling. Dannelsesdiskussioner handler m.a.o. om, hvad den enkelte studerende skal have ud af undervisningen, og de bringer underliggende pædagogiske antagelser frem i lyset. Hermed ikke sagt, at dannelse og uddannelse er en og samme sag. Det er ikke tilfældet. Uddannelse betegner formelle uddannelses tilbud, som bl.a. universiteterne udbyder. Dannelse, derimod, henviser til normative forestillinger om individers åndelige karakterdannelse – ofte inden for rammerne af en uddannelse.

Jeg skriver dannelsesbegreber i flertal og antyder dermed, at formålet med formaliserede undervisningsforløb sjældent er entydigt defineret, og at det er almindeligt, at der kæmpes om indholdet af disse forløb. Dannelsesproblematikken skal ikke begrænses til et teleologisk perspektiv på formaliserede undervisningsforløb. Formålsdiskussioner lægger op til sammenligning med praksis: Realiserer underviserne forløbets formål, og modsvarer stoffet samme? Ligesom der må spørges: Hvis pædagogiske idealer er det, som et undervisningsforløb søger at realisere? Afklaring, undersøgelse og sammenligning af forskellige dannelsesbegreber er således en frugtbar tilgang til kritisk refleksion over undervisning, da det kan sætte ord på bagvedliggende antagelser og forklare uenigheder om uddannelsers form og indhold.

I denne artikel bruger jeg dannelsesproblematikken som indgang til at diskutere, hvordan forskning og universitetsundervisning kan vekselvirke. At forskning har primat i forhold til undervisning på universiteterne og ensidigt skal forme denne, er den universitetspædagogiske antagelse, som jeg her sætter til debat.

Forskningsbaseret undervisning er et velkendt slogan, der ofte benyttes, når der tales om universitetsundervisning. Dannelsesidealet bag forskningsbaseret universitetsundervisning er velkendt og indfanges af fortolkninger af Wilhelm von Humboldts forestillinger om etableringen af et nyt universitet i Berlin (se fx Fibæk Laursen, 1998). Dette dannelsesbegreb kaldes ofte for Dannelse gennem videnskab, og bl.a. Aalborg Universitet hylder det i sit værdigrundlag (Aalborg Universitet, 2012).

Universitetsundervisning skal i denne optik bidrage til de studerendes dannelse.

I denne tekst argumenterer jeg for, at forskningsbaseret universitetsundervisning ikke indfanger hele landskabet for universitetsundervisning, idet jeg undersøger om (og, som vi skal se, konkluderer, at) universitetsundervisning og forskning kan spille sammen på andre, og mere ligeværdige, måder end den, som den forskningsbaserede undervisning foreskriver.¹ Jeg argumenterer i denne artikel for, at universitetsundervisning både bør danne universitetsstuderende *og* universitetsforskere, der underviser!

Formålet med denne artikel, dens forskningsspørgsmål om man vil, er således:

Hvordan kan universitetsundervisning være med til at danne universitetsforskere?

Metoden til at besvare dette spørgsmål vil være begrebsanalytisk: Jeg definerer en række dannelses- og halvannelsesbegreber: Dannelse gennem videnskab, Paradigmesocialisering, Kompetenceudvikling, Etisk dannelse, Identitetsdannelse, Selvdannelse og Demokratisk dannelse. Jeg diskuterer, hvordan begreberne spiller sammen og sætter dannelsesbegreberne op imod eksempler fra min egen praksis som universitetsunderviser og -forsker ved at udrede, hvordan jeg ser begreberne udspænde pædagogiske idealer for denne. Afslutningsvis diskuterer jeg de syn på forholdet mellem universitetsundervisning og forskning, som dannelsesbegreberne afspejler, og jeg konkluderer med at forklare hvordan universitetsundervisning kan være med til at danne universitetsforskere, der underviser. Men først til definitionerne af dannelsesbegreberne.

Dannelse gennem videnskab

Begrebet dannelse (el. Bildung) dukker første gang op i midten af 1700-tallet, og det er særligt Wilhelm von Humboldt, der i begyndelsen af 1800-tallet knytter dannelsesbegrebet til universitetsuddannelse i forbindelse med etableringen af et nyt universitet i Berlin (2007/1809).

¹ Med ligeværdig mener jeg en mere reciprok bevægelse mellem undervisning og forskning end den ensidige bevægelse fra forskning mod undervisning, som forestillingen om forskningsbaseret undervisning lægger op til.

Humboldts dannelsesforståelse bør rettelig kaldes Dannelse gennem alsidige studier, da det Humboldtske dannelsesbegreb netop resonerer med (egne fortolkninger af) alsidige studier af et emne, eller Dannelse gennem videnskab, såfremt videnskab forstås som alsidige studier.²

Teksten her tager udgangspunkt i og udbygger Lars Geer Hammershøjs udlægning af Humboldts ideer (2003: 68-76). Hammershøj udlægger Dannelse gennem videnskab, som bestående af tre punkter og en præmis. Præmissen for hele dannelsesdiskussionen er en forestilling om **frihed** til, eller i praksis mulighed for, at trodse sine drifter og umiddelbare behov og lade sig lede af sin forstand. Her er der m.a.o. tale om Kants frihedsbegreb (Kant, 1991/1788: 218-220). Jeg vil holde fast i denne præmis og erklære den som definerende træk ved dannelse som sådan (og ikke kun for Dannelse gennem videnskab) og således insistere på, at dannelse forfalder til halvdannelse, hvis præmissen om frihed ikke er opfyldt.

Adorno definerer **halvdannelse** som individets blinde socialisering, som således frarøver individet mulighederne for at overskride socialiseringens masker (den anden natur). Dannelse, der tager sig selv for givet, er forfaldet til halvdannelse (Adorno, 1991/1972).

Oven på denne præmis følger tre punkter, som specifikt karakteriserer dannelse gennem videnskab:

For det første overskrider man sig selv i retning af noget større, noget alment – som i sidste ende er det sandt menneskelige, humaniteten – i dannelsesprocessen. Humaniteten er indlejret i situationernes mangfoldighed, i det sociale og kulturelle livs mangfoldighed. Det almene, det humane, det menneskelige er indlejret i mangfoldigheden.

Dannelse handler således om at kunne identificere eller genkende Humaniteten i de mangfoldige kulturelle udtryk. Det er i denne optik, at vi skal forstå dannelse gennem videnskab. Gennem videnskaben – de humanistiske videnskaber vel at mærke, mener Humboldt – får vi indblik i det almene bag kulturens mangfoldighed.

Men for at få indsigt i det almene, må vi ofte gå nogle omveje. Via nationen og det nationale sprog, som kulturens rigdom i første omgang udfolder sig i. Vi må arbejde os ind i den nationale kultur, inden vi kan overskride denne og nå frem til historiens enhed, som bl.a. Hegel talte om (Hegel 1991/1807).

2 Humboldt er humanist og taler om dannelse inden for de humanistiske fagområder.

En anden omvej går gennem studier af den antikke græske kultur, der blev betragtet som eksemplarisk i forhold til at få indsigt i humaniteten.³ Det andet punkt handler om, at dannelse sker ved, at **man overskrider sig selv** i forhold til omverdenen, i forhold til det kulturelle liv.⁴ Når mennesker møder unikke kulturelle udtryk, opleves en spænding, som man prøver at ophæve ved at udvide sin forståelseshorisont for nu at inddrage et centralt begreb fra hermeneutikken, i kritisk respekt for den klassiske kulturs virkningshistorie. På den måde betyder dannelsesprocessen, at man overskrider, dvs. forandrer sin forståelseshorisont, og således indoptager essensen (det almene, humane) af de kulturelle udtryk, man møder. Man skal m.a.o. være åben over for nye indtryk.

Det er dog vigtigt, at man ikke udvisker sig selv. Man forandres, når man dannes, men man forsvinder ikke. De kulturelle udtryks ideer skal udlægges på en særlig individuel måde. Der er ingen facitliste, der fortæller, hvordan man skal udlægge et værk.

Man kan betragte dannelse som en form for akkomodativ (men næppe transformativ) læring. (Illeris, 2006: 44-63). Dannelse handler ikke om at indpasse kulturelle udtryk i sine mentale skemaer (assimilation). Ej heller om blot at kopiere andres/flertallets skemaer (halvdannelsen). Dannelse handler om at udvikle sin egen kulturelle forståelse i kritisk interaktion med den kulturelle virkningshistorie.

Det tredje punkt, der ifølge Hammershøj karakteriserer det Humboldt-ske dannelsesbegreb, går på **smagens dannelse**. Ved at forholde sig til et stort antal af kulturelle produkter, opbygger man gradvist evnen til at sondre mellem skidt og kanel. Mellem gode og dårlige kulturelle udtryk,

3 Der er andre eksemplariske veje til indsigt i humaniteten end national og antik kultur. Fx kan de naturvidenskabelige fag sige noget om den menneskelige erkendemåde, dennes status samt det menneskelige vilkår og menneskets globale udfordringer, om end de naturvidenskabelige perspektiver ikke udtømmer disse emner. Denne note antyder m.a.o., at jeg mener, at Dannelse gennem videnskab meningsfuldt kan overføres fra det humanistiske domæne til det naturvidenskabelige. Det kan og bør der siges meget mere om, men det må blive et andet sted.

4 Man skal passe på med ikke at tolke Dannelse gennem videnskab, som hvilende på en dikotomi mellem individets subjektive fortolkninger og det omgivende kulturelle liv. Gør man det, tager et af perspektiverne let over, og Dannelse gennem videnskab forfalder let til halvdannelse (hvis de subjektive tolkninger underlægges den kulturelle virkningshistorie) eller relativisme (vise versa). Hverken det subjektive (de individuelle fortolkninger) eller det objektive (den kulturelle virkningshistorie) er adskilte størrelser. De er vekselvirkende analytiske kategorier, der kvalificerer hinanden, når de bringes sammen.

hvor det gode kulturelle produkt udtrykker humaniteten, det almene. Hermed antager jeg ikke, at individet gradvis opbygger sit kulturelle orienteringssystem fra bunden. Snarere betragter jeg individet som et kulturvæsen, der altid og allerede er indlejret i en kulturel horisont. Horisonten danner rammen for smagens dannelse, som den så igen kvalificerer forståelsen af.

Smag handler bl.a. andet om at vide, hvilke bøger man skal bruge tid på at læse m.v., og smagen dannes i omgangen med det eksemplariske – det paradigmatisk eller det kanoniske om man vil. I de tidligere faser af dannelsesprocessen er det, ifølge Humboldt, værker fra den nationale kultur, der udgør det eksemplariske, i senere faser er det antikke græske kulturelle produkter, der virker eksemplariske.

Kan vi genfinde Dannelse gennem videnskab som pædagogisk ideal på universitetet i dag? Ja, vil jeg mene, men vi kan ikke forstå, hvad der foregår på universitet ved kun at holde os til denne dannelsesforståelse. De fleste universitetslærere vil nok mene, at de studerende gerne selv skal lære at genkende de store værker/opdagelser inden for deres fag, som så igen udtrykker noget alment – i første omgang om fagets centrale begreber, forståelser og metoder og i anden omgang om det menneskelige vilkår.

Det vigtige er, at den videnskabelige produktion og dennes genstandsfelt kommer først, og det er produktion og genstandsfelt, der danner de studerende – altså ”lærer” de studerende at vurdere, hvilke (videnskabelige) værker der er værd at bruge tid på. Dannelse kan hjælpes på vej ved læsning af den videnskabelige produktion. Dannelse gennem videnskab kan fint foregå som selvstudium – få formaliserede undervisningsaktiviteter står derfor ikke i modsætning til Dannelse gennem videnskab.

Det, der er afgørende for, hvilke værker der er værd at beskæftige sig med, er i hvilken grad de udtrykker noget alment, det sandt menneskelige. Det er fx ikke vigtigt, om et værk kan bruges til at realisere den enkeltes subjektive projekt.

Dannelse gennem videnskab er dels blevet kritiseret for at operere med et for snævert syn på, hvad det alment menneskelige refererer til. Det at være menneske handler om mere og andet end at forholde sig kritisk til den kulturelle kontekst. Dels er denne dannelsesforståelse blevet kritiseret for i praksis ikke at kunne leve op til sin egen definition og for at være forfaldet til halvdannelse.

I de følgende afsnit tager jeg udgangspunkt i disse to kritikpunkter og definerer og diskuterer en række dannelsesbegreber, der netop forholder sig til disse kritikpunkter. Først behandler jeg to af den Humboldtske dannelses forfaldsformer: Paradigmesocialisering og Kompetenceudvikling. Herefter sætter jeg ord på dannelsesforståelser, der har andre syn på, hvad der konstituerer det fælles menneskelige: Etisk dannelse, Identitetsdannelse, Selvdannelse og Demokratisk dannelse. Med mindre andet er nævnt, så karakteriserer punkt 2 og 3 (selvoverskridelse og smagsdannelse) fra gennemgangen ovenfor også de dannelsesforståelser jeg gennemgår i det kommende.

Halvdannelse

Når den individuelle frihed til at vælge at blive dannet, og aktive stræben hen imod at blive det, ikke er opfyldt, forfalder smagens dannelse til halvdannelse, hvor "det gode selskab" bestemmer den gode smag. Vil man virke dannet og lærd, skal man blot reproducere den gode smag (Madsen et al., 1993). Halvdannelse bliver et spørgsmål om kulturel paratviden eller takt og tone.

Dannelse reduceres til en afgrænsningsmekanisme, der afgrænser fællesskabet af dannede mennesker fra de ikke-dannede. I denne optik handler det ikke om at danne en selvstændig smag, men om at reproducere den herskende opfattelse.

Sådanne afgrænsninger finder sted inden for flere områder: Hvordan bør man opføre sig i selskab med andre mennesker, jf. Emma Gad (2009/1918)? Hvilke romaner eller film bør jeg have set? Osv. Der er m.a.o. ikke tale om selvpraksis, da individet ikke aktivt former sig selv. Det underlægger sig blot herskende konventioner, afkoder "spilletts regler". Den gode smag er givet på forhånd, så der finder ingen smagsdannelse sted. Smagen er socialt bestemt.

Paradigmesocialisering

I min ph.d.-afhandling beskæftiger jeg mig med noget, der svarer til halvdannelse inden for de naturvidenskabelige fag, som jeg i den optik betegner Paradigmesocialisering (Børsen Hansen, 2003). Megen universitetsuddannelse handler om ukritisk at afkode, dvs. indlære, fagets centrale elementer (dets symbolske generalisationer, eksemplariske problemløsningsstrategier, ontologiske antagelser og epistemologiske værdier) samt opøve kompetence i at løse fagets eksemplariske problemstillinger ved at anvende de symbolske generalisationer på paradigmatisk problemstil-

linger. Det, man skal lære på universitetet, er givet på forhånd. Det er socialt bestemt af det videnskabelige fællesskab, af paradigmet.

Øget individualisering kan være årsag til de natur- og ingeniørvidenskabelige fags rekrutteringskrise. Individualisering står i modsætning til den udbredte paradigmesocialisering, der finder sted på de naturvidenskabelige og tekniske studieretninger. Et andet element i forklaringen peger på, at de unge finder andre uddannelseskulturer, der levner individet god plads, mere attraktive.

Lad mig afslutte dette afsnit med at påpege, at jeg ikke er modstander af paradigmesocialisering. Jeg mener blot, at der skal mere til. Paradigmesocialisering kan ikke stå alene på en videregående uddannelse.

Kompetenceudvikling

Dannelse gennem videnskab kan også forfalde på en anden måde, nemlig når det større, almene reduceres til noget partikulært, fx til at kende den nationale kultur. Godt nok mente Humboldt, at en national kulturskat kan bringe en på sporet af det almene, det sandt menneskelige, men det var blot et trin på vejen mod en mere almen indsigt i det menneskelige. Hvis dannelse bliver til fædrelandsdannelse, er der også tale om et forfald.

Hvorfor skal man kende den nationale kultur? For at samle og danne nationen, dvs. for nationens skyld. Sætter vi nationen højest, hvad tjener så nationen bedst? Rune Lykkeberg, Informations weekendredaktør og politisk kommentator, har udlagt dansk politik som en kamp mellem to bud på, hvad der tjener Danmark bedst: at fremme danske værdier eller at fremme dansk økonomi? (Lykkeberg, 2009). Begge bud genfindes også i uddannelsespolitiske visioner, og udgangspunktet for begge visioner er det samme, men svarene er forskellige.

På universiteterne synes tendensen at pege på sidstnævnte. Danske universiteters virke legitimeres blandt andet med henvisning til, at de universitetsstuderende tilegner sig de kompetencer, som erhvervslivet har brug for. Man læser ikke på universitetet for at lære danskheden at kende. Universitetsuddannelse bliver knyttet til en erhvervsøkonomisk nyttediskurs.

Det fælles, det almene, som vi skal orientere os imod, er samfundsnyttten. Det, der gavner det danske erhvervsliv, betragtes som samfundsnyttigt. Og hvad der tæller som samfundsnyttigt er ikke åbent for fortolkning. Det er derfor, jeg betegner kompetenceudvikling som halvdannelse.

Dannelsens for-former

Der er andre bud på, hvad dannelsesprocesser skal give studerende indblik i, end det som Dannelse gennem videnskab foreslår. Lars Geer Hammershøj (2003: 27-60) finder kimen til to dannelsesformer, som jeg vil betegne Etisk dannelse og Identitetsdannelse, i hhv. det antikke Grækenland og den tidlige kristendom. Med henvisning til Foucaults værk "Technologies of the self" (1988) udfolder Hammershøj begreberne selvomsorg og selvviden, som jeg netop ser som den Etiske dannelses og Identitetsdannelsens såvel som Dannelse gennem videnskabs for-former. De karakteriseres som for-former, fordi deres indhold er hentet fra tidsperioder, der ligger før Humboldts definition af Dannelse gennem videnskab, og fordi begge aktiviteter handler om, hvordan individet er med til at forme sig selv socialt, og derfor er i overensstemmelse med præmissen for overhovedet at kalde noget for dannelse.

Begge aktiviteter adskiller sig fra det Humboldtske dannelsesbegreb ved at betragte det sandt menneskelige som noget andet end kritisk at kunne orientere sig i sin kulturelle kontekst. Ydermere kan de to dannelsesbegreber genfindes i dag i modificeret form og kan knyttes til universitetsuddannelse. Og det er netop, hvad der er mit forehavende i de kommende to afsnit.

Etisk dannelse

Selvomsorg handlede i det antikke Grækenland – i grove træk – om at drage omsorg for sig selv ved at "styre" sig, ved at bemestre sine lyster. Formålet er, dels at kunne begå sig i verden, dvs. tage hensyn til andre og ikke betragte dem som blotte midler til egen behovsopfyldelse. Dels at blive herrer over sig selv og således udvikle en dømmekraft over, hvilke former for nydelse, man skal kaste sig ud i og hvor længe, for ikke at gøre vold imod sig selv.

Midlet til at drage omsorg for sig selv bliver at følge nogle leveregler – nogle dyder, fx Aristoteles' (1991:165-175) – som man bør lade sig vejlede af. Det er altså ikke kun op til individet alene at bestemme, hvordan vedkommende skal styre sine lyster. Det er op til individet at følge nogle (evige, generelle og abstrakte) principper for god opførsel – på sin egen måde! Denne dannelsesform er relateret til dydsetikken, og man taler derfor om en form for etisk dannelse. Man bliver et sandt menneske ved at tage hensyn til sine omgivelser gennem at følge nogle etiske retningslinjer. Det almene, etikken, som man her internaliserer, danner den enkeltes personlighed i retning af at blive et sandt menneske, som

er et, der opfører sig ansvarligt over for andre.⁵ Det almene har primat, men den enkelte må selv omsætte de almene regler til noget konkret – til det dydige liv. Det er i fortolkningen af almene etiske principper, at den enkelte bidrager til socialiseringsprocessen.

Modsat Dannelse gennem videnskab, der identificerer kulturel produktion, som det der danner, ser Etisk dannelse altså etiske principper, som det der afspejler det sandt menneskelige. Man kan indvende, at almene etiske principper også skal betragtes som kulturelle produkter, og at Etisk dannelse ikke står i et modsætningsforhold til Dannelse gennem videnskab, men snarere skal ses som en del heraf. Jeg er enig i, at et alment etisk princip skal betragtes som et kulturelt fænomen og at Etisk dannelse er beslægtet med Dannelse gennem videnskab.

Forskellen mellem de to dannelsesidealer ligger imidlertid i deres mål: hhv. evnen til at sondre mellem det eksemplariske og middelmådige kulturelle udtryk og ansvarlig handlen.

Kan vi genfinde denne dannelsesform i dag: Jeg mener ja, men kun i mindre grad på universitetet. Det etiske dannelsesideal er indlejret i forestillingen om, at forskere og andre vidensarbejdere har et socialt ansvar, hvilket flere professionelle organisationer advokerer for: Pugwash Conferences on Science and World Affairs, International Network of Engineers and Scientists for Global Responsibility (INES), European Network of Scientists for Social and Environmental Responsibility (ENSSER) og International Council of Science (ICSU) m.fl.

Ideen er her, at forskere og vidensarbejdere skal lære at balancere deres lyst til at bedrive forskning, anvende ny viden og udvikle ny teknologi i forhold til ikke at begå Hybris (dvs. til enøjat at forfølge deres forsknings- og udviklingsprojekter uden at have øje for utilsigtede konsekvenser, som forskningen kan have for dem selv eller andre). Der er nogle ting, man ikke skal give sig i kast med. Den konkrete vurdering af hvad, der er uansvarligt, er individuel, fordi den baserer sig på en konkret vurdering af den givne situation, selvom de etiske retningslinjer, som de nævnte organisationer søger at fremme (bl.a. vedr. bæredygtighed og en verden fri for masseødelæggelsesvåben) betragtes som almene.

Det er vigtigt at understrege, at etisk dannelse blandt forskere handler

⁵ For at give begrebet mere relevans i dag, bør forestillingen om, hvem der tæller med som "andre", ses ret bredt, og også tælle fremtidige generationer, miljøet, forsøgsdyr m.v. med.

om, at det er forskerne selv, der skal udvise denne omsorg for sig selv såvel som for deres omgivelser. Omsorgen kan altså ikke overlades til andre grupperinger, fx humanistiske forskere (herunder etikere), beslutningstagere (herunder politikere), råd og nævn (herunder Etisk Råd).

Jeg har hovedsageligt kendskab til strømninger inden for natur- og ingeniørvidenskaberne, men ved, at også økonomer og organisations- og ledelsesforskere er begyndt at forholde sig til deres sociale ansvar, fx i relation til CSR-begrebet og dets uddannelsesmæssige aspekter. Jeg vil nævne et enkelt eksempel herpå: Arbejdsgruppen vedr. Principles for Responsible Management Educations (PRME) arbejde. Humaniora og statskundskab beskæftiger sig, efter hvad jeg ved, kun i mindre grad med deres egne fags sociale ansvar, om end de ofte beskæftiger sig med bl.a. naturvidenskabernes og de tekniske videnskabers såvel som virksomheders sociale ansvar.

Identitetsdannelse

Lars Geer Hammershøj nævner, igen med henvisning til Foucault, også selvviden som en af dannelsens for-former. Denne form blomstrer frem i den tidlige kristendom som en transformation af den antikke selvomsorg. Man skal stadigvæk tage vare på sig selv, men det at tage vare på sig selv ændrer karakter. Man tager vare på sig selv ved at give afkald på jordisk nydelse, ved ikke at synde, fordi man derved sikrer sig frelse (det evige liv).

Det at lænke sine lyster er her ikke et middel til et godt liv på jorden. Det bliver selve målet med det jordiske liv, for kun derved sikres det evige liv. Sjælens renhed bliver m.a.o. det højeste mål, fordi det betyder frelse på den anden side i det hinsides.

Sjælens renhed hænger sammen med viden om sig selv. Midlet til at opnå sjælens renhed er bestandigt at dechifrere sine potentielt syndige tanker og tyde sine urene lyster. Man må kende sig selv og sine beskidte sider for at kunne rense sig for syndige tanker.

Man bekender sine syndige tanker i offentlighed. Der er tale om en ritualiseret offentlig praksis. En form for dramatiseret bodsøvelse. Man finder, udstiller og vedkender sig offentligt sine synder, som herved viskes bort. Det at italesætte de syndige sider af sin personlighed er af det gode. Det at fortie dem er slet ikke godt.

Ved at vise sig frem danner man også sin identitet. Denne dannelsesform kan således også betegnes som identitetsdannelse, såfremt man anser

identitetsdannelse som noget, der sker løbende ved, at man fremviser eller italesætter sig selv. Det handler om, hvilke billeder den enkelte gerne vil have, at andre har af en.

Kan vi genkende denne dannelsesform i dag? Ja. At give afkald på nydelse, kan måske genfindes i arbejdsnarkomani, selvom det snarere er to andre aspekter ved denne dannelseskategori, jeg finder i dag, som tendenser: at man søger at lære sig selv at kende samt at man udstiller sig selv offentligt.

Det er netop i bestræbelserne på at lære sig selv at kende, at det alment menneskeligt kan siges at bestå. Vi er hver især repræsentant for menneskeheden og har alle menneskelige træk, som det så handler om at få viden om og vise frem. Fremfor at studere unikke kulturelle produkter eller identificere, fortolke og følge etiske principper, finder vi det sandt menneskelige inden i os selv, som de ikke-perfekte væsener vi alle er.

Mennesket i dag bekender, om ikke deres synder, så i hvert fald såvel deres gøren og laden som deres tanker og syn på dette og hint offentligt på Facebook og andre sociale medier. Fokuseringen på CV'et er også et samtidigt tegn på selvbekendelsesaspektet ved selvindsigt og fremvisning af selvet. Det handler bl.a. om at fortælle, hvem man er eller gerne vil være, og jo flere livsforhold man udtrykker sig om, jo bedre er det, da eksponering og synliggørelse er afgørende.

På universiteterne, og andre steder, er man begyndt at benytte undervisningsportfolien. Dette ligger i forlængelse af selvviden. Dels kan man benytte den til at lære om sine skjulte processuelle evner: Hvordan man lærer, samarbejder osv. Dels kan man i portfolioens åbne del bekende sig selv. Slår portefolien ikke til, kan man konsultere en coach eller åndelig vejleder. På kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet har man fx indført såkaldte Studenterudviklingssamtaler, hvor hensigten er, at de studerende gennem samtale med uddannelsens undervisere finder vej til deres styrker og svagheder og i bedste fald til deres unikke profil/identitet.

Nyere dannelsesbegreber

Jeg har ovenfor udlagt den traditionelle dannelsesforståelse (Dannelse gennem videnskab) samt dennes henholdsvis for-former (Etisk dannelse og Identitetsdannelse) og forfaldsformer (Paradigmesocialisering og Kompetenceudvikling). Alle disse (halv-) dannelsesformer antager, at det

almene er givet. Flere af samtidens dannelseseoretikere mener imidlertid ikke, at denne præmis holder i dag. Dannelsesbegrebet må derfor genfortolkes. I det følgende gengiver jeg to bud på dannelsesforståelser, der søger at besvare denne kritik.

Selvdannelse

Udgangspunktet for tidligere rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet (nu Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)) Lars-Henrik Schmidts (1999) selvdannelsesbegrebet er:

1. Gud er død, hvilket betyder, at autoriteterne er bortfaldet, og det er op til individet at bestemme over sit liv. Dermed også sagt, at individerne forventes at begrunde deres handlinger. Man kan ikke længere begrunde sine valg og handlinger med henvisning til autoriteter eller traditionen.
2. Fællesskaberne er heterogene og ligeværdige. Der er mange parallelle sæt af værdier, som dels kan sameksistere, dels er ligeværdige. Fællesskaber kan ikke gennemtvinge sine værdier, men må tilbyde sig som fællesskab ved at demonstrere, hvad det står for.

Udfordringen til dannelsesproblematikken er altså, at det almene er væk! Derfor handler dannelse i dag om formel socialisering, om at lære mennesker at blive selvbestemmende og selvrealiserende.

Selvdannelse handler om, at man danner sig selv, ved at man vælger at overskride sig selv ved at gøre erfaringer med forskellige sociale fællesskaber. Herved formår individet såvel at udfolde sin personlighed som at socialisere sig. Selvrealisering og selvsocialisering er således nøglebegreber. En central problemstilling er derfor: Hvordan forhindres det, at individet bliver selvoptaget og selvtilstrækkeligt? At selvbestemmelsen og selvrealiseringen ikke tager overhånd?

Selvdannelse skal derfor både være selvforsikrende (i dag underlægger man sig ikke eksterne organiseringer) og selvoverskridende (selvtilstrækkelighed skal undgås).

Det, som selvdannelse kommer til at handle om, er derfor:

1. Evnen til at vælge, hvilke fællesskaber man bruger tid på at engagere sig i.
2. Kunsten at sige fra og markere sine grænser i forhold til fællesskaberne. Og i yderste instans at evne at forlade fællesskaber, når de har tjent deres formål – om man så må sige.

Hvis denne dannelsesform skal relateres til universitetsundervisning i dag, så kan man sige, at de faglige fællesskaber, der findes på universitetet, skal præsenteres for de studerende, så de kan vælge at indgå heri. Fx kan studerende få tilbud om at indgå i forskergrupper og andre faglige netværk, der er forankret på universiteterne. Man kunne også forestille sig tematiske studiegrupper, som studerende på tværs af studieretninger og årgange kan til- og fravælge.

Men det skal også erkendes, at der findes relevante fællesskaber uden for universiteterne, som konkurrerer med de fællesskaber, der findes på universiteterne. Endelig må det accepteres, at de studerende hopper ind og – ikke mindst – ud af faglige fællesskaber.

Universiteternes markedsføringskampagner kan ses i forlængelse af denne trend. Universiteterne må vise over for de (kommende) studerende, at de faktisk kan bruge universitetsstudierne som led i deres selvrealisering. Omvendt forventes de fleste studerende igen at forlade universiteterne efter endte studier.

Demokratisk dannelse

Er man enig i kritikken af den traditionelle dannelsessteoris essentialistiske tilgang til ”det sandt menneskelige” uden at være klar til at acceptere postmodernismens individualisme og partikularitet, er Demokratisk dannelse måske et dannelsesbegreb, der tiltaler en.

Wolfgang Klafki (2001) er nok den mest fremtrædende fortaler for denne dannelsesforståelse, men der er også andre, bl.a. danske Karsten Schnack (1992). Demokratisk dannelse udspringer af kritisk pædagogik og deler flere af dennes konstituerende antagelser, herunder kontinuitets- og samspilsprincipperne (Dewey 1974/1938)⁶ samt sondringen mellem umiddelbare oplevelser og bearbejdet erfaring.

Kontinuitetsprincippet siger, at erfaringer udgør en stadig fortsat strøm, et kontinuum. Den enkeltes erfaring viser ud over sig selv, den hviler på tidligere erfaringer og peger frem mod fremtidige erfaringer. Kontinuitetsprincippet kan knyttes til dannelsesdiskussionen på den måde, at det

6 Jeg henviser her til Dewey og hans formulering af de to principper, selvom man næppe vil betragte Dewey som kritisk pædagog, om end han bestemt er erfaringspædagog, som den kritiske pædagogik er åndsbeslægtet med. Jeg kunne og burde måske have henvist til Negt og Kluges (1974) overlappende formuleringer af samme principper. Negt og Kluge kalder principperne for Bevidsthedens dialektiske bevægelse på sig selv (kontinuitet) og Bevidsthedens dialektiske bevægelse på sin genstand. Jeg har valgt Deweys overskrifter, fordi de umiddelbart er mere sigende og lettere at forstå end Negt og Kluges knudrede formuleringer.

er individets oplevelser og erfaringer samt håb for fremtiden, der giver vedkommende indsigt i det at være sandt menneske. Det er ikke mindst oplevelser af forundring, konflikt og diskontinuitet, der bidrager til dannelse.

Samspilsprincippet påpeger, at den enkelte erfaring må forstås som et samspil mellem individet og de sociale og materielle omgivelser. Her tænkes ikke bare på samspil med andre mennesker gennem samtale, selv om dette er centralt. Der tænkes også på samspil med naturen og den bredere offentlighed. Man kan sige, at Demokratisk dannelse handler om at kunne reflektere over og forholde sig kritisk-konstruktivt til sin fortid, samtid og fremtid. Det handler både om at kunne afkode sin situation og om at kunne forandre den til det bedre. Her opereres på flere niveauer: mikro, meso og makro. Det handler både om at kunne forstå og bemestre sin dagligdag og jobsituation, men også om at kunne påvirke samfundsudviklingen.

De såkaldte tidstypiske problemstillinger spiller en central rolle i den senere Klafkis arbejde. Hver tid er præget af en række problemkomplekser, der er så voluminøse, at de påvirker stort set alle menneskers dagligdag og deres fremtidsmuligheder. Klafki nævner selv ni problemkomplekser, som påvirker mange af os i dag, og som vi derfor bør forholde os til. Problemkomplekserne vedr. krig og fred, miljøet, ulighed, håndteringen af ny teknologi, nære relationer til andre, forestillinger om det gode liv, individuelle og kollektive prioriteringer, instrumentelle versus værdiorienterede tilgange, samarbejde versus konkurrence (2001: 73-87). Listen er næppe komplet.

Klafki mener, at disse problemkomplekser har en strukturerende rolle for vores måde at erfare og forstå verden på. Han siger ikke, at vi alle opfatter dem ensartet. Han siger heller ikke, at vi alle skal acceptere deres eksistens, da Demokratisk dannelse netop efterspørger kritisk refleksion over vores fortid, samtid og fremtid. Snarere skal Klafkis position ses som en markering af, at både det subjektive, materielle og det sociale påvirker vores livssituation og er med til at danne os som mennesker. Det sandt menneskelige findes m.a.o. i den enkeltes møde med tidstypiske problemkomplekser.

Men da dannelse ikke kun er et individuelt forehavende, så handler det også om at kunne bemestre disse problemkomplekser, såfremt man kan relatere sin egen livssituation til disse. Dette er et kollektivt forehavende, der kræver politiske løsninger, og den politiske beslutningsproces må følge demokratiets spilleregler. Demokratisk dannelse kommer derfor også til

at handle om at kunne indgå i den kollektive demokratiske beslutningsproces. Det kræver bl.a. evner til sammen med andre at formulere problemstillinger og løsningsforslag, til at lytte til, respektere og konstruktivt kritisere andres synspunkter og til at formidle vanskeligt stof i et letforståeligt sprog m.v.

Kan vi genfinde Demokratisk dannelse på universitetet i dag? Ja. Blandt andet i Aalborg-modellen for problembaseret læring (PBL), idet den fremhæver gruppearbejde (jf. samspilsprincippet), at de studerende selv bør vælge de problemstillinger, de skal arbejde med i projekter (jf. kontinuitetsprincippet), ligestilling mellem sagen og faget og ønsket om at knytte an til det omgivende samfund og dets udfordringer (jf. de tidstypiske problemkomplekser). (Barge, 2010).⁷

Dialog mellem undervisning og forskning

Jeg har indtil nu introduceret syv (halv-)dannelsesformer, som kan tjene som pædagogiske idealer for universitetsundervisning:

1. Dannelse gennem videnskab, hvor det drejer sig om at finde ud af, hvilke kulturelle udtryk (herunder videnskabelige teorier og indsigter) som det giver mening at beskæftige sig med.
2. Paradigmesocialisering, hvor det handler om at internalisere et fags centrale elementer samt lære at anvende disse til at løse faglige problemstillinger.
3. Kompetenceudvikling, hvor den studerende skal tilegne sig kvalifikationer, som der er behov for på arbejdsmarkedet.
4. Etisk dannelse, hvor det drejer sig om at opbygge et etisk orienteringssystem og om at tage ansvar for sit faglige virke ved at sørge for, at dette er i overensstemmelse med det etiske system.
5. Identitetsdannelse. Her er målet er at lære sig selv at kende og finde ud af, hvordan man gerne vil være samt italesætte og dele denne viden med andre og derved konstruere sin identitet.
6. Selvdannelse, hvor ideen er, at man skal lære at vælge, hvilke fællesskaber man ønsker at indgå i, samt at afgrænse sig fra disse ved at kunne sige fra.
7. Demokratisk dannelse. Her handler det om at håndtere tidens udfordringer gennem deltagelse i kollektive erkendelsesprocesser og demokratiske beslutningsprocesser.

⁷ Der kunne siges meget mere om dette, men af pladshensyn bliver det ikke her.

Spørgsmålet er nu, om disse dannelsesformer kan sige noget om, hvorvidt universitetsundervisning kan danne de universitetsforskere, der underviser; og i givet fald hvordan.

Når der tales om forskningsbaseret universitetsundervisning, kommer forskningen først og påvirkes ikke af undervisningen. De studerende skal hhv. lære at vurdere mellem gode og dårlige kulturelle udtryk, herunder eksemplariske og middelmådige videnskabelige teorier og resultater (jf. **Dannelse gennem videnskab**) og internalisere fagets centrale elementer (**Paradigmesocialisering**). Disse to dannelsesbegreber, **Dannelse gennem videnskab** og **Paradigmesocialisering**, er m.a.o. forbundet med den traditionelle forskningsbaserede undervisning. Disse dannelses- og halvannelsesformer lægger ikke op til dannelse af undervisende universitetsforskere.

Universitetsundervisning er påvirket af meget andet end forskningsresultater. Faktisk mener jeg, at universitetsundervisning ofte virker tilbage på forskningen, og at forskeren (hvis vedkommende altså underviser, og det gør ikke alle) bringer noget med sig fra undervisningen ind i forskningen.⁸ Universitetsforskeren kan altså blive dannet af at undervise på universitetet. Netop dette viser flere af de ovenfor gennemgåede dannelsesbegreber, hvilket jeg i det følgende vil demonstrere.

Jeg ser bl.a. klare relationer mellem tre dannelsesformer, **Etisk dannelse**, **Demokratisk dannelse** og **Selvdannelse**, og det at forskeren tager noget med sig fra undervisningen ind i forskningen, og således bidrager til forskerens egen dannelsesproces.

Deltagelse i undervisningssituationer kan fx hjælpe forskere med **Etisk dannelse**. Her tænker jeg på, at forskeren gennem samtale med studerende, udvikler sine etiske overvejelser over sit faglige virke (som i dag ikke er en del af mainstream-forskning). Jeg har udviklet mange formelle undervisningsforløb, der havde som formål at forberede de studerende til at handle socialt ansvarligt i deres (fremtidige) faglige virke. I den forbindelse har jeg observeret, at:

- Det er ofte studerende, der efterlyser og tager initiativ til, at disse kurser oprettes.
- Det, de studerende efterlyser, er rum, hvor de kan forholde sig etisk til deres fag snarere end egentlig undervisning.
- Deres faglige undervisere ønsker ikke selv at forestå undervis-

8 Det kan også betyde, at der skal forskes i det, der er undervisningsrelevant.

ning, der har som formål at forberede de studerende til at tage socialt ansvar (Børsen et al. *forthcoming*).

Det er m.a.o. mit indtryk, at der mangler rum, hvor studerende og forskere kan reflektere etisk over deres fag. Det er mit håb, at en øget interaktion mellem studerende og forskere om etiske aspekter af forskning kan bringe disse overvejelser med ind i forskningen, selvom nogle vil hævde, at dette er naivt.

Jeg vil nævne **Demokratisk dannelse** i denne sammenhæng, fordi den supplerer **Etisk dannelse** ved at knytte undervisning sammen med tidens udfordringer (hvilket kan ses som en etisk fordring) samt ved at flytte fokus fra individuelle etiske vurderinger til kollektive demokratiske processer (som også kan betragtes som etiske om end på et andet niveau). Disse to elementer kan ligeså godt hidrøre forskning, som de kan hidrøre universitetsundervisning – men gør det bare sjældent. Forskere, der sammen med studerende diskuterer, hvordan et studenterprojekt eller et videnskabeligt resultat har relevans for tidens udfordringer og kan indgå i demokratiske beslutningsprocesser, vil have lettere ved at drage disse elementer ind forskningsprocessen. Universitetsundervisning kan m.a.o. bidrage til forskerens demokratiske dannelse.

Sættes **Selvdannelse** i forbindelse med universitetsundervisning og forskning, så er relationen den, at de studerende skal kunne vælge at indgå i (eller måske igangsætte) et forskningsprojekt, hvis det gavner deres selvrealisering eller deres identitetsdannelse. Dette betyder bl.a., at universitetsforskerne skal være klar til at igangsætte forskningsprojekter, som de studerende efterlyser. Jeg har selv været med til at søsætte forskningsprojekter, som studerende har efterlyst. Et af dem er et projekt, der undersøger, hvilke redskaber virksomheder kan anvende til dels at integrere etiske retningslinjer i deres virksomhedskultur, dels at kommunikere herom med deres eksterne stakeholders. I den forbindelse har mine studerende og jeg bl.a. kigget på portefolien som middel hertil.

Et andet projekt handler om at undersøge den uddannelseskultur, der er ved at etablere sig på Aalborg Universitets nye campus i København. Jeg samarbejder med studerende om begge projekter, som jeg altså har igangsat, fordi de studerende ønskede det og fordi jeg syntes, de var interessante.

Det at studerende deltager i forskningsprojekter og er med til at skrive videnskabelige artikler og forskningsrapporter kan endvidere være med til at fremme relationen mellem universiteterne og deres eksterne in-

teressenter. Dette dels fordi de studerende muligvis vil presse på for at inddrage eksterne interessenter i forskningsprocessen, da dette kan hjælpe de studerende med at finde beskæftigelse efter endt uddannelse, dels fordi projekter, der har studerendes interesse, næppe udelukkende har ren akademisk interesse.

Et beslægtet aspekt herved går på, at de universitære fællesskaber skal tilbyde sig selv til de studerende, som altså bør kunne vælge at deltage i eksisterende aktiviteter (foredrag, seminarer, workshops, konferencer, forskningsprojekter m.v.). Forudsætningen for, at de studerende vil vælge at indgå i eksisterende forskningsaktiviteter, er, at de bidrager til de deltagende studerendes individuelle selvrealisering og identitetsdannelse. Det er en god ide at overveje, hvilke idealtypiske identitetstyper man som forskende underviser mener, at studerende kan opbygge ved at deltage i et universitært fællesskab.

Kompetenceudvikling kan lægge op til dialog mellem undervisning og forskning, hvis de ekstra-videnskabelige kompetencer (fx samfundsmæssigt udsyn, formidlingskompetencer, evner til samarbejde og se en sag fra flere vinkler), som studerende i dag lærer på universitetet, også tilegnes af forskerne (som jo normalt forestår undervisningsaktiviteterne). Udvikler underviserne også disse kompetencer, vil det få indflydelse på forskningsprocessen, som bliver omverdensrelateret og forskningsresultaterne socialt robuste. Når forskere går i dialog med det omgivende samfunds toneangivende aktører, skubbes forskningen i en modus 2 eller post-akademisk retning med de problemer, der er forbundet hermed.

Identitetsdannelse kan lægge op til dialog mellem undervisning og forskning, hvis de studerende og undervisere (som også er forskere) bruger forskningsbaserede tilgange til at få selvindsigt ved fx at applicere læringsteorier på eget virke.⁹ Herved kan forskere få indsigt fx i egne undervisningsevner. Det er ved at blive en trend for planlæggere af universitetsundervisning og for universitetsundervisere at inddrage og kende de videnskabelige resultater inden for læringsområdet og dermed

9 På YouTube og Aalborg Universitets hjemmeside fortæller adjungeret professor i filosofi Morten Albæk potentielle nye studerende, at de skal studere "... for at blive kloge på, hvem vi selv er som mennesker og hvad vi gerne vil bruge dette forbandede og smukke liv til ... Vi bruger denne hjerne til at studere også vores eget liv og til at finde svar på, hvad det er for et liv, vi gerne vil leve, hvad det er for nogle værdier, der skal dominere vores liv for, at vi bliver i stand til i ny og næ, hvis ikke ofte, at føle fornemmelsen af et lykkeligt eller godt liv. ... De 5-6 år, man får forærende til at studere, handler om at studere sig selv som menneske og den virkelighed, man som menneske står i skæbnefællesskab med." (Aalborg Universitet, 2009).

blive bevidste om, hvordan man lærer at lære. Der laves for tiden mange undersøgelser af universitetsstuderendes læring, og på landets adjunkt-pædagogikumkurser laver de yngre universitetsundervisere didaktiske eksperimenter, hvoraf nogle resulterer i videnskabelige artikler i fx Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift.

Afslutning

Jeg har i denne artikel identificeret, gengivet og diskutere syv dannelses- og halvdannelsesbegreber: Dannelse gennem videnskab, Paradigmesocialisering, Kompetenceudvikling, Etisk dannelse, Identitetsdannelse, Selvdannelse og Demokratisk dannelse, som jeg har sat i forbindelse med universitetsundervisning.

Jeg er nået frem til, at Dannelse gennem videnskab og Paradigmesocialisering indfanger noget centralt ved forskningsbaseret undervisning, og at disse dannelsesbegreber ser forskning som den væsentligste inspirationskilde til universitetsundervisning.

Universitetsundervisning er dog meget mere end det. Jeg vender problemstillingen på hovedet og argumenterer for, at undervisning på universitetet faktisk også kan og bør påvirke forskningen og derfor give anledning til dannelse af universitetsforskere, der underviser. Dette er et perspektiv, der ikke er set i den (yderst begrænsede) eksisterende forskningslitteratur, der findes om Undervisningsbaseret forskning.¹⁰

Dette begrunder og belyser jeg med henvisning til, at Etisk dannelse kan bringe etisk refleksion ind i forskningen, Identitetsdannelse kan bringe formidlings- og læringsaspekter ind i forskningen, Selvdannelse placerer forskningen i dens sociale kontekst, Demokratisk dannelse orienterer forskning mod tidens udfordringer og mod demokratiets håndtering af dem, og Kompetenceudvikling orienterer forskningen mod erhvervslivet. Dette er alle aspekter, som jeg mener, bør være en del af forskningen på universitetet i dag.

10 Jf. konferencen "Forskningsbaseret undervisning – Undervisningsbaseret forskning", som afholdtes på Syddansk Universitet i april 2010, hvor den første version af denne artikel blev præsenteret. Konferencen markerer, som jeg ser det, højdepunktet af den danske forskning i Undervisningsbaseret forskning.

Referencer

- Adorno, T. (1972). Halvdannelsens teori. I P. Qvale (red.) *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz*. Oslo: Pax Forlag. Opr. 1959.
- Aristoteles (1991). Uddrag af Den nikomacheiske etik. I A. Stigen (red.) *De Store Tænkere: Aristoteles*. København: Munksgaard.
- Barge, S. (2010). *Principles of Project and Problem Based Learning: The Aalborg PBL Model*. Aalborg: Aalborg University.
- Børsen Hansen, T. (2003). *Mellem dannelse og paradigmesocialisering: Udkast til en teori om dannelse med relevans for det kemirelaterede fagområde*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Farmaceutiske Højskole.
- Børsen, T., Antia, A. og Glessmer, M. (forthcoming). An exemplary case of teaching social responsibility to doctoral students of climate science. I *Science and Engineering Ethics*.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers Forlag. Opr. 1938.
- Fibæk Laursen, P. (1998). Forskningsbaseret undervisning. I T.S. Gabrielsen og P. Fibæk Laursen (red.) *At undervise i Humaniora*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. I L. H. Martin, H. Gutman og P. H. Hutton (red.) *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Gad, E. (2009). *Takt og Tone: Om omgang med mennesker*. København: Gyldendal. Opr. 1918.
- Hammershøj, L.G. (2003). *Selvdannelse og socialitet: Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hegel, F. (1991). Uddrag af Åndens fænomenologi. I O.B. Hansen (red.) *De Store Tænkere: Hegel*. København: Munksgaard. Opr. 1807.
- Humboldt, W. (2007). Om den indre og ydre organisation af de højere videnskabelige læreanstalter i Berlin. I J.E. Kristensen (red.) *Ideer om et universitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag. Opr. 1809.
- Illeris, K. (2006). *Læring 2. udgave*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I. (1991). Uddrag af Kritik af den praktiske fornuft. I J. Hartnack (red.) *De Store Tænkere: Kant*. København: Munksgaard. Opr. 1788.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Lykkeberg, R. (2009). *Kampen om Sandhederne*. København: Gyldendal.
- Madsen, V. B., Jensen, K. og Melsted, M. (1993). *Universitet samfund dannelse*, Forlaget Sociologi.
-

-
- Negt, O. og Kluge, A. (1974). *Offentlighed og erfaring*. Nordisk Sommeruniversitet.
- Schmidt, L.-H. (1999). Dannelse på ny: om det socialanalytiske perspektiv på velfærdssamfundets dannelsesformer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 32-45.
- Schnack, K. (1992). *Dannelse og demokrati: Udvalgte artikler*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Aalborg Universitet – Morten Aalbæk (2009). [videoklip]. Tilgængelig på <http://www.youtube.com/watch?v=KBKqNqp7cFM> [Tilgået den 8. juni 2012].
- Aalborg Universitet (2012). Aalborg Universitets værdigrundlag. [online] Tilgængelig på <http://www.aau.dk/Om+AAU/Strategi/Mission,+vision+og+v%C3%A6rdier/> [Tilgået den 6. juni 2012].

6. PARTICIPATION I AKTIONSFORSK- NING – MELLEM METODE OG VER- DENSSYN, DELTAGELSE OG MED- BESTEMMELSE

ved Marianne Kristiansen og Jørgen Bloch-Poulsen

Indledning

Vi ønsker med denne artikel at fokusere på en række forhold omkring aktionsforskning:

- Nogle aktionsforskningsprojekter lykkes, andre ikke eller i mindre grad. Det beror efter vores opfattelse ikke kun på, om forskningsdesignet var mere eller mindre velegnet, men også på de givne organisatoriske betingelser.
- Participation i betydningen medbestemmelse er for os en værdi i aktionsforskning. Det er vores erfaring, at den er meget vanskelig at efterleve i en kompliceret organisatorisk sammenhæng, hvor forskere, ledere, medarbejdere og andre interessenter ikke kun har fælles, men også modstridende interesser.
- Aktionsforskning er ikke blot en videnskabelig metode eller tilgang, men en emancipatorisk bestræbelse i retning af mere demokrati og den grad af medbestemmelse, som vores samarbejdspartnere ønsker. Vi er derfor skeptiske over for tendenser til at reducere aktionsforskning til en metode på linje med andre videnskabelige metoder som kvalitativt interview osv.
- Aktionsforskning og dens særlige integration af aktion, forskning og participation er med modus-II-forskningens fremmarch ved at komme i centrum. Der tales f.eks. om inddragelse, involvering, participatorisk design osv. inden for forskellige forskningssammenhænge. Spørgsmålet er, om modus-II-forskere og aktionsforskere taler om det samme? Er aktionsforskning ved at blive overhalet højre om? Er participationsbegrebet ved at blive udsat for repressiv tolerance, hvor forskere bruger det samme ord, men ændrer indholdet fra medbestemmelse til blot deltagelse?

Vi bruger i det følgende det engelske udtryk 'participation' som begreb for at fokusere på denne spænding mellem medbestemmelse og deltagelse. Medbestemmelse er vores forståelse af participation. Deltagelse synes

at være den udvandede udgave, der betegner, at man deltager i det, som andre, her forskere, har bestemt formål, design og rammer for.

Formål

Artiklen fokuserer på nogle forskelle i forståelsen af begrebet participation og måden at praktisere det på. Inden for demokratisk teori skelnes mellem repræsentation som minimal participation og radikalt eller direkte demokrati som maksimal participation (Carpentier, 2011). I organisationsudviklingssammenhænge mener vi tilsvarende at kunne iagttage, hvordan participation har mange forskellige betydninger på et kontinuum fra at deltage i aktiviteter til at være medbestemmende omkring dem, f.eks.:

- at deltage i projekter/eksperimenter, som forskerne har besluttet mål og design for (Fenwick, 2008)
- at være inddraget i design af processer, såkaldt participatorisk design (Selander & Kress, 2012)
- at være involveret i implementering af processer, som ledelsen på forhånd har besluttet, og hvor involvering ses som et ledelsesmæssigt effektiviseringsværktøj (Nielsen, 2004)
- at influere på kvalificeringen af beslutningsgrundlaget for udviklingsprojekter, hvor beslutningen efterfølgende træffes af andre i ordinære organisatoriske beslutningsorganer (Pålshaugen, 1998)
- at være medbestemmende omkring formål, design af proces, evaluering og kommunikation af resultater (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011).

Participation er således gennem længere tid blevet et buzzword for enhver forskning, der bevæger sig ud af elfenbenstårnet (Chambers, 1995; Phillips, 2011; Thorpe, 2010). Modus II-forskning med dens bestræbelser på involvering og praktiske resultater synes efterhånden at være blevet et reelt supplement til den traditionelle, distancerede Modus I-forskning (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). Der synes at være et udbredt ønske om at drive forskning *med* snarere end *på*, ikke blot blandt forskere (Heron & Reason, 2008; Phillips, Kristiansen, Vehviläinen & Gunnarsson, 2012), men også fra politisk hold (European Research Advisory Board Final Report, 2007; Ministry of Science, Technology and Development, 2003). De andre – borgere, kunder, ansatte, patienter, brugere osv. – skal ikke kun være objekter i forskningen, men inddrages som vidende og vidensproducerende subjekter (Spencer & Taylor, 2007). De skal være vidensmedproducenter, samarbejdende co-learnere, måske ligefrem co-

forskere og ikke blot informanter, respondenter eller målgruppe (Gershon, 2009).

Denne artikel beskæftiger sig med dialogisk aktionsforskning i organisationer (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011). Vi forstår vores arbejde som del af et felt inden for aktionsforskning, der understreger en treenighed af aktion, forskning og participation (Greenwood & Levin, 1998). Her betyder participation deltagernes medbestemmelse på formål, design, evaluering og kommunikation af resultater fra en given proces. Participation spiller således en central rolle inden for denne tilgang til aktionsforskning til forskel fra en klassisk tilgang, der betoner kombinationen af aktion og forskning (Maurer & Githens, 2010). Og til forskel fra modus II forskningen, der opererer med et udvandet begreb om participation forstået som deltagelse.

Chambers (1995) præsenterer tre opfattelser af participation i tilknytning til Participatory Rural Appraisal (PRA): participation som en kosmetisk betegnelse, som en måde at involvere fattige lokale landbefolkninger i eksperter projekter og som en måde at myndiggøre disse lokale grupper:

”First, it is used as a cosmetic label, to make whatever is proposed appear good ... second, it describes a co-opting practice, to mobilize local labour and reduce costs. Communities contribute their time and effort to self-help projects with some outside assistance. Often this means that ‘they’ (local people) participate in ‘our’ project. Third, it is used to describe an empowering process which enables local people to do their own analysis, to take command, to gain confidence, and to make their own decisions. In theory, this means, that ‘we’ participate in ‘their’ project, not ‘they’ in ‘ours’” (p. 30).

Chambers’ egen bestræbelse følger den tredje forståelse. Han arbejder med udviklingsprojekter i tredjeverdens lande, men hans tredeling har efter vores opfattelse også relevans for participatorisk forskning i organisationer. I vores aktionsforskningsprojekter (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011, 2012) peger vi dog på en fjerde forståelse af participation, som indebærer, at der er tale om et tværfagligt projektsamarbejde eller et partnerskab. Vi opfatter deltagerne som forskellige grupper af ligeordnede professionelle: medarbejdere, ledere og aktionsforskere, som både har fælles og forskellige interesser og viden. Fællesbetegnelsen ’professionel’ er et teoretisk forsøg på at komme uden om det hierarki, der kan ligge i distinktionen mellem forsker forstået som upper og eneekspert og praktiker som lower og mindre vidende, således som Chambers antyder det i citatet ovenfor. Vi er alle praktikere, der udøver forskellige fagprofes-

sioner. Der er således ikke tale om faste positioner i det tværfaglige team. Ekspertrollen eller rollen som den mere vidende skifter i den løbende dialog afhængigt af emnet. Nogle gange ved medarbejderne bedst, andre gange lederen, aktionsforskeren eller teamet bestående af disse.

Artiklen har to overordnede formål i forhold til participation:

Vi vil for det *første* ud fra en kritisk reflektiv tilgang diskutere vores forståelse af aktionsforskning som en demokratisk bestræbelse, der søger at praktisere et participatorisk verdensbillede (Reason & Bradbury, 2001) eller en moralsk-politisk-videnskabelig måde at arbejde og leve på (Marshall, 1999). Her bestræber vi os på, at vores partnere er medbestemmende i hele processen. Som nævnt i indledningen er artiklen kritisk over for en tendens til at reducere aktionsforskning til en metode på linje med f.eks. interview og deltagende observation (McNiff & Whitehead, 2006; Nielsen & Nielsen, 2010; www.aktionsforskning.dk/konferencen, 2012) og participation til blot deltagelse i processer (Chambers' anden betydning). Disse tendenser diskuteres bl.a. i Bradbury (2010) og Herr & Anderson (2005).

Vi forfølger det *første* formål ved at fokusere på participation som en mulighed: Er det muligt at sikre co-produktion af formål, co-design af proces, co-evaluering og co-kommunikation af resultater i organisatorisk aktionsforskning? Kan de romantiske ord om participation, demokratisering, empowerment og samproduktion på den ene side og de komplicerede magtprocesser i organisatoriske kontekster i projektsamarbejdet mellem medarbejdere, ledere og aktionsforskere på den anden side mødes i praksis? Hvilke kompromiser må eventuelt indgås? Det lægger op til det næste formål:

Vi vil for det *andet* diskutere betydningen af at forholde sig reflektivt til relationerne mellem aktionsforskere og partnere, fordi disse bliver centrale, når participation udfoldes i praksis. Andre aktionsforskere har påpeget vigtigheden af at inddrage en kritisk undersøgelse af disse relationer. Det er især sket i tilknytning til begreberne første, anden og tredje persons aktionsforskning, hvor første person betegner forskerens indre selvkritiske samtaler, anden person samtaler med ens partnere om de indbyrdes relationer og tredje person formidling af projektets resultater (Torbert, 2001; Marshall & Mead, 2005).

Vi forfølger det andet formål ved at fokusere på den mulige overensstemmelse mellem participatoriske hensigter og praksis: Er det muligt at skabe overensstemmelse mellem den participatoriske hensigt og den faktiske

praksis som aktionsforsker? Vi diskuterer især dette spørgsmål i forhold til aktionsvidenskab (Argyris et al., 1985), som har inspireret flere aktionsforskere. Spørgsmålet er: "Do they walk the talk?" Det gjorde vi ikke selv i et tidligere projekt på Bang & Olufsen, hvor vi hævdede, at vi ville undersøge nogle emner i fællesskab med ledere og medarbejdere (dialog), men i praksis søgte at overbevise dem om vores egne synspunkter (diskussion) (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2004). Her fungerede participation som buzzword og kosmetisk betegnelse (jf. Chambers ovenfor). Vores bidrag tager afsæt i et organisatorisk, dialogisk aktionsforskningsprojekt, som vi i øjeblikket medvirker i. Det er et projekt om innovation i øjenhøjde, finansieret af Region Midtjylland, hvor vi samarbejder med en række team i en daginstitution, et ældrecenter samt SOSU-skolen i Silkeborg i perioden 2011-2013.

I det følgende undersøger vi først muligheden for participation, herunder co-produktion af formål, co-design af proces, co-evaluering og kommunikation af resultater.

Dernæst sætter vi skarpt på muligheden for at skabe overensstemmelse mellem participatoriske idealer og aktionsforskning i praksis.

Artiklen afsluttes med refleksioner over aktionsforskningens muligheder i et felt, hvor produktionens logik tilsyneladende er ved at udkonkurrere udviklingens logik.

Den participatoriske mulighed: romantik og organisatoriske realiteter

Co-produktion af formål?

I den form for dialogisk, organisatorisk aktionsforskning, som vi selv bedriver, er hypotesen, at medarbejderne ved, hvor skoen trykker, og at de derfor har et innovationspotentiale, som måske kan frisættes gennem dialog, hvor vi sammen lægger hjernerne i blød og trækker på vores forskellige kompetencer (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2010). Det har vist sig afgørende at designe en proces, der inviterer til, at forskelle, uenigheder, spændinger m.m. kan mødes som drivkraft for innovation. Vi har andetsteds defineret denne tilgang som en dissensus approach og karakteriseret området som MIT (Medarbejderdreven Innovation i Team) (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2010) eller innovation i øjenhøjde. Samarbejdet med teamene er derfor organiseret som en række særlige helikopterteammøder, hvor dialoger etableres omkring samarbejdspartneres brændende problemstillinger gennem brug af forskellige organi-

seringsprincipper som f.eks. for- og imod-grupper, bystander osv. Disse møder har vist sig at skabe mulighed for, at kritiske og tavse medarbejdere tager ordet med henblik på at kvalificere eventuelle beslutninger. En sådan dissensusorganisering og dissensusensensibilitet er imidlertid ikke tilstrækkelig (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2012). Det er vores erfaring, at aktionsforskningsprojekter ikke blot er et spørgsmål om procesdesign. Frisættelsen af innovationspotentialet afhænger også af de organisatoriske betingelser i bred forstand: håndtering af politiske og økonomiske muligheder, ledelsens opbakning, organisatorisk kontinuitet, forholdet mellem drift og udvikling i den givne kultur, læringsmulighederne osv.

I det igangværende aktionsforskningsprojekt samarbejder vi som nævnt med tre organisationer. I hver organisation varer projektsamarbejdet et år. Overordnet set sættes der på fire typer af formål. Der skulle gerne samproduceres resultater eller samskabes viden på følgende felter:

1. Praktiske resultater. Det er organisatoriske procesinnovationer, dvs. praktiske forbedringer af arbejdsrutiner for de team, som vi samarbejder med (Hoeve & Nieuwenhuis, 2006). Det kunne være en model for dialogiske forældresamtaler, en model for pædagogisk dokumentation osv.
2. Organiseringsmæssige resultater. Det er forbedringer af den måde, vi organiserer den samarbejdsproces mellem teamene og os, som gerne skulle kunne skabe de praktiske resultater. Herunder er spørgsmålet, hvordan teamene kan videreføre de dele af processen med os, som de synes, er velegnede for dem, efter at vores samarbejde ophører? Hvordan kan de derudover videreføre andre måder, som de finder på undervejs?
3. Teoretiske resultater. Det kan være nye begreber, som udvikles gennem samarbejdet. Det kan f.eks. være en ny forståelse af innovative kompetencer i team omfattende dialogiske kompetencer, konflikthåndteringskompetencer, proceshåndteringskompetencer osv. Det kan også være en forståelse af, at de kommunikative betingelser for, at sådanne aktionsforskningsprocesser lykkes, er at deltagerne føler sig taget alvorligt, fordi de har medbestemmelse og ikke blot skal deltage i aktionsforskernes eksperimenter.
4. Uddannelsesmæssige resultater. Så langt er vi ikke kommet i skrivende stund. Det kunne f.eks. handle om, hvordan pædagoger i daginstitutionen og SOSU-assistenten på ældrecentret kunne ønske, at uddannelsen af deres kommende kolleger på SOSU-skolen skal tones, således at de bedre vil kunne matche fremtidens samfundsmæssige opgaver, f.eks. så de bliver bedre til at indgå i dialog med forældre og pårørende. Det handler også om, hvad

skolens lærere, som vi skal samarbejde med fremover, ønsker, skal ændres. Det kunne måske dreje sig om et ønske om at forbedre samarbejdet mellem skolen og praktikstederne, dvs. institutionerne.

Vi startede processerne i de tre nævnte organisationer med at understrege, at vi sammen formulerer målene. Vi bringer her et uddrag fra det projektudspil, vi forelagde i den ene organisation, en daginstitution med tre pædagogteam: vuggestue-, børnehave- og specialteam. Udspillet er ment som et forsøg på en indledende forventningsafstemning:

”Projektet løber over et år.

Der vil være særlige teammøder med os á 3 timers varighed med ca. halvanden måneds mellemrum – i alt 7 møder. Dem kalder vi Dialogiske Helikopter Team Møder (DHTM), fordi vi her ser på vante arbejdsrutiner fra et helikopterperspektiv.

Udkast til spilleregler. De handler bl.a. om:

- at møderne forhåbentlig skaber forbedrede arbejdsrutiner og en bedre dialog, der kan bidrage til disse forbedringer*
- at I formulerer, hvad I vil forbedre gennem det næste år, og at vi bidrager med viden om kommunikation og organisering af processer – det er jer, der sætter dagsordenen med hensyn til bestemmelse af mål*
- at der på møderne er dialoger med beslutninger, aftale om handlinger, opfølgning på tidligere beslutninger, feedback, læring osv.*
- at I må forvente at skulle skabe praktiske resultater/aktioner mellem møderne*
- at der er systematisk opfølgning på de vedtagne beslutninger*
- at I er villige til løbende at reflektere over og lære af jeres arbejdsprocesser og aktionsforskningsprocessen, således at alt, hvad der måtte kunne hindre en forbedring af jeres arbejdslivskvalitet, kan blive drøftet*
- at I er primært ansvarlige for, at I når de praktiske mål gennem aktionerne med os som sparringspartnere*
- at vi løbende justerer kursen sammen, så I får noget ud af at bruge tid på disse møder. Vi vil derfor gerne, at der nedsættes en projektgruppe med ledelses- og teamrepræsentanter, som kan tage beslutninger og koordinere det, som er fælles*
- at processen/projektet hverken er jeres eller vores, men fælles*
- at vi praktiserer dialog med jer i alle sammenhænge for at sikre, at alle har været involveret i beslutningerne.”*

Forløbet er som udspil designet til at begynde med et opstartsmøde for hele personalet, hvor spørgsmålet er, om de vil være med, bl.a. ud fra de nævnte betingelser (Et sådant møde indebærer en række partecipatoriske udfordringer, som vi har valgt at se bort fra her (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2012)). Dernæst er der ca. 7 møder a 3 timer hen over et år, hvor vi gennem dialoger undersøger og sammen forbedrer deres arbejdsrutiner. Disse dialogiske helikopterteammøder er udviklingsmøder adskilt fra men tæt på de almindelige teammøder, hvor der almindeligvis følges op på daglig drift (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2009, 2010). Dagsordenen på disse møder handler om at forbedre arbejdsrutiner (resultattype 1) og at forbedre møderne (resultattype 2). På det første møde beslutter teamet og dets leder, hvad det vil forbedre i løbet af det år, som samarbejdet med os som aktionsforskere er programsat til. Der laves et beslutningsreferat for hvert møde, hvoraf det klart fremgår, hvad der vil blive fulgt op på næste gang. Nye arbejdsrutiner bliver således løbende evalueret og forbedret. Endelig er der en fælles afslutning for alle team, hvor resultater drøftes. På de afsluttende møder, som vi har holdt, viste det sig, at der var enighed om, at spillereglerne havde været fulgt.

Undervejs fik de tre pædagogteam besked om, at daginstitutionen skulle fusionere med en anden daginstitution ca. fire måneder efter, at vores samarbejde med dem sluttede i april 2012. Samtidig blev det gjort klart, at specialteamet kunne fortsætte uændret som team i den nye, store institution, mens de to andre team måtte belave sig på måske at skulle splittes ud. Børnehavepædagogerne kunne måske komme til at arbejde i nye vuggestueteam og omvendt. Undervejs i vores samarbejde udskiftedes ca. halvdelen af medarbejderne i vuggestueteamet samtidig med, at der kom ny leder.

Er det rimeligt at tale om co-produktion af formål, når sådanne organisatoriske betingelser ikke er til dialog, men kommer som diktat fra politikerne via lederne? Er det meningsfuldt at tale om dialoger med teammedlemmer om formålet med et aktionsforskningsprojekt, når teamsammensætning, teamleder og teams arbejdsfelt løbende ændres? Kan teammedlemmer blive ved med "at investere" energi i relation til nye kolleger som forudsat i en dialog? Kan man blive ved med at åbne op over for så mange nye teamkolleger? Er dialoger realistiske, når emergens er en organisatorisk betingelse, dvs. når der konstant er uforudsete situationer?

På den ene side peger denne slags spørgsmål på, at dialog, som den måde participationen kan udfolde sig kommunikativt på, er vigtig. På den anden side peger de samtidig på, at betingelserne er vanskelige. Det bliver

ikke bedre af, at der synes at være en tendens i mange organisationer til de facto at nedprioritere udvikling, mens flere og flere taler om, at innovation er det eneste håb f.eks. for Danmark.

Hvordan skal man nu forstå disse problemer? Er de udtryk for begrænsninger i vores opfattelse og/eller for materielle betingelser? Aktionsvidenskab er tilbøjelig til at fokusere på opfattelsen. Aktionsvidenskab er skabt af Argyris, Putnam & Smith (1985) som en kritik af aktionsforskningen for bl.a. at være ikke-videnskabelig konsulentvirksomhed. Det betyder, at aktionsforskningen angiveligt skulle fokusere på, hvad vi ovenfor kaldte praktiske resultater af type 1. I aktionsvidenskab ses organisatoriske problemer efter vores opfattelse inden for rammerne af en idealistisk ontologi. Det er deltagernes mindset, deres måde at opfatte på, der skaber vanskeligheder for organisationsudvikling. Således skriver Argyris om organisatoriske fælder:

“And people often are trapped. But they are not trapped for some oppressive regime or organizational structure that has been imposed on them. They are not victims. In fact, people themselves are responsible for making the status quo so resistant to change. We are trapped by our own behavior” (Argyris, 2012: 2).

Vi er tilbøjelige til at tænke også materialistisk, dvs. til at forstå teamproblemer som skabt også af de organisatoriske betingelser. Selvfølgelig kan mindsets i et team skabe problemer, men det er ikke den eneste årsag. Det betyder, at begrebet participation må problematiseres, således at de magtforhold, som medbestemmelsesbestræbelsen indgår i og udtrykker, må gøres så transparente som muligt gennem løbende refleksion. I den konkrete situation besluttede vi således sammen med børnehaveteamet at afslutte vores samarbejde før tid, da det under de givne betingelser ikke gav mening at tale om hverken participation eller innovation. Halvdelen af teamet var nye medarbejdere. Inden for ca. 5-6 måneder skulle de flytte til en ny institution, hvor de næppe skulle fortsætte som team. De havde derfor nok at gøre med at holde den daglige drift gående.

Co-design af proces

Participation handler som sagt ikke blot om samproduktion af formål, men også om co-design af selve samarbejdsprocessen mellem pædagogerne og mellem dem og aktionsforskerne. Dialogerne på helikopter-teammøderne er participationens kommunikative udtryk. De har til formål at skabe de forbedrede arbejdsrutiner, som pædagogerne ønsker (praktiske resultater). Her er dialogen metode. Men de har også til formål at udvikle faciliteringen og designet af møderne og hele processen

(organisermæssige resultater). Her er dialogen således genstand for en løbende og afsluttende evaluering af møderne. Bestræbelsen er co-design gennem formativ evaluering (Dahler-Larsen, 2010). Mødebeslutninger vedr. praktiske og organisermæssige resultater skrives i referatet, som alle får, og som danner udgangspunkt for det følgende møde. Selv om bestræbelsen har været refleksiv praksis, dvs. overvejelser over, hvad vi kan fortsætte, og hvad vi skal ændre under næste møde, så fremgår det af referaterne, at evalueringen overvejende har haft tilbage-skuende karakter.

Ved nærmere eftertanke tror vi, at det bl.a. beror på, at vi har haft dårlig samvittighed som aktionsforskere. Vi oplever, at produktionens logik langt hen ad vejen har udkonkurreret udviklingens logik (Ellström, 2002). Tid i organisationer er blevet en mangelvare i højere grad end tidligere. Udvikling synes i realiteten at være blevet en luksus. Vi har derfor som aktionsforskere i processen været fokuseret på, at deltagerne skulle ændre de arbejdsrutiner, som de ønskede (resultater af type 1). Her er den knappe tid til udvikling blevet brugt. Vi har ikke villet ulejlig dem med at skulle reflektere i særlig omfang om muligheden for at ændre designet af vores samarbejdsproces (organisermæssige resultater). Vi har ikke inddraget dem i produktion af teoretiske resultater. Kun mod slutningen, hvor vi var godt på vej med de praktiske resultater, har vi bedt dem komme med ideer til at tone uddannelsen af kommende pædagogiske assistenter og SOSU-assistenter (uddannelsesmæssige resultater) i en mere innovativ retning. Vores skueværdi var således co-design, mens teori-i-brug i vid udstrækning blev aktionsforsker-præ-design, hvor vi anvendte metoder, som vi havde udviklet i tidligere projekter. Vores partipatoriske eller collaborative forståelse af aktionsforskning blev reduceret til anvendt videnskab (Eikeland, 2012). Vi fik f.eks. ikke problematiseret om vores meget verbalsproglige design, hvor man gennem dialog søger at tale sig frem til nye arbejdsrutiner, var det mest hensigtsmæssige for pædagogerne, som måske havde trivedes bedre med et mere kreativt design.

Co-evaluering af resultater

Processen er lagt an som en integreret undersøgelses-, produktions- og evalueringsproces. Det er ikke tænkt som en faseopdelt, lineær proces, hvor man først undersøger, siden producerer en model, dernæst implementerer og senere evaluerer den. Det er vores opfattelse, at begrebet implementering hører til i en diskurs uden for aktionsforskning, fordi hverken vores partnere eller vi kan overskue processen på forhånd. Der er derfor snarere tale om emergent, gensidig involvering (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005). Undervejs i processen skabte specialteamet

eksempelvis i samarbejde med os og forældrene en organisatorisk procesinnovation, dvs. en ny, bæredygtig arbejdsrutine, som er til gavn for organisationen (forældre og børn), for arbejdsorganiseringen og arbejdslivskvaliteten (pædagoger) (Bloch-Poulsen, 2013). Det er en model for dialogiske forældresamtaler i stadig udvikling.

Det viste sig således i aktionsforskningsprocessen, at pædagogerne havde haft tilsvarende overvejelser over relationen til deres samarbejdspartnere – forældrene – som vi som aktionsforskere har haft i forhold til vores samarbejdspartnere, uanset om de er ingeniører, kontoransatte, SOSU-assistenten, lærere eller pædagoger. Kan man skabe en relation i øjenhøjde med sin forskellige viden som pædagoger og forældre, respektive som aktionsforskere og pædagoger? Kan man undgå, at pædagogernes respektive aktionsforskernes viden kommer til at fremstå som den bedste/eneste ekspertviden? Tidligere skulle pædagogerne, som en af dem udtrykte det, ”lege eksperter” og fortælle forældrene, hvad der skulle igangsættes af aktiviteter for deres barn det næste halve år.

En tilsvarende tænkning findes inden for mere traditionelle udgaver af aktionsforskning, hvor kommunikation forstås som informationsoverførsel (Phillips, 2011). Når aktionsforskerne har afdækket informationen fra praktikerne, der også omtales som informanter og respondenter, synes forskerne at have patent på analyse af informationen, som de efterfølgende giver tilbage til praktikerne. I denne version er det forskerne, der laver analyse og fortolkning, og samarbejdet får karakter af feedbackproces (Johansson, 2008).

I forhold til specialteamet er det vores tolkning, at pædagogernes og vores bestræbelser som aktionsforskere var fælles. Pædagogerne fremhævede, at de i en dialog med forældre skaber handleplaner for børnene, således at alle trækker på samme hammel, og børnene får en mere sammenhængende oplevelse i institutionen og i hjemmet. De sagde videre, at der blev skabt mere tillid og empowerment for både forældre og dem selv. Modellen er blevet til gennem lange dialoger på helikopterteammøder, gennem rollespil, hvor kolleger agerede forældre, gennem samtaler med forældre, som er blevet bedt om at medudvikle modellen, og gennem vores interview med forældre (Bloch-Poulsen, 2013).

Co-kommunikation af resultater

Participation omfatter samproduktion af formål, design og evaluering. Men også co-kommunikation af resultater. Lige siden vi lavede et projekt om stille piger i slutningen af 1970'erne har det været en partecipatorisk bestræbelse, at vores samarbejdspartnere kunne være med til at

skrive om projektet i artikler og bøger eller præsentere dets resultater på konferencer, hvis de ville. I de senere år har det været os som aktionsforskere, der har skrevet udkastet, som vores samarbejdspartnere har kunnet viderebearbejde (Bisgaard [vedligeholdelseschef på Lego] & Bloch-Poulsen, 2002; Clemmensen [Metode- og værktøjsfacilitator på Danfoss], Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2009). Vi forstår således ikke samarbejde (Co-) sådan, at vi skal gøre det samme, eller at vi er lige m.h.t. kompetencer. Vi forsøger i en dialog at gøre brug af hinandens forskellige kompetencer.

I en organisation, vi havde samarbejdet med i et andet projekt, bad vi dem om at udpege en leder og en medarbejder til at præsentere projektresultater sammen med os på en konference. Participation som medbestemmelse indebærer også selvbestemmelse. Vi kendte ikke hinandens præsentationer på forhånd. De var samstemmende på mange punkter, men vi savnede at høre de ældre, erfarne og kritiske medarbejders stemme (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2012). Participation indebærer således ikke, at aktionsforskerens viden er den eneste eller bedste, hvilket det kunne have gjort, hvis participation blot havde betydet, at pædagogerne skulle deltage i aktionsforskernes eksperiment.

Et participatorisk verdenssyn?

Eksemplerne ovenfor peger på en række udfordringer, som vi møder, når vi søger at praktisere participation i betydningen af medbestemmelse. Vi synes for det første, at det er vigtigt at drøfte de organisatoriske betingelser for participation og derigennem bidrage til at afromantisere begrebet. Vi synes for det andet, at det er væsentligt at udvikle organiseringsmæssige resultater undervejs i processen, dvs. løbende inddrage alle i udvikling af samarbejdet. Det lykkedes ikke i dette projekt, fordi vi underlagde os produktionslogikkens sejr over udviklingslogikken ved at fokusere på praktiske resultater frem for også på organiseringsmæssige resultater. Vi synes for det tredje, at det er afgørende at reflektere videnskabsteoretisk og filosofisk over aktionsforskningens status. I denne artikel har vi valgt kun at tale om medbestemmelse i snæver projektförstand. Det er endnu uklart for os, om participation i aktionsforskning, forstået som medbestemmelse, derudover er et mål i sig selv (Nelson & Wright, 2001), der handler om et participatorisk verdenssyn (Reason, 2002), hvor bestræbelsen på medbestemmelse ikke blot handler om deltagerne som ansatte, men også som borgere og mennesker i bred förstand.

Den participatoriske overensstemmelse: fra elitære relationer til reflektive analyser

Artiklens andet formål handler, som nævnt, om betydningen af at reflektere kritisk over relationerne mellem aktionsforskere og partnere i det participatoriske forsøg på fælles vidensproduktion og læring. Vi har valgt at diskutere dette i forhold til aktionsvidenskab (Argyris et al, 1985; Argyris, 1990, 2012), der forstår sig selv om en kritisk udvikling af aktionsforskning (Argyris et al, 1985: 6). Valget af aktionsvidenskab beror på, at Argyris, som en af aktionsvidenskabens fædre, har haft og stadig har en afgørende betydning inden for organisationsudviklingsteori og læringsteori (Stegeager & Laursen, 2011; Illeris, 2009).

Inden for interaktionsforskning henviser Svensson, Ellström & Brulin (2007) til aktionsvidenskab (Argyris, Putnam & Smith, 1985) som ét blandt flere eksempler på joint learning:

“The aim of joint learning is to create a reflective community (a collaborative inquiry; compare Schön, 1983; Argyris et al. 1985) in which researchers and participants investigate, or conduct an inquiry into, problematic situations” (p. 246).

Aktionsvidenskab præsenteres her som en kollaborativ undersøgelse, karakteriseret ved ”equitable and mutual relationships” mellem forskere og ’de andre’ (Svensson, Ellström & Brulin, 2007: 238). I det følgende diskuterer vi, om der er tale om jævnbyrdige og fælles relationer.

I Argyris et al.’s (1985) aktionsvidenskab er formålet med participationen et ændret mindset hos deltagerne, således at der bliver bedre overensstemmelse mellem deres skueværdier og teorier-i-brug, dvs. mellem hvad deltagerne siger og gør. Hypotesen synes at være givet på forhånd af aktionsvidenskabsmanden (m/k): Der er forskel på de andres skueværdier (model II, karakteriseret ved omfattende læring) og teorier-i-brug (model I, karakteriseret ved begrænset læring). Praktikerne tror således, at de er mere lærende, end de er.

Det er vores opfattelse, at der er en dialogisk intension hos Argyris et al. (1985). Ved nærmere læsning af sekvenser fra samtaler mellem aktionsvidenskabsmanden (m/k) og deltagerne får vi imidlertid indtryk af, at samtalen mere har karakter af overbevisende diskussion end af undersøgende dialog (Bohm, 1996). Det slår os, at forskerens rolle beskrives som ”instruktøren”, der skal bidrage til, at der kommer bedre overensstemmelse mellem praktikernes skueværdier og teorier-i-brug. Projektet

synes at handle om, at forskeren diskuterer med deltagerne og som instruktør overbeviser dem om deres forkerte mindset. Det gælder f.eks. i dette tilfælde for deltageren George:

“In response to the instructor’s critique, George mobilized several lines of defense, each one deflecting his responsibility for the actions and outcomes that the instructor had described. Yet each time George brought forth a new line of defense, the instructor rendered his new position unacceptable by George’s own standards” (1985: 128)

I citatet er det øjensynlig forskeren, som har definitionsmagten til at diagnosticere den anden, George, som et menneske, der yder modstand. Det undrer os, at forskerne ikke stiller spørgsmål ved deres egne grundlæggende antagelser, checker deres tolkninger med George eller forsøger at anlægge andre synsvinkler, f.eks. at forstå ham som et menneske med et andet perspektiv. Selvom vi også selv er uddannet inden for psykodynamisk teori og praksis, har vi svært ved at se, at begrebet modstand kan bruges ukritisk i en aktionsforskningssammenhæng, der søger at praktisere ’joint læring’. Vi forstår modstand som et ikke-participatorisk, elitært begreb, hvor forskere bruger deres definitionsmagt til at definere den rigtige forståelse af praktikernes indre motiver.

Der synes således at være en forskel mellem Argyris et al.’s (1985) skueværdi om at lade synspunkter komme frem til fælles undersøgelse og den faktiske, diskussionsprægede, sokratiske praksis med at påpege inkonsistenser mellem skueværdi og teori-i-brug i det såkaldte klientsystem. Det bliver tilsyneladende ekspert-, instruktør- eller doktormetaforen, der bliver forskerens teori-i-brug. Overhovedet forekommer det os, at Argyris’ aktionsvidenskabelige tilgang er præget af et klassisk forsker-praktikerhierarki, der anskues ud fra en metafor om et doktor- og klientsystem, selv om der også tales om ’de andre’ som co-learnere og co-researchere (Argyris & Schön, 1996). Dette viser sig også i opfattelsen af ’de andre’ som nogle, der praktiserer ”organisatoriske forsvarsmekanismer”, herunder ”fancy footwork”, hvis konsekvenser er anti-lærende (Argyris, 1990, 2012). Det er vores tolkning, at participation og collaborative inquiry her bliver brugt som en overgribende magtmekanisme, som der ikke sættes spørgsmålstejn ved. Det undrer os derfor, at de svenske interaktionsforskere henviser til Argyris som et eksempel på ”collaborative inquiry”.

Vi savner kritiske refleksioner over måden, participation praktiseres på, f.eks. i form af selvkritiske analyser af egen og fælles praksis, som belyser forskelle mellem erklærede værdier om joint learning og faktiske elitære

teorier-i-brug. Sådanne refleksioner kunne bidrage til nyformulering af forskernes roller og relationer i aktionsforskningsprojekter. Her fremhæver Nielsen & Nielsen (2006) følgende udfordring som central:

“The general question is how Action Research – and research as such – can practice a necessary critique of authoritarian or technocratic elements in society of today and tomorrow?” (p. 65).

Det er vores opfattelse, at det er vigtigt kun at karakterisere de bestræbelser, der har dialogens og medbestemmelsens karakter, som partipatoriske. Ellers frygter vi, at participation reduceres til de to første betydninger, som Chambers nævnte i indledningen til denne artikel. Participation kan på denne måde få brandingens og/eller misbrugets karakter (Nielsen & Svensson, 2006, p. 25), hvilket problematiseres i den kritisk refleksive tilgang hos Phillips, Kristiansen, Vehviläinen & Gunnarsson (2012). Formuleret anderledes kan der blive tale om ”funktionel participation” (Collins, 2005), dvs. om deltagelse i processer, hvis mål er givet på forhånd, eller om ”partipatorisk konformitet”, som underordner sig systemverdenens krav om effektivitet, forudsigelighed og kontrol (Wicks & Reason, 2009). Jørgensen (2008) formulerer spørgsmålet således:

“Kan man undvika att vetenskapen underläggs intressen den inte själv styr över om man följer kunskapssamhällets krav på närhet och ömsesidighet mellan vetenskap och samhälle ... Blir ambitionen om samhällsrelevant forskning och social förändring till ”konsultverksamhet” på bekostnad av teoriutveckling och filosofiska reflektioner? ...”

“En annan typ av risk som här påpekats för kunskapsproduktion i ”the participatory turn” är att de vackra idealen om deltagande, dialog och demokrati i praktiken risikerar att bli tom retorik som maskerar ett fortsatt vetenskapligt sanningsmonopol och andra existerande makt-obalanser” (p. 363).

Produktion, udvikling og aktionsforskning

På baggrund af overvejelserne i de forrige afsnit frygter vi, at participation som begreb flyder ud og bliver en betegnelse for antitesen til den blot passive tilhører. Hvis participation som sådan kommer til at blive opfattet som deltagelse i en hvilken som helst aktivitet, så er det vores vurdering, at vejen står åben for, at modus II-forskning kan omklamre aktionsforskningen og suspendere dens kritiske potens i participationens navn.

En af vejene til at undgå dette kunne være at praktisere første og anden persons aktionsforskning, dvs. selvkritisk at undersøge egne mulige autoritære, teknokratiske samt andre tilbøjeligheder, som de udfolder sig som participationshæmmere i vores praksis som aktionsforskere i relation til vores samarbejdspartnere (Arieli, Friedman & Agbaria, 2009). Behandler vi de andre som praktikere eller som professionelle inden for et andet fagområde? Som informanter eller som vidensmedproducerende eksperter? Hvis virkelighed tæller? Hvem definerer, hvad der gælder som viden (Phillips, Kristiansen, Vehviläinen & Gunnarsson, 2012)?

I denne artikel har vi bl.a. haft fokus på konsekvenser af spændingen mellem produktionens og udviklingens logik (Ellström, 2002). Så vidt vi kan se her i bagklogskabens lys, var det denne spænding, vi uafvidende internaliserede som dårlig samvittighed. Det betød, at vi selv behandlede udvikling som en luksus, således at organiseringsmæssige resultater blev ofret til fordel for praktiske resultater. Derved kom fokus til at ligge på de praktiske resultaters forbedring af den daglige drift snarere end på en bæredygtig forankring af projektets udviklingslogik i organisationen. Det medførte, at det blev vigtigere at løse dagligdagens problemer end at medskabe muligheder for, at udviklingsprojektet kunne fortsætte i organisationen, når vi stoppede aktionsforskningsprojektet.

Mere generelt er spørgsmålet, om det er denne spænding, hvor produktionslogikken synes på vej til at udkonkurrere udviklingslogikken, der er en af forklaringerne på en tendens til at reducere aktionsforskning til videnskabelig metode. Aktionsforskning er for os en langsigtet, udviklingsorienteret, moralsk-politisk-videnskabelig bestræbelse, båret af et partipartisk verdenssyn, karakteriseret ved dialog og medbestemmelse mennesker imellem og dialog og bæredygtighed i relationen mellem menneske og natur. Er aktionsforskning ved at blive reduceret til videnskabelig metode, dvs. til forbedring af den videnskabelige drift så at sige, hvor den anden deltager, involveres eller inddrages, fordi det bidrager til kortsigtet resultatoptimering?

Denne slags spørgsmål vedrørende teoretiske resultater er for os helt centrale, hvis man ønsker at modvirke tendensen til at reducere aktionsforskning til videnskabelig metode; tendensen, som også Jørgensen advarer mod ovenfor, til at reducere aktionsforskning til konsulentarbejde (Bloch-Poulsen, 2010); såvel som den generelle tendens til instrumentaliserings af viden (Phillips, Kristiansen, Vehviläinen & Gunnarsson, 2012).

Referencer

- Argyris, C. (2012). *Organizational Traps*. Leadership, Culture, Organizational Design. Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning, II*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D.M. (1985). *Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arieli, D., Friedman, V.J. & Agbaria, K. (2009). The paradox of participation in action research. *Action Research*, 7(3), 262-290.
- Collins, C.B. (2005). An understanding of poverty from those who are poor. *Action Research*, 3 (1), 9-32.
- Bisgaard, P. & Bloch-Poulsen, J. (2002) Kost og spand: om at tage skeen i egen hånd, – om at tage hånd om sin kollega, – om en kulturrevolution i integreret vedligehold. *Vedligehold, Drift & Økonomi*, 4.
- Bloch-Poulsen, J. (2010) *A contribution to the concept of dialogue in Scandinavian organizational action research: dialogue as multiple tensionality* (upubliceret ph.d.-præambel; kan downloades fra www.dialog-mj.dk eller www.ruc.dk)
- Bloch-Poulsen, J. (2013, in press). *Dialogiske forældresamtaler: alle vil jo gerne inddrages*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London: Routledge.
- Bradbury Huang, H. (2010). What is action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 71-91.
- Carpentier, N. (2011). The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? *Communication Management Quarterly*, 21, 13-36.
- Chambers, R. (1995). Paradigm shifts and the practice of participatory research and development. I N. Nelson & S. Wright. *Power and Participatory Development. Theory and Practice*. London: Intermediate Technology Publication.
- Clemmensen, K., Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2009). Det koster lidt i starten, men det er hurtigt tjent ind: et eksperiment om at dele viden ved overgang til et nyt projekt på Danfoss Solar Inverters. *Projektledelse*, 4.
- Dahler-Larsen, P. (2010). Evaluering. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Eikeland, O. (2012). Action Research: Applied Research, Intervention
-

-
- Research, Collaborative Research, Practitioner Research or Praxis Research. *International Journal of Action Research*, 8(1), 9-44.
- Ellström, P-E. (2002). Lärande: i spänningsfeltet mellem produktions och utvecklingens logik. I K. Abrahamsson, L. Abrahamsson, T. Björkman, P-E. Ellström and J. Johansson (Eds.). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- European Research Advisory Board Final report Research and Societal Engagement (2007). Downloaded on November 3, 2008 from HYPERLINK "http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/eurab_07_013_june_%202007" http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/eurab_07_013_june_%202007_en.pdf.
- Fenwick, T. (2008). Understanding Relations of Individual-Collective Learning in Work: A Review of Research, *Management Learning*, 39(3), 227-243.
- Gershon W. S. (ed.) (2009). *The Collaborative Turn: Working Together in Qualitative Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research. Social research for Social Change*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Heron, J. & Reason, P. (2008) Extending Epistemology within Cooperative Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Herr, K. G. & Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. London: Sage.
- Hoeve, A. & Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). Learning routines in innovation processes. *Journal of Workplace Learning*, 18 (3), 171-185.
- Illeris, K. & Samarbejdspartnere (2009). *Læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johansson, A. W. (2008). Kritisk reflektion och handling i interaktiv forskning. I E. Gunnarsson, B. Johannisson. & T. Stjernberg (Eds.). *Gemensamt kunskapande: den interaktive forskningens praktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Jørgensen, M. W. (2008). På framkant: Interaktiv forskning och vetenskapens palts i samhället. I E. Gunnarsson, B. Johannisson & T. Stjernberg (Eds.). *Gemensamt kunskapande: den interaktive forskningens praktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2012). *Participatory knowledge production and power- co-determination through dissensus in dialogic organizational action research*. I L. Phillips, M. Kristiansen, M. Vehviläinen & E. Gunnarsson, E. (Eds.). *Knowledge and Power in Collaborative Research: A Reflexive Approach*. London: Routledge.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2011). Participation as enactment of power in dialogic organizational action research: Reflections on conflicting knowledge interests and actionability. *International*
-

-
- Journal of Action Research*, 7(3) 347-380.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2010) Employee Driven Innovation in Team (EDIT): innovative potential, dialogue, and dissensus. *International Journal of Action Research*, 6(2-3), 55-95.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2009) Sådan kan man fremme medarbejderdrevet innovation: værktøjer til innovationsledelse af team. *ledelseidag.dk*, oktober, nr. 9.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2005). *Midwifery and dialogue in organizations: Emergent, mutual involvement in action research*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2004). Self-referentiality as a power mechanism: Towards dialogic action research. *Action Research*, 2 (4), 371-388.
- Marshall, J. (1999). Living Life as Inquiry. *Systematic practice and Action Research*, 12 (2), 155-171.
- Marshall, J. & Mead, G. (2005). Self-reflective inquiry and first person action research, *Action Research*, 3(3).
- Maurer, M. & Githens, R.P. (2010). Towards a re-framing of action research for human resource and organizational development. Moving beyond problem solving towards dialogue. *Action Research*, 8(3), 267-292.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. (2003). *Nye veje mellem forskning og erhverv fra tanke til faktura: Regeringens handlingsplan [New paths between research and business from insight to invoice: The government's action plan]*. København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.
- Nelson, N. & Wright, S. (2001). *Power and Participatory Development. Theory and Practice*. London: Intermediate Technology Publication.
- Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B.S. (2010). Aktionsforskning. I S. Brinckmann & L. Tanggaard (Eds.). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in Action Research. I K.Aa. Nielsen & L. Svensson (eds.). *Action Research and Interactive Research*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Nielsen, K. Aa. & L. Svensson (Eds.) (2006). *Action Research and Interactive Research*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Nielsen, P. (2004). *Personale i Vidensøkonomien: Innovation, vidensorganisationer og kompetencendvikling i det nye årtusinde*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2001) *Rethinking Science:*
-

-
- Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. London: Polity Press.
- Phillips, L. (2011). *The Promise of Dialogue: The Dialogic Turn in the Production and Communication of Knowledge*. Amsterdam: John Benjamins.
- Phillips, L., Kristiansen, M., Vehviläinen, M. & Gunnarsson, E. (Eds.) (2012). *Knowledge and Power in Collaborative Research: A Reflexive Approach*. London: Routledge.
- Pålshaugen Ø. (1998). *The End of Organization Theory? Language as a tool in action research and organizational development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Reason, P. (2002). Justice, Sustainability, and Participation: Concepts and Transformation. *International Journal of Action Research and Organizational Renewal*, 7(1) 7–29.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Inquiry and participation in search of a world worthy of human inspiration. I P. Reason & H. Bradbury. *The Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign: I et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Spencer, B. and Taylor, A. (2007). Mobilizing Knowledge through Partnerships. *Journal of Curriculum Theorizing*, 23(2) 59-74.
- Stegeager, N. & Laursen, E. (2011). *Organisationer i bevægelse: Læring – udvikling – intervention*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Svensson, L., Ellström, P-E, & Brulin, G. (2007). Introduction: on Interactive Research. *International Journal of Action Research*, 3(3), 233-249.
- Thorpe, C. (2010). Participation as post-Fordist politics: Demos, New Labour, and Science Policy, *Minerva*, 48(4) 389-411.
- Torbert, W. R. (2001). The Practice of Action Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury. *The Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Wicks, P. G. & Reason, P. (2009). Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-261.
- www.aktionsforskning.dk/konferencen 2012.
-

7. EMPOWERMENT OG AKTIONS-FORSKNING

ved Annette Bilfeldt, John Andersen og Michael Søgaard Jørgensen

Indledning

Dette kapitel introducerer aktionsforskning og empowerment som forskningstilgang. Tilgangen er således et bud på, hvordan forskning kan demokratiseres og kobles til borgeres og professionelles bestræbelser på at udvikle nye svar på presserende samfundsproblemer.

Kapitlets empiri bygger på tre udviklingsprojekter om

- (1) innovation (bedre ældreomsorg og medarbejderinddragelse) på plejehjem som alternativ til New Public Management,
- (2) udvikling af et medborgercenter i et udsat byområde, som platform for lokalsamfundsempowerment og
- (3) prototypeudvikling af bæredygtigt boligbyggeri.

Kapitlet illustrerer og diskuterer, hvordan aktionsforskning med aktiv deltagelse af bl.a. borgere, offentligt ansatte, medarbejdere og miljøorganisationer kan bidrage til at styrke disse aktørers evne til at påvirke samfundsudviklingen og bidrage til samfundsmæssig forandring i retning af bedre sociale og miljømæssige forhold.

Hvad er aktionsforskning?

Aktionsforskning er et paraplybegreb for forskning baseret på demokratiske og inkluderende værdier, som understøtter kollektiv handling og social innovation (Gaventa & Cornwall, 2008). Det er karakteristisk for aktionsforskning som metode, at aktørerne inddrages i forskningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Der er ikke tale om, at én bestemt metodisk fremgangsmåde anvendes. Aktionsforskning er et *forskningsperspektiv*, hvor forskningen understøtter kollektivt handlen og social innovation samtidig med, at der produceres ny viden (Reason & Bradbury, 2008).

I modsætning til den positivistiske forskningstradition, hvor idealet er, at

forskeren har en ydre og objektiv relation til undersøgelsesfeltet, er ideallet i aktionsforskningstilgangen, at forskeren med vidensproduktionen bidrager aktivt til demokratisk udvikling og forandring af det felt, der (aktions)forskes indenfor. Aktionsforskningen udfordrer således forskningsmetoder, der har adskillelse mellem forsker og undersøgelsesobjekt som ideal (Clausen & Hansen, 2007).

Aktionsforskning understreger dermed forbindelsen mellem *forståelse* af verden og *forandring/transformation* af verden. Viden bliver et produkt af kollektive videnskabelige processer i en løbende erkendelses- og praksiscyklus, der består af (1) *kritik* af utilfredsstillende tilstande inden for et givet felt, uretfærdigheder, underprivilegerede gruppers vilkår etc., (2) *undersøgelse og dokumentation*, (3) *refleksion*, herunder *udvikling af en konkret vision og forandringsstrategi* og (4) *handling* (Andersen & Bilfeldt, 2010). En af aktionsforskningens ophavsmand, Kurt Lewin (se nedenfor) udtrykte det på denne måde: ”Den bedste måde at forstå samfundet på er at forandre det! (egen oversættelse).” (Lewin, 1946).

I aktionsforskningstraditionen er det ontologiske udgangspunkt, at de samfundsmæssige strukturer sætter rammer for individers og forandringsaktørers handlemuligheder, men de samfundsmæssige strukturer er ikke uforanderlige. Den samfundsmæssige virkelighed ses som socialt skabt og uafsluttet og påvirkelig for forandringskræfter. Gennem deltagelse i aktionsforskning kan forandringskræfter blive ”empowered” og dermed få bedre muligheder for at præge deres livsvilkår og det samfund, de indgår i.

Epistemologisk er forståelsen, at aktionsforskningen danner rammer om videnskabelse, hvor refleksion forbindes med handling (Kemmis, 2008). Aktionsforskernes rolle bliver at være *medskabere* af viden i et tillidsfuldt og ligeværdigt samarbejde med de sociale aktører, både om at undersøge og dokumentere eksisterende forhold og om at udvikle og prøve at gennemføre konkrete utopier og alternativer og fastholde et demokratisk perspektiv i proces og resultat (Nielsen & Svensson, 2006).

Den kritisk-utopiske aktionsforsknings historiske rødder

Den kritisk-utopiske aktionsforsknings rødder går tilbage til Kurt Lewin og Frankfurterskolens kritiske arbejder i Tyskland og USA. Horkheimer (1895-1973) og Adorno (1903-1969) fra Frankfurterskolen var blandt de mange kritiske intellektuelle, der måtte flygte fra nazismens Tyskland til eksil i USA. De pegede ud fra erfaringerne med nazismens forbrydel-

ser på, at oplysning ikke havde ført til øget humanisering, men til øget barbari og dehumanisering. I "Oplysningens Dialektik" argumenterer de for, at med den positivistiske adskillelse af videnskab og forskning fra værdier og kultur bliver humanisme og demokratiske værdier ekskluderet fra de essentielle samfundsdynamikker.

Kurt Lewin (1890-1947), der var inspireret af Horkheimer og Adorno, bliver betragtet som én af grundlæggerne af aktionsforskning i Europa og USA. Lewin forskede i demokratisk organisationsudvikling og organisationskultur (Lewin, 1946). Erfaringen med fascismen i Europa dannede udgangspunkt for Kurt Lewins udsagn om, at demokrati ikke kan tages for givet, men skal læres (Andersen & Bilfeldt, 2012). Lewin arbejdede med aktionsforskning som en socialvidenskabelig vej til demokratisk mobilisering af modspil til en autoritær samfundsudvikling. Kuren mod autoritære systemer var igangsættelse af demokratiseringsprocesser og udvikling af kompetencer til at tage socialt ansvar "nedefra" gennem deltagelse, træning og udvikling af ansvar (Nielsen & Nielsen, 2006).

Ernst Bloch (1885-1977) pegede på "håbet" som en særlig erkendelsesform, der foregriber det endnu ikke værende. Han kritiserede dermed både psykoanalysen og den ortodokse marxisme for at have overset håbet, drømmen og fantasiens potentiale ved at reducere dem til udtryk for fortrængning eller virkelighedsflugt. Ifølge Bloch kunne utopiske flows i hverdagslivet åbne for muligheden for social forandring.

Marcuse (1898-1979) satte med begrebet "realitetsmagten" fokus på, at menneskers sociale forestillingsevne om, hvad der er muligt, begrænses af hverdagens praksis. For at overvinde denne realitetsmagt udviklede Robert Jungk (1913-1994) fremtidsværkstedet som en praktisk metode til skabelse af social forestillingsevne og utopiske fremtidsscenerier. Forestillingen om "fremtiden som noget, der bare kommer", skulle erstattes med erfaringer med, at der findes mange mulige "fremtider" (Jungk & Müllert, 1984). Jungk pointerede, at fremtiden var for vigtig til, at man kunne overlade den til eksperterne (Nielsen, 2012). Fremtidsværkstedernes radikale nytænkning skulle overvinde og overskride den eksisterende og ofte videnskabeligt formidlede fremtidshorisont (Clausen & Hansen, 2007). Fremtidsværkstedet består af en kritikfase, en utopifase og afsluttes med en virkelighedsgørelsesfase, hvor deltagerne udvikler handlingsforslag. Forskernes rolle i fremtidsværkstedet er at være mødeledere, facilitatorer og referenter. Med en fase for kritik og en fase for utopiudvikling som grundlag for udarbejdelse af handlingsforslag er fremtidsværkstedet metodisk udviklet med henblik på, at værkstedsdeltagerne får mulighed for at "tænke ud af boksen" og frirum til fælles social

refleksion og nytænkning, der ikke er begrænset af hverdagens forestillinger om, hvad der er muligt.

Fremtidsværkstedet blev med strukturen kritik/fantasi/virkelighed en grundmodel for udvikling af kreative læreprocesser ”fra neden”.

Hvad er empowerment?

Empowerment er et begreb for forandringsprocesser og strategier for et mere inkluderende og demokratisk samfund. Aktionsforskning kan defineres som forskning, der bidrager til empowermentprocesser.

Empowerment kan defineres som ”processer hvorigennem underprivilegerede sociale grupper forbedrer deres evne til at skabe, overskue og kontrollere materielle, sociale, kulturelle og symbolske ressourcer” (Andersen & Siim, 2004; Andersen, 2005).

Historisk forbindes empowermentbegrebet med Paolo Freires definition af empowerment som evnen til at ”forstå sociale, politiske og økonomiske modsætninger og evnen til at handle mod virkelighedens undertrykkende elementer” (Freire, 1974). Den amerikanske professor Richard Levin har i forlængelse af den latinamerikanske tradition udviklet en bredere definition på empowerment, som

”... den allround-kapacitet, ressourcer, information og viden, selvtillid, færdigheder, forståelse, organisation og formelle rettigheder, som mennesker kan anvende til individuelt og kollektivt at bestemme, hvad der skal ske med dem. Jeg inkluderer også menneskers mobilisering af kollektive visioner og fantasi, intelligens, kreativitet, entusiasme, mod og energi i et frigørende projekt”. (egen oversættelse). (Levin, 1995).

Empowermenttilgangen har som kritisk paradigme fået en genopblomstring de sidste årtier, fordi den over for nyliberalisme og markedsgørelse (Craig & Mayo, 1995) sætter kollektiv myndiggørelse, kapacitetsopbygning og handling i centrum. Empowermentbegrebet opdeles ofte i henholdsvis *mægtiggørelse* og *myndiggørelse*. Mægtiggørelse, eller den objektive dimension af empowerment, refererer til forandring af rammerne for individers og fællesskabers faktiske muligheder for at skabe forandring. Myndiggørelse, eller den subjektive dimension af empowerment, refererer til udviklingen af aktørernes evner og kapacitet til at udnytte de til rådighed stående muligheder for at skabe positiv forandring.

Empowermentbaserede forandringsstrategier forsøger at gå på to ben, der skal støtte hinanden i en forandringsproces over tid: (1) ændringer i det objektive mulighedsrum (mægtiggørelse) og (2) udvikling af aktørernes subjektive kapacitet til at udnytte dette til positiv forandring (myndiggørelse).

Inden for empowermenttraditionen skelnes der endvidere mellem vertikal og horisontal empowerment (Andersen, 2005). *Vertikal empowerment* omhandler sociale grupper og styrkelse af lokalsamfund i forhold til økonomiske og politiske magtcentre og handlesammenhænge på højere niveauer i samfundet (herunder statslige politikker og kommuners prioriteringer) og ligeledes i forhold til overordnede diskurser og tænkemåder. Ved vertikal empowerment styrkes magtpositioner *udadtil* og *opadtil*.

Ved *horisontal empowerment* etableres og styrkes handlekraftige netværk *indadtil* og *nedadtil* mellem aktører på samme niveau, fx mellem borgerne og sundheds- og socialarbejderne i et lokalområde. Nedbrydning af fjendebilleder og netværks- og tillidsopbygning er vigtige elementer i horisontal empowerment.

Vellykkede empowermentprocesser er gensidigt forstærkende over tid, og de udvikles typisk dialektisk mellem horisontal og vertikal empowerment: Evnen til fælles handling internt i et lokalområde kan øge gennemslagskraften udadtil, hvilket igen kan styrke handlingskapaciteten i lokalområdet osv. (Andersen & Larsen, 2011).

Selvom empowermentstrategier i praksis oftest afprøves på lokalsamfundsniveau og/eller med bestemte sociale grupper (fx mødre, minoritetsunge eller sindslidende osv.), er det afgørende at understrege, at empowermentstrategier også omfatter det samfundsmæssige niveau. Strategier i empowermentperspektivet omhandler således både forandringer på det samfundsmæssige (makro)niveau, forandringer på organisations- og institutionsniveau (mesoniveauet) og ændringer i menneskers hverdagslivssammenhænge (mikroniveauet).

Erfaringer fra tre aktionsforskningsprojekter

1. Aktionsforskningsprojekt på plejehjem

Det første projekt var tilrettelagt ud fra den metodiske model, som de danske aktionsforskere Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén har udviklet med Roberts Jungks fremtidsværkstedsmode

som central aktivitet for udvikling af fremtidsscenarier og forandring, suppleret med forskningsværkstedsmodellen.¹

Produktion af konkrete utopier i et aktionsforskningsforløb

I det følgende præsenteres fremgangsmåde og erfaringer fra aktionsforskning på københavnske plejehjem som et eksempel på, hvordan aktionsforskning kan bidrage til forandring af de ældres mulighed for socialt samvær (Andersen & Bilfeldt, 2010).

Formålet med projektet *Kvalitet i ældreomsorgen i et medarbejderperspektiv* var bl.a. at udvikle et alternativ til den dominerende New Public Managements (NPM) styring af plejehjemsektoren (Bilfeldt & Jørgensen, 2011). Under NPM arbejdes der i stigende grad med rutinegørelse, specialisering og standardisering ud fra detaljerede arbejdsbeskrivelser, der er fastsat ovenfra, og der er begrænsede ressourcer til varetagelse af beboernes sociale behov.

Projektets formål var dels at give medarbejderne mulighed for at reflektere over deres praksiserfaringer, dels at udvikle bedre kvalitet i ældreplejen med afsæt i konkrete utopier, udviklet i fremtidsværksteder. Projektet var tilrettelagt som et forløb med fremtidsværksteder med henblik på at skabe et frirum, hvor medarbejderne kunne "tænke ud af boksen" med henblik på at udvikle og "tage ejerskab" til en ny professionel praksis. Projektforløbet var opdelt i tre faser:

- Fase 1: gruppeinterviews for medarbejdere med efterfølgende fremlæggelser på medarbejder- og beboermøder.
- Fase 2: fremtidsværksteder med kritik og utopiudvikling samt fremlæggelser fra værkstedsarbejdet på plejehjemmet.
- Fase 3: forberedelse af handlingsforslag, netværkskonference og igangsættelse af forandringer samt netværksdannelse.

Fase 1: Gruppeinterview (4 mdr.). Første fase startede med et gruppeinterview for medarbejdere fra de forskellige afdelinger tilrettelagt ud fra Bjørg Aase Sørensen og Asbjørn Grimsos anbefalinger til aktionsforskning om at tage udgangspunkt i den vellykkede håndtering, den såkaldte "mestring" af arbejdslivets udfordringer (Sørensen & Grismo, 2001). Som interviewende forsker deltager man engageret i diskussionen med spørgsmål samtidig med, at kompetencen for refleksion over temaerne ligger i gruppen.

1 Forskningsværkstedet er beskrevet i Nielsen, B.S., Nielsen, K.A. & Olsén, P. (1999).

I udformningen af spørgsmålene var der fokus på medarbejdernes positive erfaringer med håndtering af udfordringer i arbejdet, på deres indsigt i dilemmaer og udfordringer i arbejdet samt på deres kritik af vilkårene for kvalitet i ældreplejen og det psykiske arbejdsmiljø.

Forskerrollen var at fungere som facilitator af medarbejdernes refleksioner og dialog om projektets temaer og på baggrund heraf at udarbejde et problemkatalog med det formål at fastholde refleksionerne som fokuspunkter for det videre projektforsøg.

Fase 2: Fremtidsværksted, utopier og handlingsforslag (4 mdr.). Fase 2 blev indledt med et todages fremtidsværksted med medarbejderne. Fremtidsværkstedet bestod af *en kritikfase*, *en utopifase* og afsluttedes med en *virkelighedsgørelsesfase*, hvor medarbejderne udviklede handlingsforslag. På baggrund af gruppeinterviewet kunne forskerne starte fremtidsværkstedets kritikfase med temaer fra problemkataloget. Forskernes rolle i fremtidsværkstedet var at være mødeledere, facilitatorer og referenter (Jungk & Müllert, 1984). Metoden blev tilrettelagt med henblik på, at medarbejderne skulle have rum for fælles social refleksion og nytænkning løst fra hverdagens forestillinger om, hvad der er muligt.²

I kritikfasen er spillereglerne, at deltagerne skal være konsekvent negative og skal fokusere på udfordringer i arbejdet. I utopifasen "sættes virkeligheden ud af kraft", og deltagerne formulerer deres ønsker og drømme. I virkelighedsgørelsesfasen udvikler medarbejderne handlingsforslag for, hvordan de utopiske perspektiver kan omsættes til praksis. I alle tre faser fastholdes medarbejdernes udsagn ved, at forskerne noterer alt ned på såkaldte "vægviser", der hænges op på væggen i fremtidsværkstedet.³

Fase 3: Handlingsforslagene og netværkskonference (4 mdr.). I sidste fase arbejdedes videre i temagrupper med at omsætte handlingsforslagene til plejehjemmets hverdag i samarbejde med forskerne og plejehjemmets ledelse. Projektets tredje fase bestod også af en netværkskonference, der skulle danne rammen om møde og dialog mellem medarbejdernes praksiserfaringer og forskellige typer ekspertviden.⁴ Deltagerne var fremtidsværkstedernes medarbejdere, medarbejdere fra et andet plejehjem samt

2 Fremtidsværkstedet er grundigt beskrevet i Jungk & Müllert (1984).

3 For en detaljeret gennemgang af metoder i aktionsforskning se også Clausen & Hansen (2007).

4 Netværkskonferencen var inspireret af "forskningsværkstedet", beskrevet i Nielsen, Nielsen & Olsén (1999).

indkaldte eksperter og ressourcepersoner, herunder deltagere fra fagfor-
eningen FOA, en demenskoordinator, ældreomsorgsforskere, arbejds-
miljøforskere og repræsentanter fra ældreorganisationer. Plejehjemmets
medarbejdere fremlagde forløbet i fremtidsværkstedet for de indbudte
gæster, herefter stillede deltagerne opklarende og kritiske spørgsmål til
utopier og handlingsforslag. De inviterede eksperter bidrog med deres
viden gennem oplæg og input til medarbejdernes handlingsforslag i det
efterfølgende workshoparbejde, kolleger fra det andet plejehjem bidrog
til plenumdiskussioner og workshoparbejdet med deres arbejds erfaringer.

De ældre fra plejehjemmet deltog ikke i konferencen. Medarbejderne fik,
qua den indsigt de havde opnået via observationer af de ældres praksis
og samtaler/interviews med dem om deres ønsker til socialt samvær, en
advokaturfunktion for de ældres behov for socialt samvær.



Figur 1. Medarbejderfremlæggelse på netværkskonference.

Fra utopi til handling – hvad kom der ud af forløbet?

I gruppeinterviewet gav medarbejderne udtryk for, at de befandt sig i et krydspres mellem beboernes behov og de knappe ressourcer. I kraft af kommunens ældrepolitik om ”længst muligt i eget hjem” var beboerne nu svagere end før ved indflytning på plejehjemmet, og der var samtidig mindre personale end tidligere. Om eftermiddagen var der ingen aktiviteter på plejehjemmet, beboerne sad og kedede sig, og bygningens fysiske struktur gjorde det vanskeligt at samle dem.

På baggrund af kritikken udvikledes en række utopier til kvalitet i omsorgen og socialt samvær. I det følgende refereres til outputtet fra fremtidsværkstederne, relateret til den rumlige indretning.

Under fremtidsværkstedet udviklede en gruppe medarbejdere en utopi i form af en plan for ombygning af plejehjemmet med en ny dagligstue-placering. Ideen var, at to beboerværelser skulle nedlægges og inddrages til dagligstue ved, at de blev slået sammen med gangarealet foran elevatoren. Den nye dagligstue skulle have sit centrum placeret i midten af afdelingen, tæt ved elevatoren, dér hvor medarbejderne går frem og tilbage, og hvor der er vinduer ud mod gaden. Væggene skulle være lyse og lamperne skulle have kraftigt, men blidt lys. Formålet var at skabe et fysisk rum, der fremmede socialt samvær mellem beboerne indbyrdes og mellem beboere og medarbejdere.

Udgangspunktet for utopien var medarbejderes samtaler med beboere om deres ønsker til socialt liv samt en skitse til ny dagligstue, som en medarbejder havde lavet på baggrund af observationer af beboernes praksis. Beboerne ”klumpede sig sammen” på gangen omkring elevatoren som på et ”torv”, og de opholdt sig hellere på ”torvet” end i den fjernt placerede dagligstue, der ofte stod tom. De, der ikke selv kunne gå hen til ”torvet”, bad personalet om at skubbe kørestolen eller blive fulgt hen til stolene ved elevatoren. På ”torvet” kunne de snakke med dem, der gik til og fra elevatoren, hilse på hinandens pårørende, når de kom på besøg, og have løbende kontakt med personalet, der passerede ”torvet” mange gange i løbet af en dag. Beboerne havde altså i deres rumlige praksis udfordret det planlagte rum og tilegnet sig rummet ved at skabe et torvelignende sted.

Plejepersonalet valgte – da der kom en frirumsmulighed i form af aktionsforskningsprojektet, der gjorde det muligt at reflektere frit – at bakke op om den *uformelle empowermentproces*, som beboernes praksis med at ”hænge ud på torvet” var udtryk for. Beslutningen blev at flytte dagligstuen hen til beboernes ”torv” – i stedet for at flytte beboerne hen til den nuværende dagligstue. Herved kunne der skabes en bedre ramme om en mindre institutionaliseret form for socialt samvær, styrket af placering af små sofagrupper i kroge og afskærmet af palmer og pottedplanter i en halvcirkel rundt om elevatoren.

Som afslutning på fremtidsværkstedet blev der nedsat arbejdsgrupper, der skulle fremlægge ideerne for lederen og derefter for beboerne, så deres kommentarer kunne indarbejdes i forslagene. Desuden blev forslaget fremlagt på netværkskonferencen, hvor det blev diskuteret, og hvor svage beboeres behov for særlige hensyn blev indarbejdet.

Fremlæggelsen af dagligstueplanerne blev efter forhandlinger med ledelsen positivt modtaget, da plejehjemmet havde mulighed for at få tilskud til istandsættelse. Planen kom til at indgå som ændring af en påbegyndt

ombygningsplan, som kommunen havde igangsat i samarbejde med ledelsen.

Empowermentperspektiver i ombygningsforslaget

Planlægning af plejhjemsindretning træffes normalt adskilt fra medarbejdere og beboere. Med projektet blev medarbejderne advokater for beboerne og blev også selv "empowered" ved at få konkret indflydelse på plejhjemmets ombygning. I stedet for at indskrænke de ældres autonomi ved at fastholde placeringen af den originale dagligstue langt væk fra "torvet", udarbejdede man et forslag, der kunne styrke dem socialt. Da dårligt gående ældre ofte bliver siddende i den stol, de er blevet fulgt hen til, var ideen om ændret placering af dagligstuen et forsøg på at understøtte de ældres behov for socialt samvær trods fysisk svækkelse.

Torveutopien er et eksempel på medarbejderes indlevelse i beboernes behov. Dette forslag kunne kun udvikles, fordi medarbejderne havde fokus på, at kvalitet er andet og mere end rutinegørelse, specialisering og standardisering af arbejdet. Hvis ikke medarbejderne havde samlet deres praktiske indsigt i beboernes vaner og ønsker til spontant socialt samvær, ville plejhjemmets ledelse og kommunen ikke være blevet præsenteret for et arkitektonisk alternativ.

Set i det *horisontale empowermentperspektiv* (indadtil) handler det således om, at medarbejderne i samarbejde med forskerne kunne samle deres praktiske viden og omsætte denne til en ny vision ved at udvikle forslag til konkrete forandringsinitiativer, der kunne understøtte socialt samvær mellem beboerne. Set i det *vertikale empowermentperspektiv* (opadtil og udadtil) handler det om, at dagligstueforslaget efter forhandlinger med ledelsen kom videre til kommunen, så det kunne danne udgangspunkt for en ombygning, der inkluderede medarbejdernes og beboernes ønsker.

I et læringsperspektiv fik medarbejderne i plejhjemsprojektet erfaring med at facilitere de ældres behov ind i et socialt rammesættende ombygningsprojekt. Derudover fik medarbejderne erfaringer med at arbejde systematisk med idéudvikling og omsætning af visioner til praktisk handling, at interviewe beboere om deres ønsker, og at fremlægge ideer og ønsker til diskussion med eksperter, ledelse og kolleger på plejhjemmet og kolleger fra et andet plejhjem.

Risiko for "blind actions" og demokratiske opmærksomhedspunkter

At aktionsforskning bringer nye indsigter, prioriteringer, problemdefinitioner og temaer, der skal gøres til genstand for ændring, er tydeligt, konstaterer Gaventia og Cornwall, men de peger på, at selvom aktions-

forskningens deltagelsesmetoder fremmer demokratisk og inkluderende vidensudvikling, kan der være risiko for "blind actions" (Gaventa og Cornwall, 2008). Udfordringen er at undgå "blind actions", der kan være initiativer og handlinger, som svækker eller er i direkte modstrid med projekti-
nitiativernes formål, eller som er udemokratiske forandringsinitiativer, der bygger på "dystopier" i form af ønskeforestillinger og forandringsforslag, som styrker én gruppes magt på bekostning af andre. Aktionsforskning i ældreomsorgen kræver særlig opmærksomhed fra medarbejdere, ledere og aktionsforskere om at holde fokus på, at utopier ikke udvikler sig til "blind actions". Dels fordi de ældre på plejehjem er fysisk og/eller mentalt svage og kan have svært ved at give udtryk for uenighed med utopier og handlingsforslag udviklet på deres vegne. Dels fordi der er særlige risici for magtfordrejninger på plejehjem, hvor ældre, der er afhængige af at modtage omsorg og pleje kan være utrygge over for at skulle fremlægge kritik og uenighed med ledelse og personale i et større forum (f.eks. på stormøder). Dette understreger behovet for at facilitere alle ældres stemmer i processen, hvilket i dette projekt blev gjort via medarbejdernes observationer, samtaler/interviews med beboere og via repræsentanter fra ældreorganisationer, der deltog i netværkskonferencen.

I projekter, hvor egentlige dystopier er forekommet – fx om etablering af faste sengetider før kl. 21 for at nattevagten ikke skulle have for travlt, forbud mod fugebure etc. – har andre medarbejdere bremsset disse til handlingsforslag inden de blev omsat til praksis. Der ligger især i projekter med svage aktører, som ældre på plejehjem, en reel risiko for udvikling af forslag, der forringer livskvaliteten for nogle af de ældre i stedet for at forbedre den. I forhold til dagligstueutopien rejste både forskere og medarbejdere i forbindelse med udarbejdelse af handlingsforslag spørgsmålet: Er dette demokratisk i forhold til *alle* beboeres behov? I den forbindelse blev der udviklet særlig opmærksomhed på demente beboere, som udgør den svageste del af beboergruppen. Det viste sig, at medarbejderne ved at undersøge disse beboeres behov, bl.a. gennem dialogen med en demenskoordinator og ældreorganisationer på netværkskonferencen, blev klar over, at svage demente beboere havde brug for at opholde sig i et særligt afskærmet hjørne isoleret fra de andre beboere og deres pårørende. Herefter blev denne viden indarbejdet i ombygningsforslaget.

2. Aktionsforskning i lokalsamfund: Community Center Gellerup (CCG)

Det næste eksempel kommer fra et andet praksisfelt, nemlig empowermentbaseret lokalsamfundsarbejde og udvikling af et medborgercenter i Gellerupparken i Aarhus. Bydelen er målt på indkomst Danmarks fattigste, og den har en stor andel af etniske minoriteter og borgere på over-

førselsindkomst. Formålet med initiativet var dels at stimulere udvikling af en bedre og mere sammenhængende offentlig service og rådgivning, dels at stimulere en aktiv frivillighedskultur.

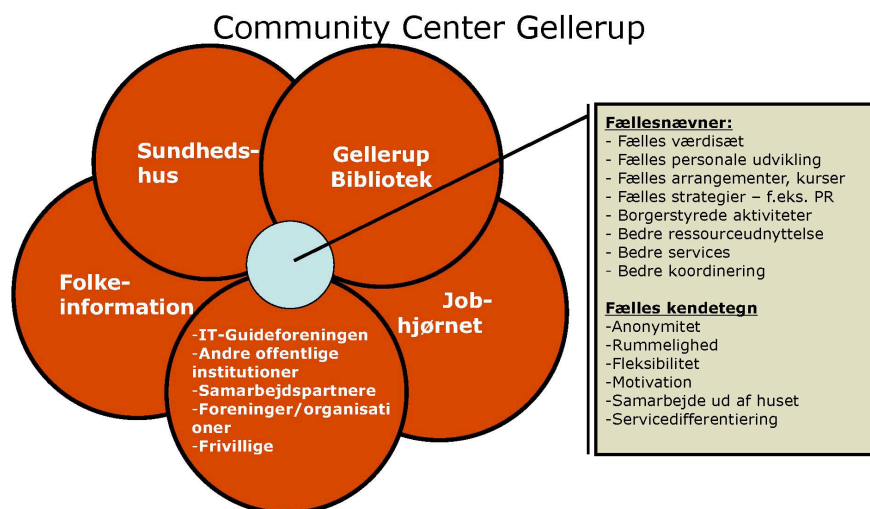
CCG-eksemplet illustrerer, at kapacitet til at skabe og forfølge empowermentmuliggørende institutionelle reformer opbygges over tid. Der skal både være energi nedefra og opbakning ovenfra. Eksemplet viser, at en tværsektoriel og empowermentunderstøttende praksis og organisatorisk ramme er praktisk mulig. Frem for en firkantet modstilling af ”rene” borgerstyrede bottom-up-strategier og ”rene” forvaltnings- og professionsstyrede top-down-strategier peger CCG-eksemplet på frugtbarheden i det, man kunne kalde ”bottom-linked”-forandringsstrategier (Andersen et al., 2013). Bottom-linked-strategier kan defineres som strategier, der er baseret på et dynamisk samspil og tætte forbindelser mellem på den ene side empowermentfaciliterende institutioner og professioner, på den anden side netværk og organiseringer blandt borgere. Robuste empowermentstrategier skal både bygge på borgernes mobilisering og på engagerede professionelle (fx socialarbejdere, sundhedsarbejdere, bibliotekarer), der godt vil gøre en forskel.

Forskellen til det forrige eksempel er, at der her er tale om en mere kompleks lokalsamfundskontekst med mange aktørinteresser. Eksemplet bygger på forskning i to RUC- projekter: Segregering, Lokal Integration og Beskæftigelse (Andersen, 2008) og en empowermentevaluering (Andersen & Frandsen, 2007). Forskerne har gennem feltarbejde og forskningsværksteder med ansatte og frivillige i bydelen analyseret udviklingsarbejdet og over længere tid fungeret som sparringspartnere og facilitatorer for de frivillige og professionelle i udviklingen af CCG.

CCG har en længere forhistorie med rødder i et aktivt projekt- og aktivistmiljø, blandt andet omkring det EU-støttede URBAN-projekt, der var ramme for en bred empowermentorienteret kvarterløftstrategi fra 2001-2007 (Andersen, 2008). En vigtig del af den lokale kontekst er, at der er tradition for tæt samarbejde på ledelsesniveau mellem områdets forvaltninger og offentlige institutioner med udgangspunkt i områdets særlige udfordringer. Alle, der ansættes i en af bydelens institutioner (fx pædagoger, sundhedspersonale og lærere), får således et fælles kursus om områdets beboere, historie og om bestræbelserne på at udvikle borgermobilisering (empowerment) med tværfagligt samarbejde og konfliktløsning om varetagelse af de lokale behov/ udfordringer.

CCG er et multifunktionelt lærings-, rådgivnings- og aktivitetscenter, hvor biblioteket deler lokaler med Sundhedshuset, Folkeinformation, jo-

brådgivningen og en række frivillige foreninger (Røde Kors' lektiehjælp, it-guider, etniske foreninger m.v.) jf. figur 2.



Figur 2: Skitse af Community Center Gellerup og dets kendetegn (Kilde: Andersen og Frandsen, 2007)

Kernen i medborgercenterkonstruktionen, som er resultat af en mangeårigt udviklingsarbejde, var følgende:

1. Fremskudt placering af sundheds-, job-, uddannelses- og anden rådgivning, der muliggør tæt kontakt til borgerne og formidling mellem borgere og system. Ikke mindst ressourcetsvage grupper med problemer oplever Sundhedshuset, Folkeinformation og Job-hjørnet som "mindre skræmmende" end Socialkontoret og Jobcenteret.
2. Tværsektoriel organisation og vidensdeling på tværs af faggrupper. Dette modvirker ansvarsforflygtigende specialisering og udvikler fagligheden i retning af helhedsorientering og større "træfsikkerhed" i forhold til borgernes behov og ressourcer. En tværsektoriel og vidensdelende tilgang skaber et læringsrum for empowermentfacilitering.
3. Samarbejde med forskellige former for frivillige, der muliggør større anerkendelse, bedre udnyttelse af ressourcer, udvidelse af aktivitetsfeltet og opbygning af en reflekterende frivillighedskultur.

Folkeinformation varetager åben og anonym rådgivning i forbindelse med sociale forhold, arbejdsmarkedsforhold, uddannelse, indfødsret, opholdstilladelse m.m. Derfor fungerer Folkeinformations medarbejdere ofte som ”advokater”, ”brobyggere” og konfliktlødere mellem beboere og forskellige dele af systemet. Sundhedshuset er et samarbejde mellem flere magistrater i Aarhus Kommune og Århus Jordemodercenter. Aktiviteterne udgøres af kerneydelser fra både tandplejere, jordemødre og sundhedsplejersker, der arbejdes desuden løbende med netværksdannelse i forskellige temagrupper. Temagrupperne arbejder fx med mad og motion, krop og prævention, livsstilssygdomme, børns sygdomme, børns ernæring og børneopdragelse, hvor fleksible undervisningsforløb planlægges i et samarbejde mellem underviser og brugere. Grupperne for unge mødre har et længere forløb, hvor der arbejdes mere i dybden med de udfordringer og problemstillinger, en ung førstegangsmor kan have.

Fx udvikledes en ”Tupperware”-lignende model for projektet *Fra kvinde til kvinde*, der gik ud på at en sundhedsplejerske eller jordemoder tilbød sig som underviser til en gruppe kvinder i deres eget nærmiljø. Emnet var seksuel og reproduktiv sundhed, hvor et forløb strakte sig over tre undervisningsgange. Undervisningen blev mht. tidspunkt, indhold og form fleksibelt tilrettelagt ud fra gruppens ønsker og behov. Ifølge medarbejderne havde det stor betydning, at det foregik i nærmiljøet og i hjemmet. Kvinderne oplevede åbenhed og tillid i gruppen og kunne dermed udveksle erfaringer. Et andet eksempel på borgerstyrede aktiviteter er den workshop om kriminalitets- og misbrugsproblemer, *Khat og Klaner*, der blev afholdt af unge somaliere og fulgt op af den lokale somaliske forening. Her blev der for alvor taget hul på et ikke-italsat og komplekst problem.

CCG-medarbejderne udtrykte i evalueringen, at de gennem projektperioden var blevet bedre til at henvise til og bruge hinandens specialviden i den løbende kontakt med borgerne og de frivillige, fx i forhold til sundhed, jobsøgning og til at bruge medarbejdernes sprogkundskaber (Andersen & Frandsen, 2007). Eksemplet fra CCG peger på nye roller for de professionelle i arbejdet med områdets borgere og deres netværk. De professionelle (fx bibliotekarer, sundhedsplejersker, social og integrationsmedarbejdere) skulle ikke kun levere ”standard serviceydelser” til individuelle borgere – i regi af medborgercenteret kunne de fungere som empowermentfacilitatorer på flere niveauer og i flere roller. En vigtig rolle er fx at medvirke i facilitering af vidensdeling og netværksopbygning i forhold til andre offentlige institutioner (fx skoler, klubber, daginstitutioner, socialforvaltninger og jobcentre) og i forhold til aktiv mobilise-

ring af lokale uformelle og formelle netværk, fx frivillige organisationer, ældreorganiseringer, idrætsforeninger, boligsociale medarbejdere mv.

Empowermenttilgangen indebærer således at møde og arbejde med borgerne ”i øjenhøjde”. Borgere kan understøttes i selvorganiserings-, lærings- og netværksprocesser, dvs. horisontal empowerment. Empowermentstrategier omhandler også kapacitet til at kunne ændre politik og påvirke magtcentre uden for lokalsamfundet, dvs. politisk mobilisering og vertikal empowerment, så empowermentstrategier kan blive platform for en reel kritisk forandrende social mobilisering.

I forhold til marginaliserede medborgere er ”advocacy-rollen” en central dimension af empowerment: Her går de professionelle ind i rollen som ”advokater/sundhedsombudsmand” i samarbejde med eller på vegne af medborgere og grupper, der ikke bliver hørt og er i klemme i de eksisterende systemer. Det kan fx dreje sig om at påtage sig advocacy-funktion for syge medborgere, der sendes i aktiveringsprogrammer, de ikke kan klare, og som efterfølgende er i fare for at miste kontanthjælp.

3. Aktionsforskning i bæredygtigt byggeri: Fremtidens Parcelhuse i Køge Kommune

Det tredje aktionsforskningsprojekt omhandler udvikling af bæredygtige løsninger inden for kommercielt boligbyggeri. Bæredygtighed blev i projektet defineret ud fra kriterier om boligernes energiforbrug, byggematerialer samt plantevækst på byggegrunden (såkaldt biofaktor). Projektet var et samarbejde mellem en række forskellige typer aktører og var faciliteret af et lokalt borgerinitieret Agenda21 center, Det Grønne Hus i Køge, som er baseret på kommunal støtte, støtte fra de lokale forsyningselskaber og projektmidler fra puljer og fonde. Det Grønne Hus arbejder inden for en række områder som byggeri, mobilitet, vand og spildevand, affald m.m.

Projektet er et af mange eksempler blandt de seneste års miljøprojekter, hvor mere bæredygtige løsninger udvikles og afprøves. Nogle gange sker det med involvering af virksomheder som led i at få udviklet og afprøvet løsningerne på kommercielle vilkår. Ideen til projektet *Fremtidens Parcelhuse* blev udviklet i 2002 i et samarbejde mellem det kommunale Agenda21-udvalg i Køge og Det Grønne Hus i Køge. Projektet var et aktionsforskningsprojekt, der betød empowerment af Agenda21 centret i form af myndiggørelse ved, at centret igangsatte og styrede en udviklingsproces, hvor centret fik indflydelse på udvikling og udbredelse af mere bæredygtige løsninger inden for boligbyggeri. Også andre miljøprojekter har gennem de seneste 10-15 år haft karakter af aktions-

forskningsprojekter, der har betydet empowerment af underprivilegerede aktører, bl.a. lokale miljøcentre og miljøorganisationer med interesse i og kompetence til at beskytte miljøet gennem udvikling af mere bæredygtige alternativer.

Målet med *Fremtidens Parcelhuse* var at lave ”et fremtidsorienteret demonstrationsbyggeprojekt” (www.fremtidensparcelhuse.dk). Formålet var at vise, at det er muligt at bygge og bo energi- og miljøvenligt i et bynært parcelhuskvarter – uden at være selvbygger og uden at forringe boligens komfort og kvalitet. Projektet skulle ”gøre energi- og miljøvenlige parcelhuse tilgængelige for den almindelige dansker” (Fremtidens Parcelhuse, 2005) og forbedre byggeindustriens kompetencer til at bygge energi- og miljøvenligt. En central del af projektet var en udstilling af energi- og miljøvenlige boliger af enten færdigbyggede eller færdigprojekterede huse. Boligerne skulle bygges på et område syd for Køge, som kommunen udstykkede og solgte. Planen var at bygge i alt 86 parcelhuse, dobbelthuse og rækkehuse, som efterfølgende skulle sælges til borgere.

Et Agenda21 center som facilitator

Det Grønne Hus havde en aktionsforskerfunktion i bl.a. udviklingen af projektet ved at facilitere samarbejde mellem en række forskellige interesser og kompetencer. Sammen med Køge Kommune, Statens Byggeforskningsinstitut (SBI), Miljømærkesekretariatet og det daværende Dansk Center for Byøkologi udviklede Det Grønne Hus et projektforslag, der fik økonomiske midler fra fonde til at ansætte en projektleder og projektmedarbejdere i Det Grønne Hus og involvere de andre partnere i en projektgruppe, der kunne hjælpe tegnestuer, bygningshåndværkere og byggefirmaer med at designe deres huse, så de levede op til kravene vedrørende energi, miljø, grønt areal på byggegrunden m.m.

Som en af de første aktiviteter i projektet blev der gennemført en workshop med byggefirmaer, i form af typehusfirmaer, arkitekter m.fl., hvor virksomhederne kunne høre om projektet og kommentere forslaget til kriterier for at deltage i projektet. Et af de centrale kriterier var, at husene skulle leve op til de nye, nordiske Svanemærkekriterier for parcelhuse, der var udviklet parallelt med projektets indledende aktiviteter. Det Grønne Hus faciliterede på workshopen samarbejde mellem forskellige byggefirmaer (store byggefirmaer, lokale bygningshåndværkere, tegnestuer m.fl.). Dette resulterede i horisontal empowerment af aktørerne, nye samarbejder mellem både store og mindre firmaer og mellem konventionelle og økologiske byggefirmaer om miljø- og energimæssige problemstillinger i boligbyggeri inden for rammerne af projektet.

De efterfølgende projektaktiviteter var:

- Færdiggørelse af projektets kriterier for husenes energi- og miljøforhold og af lokalplanen for området, hvor projektets kriterier blev et krav for at bygge på grundene
- Salg af grundene til byggefirmaer
- Projektering af husene og sparring til byggefirmaerne på seminarer og gennem rådgivning om strategier for at opfylde projektets kriterier, herunder det daværende nye bygningsreglement og dets krav til energiberegninger, bygningers tæthed m.m.
- Opførelse af husene (et eksempel ses i figur 3)
- Udstilling af de færdigbyggede huse (i en del tilfælde kun færdigprojekterede huse), hvor interesserede borgere kunne købe husene
- Fem ugers udstilling af de færdige prøvehuse, før køberne flyttede ind.



Figur 3: Eksempel på hus bygget i Fremtidens Parcelhuse, Køge (Kilde: rubowarkitekter.dk)

Opførelsen af husene begyndte i 2006. Ved udgangen af 2012 var ca. 50 af de 86 boliger opført. Projektet blev lige som mange andre byggeprojekter ramt af den økonomiske krise, der udviklede sig fra 2008 og med-

førte at salget af grunde og opførelsen af huse begyndte at gå langsomt. I tråd med aktionsforskningens principper om kritik, undersøgelse, refleksion og handling gennemførte Det Grønne Hus og forskerne fra SBI med tilknytning til projektet et evalueringsprojekt for at vurdere energiforbruget i husene sammenholdt med det teoretisk beregnede og for at kortlægge beboernes erfaringer med at bo i de nye huse. Undersøgelsen viste, at der var opnået et lavere energiforbrug end i huse af tilsvarende størrelse. Desuden viste undersøgelsen, at der er en risiko for, at der opstår utilfredshed og problemer med at bo i en bæredygtig bolig. En del beboere udtrykte således utilfredshed med indeklimaet, de begrænsede muligheder for selv at styre indeklimaet og den begrænsede information fra typehusfirmaerne om husets installationer og betjeningen af dem. (Kristensen & Jensen (red.), 2010).

Den begrænsede information til beboerne er udtryk for en ”blind action” fra byggefirmaerne på bekostning af beboernes mulighed for i praksis at bruge huset bæredygtigt, som fx kan føre til, at beboerne på grund af manglende viden om husets energisystem vælger ofte at have deres vinduer stående åbne for at få frisk luft. Det øger risikoen for, at energiforbruget i huset stiger, så de energimæssige forudsætninger for det færdigbyggede hus ikke holder. Risikoen for blind actions ligger også i manglende koordinering mellem håndværkere på byggepladsen. Der er eksempler på, at håndværkerne ikke har været korrekt informeret i byggeprocessen, fx var en dampspærre monteret forkert og blev derfor perforeret med stort varmetab til følge, så snart beboerne slog søm i væggen.

Ekspertene i Det Grønne Hus har været opmærksomme på disse problematikker og har understøttet videnspredning mellem byggefirmaerne, samtidig med at de har givet vejledning til håndværkere og beboere med henblik på at reducere sådanne problemer.

Perspektivering: Fra eksperiment til bæredygtig omstilling?

Projektet viser, hvordan et lokalt borgerinitieret Agenda 21 center som Det Grønne Hus gennem et aktionsforskningsprojekt, der har karakter af at være et udviklingsprojekt med både almennyttige og kommercielle aktører, kan sikre både horisontal og vertikal empowerment af interessen for at skabe en mere bæredygtig udvikling. Denne empowerment blev opnået ved at sikre bred deltagelse i projektet *Fremtidens Parcelhuse* fra kommune, forskningsinstitutioner, byggefirmaer m.m. Opbakningen blev opnået, fordi de forskellige aktører alle kunne se, at deres interesser kunne fremmes ved at deltage i projektet.

Casen viser samtidig, at både horisontal og vertikal empowerment hænger snævert sammen med nationale økonomiske og politiske dynamikker. Med den nationale og globale økonomiske krise blev interessen for at købe hus i Fremtidens parcelhuse svækket – ligesom på det øvrige boligmarked. Trods dette har erfaringen fra projektet alligevel medvirket til en horisontal empowerment af miljøinteressen ved at medvirke til, at miljøhensyn står centralt i et nyt byudviklingsprojekt i kommunen omkring Køge Havn og i byggeriet af et lokalt almennyttigt boligbyggeri (Køge Boligselskab).

Projektet har også medvirket til en vis vertikal empowerment af bæredygtigt boligbyggeri ved, at de nordiske Svanemærke-kriterier for parcelhuse blev afprøvet som led i projektet og ved, at en del af de deltagende byggefirmaer på baggrund af projektet nu tilbyder boligkøbere i hele landet muligheden for at vælge en lavenergiudgave af det parcelhus, de vil købe. Endvidere har Det Grønne Hus rådgivet andre kommuner om, hvordan bæredygtige boligprojekter planlægges og gennemføres.

Erfaringerne fra Fremtidens Parcelhuse og en række andre byggeprojekter peger imidlertid også på en række blind action-lignende udfordringer for en fortsat empowerment af interessen for bæredygtige boligbyggeri (Jensen et al, 2012) (Jørgensen et al., 2012):

- Det er energiforbruget pr. m² og ikke boligens samlede energiforbrug, der kommer i fokus i bæredygtige byggeprojekter. Nogle steder bygges relativt store boliger, så energiforbruget pr. person er ikke nødvendigvis lavt.
- Det viser sig i praksis ofte svært at opnå så lavt energiforbrug, som beregninger og projektering af huset lover, da brugerne af boligerne ikke informeres godt nok om energirigtig betjening af husenes installationer (ventilation, varmeanlæg m.m.).
- Bygningsreglementet gør det muligt for et byggefirma at kompensere for et stort energiforbrug ved at sætte solceller eller solfangere på taget. Det samlede energiforbrug bliver så ikke lavere, når der kompenseres for manglende byggeteknisk innovation ved blot at installere solceller.
- Bæredygtige boliger bygges i dag ofte, så de ligner ”almindelige” huse. Dermed tiltrækkes en bredere kreds af borgere, som ikke nødvendigvis er interesserede i miljø. Spørgsmålet er, hvem der vil tage ansvar for at lave netværk mellem beboerne, hvor energiforbrug m.m. måles, og erfaringer med boligerne udveksles.

Ved at evaluere og formidle både positive og negative erfaringer fra projektet har Det Grønne Hus og de deltagende forskere yderligere bidraget til empowerment af andre aktører inden for bæredygtigt boligbyggeri, som ikke deltog i projektet. Vigtigheden af analyse af erfaringer med eksperimenter bekræftes bl.a. af van den Bosch (2010), der peger på hollandske erfaringer med at analysere erfaringer fra miljøprojekter har kunnet bidrage til at skabe grundlag for tilsvarende og/eller større projekter for mere permanent bæredygtig omstilling. Det forudsætter at samspillet mellem deltagerne i et projekt og samspillet med den sociale kontekst analyseres, så forudsætningerne for fremtidige initiativer kan identificeres. Ligeledes peger Ornetzeder og Rohrer (2009) på baggrund af analyser af østrigske erfaringer med bæredygtigt byggeri på, at visioner og eksperimenter – samt evaluering og formidling af erfaringer herfra – er vigtige elementer i at skabe retning og inspiration i bestræbelser på at bidrage til en mere bæredygtig udvikling gennem forskning, eksperimenter og markedsudvikling.

Fra praksis til reflekteret praksis – perspektiver og udfordringer

Det fælles træk i de tre cases er forskning, der søger at fremme demokratiske og samfundsmæssige forbedringer gennem vidensudvikling og eksperimenter i ældreomsorg, i rådgivning og støtte af udsatte grupper gennem lokalsamfundsarbejde og i bæredygtigt boligbyggeri. Tabel 1 giver en oversigt over de tre cases. I det følgende sammenfattes ligheder og forskelle mellem de tre aktionsforskningsprojekter.

Den første case var et lille lokalt projekt, der omhandlede en generel samfundsmæssig problematik. Baggrunden var stress og frustration hos medarbejderne over ikke at være i stand at give den sociale dimension af omsorg, som de oplevede, at de ældre havde brug for. Fokus lå på varetagelse af en samfundsmæssigt svagt stillet gruppes interesser, ældre borgere, og på forbedring af arbejdsforholdene for plejehjemspersonalet. Det drejede sig om at udvikle et alternativ til New Public Management-styring af plejehjemmet, hvor den eksisterende praksis var karakteriseret ved individuel stresshåndtering og medarbejdere, der arbejdede stadig hurtigere i frustration over at give utilstrækkelig social omsorg. Aktionsforskningsprojektet rammesatte udvikling af – i Kemmis' terminologi – reflekteret "praxis". Med etablering af et initiativ, hvor beboernes sociale behov skulle stå i centrum, blev både beboere og personale empowermentgjorte. Derved blev der udviklet et alternativ til New Public Management (Hjort, 2008). Forskernes roller i et arbejdspladsprojekt afhænger bl.a. af det lokale samspil mellem ledelse og medarbejdere. I

dette projekt var forskernes facilitering af medarbejdernes forslag over for en stærk ledelse væsentlig.

Casen om CCG var lokal i sit udgangspunkt. Samtidig havde CCG et vigtigt afsæt i nationale og EU-finansierede programmer for områdebaserede empowermentstrategier i udsatte byområder, med fokus på "områdeløft" gennem empowerment og ressourcemobilisering (Andersen, 2008). Centralt i den institutionelle empowerment var kompetenceopbygning til håndtering af konkrete problemstillinger og til at udvikle et kontinuerligt arbejde for netværks- og ressourcemobilisering hos borgerne. Medborgercenter-konstruktionen kan i forlængelse af Kemmis karakteriseres som platform for udvikling af en institutionel reflektiv "praxis" for samarbejdsfællesskaber for medarbejdere på tværs af professioner og for ressourcemobilisering.

Et vigtigt rationale i udviklingen af CCG var desuden, at marginaliserede borgere havde brug for sammenhængende professionel og lettilgængelig rådgivning og service i "øjnehøjde" ude i lokalområdet. Dette krævede udvikling af en praksis og organisering på tværs af faggrupper samt en platform for frivillige foreninger og aktive borgere, der både kunne samarbejde og rådgive på tværs af forvaltninger og professioner og samtidig være advokatur for fælles udfordringer i bydelen og marginaliserede borgers særlige problemer i forhold til kommunen og fx arbejdsgivere.

Erfaringer fra de tre cases	Plejehjem: Kvalitet i ældreomsorgen i et medarbejderperspektiv	Lokalsamfund: Community Center Gellerup (CCG)	Bæredygtigt boligbyggeri: Fremtidens Parcelhuse
Hvad var projektets baggrund og målsætning?	<i>Baggrund:</i> kritik i pressen af omsorg. Individuel medarbejderstress. <i>Målsætning:</i> kollektiv dialog om og udvikling af bedre kvalitet i ældreplejen.	<i>Baggrund:</i> områdebaseret borgermobiliserende udviklingsstrategi og empowerment-tilgang. <i>Målsætning:</i> medborgercenter som ramme for tværfagligt samarbejde om borgerbehov. Fremme en aktiv frivillighedskultur og aktivt medborgerskab.	<i>Baggrund:</i> interesse for bæredygtige huse, men ingen udbud fra firmaer. <i>Målsætning:</i> vise, at det er muligt at bygge bæredygtige ejerboliger til "almindelige" mennesker uden at gå på kompromis med komfort og kvalitet. Inspirere til tilsvarende projekter andre steder.
Hvem var involveret i projektet?	Medarbejdere, ledelse, beboere, andet lokalt plejehjem, ældreorganisation og forskere.	Indvandrere, NGO'ere, frivillige organisationer, professionelle offentligt ansatte og forskere.	Miljøcenter, kommune, forskere, rådgivere, offentlige institutioner, tegnestuer, bygningshåndværkere og byggefirmaer. Borgere som boligkøbere.
Hvad var aktionsforskernes roller?	Facilitere og ramme-sætte forandringsprocesser, skrive referater, tovholdere for projektførelsen, støtte medarbejdernes projektarbejde, tilføre viden, involvere andre eksterne videnspersoner.	Facilitere samarbejde og tillidsopbygning mellem frivillige, borgere og professionelle. Formidle viden om udsatte byområder og empowerment af lokalsamfund.	Gøre kommune interesseret, etablere projektgruppe, ansøge om eksterne midler, facilitere samarbejde mellem byggefirmaer, facilitere udvikling af miljøkriterier, støtte byggefirmaer med energiberegninger m.m. Indsamle og analysere beboer erfaringer.

Hvad var centrale processer og metoder?	Gruppeinterviews, fremtidsværksteder, fremlæggelse på møder, interviews med beboere, netværkskonference med plejehjem og eksperter.	Facilitering af fælles mål og succeskriterier baseret på empowerment samt refleksions-workshops om erfaringer med at gennemføre målsætningerne.	Udvikling af miljøkriterier og integration i lokalplan, matchmaking mellem byggefirmaer, seminarer og rådgivning for byggefirmaer, byggeudstilling i fuld skala, interviews med beboere.
Hvilke udfordringer og barrierer opstod?	Skepsis og utålmodighed fra ledelse, håndtering af udskiftning af medarbejdere undervejs i projektforløbet, få ressourcer til projektet.	Horisontalt: de forskellige faggrupper skulle lære at samarbejde og at arbejde empowermentorienteret i forhold til lokalsamfundet. Vertikalt: Kommunens forvaltninger skulle anerkende styrken i tværfagligt medborgercenter.	Økonomisk krise betød at ikke alle huse blev solgt. Nogle byggevirksomheder var ikke så innovative. For lidt information til beboerne om husenes installationer. Manglende udveksling af erfaringer mellem beboerne.
Hvilke resultater blev opnået?	Kollektiv håndtering af problemer, der tidligere oplevedes individuelt. Lærprocesser om indflydelsesmuligheder på plejehjemmet. Nye rammer og ny praksis om de ældres behov for socialt samvær.	CCG styrket lokalt. Fra det lokale til det nationale niveau: Afsæt for et landdækkende udviklingsprogram: Biblioteker som medborgercentre i udsatte byområder.	Lavt gennemsnitligt energiforbrug. Kommune og boligselskab har integreret bæredygtighed i andre byggeprojekter. Miljøcenter rådgiver andre kommuner. Nogle virksomheder har taget bæredygtige boliger ind i deres sortiment.

Tabel 1: Karakteristika for de tre gennemgående eksempler på aktionsforskningsprojekter

Casen om bæredygtigt boligbyggeri var lokal i sit udgangspunkt, men havde som mål at skabe både horisontal og vertikal empowerment af grupper, der ønsker en mere bæredygtig udvikling på et centralt område: energiforbrug og miljøbelastninger knyttet til boliger. Casen viser, at det var nødvendigt at involvere mange forskellige aktører i et projekt for at kunne skabe nye udviklingsretninger inden for miljøområdet. Desuden viser casen, at begrebet aktionsforskere skal forstås bredt. Det er både forskere og andre eksperter, der qua deres faglige kompetencer kan facilitere, bidrage med analyser m.m. – som fx Agenda21 centret Det Grønne Hus.

Projektet adskiller sig fra de to andre projekter ved, at det var et borgerinitiativ, en kommune og nogle kommercielle aktører (tegnestuer/byggefirmaer), der udviklede et samarbejde, som blev faciliteret af Det (borgerinitierede) Grønne Hus. Et særligt karakteristikum var, at Det Grønne Hus anvendte markedsmekanismer til at skabe forandring ved at lade allerede eksisterende miljømærkekriterier på markedet (Svanemærket) indgå i samspil med Køge Kommunes egne særlige miljøkriterier, som de bæredygtighedskrav, der skulle stilles til boligbyggeriet i Fremtidens Parcelhuse. I Kemmis' terminologi blev den vanebaserede praksis for boligbyggeri gennem kravsspecifikation udviklet til en reflekteret "praxis", hvor bæredygtighedskrav og vejledning fra Det Grønne Hus dannede grundlag for virksomhedernes kompetenceopbygning i bæredygtigt boligbyggeri. Casen viser, at benyttelsen af markedsmekanismerne var med til at fremskynde byggevirksomhedernes deltagelse i aktionsforskning med bæredygtig omstilling. Byggevirksomhederne var tiltrukket af de markedsmuligheder, der kunne være forbundet med projektdeltagelsen og frygtede måske også at miste markedsandele til konkurrenter, hvis de ikke deltog. Omvendt viste projektet sig følsomt over for samfundsøkonomiske konjunkturer på boligmarkedet i form af huse og byggegrunde, der ikke kunne sælges. Casen viser, at trods problemer har projektet skabt både horisontal og vertikal empowerment af miljøinteressen ved at både involverede aktører og andre aktører har benyttet erfaringerne som inspiration til og argument for at igangsætte tilsvarende projekter, hvor man bygger videre på den vidensudvikling, der fandt sted.

De tre cases illustrerer nogle betingelser for at skabe bedre sociale og miljømæssige forhold i det danske samfund. Udviklingspuljer og -programmer gør det muligt at igangsætte aktionsforskningsprojekter med det formål at fremme mere demokratiske, inkluderende og bæredygtige dagsordener. De mange puljer og programmer rettet mod offentlige institutioner rummer imidlertid også risici for "blind actions", fx på plejehjem, hvor "en stadig strøm" af projekter kan være med til at stresse

både medarbejdere og beboere. Da de faste ressourcer på plejehjemmene synes at blive færre, samtidig med at krav og forventninger fra samfundet er blevet større, er det vigtigt som aktionsforsker at være opmærksom herpå. Det er vigtigt i tilrettelæggelsen af aktionsforskning at afsætte tilstrækkelig tid og ressourcer til forankring og opfølgning på de initiativer, der udvikles under projektforsløbet – i samspil med den omverden, projektet indgår i.

Hvorvidt aktionsforskning skaber empowerment uden for de involverede arbejdspladser, lokalsamfund m.m., afhænger bl.a. af, hvorvidt der skabes en kombination af mægtiggørelse i form af bedre rammer for indflydelse på samfundsforhold og myndiggørelse af de involverede aktører til at kunne udnytte og videregive erfaringerne fra ét projekt til andre projekter og initiativer. Et eksempel på mægtiggørelse er de ændringer i lovgivningen om lokalplaner, der er blevet gennemført efter pres fra Køge Kommune og andre kommuner, der har været involveret i bæredygtige boligbyggerier. Ændringerne betyder, at kommuner fremover har bedre muligheder for at stille krav til fx miljø- og energiforhold i nybyggeri inden for et lokalområde. Disse rammer kan bruges af miljøorganisationer og miljøcentre som Det Grønne Hus og miljøinteresserede kommunale planlæggere og politikere til at igangsætte nye bæredygtige byggeprojekter.

Referencer

- Andersen, J. (2005). Empowermentperspektivet: vejen frem for kritisk handlingsorienteret socialforskning? I *Social Kritik*, 17(101), 60-75.
- Andersen, J. (red.). (2008). *Ressourcemobiliserende beskæftigelsespolitik: strategier og erfaringer fra udsatte byområder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, J. og Frandsen, M. (2007). *Fra bibliotek til lokalsamfundscen-ter: Evaluering af Community Center Gellerup*. MOSPUS Research Paper 1/07. Roskilde Universitetscenter.
- Andersen, J. & Siim, B. (red.) (2004). *Politics of inclusion and empowerment: gender, class and citizenship*, Houndsmills: Palgrave.
- Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2010). Aktionsforskning på plejehjem: et alternativ til new public management? I *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12(1), 67-81, 98-99.
- Andersen, J., Bilfeldt, A. & Jørgensen, M.S. (2012). Det urbane plejehjem: empowerment-planlægning i praksis. I J. Andersen et al.: *Byen i bevægelse: Mobilitet – Politik – Performativitet*, Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg.
-

-
- Andersen, J & Bilfeldt, A. (2013). Social innovation in public elder care: the role of action research. I F. Moulaert et. al. (eds.) *International Handbook of Social Innovation*, Elgar, (under udgivelse).
- Andersen, J., Delica, K. & Frandsen, M. (2013). From 'book container' to community centre. I F. Moulaert et. al. (eds.) *International Handbook of Social Innovation*, Elgar, (under udgivelse).
- Bilfeldt, A., Hofmeister, E., Jørgensen, M.S., Meyer-Johansen, H. & Stauning, I. (2003). A Good Work: Quality and Values in the Job, I H. Hvid & P. Hasle (eds.): *Human Development and Working Life: Work for Welfare*, (pp. 107-143). London: Ashgate, 2003.
- Bilfeldt, A. & Jørgensen, M.S. (2011). *Kvalitet i aldreomsorgen i et medarbejderperspektiv*, Aalborg Universitet og DTU.
- Bilfeldt, A, Jørgensen, M.S. & Mahler, M. (2012). *Frå pres til ressource: pårørendesamarbejde og psykisk arbejdsmiljø*. Forskningsrapport 27, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Bloch, E. (1985). *Das Prinzip Hoffnung: In fünf Teilen*. Werkausgabe 554, Suhrkamp-Taschenbuch. Wissenschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brydon-Miller, M. (2003). Why Action Research? I *Action Research*, 1(1), 9-28.
- Clausen, L.T. & Hansen, H.P. (2007). Deltagerbaseret forskning. I L. Fuglsang et. al. (red.): *Teknikker i samfundsvidenskaberne*, (s. 135-155). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Craig, G. & M. Mayo (1995). "Community Participation and Empowerment: The Human Face of Structural Adjustment or Tools for Democratic Transformation?" I G. Graig and M. Mayo (eds.), *Community Empowerment. A Reader in Participation and Development*. London and New Jersey: ZED Books.
- Drewes Nielsen, L. (2006). The Methods and Implication of Action Research. I K.A. Nielsen & L.G. Svensson (2006). *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory*, (pp. 89-117). Maastricht, Netherland: Shaker Publishing.
- Eliasson-Lappalainen, R. & Nilsson Motevasel, I. (1997). Ethics of Care and Social Policy, *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 6(3), 189-106.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Fremtidens Parcelhuse (2005). *Projektbeskrivelse for Fremtidens Parcelhuse*.
- Gaventa, J. & Cornwall, A. (2008). Power and Knowledge, I P. Reason & H. Bradbury: *Handbook of Action Research*, London: Sage Publications, second edition.
-

-
- Gustafsson, R.Å. & Szebehely, M. (1996). Äldreomsorgens förändringar och kvinnors hälsa, I P. Östlin (red): *Kön och ohälsa*, Studentlitteratur, 272.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1969). *Oplysningens dialektik*. København: Gyldendal.
- Jensen, J., Jørgensen, M.S., Elle, M. & Lauridsen, E. (2012). Has social Sustainability left the Building?: The recent conceptualization of "sustainability" in Danish buildings. I *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8(1), 94-105. Publiceret online 27. marts, 2012: <http://archives/vol8iss1/1010-058.jensen.html>
- Jungk, R. & Müllert, N.R. (1984). *Håndbog i Fremtidsværksteder*, Viborg: Politisk Revy.
- Jørgensen, M.S., Jensen, J.O., Elle, M. Lauridsen, E.H., Quitzau, M., Bilsfeldt, A. Friis, F. & Clementsen, A. (2012). *Innovation i nyere bæredygtigt byggeri*, Institut for Systemer, Produktion og Ledelse, DTU og Statens Byggeforskningsinstitut, Aalborg Universitet.
- Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. I P. Reason & H. Bradbury: *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*, (pp. 21-138). London, Sage Publications, second edition.
- Kinsler, K. (2010). The utility of educational action research for emancipatory change. I *Action Research*, 8(2), 171-189.
- Kristensen, L. & Jensen, O.M. (red.) (2010). *Erfaringsopfølgning på lavenergibyggeri klasse 1 og 2 – med "Fremtidens Parcelhuse" som eksempel*. Afrapportering til Energiforskningsprogrammet 2007, Det Grønne Hus i samarbejde med SBI.
- Levin, R. (1995). Beyond Democracy: The Politics of Empowerment. I A. Callari, S. Cullenberg & C. Biewener (eds.): *Marxism in the Postmodern Age*, New York: The Guilford Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. I *Resolving Social Conflicts Field Theory in Social Science 1997*, New York: American Psychological Association, Washington DC.
- Marcuse, H. (1941). Some implications of Modern Technology. I *Studies in Philosophy and Social Science*, 9(3).
- Negt, O. (1969). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt am Main: Eur. Verlagsanstalt.
- Negt, O. & Kluge, A. (1972). *Öffentlichkeit und Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. English version: Public Sphere and Experience: Towards an Analyses of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere, Minneapolis: University of Minnesota Press 1993.
-

-
- Negt, O. et. al. (1992). *Emanzipationsinteressen und Organisationsphantasie: eine ungenutzte Wirklichkeit der Gewerkschaften? Zur Erweiterung sozialkultureller Handlungsfelder am Beispiel der DGB-Ortskartelle*, Köln: Bund-Verlag.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K.A. & Olsén, P. (1999). *Demokrati som Læreproces*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K.A. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in Action Research. I K.A. Nielsen & L.G. Svensson: *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory* (pp. 63-87). Maastricht, Netherland: Shaker Publishing.
- Nielsen, K.A. & Svensson, L.G. (2006). Action Research and Interactive Research: A Framework for the Book. I K.A. Nielsen & L.G. Svensson: *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory*, (pp. 1-45). Maastricht, Netherland: Shaker Publishing.
- Nielsen, B.S. (2012). Efterskrift: Livslyst og Demokrati. I A. Bilfeldt, M.S. Jørgensen & M. Mahler: *Fra pres til ressource: pårørendesamarbejde og psykisk arbejdsmiljø*. Forskningsrapport 27, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Ornetzeder, M. & Rohrercher H. (2009). Passive houses in Austria: the role of intermediary organisations for the successful transformation of a socio-technical system. I *ECEEE 2009 Summer study. Act! Innovate! Deliver! Reducing energy demand sustainably*, pp. 1531-1540.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Schmid, H. (1999). Velfærdsydelser som produktion. I T.R. Eriksen et al. (red.): *Kvalifikationer: definitioner af ord eller relationer mellem mennesker?*. København: Munksgaard.
- Szebehely, M. (2005). Care as employment and welfare provision: Child and elder care in Sweden at the dawn of the 21st century. I H.M. Dahl and T.R. Eriksen (eds.) *Dilemmas of care in the Nordic welfare state. Continuity and change*, (pp. 80-97). Aldershot: Ashgate.
- Sørensen, B.A. & Grimsmo, A. (2001). *Varme og kalde konflikter i det nye arbejdslivet*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- van den Bosch, S. (2010). *Transition Experiments. Exploring societal changes towards sustainability*, Ph.D. thesis, Erasmus University, Rotterdam.
- Wærness, K. (2006). Research on Care: what impact on policy and planning? I C. Glendening & P.A. Kemp (eds.): *Cash and Care. Policy challenges in the welfare state*. Bristol: Policy Press.
- www.fp.fremtidensparcelhuse.dk
-

OM FORFATTERNE

Alice Juel Jacobsen er cand.mag. og Master of Public Management, uddannet fra Syddansk Universitet og har erhvervet ph.d.-graden i organisatorisk forandring og ledelse fra Aalborg Universitet. Hun har været medstifter og i en årrække leder af et landsdækkende udviklingscenter for de kommunale ungdomsskoler (US-centret) med ansvar for udvikling af organisationen og drift af større udviklingsprogrammer. Alice Juel Jacobsen er ansat som adjunkt ved Institut for Læring og filosofi, Aalborg Universitet, hvor hun forsker og underviser på Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser.

Karin Højbjerg er cand.mag. i pædagogik fra Københavns Universitet og har en ph.d.-grad fra Aalborg Universitet. Oprindeligt er Karin Højbjerg uddannet sygeplejerske og har undervist på sygeplejerskeuddannelser flere steder i Danmark, Grønland og Holland. Forskningsinteressen er koncentreret om sygeplejerskeuddannelse, professionspædagogik, herunder særligt forholdet mellem de praktiske og de abstrakt teoretiske videnssystemer, som en profession betjener sig af. Studierne er teoretisk funderet i Pierre Bourdieus praktikteori. Karin Højbjerg er ansat som adjunkt i pædagogik og pædagogisk innovation på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, hvor hun underviser på Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser og Masteruddannelsen i Læring og forandringsprocesser i Aalborg.

Marie Louise Gammelby er cand.mag. i pædagogik, uddannet fra Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet og har en ph.d.-grad fra henholdsvis Statens Byggeforskningsinstitut og Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Marie Louise Gammelby er ansat som ekstern lektor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, hvor hun hovedsageligt underviser og vejleder på Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser. Primær faginteresse er rum og pædagogik. Udgangspunktet for at beskæftige sig med rummet er, at rumlige forhold spiller en betinget rolle for meget social og kulturel handlen. Det vil sige, at rummet får status som undersøgelsesgenstand i undersøgelser af sociale og kulturelle forhold i uddannelsesinstitutioner.

Tom Børsen er lektor på Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet og formand for studienævnet for Teknoantropologi. Han forsker bl.a. i eksperter og ekspertkulturers ansvarlighed og i tværfaglige undervisningsforløb. Tom Børsen arbejder typisk inden for en kritisk teoretisk forståelseshorisont.

Jørgen Bloch-Poulsen, lektor, ph.d., ansat ved Aalborg Universitet; mag. art. i idehistorie; har skrevet guldmedaljeafhandling om nymarxisme i europæisk tænkning; ph.d.-afhandling om sit bidrag til dialogisk aktionsforskning i organisationer; bøger om DKP's historie, planøkonomi og folkefront, det fagretslige systems udvikling, følelser og forhøjet blodtryk, videnskabsteori, coaching og dialog i organisationer, aktionsforskning, organisationsudvikling samt dialogiske forældresamtaler (under udgivelse); bidraget til *The Sage Handbook of Action Research*. Underviser på Masteruddannelserne i Ledelses- og organisationspsykologi (AAU), organisatorisk coaching (AAU), it-forandringsagenten (AAU), professionel kommunikation (RUC) og konfliktmægling (KU). Optaget af at bidrage til medbestemmelse i organisationer i spændingsfeltet mellem medfornemmelse og empowermenttvang.

Marianne Kristiansen, lektor, ph.d., ansat ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet; har publiceret nationalt og internationalt om dialog og participation i organisationer i aktionsforskning; har skrevet bøger og artikler om interpersonel kommunikation og interpersonel organisationskommunikation; har været medredaktør af og forfatter til bog om *Knowledge and power in Collaborative Research*; fra 2007-2011, associate editor ved Action Research (Sage), er i dag medlem af Editorial Committee ved International Journal of Action Research.

Annette Bilfeldt er lektor på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet og forsker i aktionsforskning, arbejdsliv, organisationsudvikling og demokratisering af ældreomsorgen. Hun har sammen med Michael Søgaard Jørgensen været aktionsforsker bl.a. i et aktionsforskningsprojekt på tre plejehjem i Københavns Kommune, *Fra Pres til Ressource – pårørendesamarbejde og psykisk arbejdsmiljø*, i 2010-2012 (beskrevet i Forskningsrapport 27, 2012, Institut for Læring og Filosofi). Annette Bilfeldt har sammen med Michael Søgaard Jørgensen og John Andersen skrevet *Det urbane plejehjem – empowerment – planlægning i praksis* til antologien *Byen i Bevægelse*, der er udkommet i 2012. Sammen med John Andersen har hun skrevet kapitlet *Social innovation in public elder care: the role of action research* til *International Handbook of Social Innovation*, der udkommer i 2013. Annette Bilfeldt er medlem af repræsentantskabet for Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling på RUC.

John Andersen er sociolog og professor på Plan, By og Proces ved Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, RUC. Han arbejder desuden i tilknytning til Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling på RUC. John Andersen forsker i empowermentba-

serede strategier mod marginalisering og social eksklusion – herunder social mobilisering og social innovation i udsatte byområder. Har tidligere arbejdet for EU-kommissionen i EU's 3. fattigdomsprogram.

Michael Søgaard Jørgensen er civilingeniør og ph.d. og ansat som lektor på Institut for Planlægning, Aalborg Universitet og forsker i bæredygtige udviklings- og omstillingsprocesser. Demokratisering af samfundsudvikling er en central problemstilling i forskningen, og aktionsforskning i samarbejde med arbejdspladser, miljøorganisationer eller fagforeninger er ofte et element i forskningen. Empirisk har forskningen fokus på omsorg, fødevarer, byggeri, beklædning samt energiproduktion og -forbrug. Michael Søgaard Jørgensen deltager i det internationale netværk for videnskabsbutikker, Living Knowledge, og er medlem af bestyrelsen for Selskabet for Grøn Teknologi under Ingeniørforeningen.

Refleksiv praksis – forskning i forandring

Redaktion: Annette Bilfeldt, Jørgen Bloch-Poulsen, Tom Børsen,
Marie Louise Gammelby, Karin Højbjerg & Alice Juel Jacobsen

© Jørgen Bloch-Poulsen 2012

1. udgave, Open Access udgivelse

1. bind i: Serie om Lærings-, forandrings- og organisationsudviklings-
processer/Transformational Studies (v/ Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet, København)

Grafisk tilrettelæggelse: Hofdamerne ApS
v/ Lea Rathnov & Cecilie Von Haffner

ISBN: 978-87-7112-070-7

ISSN: 2245-7569

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T: 99407140
F: 96350076
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Publikationen er udgivet med støtte fra
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, København.