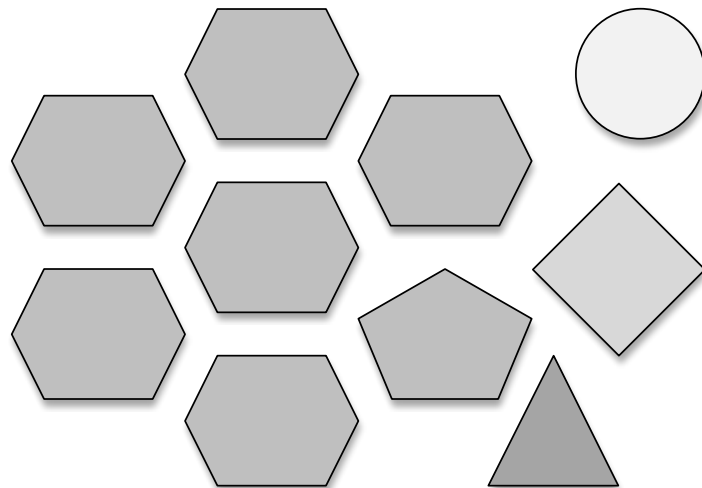


Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab  
ISSN 1902-2271 . [www.hexis.dk](http://www.hexis.dk)

# praktiskegrunde

**VELFÆRDSORGANISERING**



**OG TRANSFORMATION**

**3-4 / 2016**



# praktiskegrunde

Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab  
Nr. 3-4 / 2016 – ISSN 1902-2271 [www.praktiskegrunde.dk](http://www.praktiskegrunde.dk)

## Tema: Velfærdsorganisering og transformation

*Red. Karin Højbjerg og Marie Martinussen*

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Velfærdsorganisering og transformation - en indledning<br><i>Karin Højbjerg og Marie Martinussen</i>                                                    | 5   |
| Pædagogiske forandringer og klasserumsindretninger: Design af nye lærer-elev-relationer i skolen<br><i>Marie Martinussen og Pernille Clausen Nymand</i> | 11  |
| Kvalitet, faglighed og legitime videnformer i SSP-samarbejdet under transformation<br><i>Andreas Lindenskov Tamborg</i>                                 | 29  |
| Students' strategies for position-taking in transnational education<br><i>Jin Hui Li</i>                                                                | 53  |
| Professionsidentitet under transformation: Den kliniske vejleders undervisningspraksis som eksempel på velfærdsorganisering<br><i>Karin Højbjerg</i>    | 73  |
| Transformations in the normative character of life and health: The case of lifestyle risk factors<br><i>Anette L. Hindhede</i>                          | 91  |
| Velfærdsorganiseringens logik: Uddannelsesplanlægning<br><i>Anders Buch</i>                                                                             | 109 |

Praktiske Grunde udgives af foreningen *Hexis • Forum for samfundsvidenskabelig forskning* og udkommer elektronisk med fire numre årligt.

Praktiske Grunde er et tværfagligt internordisk forum for analyse af sociale og kulturelle praksisformer, deres sociale genese, strukturelle betingelser, virkemåder og relation til magt- og dominansforhold.

Praktiske Grunde er til for at fremme den kritiske dialog mellem de mange forskellige forskere og studerende, der på forskellige måder og i forskellige sammenhænge arbejder med inspiration fra den franske sociolog Pierre Bourdieu og beslægtede forskere. Tidsskriftet redigeres således med afsæt i følgende basale videnskabelige grundantagelser:

- videnskabelig viden har både en teoretisk og en empirisk dimension
- det videnskabelige objekt er konstrueret gennem et brud med førstehåndsforståelsen
- at tænke i relationer giver bedre virkeligheds-modeller end at tænke den i substanser
- virkeligheden er historisk og fortiden virker i nutiden, både kollektivt og individuelt

Praktiske Grundes tværfaglige redaktion består af et dansk, svensk og norsk redaktionspanel. Tidsskriftet bringer fagfællebedømte forskningsartikler, oversættelser af centrale fremmedsprogede tekster og anmeldelser. I tidsskriftets nyhedsbrev optages mindre essays, debatindlæg, bogomtaler, meddelelser om konferencer, seminarer, studiegrupper o.l. Praktiske grunde publicerer på dansk, svensk, norsk og engelsk.

#### **Redaktion**

Redaktør: Kim Esmark. Redaktionspanel Danmark: Marianne Høyen, Ole Hammerslev, Carsten Sestoft, Kristian Larsen, Jens Arnholtz, Christian Sandbjerg Hansen, Gro Inge Lemcke Hansen. Sverige: Donald Broady, Mikael Börjesson, Emil Bertilsson, Ida Lidegran. Norge: Marte Feiring, Johannes Hjelbrekke.

#### **Advisory board**

Loïc Wacquant, Univ. of California, Berkeley & Centre de sociologie européenne, Paris; Lennart Rosenlund, Universitetet i Oslo; Jan Frederik Hovden, Universitet i Bergen; Tore Slaatta, Universitetet i Oslo; Martin Gustavsson, Stockholms Universitet; Mikael Palme, Stockholms Universitet; Annick Prieur, Aalborg Universitet; Mikael Rask Madsen, Københavns Universitet; Lene Kühle, Aarhus Universitet; Peter Koudahl, DPU; Ida Willig, Roskilde Universitet; Lisanne Wilken, Aarhus Universitet; Yves Dezalay, CNRS, Paris; Antonin Cohen, Université de Picardie, France; Frédéric Lebaron, Université de Picardie, France; Remi Lenoir, Director of the Centre de sociologie européenne, Paris; Niilo Kauppi, CNRS, Strasbourg; Franz Schultheis, Universität St. Gallen; Michael Vester, Leibniz Universität Hannover; Bryant Garth, Southwestern University, USA.

---

#### **Vejledning til forfattere**

Manuskripter til *Praktiske Grunde* indsendes elektronisk til [praktiskegrunde@hexis.dk](mailto:praktiskegrunde@hexis.dk) eller en af redaktørerne som vedhæftet fil i Word-format. Manuskripter kan udfærdiges og publiceres på dansk, norsk, svensk og engelsk. Efter fagfællevurdering indsendes et rettet og korrekturlæst manuskript som vedhæftet Word-fil.

Med artiklen skal følge: engelsk abstract (max. 150 ord, husk engelsk titel), 5-8 keywords på engelsk, forfatteroplysninger: navn, akademisk titel og/eller ansættelsessted, evt. e-mail.

Om opsætning, citater, henvisninger osv., læs og følg nøje vejledningen på:

<http://praktiskegrunde.dk/forfattervejledning.html>

# Velfærdsorganisering og transformation – en indledning

**Karin Højbjerg og Marie Martinussen**

Med dette temanummer stiller vi skarpt på både mindre og større transformationer, der finder sted i måderne, velfærd organiseres på i Danmark. Vi har ønsket at studere velfærdsorganiseringers former og de transformationer, de undergår som empiriske fænomener, der må begribes teoretisk. I temanummerets artikelrække vises disse transformationer i forskellige praksisformer som, elev- og lærerpraksis, SSP-praksis, transnationale studenterstrategier, professionspraksis og professionsidentitetsdannelse, sygdomskategorisering og undervisningsplanlægning i bred forstand. Samtidig demonstrerer artiklerne, hvordan man ud fra forskellige teoretiske perspektiver kan beskrive, forklare og forstå transformation.

Velfærdsinstitutioner undergår løbende transformationer og dermed også den måde organiseringen af forskellige former for velfærd praktiseres på. Her er vores fokus overvejende på velfærdsorganiseringer indenfor uddannelse og sundhed. Disse transformationer er komplekse og kan være svære at få greb om både empirisk og teoretisk. Artiklerne tager udfordringen op og forsøger at kaste lys over de transformationsprocesser, som hverken står i et kausalt forhold til de politiske og organisatoriske beslutninger, men som heller ikke er et direkte resultat af offentligt ansattes velmenende og energiske anstrengelser.

Oftest tages det for givet, at vi som mennesker, som enten privatpersoner eller professionelle, har viljer, evner, ønsker og begær til at skabe forandring. Initiativer i form af implementeringer af særlige designs og modeller inden for fx ledelse, pædagogik og sundhed vidner om en tro på den menneskelige (forandrings)kraft. Samtidig ved vi, at ydre, strukturelle vilkår, teknologier, materialiteter, kulturelle værdier og mønstre også kan virke ind på og/eller være en del af den måde, som praksisser udfolder sig på.

Det er disse sidst oplistede komplekse sammenhænge og forhold, som netop forskningen kan belyse og herigennem finde forklaringer på den måde en praksis – og eventuel forandringer af denne – udfolder sig på. Forskningen kan – i modsætning til hverdagsforståelser af forandringsprocesser – være med til at kaste lys over det, som forandres og det som, så at sige, holder sin form i forandringen.

Transformation kobles i en hverdagsforståelse ofte til det nye, som anses for at være bedre end det gamle - det, der hidtil har været. Transformation har i en sådan forståelse positive konnotationer, for hvem vil ikke det nye og forandring?

Inden for velfærdsorganiseringen ligger forandringen til det bedre ofte også som en implicit præmis: didaktiske designs skal forbedre læring blandt elever, coaching skal forandre medarbejderen til en gladere og mere effektiv arbejdskraft. Det, ikke at være parat til forandring anses tilsvarende for at være fodslæbende, traditionelt og 'altmodisch'. Idealet om forandring kan derfor anses for at være underlagt en nødvendighedslogik, der er omtalt som 'TINA-princippet': There-Is-No-Alternative (Steensen 2009). Det ses også i den måde, hvorpå særligt begrebet og retorikken rundt om 'innovation' er blevet lanceret. Innovation forstået som fornyelse har i sig selv sin helt egen kraft, som er blevet statsliggjort. Vi har fx set en etablering af Danmarks Innovationsråd i 2004, og i skiftende regerings regeringsgrundlag indgår også innovation (se fx 'Danmarks Innovationsstrategi' i Regeringsgrundlaget fra 2011). 'Det nyes tyranni' kunne man også kalde det, hvilket Stuart Hall gør, når han siger om det nye, at det er karakteriseret ved "that historical amnesia characteristic of American culture – the Tyranny of the New" (Hall 1996: 133) og som i hans optik er et 'west-centric' udtryk, der dækker over et ønske om at være amerikansk (ibid). Transformation og fornyelse må i denne optik forstås i et historisk perspektiv og har samtidig også en distinktiv karakter, hvor forandring og træghed kommer til at stå i relation til hinanden som socialt konnoterede modsætninger.

Vi vil som mennesker gerne tro på den menneskelige forandringskraft, fordi det er en fin og positiv, hverdagslig måde at møde andre og verden på. Men meget undersøgelsesarbejde, der har taget på sig at studere transformationer, ender ofte med at vise, hvordan seje strukturer kan spænde ben for forandringer. Overordnet om den sociologiske analyse siger Bourdieu, at den er et af de mest effektive redskaber til at opnå erkendelse om sig selv som et socialt væsen:

Der er ganske vist nogle, der ser denne form for selverkendelse som en 'nedstigning til Helvede'... Ikke desto mindre rummer sociologien nogle af de mest effektive midler til at opnå den frihed, som en erkendelse af de sociale determinismer giver mulighed for at erobre til trods for determinismene (Bourdieu 1997:13-14).

Man må medgive, at en Bourdieu-inspireret forskning overvejende giver forklarende kraft til træghed i forandringer (Bourdieu 2007: 107), og et sådant perspektiv kan umiddelbart virke fodslæbende og passe dårligt ind i forestillingerne om egenkraft og troen på fremskridt og forandringer. I dette temanummer viser vi Bourdieu-inspirerede studier, men også studier, som er funderet i andre teoretiske perspektiver, der kan vise transformative processer.

Pernille Clausen Nymand og Marie Martinussen undersøger, hvad der sker, når et 'traditionelt' indrettet klasserum med rækkeopstilling af borde og stole ændres til et rum, hvor tavlen byttes ud med en papirrulle på gulvet, og hvor stole og borde er flyttet. Artiklens omdrejningspunkt er således klasserumsdesign – eller rettere sagt – relationerne mellem lærer, elev og materialiteter i studiet af klasserummet i folkeskolen. Baseret på et observationsstudie præsenterer og sammenligner artiklen transformationer i socio-materielle interaktioner og –relationer i et såkaldt traditionelt indrettet og et – set i relation hertil – alternativt indrettet klasserum. Klasserummet ses således som en del af den måde, den danske stat har valgt at organisere en særlig velfærdsydelse på. Artiklens analyser baserer sig på Pierre Bourdieus teoretiske forståelse af relationen mellem det materielle og det sociale. Her er grundidéen, at det sociale ses afspejlet i det materielle og omvendt. Det indebærer, at der analytisk kan konstrueres samsvarende implicite principper for, hvad læreren og eleven er for nogle størrelser, og hvordan de relaterer sig til hinanden. Analysens resultater giver et bud på, hvordan nye karakterer af relationer mellem elever og lærer udfolder sig i det alternativt indrettede klasserum.

Andreas Tamborg behandler temaet om velfærdsorganisering og transformation i kontekst af SSP-arbejdet set som en måde at organisere en velfærdsydelse på. Her ses mere specifikt på, hvordan opfattelsen af, hvad legitim professionel viden er i det tværprofessionelle samarbejde som SSP-arbejdet udgør, har transformeret sig gennem tiden. SSP-samarbejdet er en kommunal, tværfaglig kriminalpræventiv indsats, der i de senere år har været præget af en markant udvidelse af deltagende aktører og af et øget fokus på forskningsbaseret og i sammenhæng hermed evidensbaseret viden. Fra at være former for erfaringsbaserede og praksisnære vidensformer som dominerede området, er der sket et twist i retning af at viden, for at kunne anses for at være legitim og som havende en værdi, skal være evidensbaseret. Artiklen sætter i forlængelse af dette spørgsmålstejn ved om den professionelle kvalitet, faglighed og viden inden for SSP-samarbejdet mellem politi, lærere og pædagoger bliver amputeret for måske værdifulde vidensformer i samarbejdet og i arbejdet med de unge. Artiklens resultater kommer frem gennem Bourdieu-inspirerede analyser gennem en historisering af SSP-samarbejdet og dets opkomst, som afsæt for at forstå og forklare de nutidige forståelser af kvalitet, viden og tværfagligt samarbejde i SSP-regi.

Jin Hui Li har undersøgt den form for transformation, der ses i måden at organisere internationalisering på indenfor videreuddannelsesområdet, som her forstås som velfærdsorganisering. Li har i et Bourdieu-perspektiv undersøgt studenterstrategier i et konkret internationaliseringsprogram på Sino-Danish Center i Beijing (SDC). Centeret er et eksempel på en ny organisering af transnational uddannelse, hvor samfinansierede og samarbejdende universitetsprogrammer (i dette tilfælde mellem Danmark og Kina) går fra at fungere på et nationalt niveau til et internationalt niveau. Der identificeres fire forskellige studenterstrategier, hvor transformation af positioner medieres gennem de studerendes nationalitet. Overordnet ses to forskellige positioner karakteriseret ved, at den første både er en *do-*

*mineret* og 'kinesisk' position – en position som er bundet op på en 'national kinesisk adfærd'. Den anden position er *dominerende* og karakteriseret ved det at opføre sig 'dansk' og 'internationalt'. De i alt fire strategier omtales som: 1. Navigating by accepting the position. 2. The selective adaptive path, 3. The missionary way og 4. The doubly dominant position. De to førstnævnte strategier er således de dominante og knyttet til den dominerede position: at opføre sig kinesisk og nationalt. De to sidstnævnte er dominerende positioner og koblet til det at have en både 'dansk' og 'international' attitude. To processer i strategierne bringes frem gennem analyserne: en har fokus på transformation af de studerendes positioner i relation til det aktuelle uddannelsesinstitutionsrum i Beijing, og en proces er relateret til de studerendes forestilling om, hvad der fra uddannelsesprogrammet kan konverteres til på jobmarkedet enten lokalt eller nationalt. Tilsyneladende opfattes det at have tilegnet sig en 'dansk' adfærd som en attraktiv social position på arbejdsmarkedet. Denne valorisering er tæt forbundet med vurderingen af de studerendes akademiske performance.

Karin Højbjergs 'take' på velfærdsorganisering tager afsæt i det forhold, at viden til stadighed bliver uddifferentieret i nye videnskabs- og/eller praksisområder i et stadigt mere arbejdsdelt samfund. Oprettelsen af nye uddannelser er taget til i styrke, og antagelsen er, at flere dimittender vil konsolidere sig i nye professioner. Højbjerg undersøger i artiklen den transformation, en professionsidentitet undergår i en konsolideringsfase. Konkret er den kliniske vejleder som professionel brugt som case. Med inspiration fra Stuart Hall viser hun, at den kliniske vejleder i sin praktiske udøvelse af undervisning og vejledning af sygeplejestuderende får særlige erfaringer med at blive forvist til en uønsket plads. Disse erfaringer mellem at være langt fra det oprindelige arbejde (sygeplejerskearbejdet) og alligevel ikke helt tæt nok på det nye (akademia) rummer både modstandsformer og indordning. Ved at inddrage analyser af historiske 'blocs' viser Højbjerg, at sygeplejerskeprofessionen har såkaldte 'diaspora-erfaringer' på kollektivt niveau. I nutidig praksis ser det ud til, at sygeplejersker med klinisk vejlederuddannelse fortsat får disse erfaringer men blot med andre konfigurationer. Erfaringernes særlige ambivalens former tilsyneladende professionsidentitetsdannelsen og også praksis i dag.

Anette Hindhedes artikel, 'Transformations in the normative character of life and health: The case of lifestyle risk factors', har fokus på grænsefladen mellem 'normal' og 'patologisk' i relation til sundhed og sygdom. Med et øget fokus på forebyggelse er fænomenet 'prædiabetes' et eksempel på, hvordan der er sket forskydninger mellem kategorierne rask og syg. Hindhede argumenterer for, at Canguilhem's begreb om vitalisering giver mulighed for at forstå, hvordan sygdomskategorier ikke alene beror på patologiske forklaringer, men at grænserne mellem rask og syg er arbitrære og i høj grad forbundet med politiske og sociale prioriteringer. Når biologiske grænseværdier påberåber sig at være baseret på neutrale målinger, viser Hindhede, at der sker en oversættelse fra epidemiologisk viden til livsstilsinterventions-initiativer. Denne heterogene proces, hvor kategorise-

ringer af patienter bliver bestemmende for indflydelsen på patienters selvopfattelser og dagligliv, udgør en ny form for velfærdsorganisering. Screening af patienter, som vurderes at være i risiko for at en livsstilsrelateret sygdom, og som efterfølgende placeres i en forebyggende indsats, udgør således en stigende del af vestlig sundhedspolitik i dag.

Anders Buch tager livtag med måder at forstå den form for velfærdsorganisering, som kan ses som uddannelsesplanlægning. Artiklen går ikke ind i den klassiske, pædagogiske diskussion om, hvorvidt uddannelse bør rette sig mod dannelse eller kompetenceudvikling, men artiklen er mere rettet mod den indbyggede forestillingen om, at (uddannelses)planlægning er et spørgsmål om, at handlinger kan organiseres som en form for problemløsning. Buchs kritik er for det første 'konceptuel', dvs. den går ind i en begrebs- og idémæssig måde at forstå uddannelsesplanlægning på. Derudover retter Buch kritikken mod den aktive 'logik', dvs. den dominerende måde at forstå og tænke om uddannelsens rolle og funktion i velfærdssamfundet på, som en måde at møde samfundets fremtidige behov for arbejdskraft på. Med et praksisteoretisk udgangspunkt foreslår Buch en udvidet forståelse af, hvordan man kan forstå dynamikkerne mellem uddannelse og erhverv. Buch viser med ingeniøruddannelse som eksempel, at uddannelsesplanlægningen altid foregår i situerede 'praksisøkologier', hvor undervisernes professionelle praksisser, de administrative praksisser på uddannelsesinstitutionerne, politiske praksisser, som regulerer uddannelser og undervisning, uddannelsesforskningspraksisser, m.m. interagerer med hinanden. Undervisningsplanlægningspraksis er også informeret af aktørernes praktiske forståelser og 'teleoaffektive projekter', de regler og kollektive forordninger, der gør sig gældende i situationen samt de materielle arrangementer, der præfigurerer handlingerne. I mødet med uddannelsessektorens 'praksisøkologi' ses de overordnede politiske visioner transformeret til pragmatisk 'realpolitik', som er en afvejning af, hvad der konkret kan lade sig gøre i den eksisterende praksisøkologi givet aktørernes aktuelle handlerum. Velfærdsorganiseringens logik er i denne optik normativ og praktisk på én og samme tid.

\*

Dette temanummers bidrag til forskningen kan – i modsætning til hverdagsforståelser af forandring og transformationsprocesser - være med til at kaste lys over de mekanismer, som er grundlaget for at forstå transformationer i velfærdsorganiseringen. Der efterspørges mere end nogensinde anvendelsesorienteret forskning, der kan omsættes til varer og dermed tjene erhvervslivets interesser (Regeringsgrundlag 2016:72). Mange forskningsfonde prioriterer i tråd hermed uddeling af midler til såkaldte 'praksisforbedringer', hvor man som forsker skal redegøre for både intervention, impact og evaluering af den viden, der forventes produceret for at komme i betragtning til at få tildelt de ansøgte midler. Dette 'dead-lock' kan gøre det fristende for fondsansøgere at love målbare forandringer (Ahrenkiel og

Nielsen 2012). Vi håber med dette temanummer at kunne vise, at det er muligt at producere viden, som måske ikke ved første øjekast kan vise praktikere og politikere 'how to do' men som til gengæld kan tilvejebringe et mere kvalificeret beslutningsgrundlag for selvsamme praktikere og politikere, når det gælder velfærdsorganisering.

### Referencer

- Ahrenkiel, A. og Nielsen, B. S. 2012. Viden og forandring – uden quick fix. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3:12 September, s. 35-41
- Bourdieu, P. 1997. *Af praktiske grunde*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. 2007. *Den maskuline dominans*. Aarhus, Tiderne Skifter.
- Regeringsgrundlag. Marienborgaftalen 2016. For et friere, rigere og mere trygt Danmark.
- Steensen, J. 2009. Om globaliseringen og dens udfordringer. I: C. Aabro og S.G. Olesen (eds.) *Individ institution og samfund - antologi for faget*, s. 296-316. Værløse, Billesøe & Baltzer.

# Pædagogiske forandringer og klasserumsindretninger: Design af nye lærer-elev-relationer i skolen

Marie Martinussen og Pernille Clausen Nymand

Pedagogic change and classroom settings: designing new teacher-student relationships in school. This article's focus is on the classroom – to be more precise – the relationships between teacher, student and materiality in the study of the classroom in an elementary school. A lot has changed through time in the Danish public school: pedagogy, the view of the pupil, of learning, play, educational ideals, childhood, hygiene, etc. Only one thing appears unchanged in public schools today, namely *the classroom*. Based on classroom observations the article presents and compares transformations in the socio-material interactions and relationships unfolding in a “traditional” interior design of the classroom, and a more alternative interior design. The article's analysis illuminates a difference in the way teaching practices unfolds in these two different learning settings. This, followed by a difference in the nature (or ‘culture’) of teacher-student relationships practiced in the two different classroom designs. The socio-material relations are transformed - relations that involve the teacher-student relationship.

**Keywords:** pedagogic change; materiality; classroom settings; design; socio-material culture; teacher-student relationship; Pierre Bourdieu

## Nyt og gammelt

Da den danske folkeskole åbnede dørene til første skoledag i 1814 (Larsen, Nørr og Sonne 2013) var alting meget anderledes end i dag. Datiden havde et anderledes syn på undervisning, læring og den enkelte elev. Det ses både i den pædagogiske praksis og i skolens rumlige organiseringer og arkitektur. Skoler, bygget i dagens Danmark, tager i højere grad end dengang hensyn til stimulerende faktorer både inde og ude, ligesom der er kommet fokus på ergonomi, udeliv, bevægelse, lys og luft (Coninck-Smith 2011). Kun én ting fremstår mere eller mindre uforandret i en stor del af skolerne i dag, nemlig *klasserummet*. Nok er ergonomien og indeklimaet forbedret væsentligt, og nok gør skolerne af i dag brug af moderne teknologiske løsninger. Men på trods af dette skønnes klasserummet at være indrettet nogenlunde ud fra samme struktur: eleverne sidder på stole ved borde, og på væggen findes en form for tavle, hvor læreren ofte tilbringer tiden. Førhen sad

eleverne ved deres skrivepulte på rækker vendt mod tavlen. I dag sidder eleverne stadig ved borde. Måske står disse på række, måske arrangeret i grupper eller hestesko – men altid vendt, så alle kan se tavlen. Før som nu synes klasserummet utænkeligt uden borde, stole og tavle – hvad enten disse manifesterer sig som skrivepulte og klassisk tavle til kridt eller et ergonomisk, korrekt designet møblement og whiteboard eller smartboard (Stoltz 2013; Sørensen 2007; Murning og Martinussen 2015; Roehl 2012; Mulcahy, Cleveland og Aberton 2015). 2 Folkeskolen debatteres flittigt i medierne, hvad enten det handler om faglige resultater, inklusion eller støjproblemer. Inden for de seneste år har der været særlig interesse for relationen mellem skolebyggeri, indretning og undervisning/læring. Specielt har skolebyggeriernes nye idealer om kollektivism, åbenhed og synlighed været i fokus, nærmere bestemt hvordan disse byggetendenser kan virke ind på undervisning og læring for elever og på elevers måde at opfatte sig selv og andre på (Bertelsen 2010). På trods af skiftende trends inden for skolebyggeri (Coninck-Smith 2011), hvor nutidens trend i høj grad går på at åbne bygninger op og nedrive murer ind til klasserum, så er den samme grundfigur for indretning af klasserum overlevet til i dag, og der synes at være en træghed i forhold til nytænkning i indretninger af klasserummet. Set i relation til temaet om velfærdsorganisering og transformation betragtes den fysiske organisering af klasserummet som en del af den måde, den danske stat har valgt at organisere en særlig velfærdsydelse på: uddannelse af statens fremtidige borgere. Artiklen undersøger i forlængelse om og på hvilke måder denne velfærdsorganisering kan transformere – eller set i et andet perspektiv udvide – denne velfærdsydelses udfoldelsesmåder.

Denne artikel har således klasserummet og dets indretning som sit omdrejningspunkt – eller rettere sagt – relationerne mellem lærer, elev og materialiteter i studiet af klasserummet i folkeskolen. Baseret på et observationsstudie præsenterer og sammenligner vi i artiklen transformationer og/eller forskydninger i socio-materielle interaktioner og -relationer mellem et, hvad vi har valgt at kalde, traditionelt indrettet og et – set i relation hertil – alternativt indrettet klasserum.

Med inspiration fra Pierre Bourdieu har vi et ontologisk udgangspunkt i en relationel og homologi- tænkning, hvilket implicerer, at det sociale står i relation til det materielle – og omvendt (Bourdieu 1996). Kort sagt, at de samme principper – blandt andre dem, som er gældende for lærer-elev-relationen – kan ses i de materielle omgivelser. Et typisk eksempel er, at læreren står (ophøjet) ved tavlen, mens elever sidder (nedsænket) på stole, hvilket symboliserer dominansrelationen mellem lærer og elev. Grundtanken er her ikke, at strukturerne – eller i dette tilfælde dominansstrukturen – i de materielle omgivelser determinerer den sociale praksis, men nærmere at de socio-materielle strukturer (dvs. både det sociale og det materielle) er med til at udgøre og 'smitte af på' – i en Bourdieusk terminologi *strukturere* – en praksis. Sagt med andre ord tillægger vi materialiteter en pædagogisk og opdragende kraft (Gammelby 2013) i klasserummet – en kraft, som vi i denne artikel vil beskrive og konstruere gennem et analytisk arbejde inspireret primært af Pierre Bourdieu.

Ideen er at undersøge om og på hvilke måder, det er muligt at se forskydninger og måske sågar transformationer i interaktioner i lærer-elev-relationer, når man laver om på indretningen af klasserummet. Gennem det empiriske studie forsøger vi at eksperimentere med og udfordre lærer-elev-relationen ved fysisk at omorganisere et klasserum. Undersøgelsen, som ligger til grund for denne artikel, kan således siges at være styret af en nysgerrighed, der går på materialitetens kraft, når man så at sige udsætter elever og lærere for et nyt design af klasserummet. I artiklen vil vi således både beskrive og med et socio-materielt analytisk perspektiv også forstå disse transformationer af, hvad der sker i klasserummet mellem lærer og elever, som skal tilpasse sig de nye omgivelser.

### **Materialitet og homologitænkning**

Vi har valgt i artiklen at have fokus på mikroprocesser – altså på det som sker inden for klasserummets fire vægge – frem for at finde forklaringer på hvordan praksis udfolder sig i eksempelvis sociale forhold som dominerer uden for klasserummet. Dette vil vi overlade til andre som har en større interesse i fx kulturelle og sociale opvækstvilkår for elever, læreres uddannelsesmæssige baggrund, professionsudviklingen inden for lærerfaget eller implementeringer af diverse politiske reformer, etc. I stedet zoomer vi i artiklen ind på dominansforholdet mellem læreren og eleven med læreren som udøver og overfører af en bestemt legitim kultur. Det vil sige, at vi stadig har øje for, at den legitime udgave af kulturen og legitime opfattelser af, hvordan verden ser ud og hænger sammen, forstærkes og 'indprentes' af specialister (lærere), som er talerør for en specifik faggruppe, der bærer præg af denne socialklasses specifikke interesser. Men lige netop dette forhold tillægges her ikke analytisk opmærksomhed – det kan dog betragtes som en bagvedliggende teoretisk forståelse. Lignende Bourdieu-aftapninger og -analyser, hvor der i særlig grad lægges vægt på mikro- frem for makroprocesser kan findes hos Michèle Lamont, der undersøger hvordan akademikere evaluerer deres kollegers arbejder (Lamont 2009), hos Laura Gilliam som ser på, hvordan lærere forskelssætter børn med henholdsvis etnisk minoritets- og etnisk dansk baggrund (Gilliam 2007) og også hos Højbjerg (2011), der inden for professionsbacheloruddannelsen i sygepleje undersøger praktikvejlederes undervisningspraktikker. Her holdes fokus primært på mikroprocesserne og på, så at sige, autonome felter, hvor forklaringskraften i højere grad skal findes i kulturelle frem for sociale kategorier (Lamont 2010: 132).

Grunden til, at vi har valgt at have fokus på lærer-elev-relationen, er med udgangspunkt i, at denne er central, når vi beskæftiger os med uddannelses- og undervisningssystemet, hvilket slås fast af Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron i *Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet* (2006). De siger også, hvilket uddybes nedenfor, at netop lærerens relation til eleverne ses afspejlet i de materielle omgivelser – dvs. i klasserummet. I dette perspektiv er materialiteten med til at 'opbygge' og fastholde lærerens autoritet. Det empiriske studie kan i

forlængelse af dette perspektiv ses som en test af, hvad der sker, når de materielle rammer ikke længere afspejler denne autoritetsrelation.

De rumlige elementer, som den traditionelle institution indretter for læreren (katederet og hans position som centrum for opmærksomhed), kan med inspiration fra Bourdieu ses som materielle og symbolske betingelser, der gør læreren i stand til at holde eleverne på afstand. Lærerens ophøjede position omfatter retten til at være orator – det vil sige at mestre en overbevisende, forståelig og korrekt tale, hvilket adskiller lærer fra elever. At stå ved katederet styrer ubevidst agentens intonation (længde, rytme, tryk og tonegang), diktation (udtryksmåde og ordvalg), talehastighed og oratoriske handlemåder hos såvel lærer som elever (Bourdieu og Passeron 2006: 140-141). De materielle omgivelser skal, ifølge Bourdieu, ses som en afspejling af samfundets hierarki. Visse steder bliver så at sige (symbolsk) tillagt mere værdi og betydning end andre steder. Vi tillægger visse placeringer mere værdi og dermed mere magt end andre, eksempelvis ærespladser, at sidde for bordenden, etc. (Bourdieu 1996: 151). Ud fra disse logikker finder vi vores rette plads – ikke bare i samfundet, men således også i det fysiske rum. Vi har altid, i kraft af vores habitus, en intuitiv fornemmelse for, hvor i rummet vi hører til.

Disse forømtalte magtfulde steder befinder sig gerne et niveau højere end sine omgivelser i fysisk forstand, men også rent sprogligt. Jo større og højere, jo mere magt og mulighed for dominans. Vi sidder til højbords, vi placerer ting på en piedestal, og vi bygger høje monumenter (Bourdieu 1996: 153).

Analysen tager afsæt i en forståelse af rummet, som værende en del af og en afspejling af det sociale liv. Vi opfatter altså klasserummet som en socio-materiel setting. Det vil sige, at man ikke kan adskille det sociale liv og de rumlige strukturer, når man vil undersøge og forstå en praksis, men de hænger sammen. I det analytiske arbejde handler det således om at få beskrevet og forstået disse sammenhænge. Som en teoretisk inspiration er Siegmundfeldt (1992) og Panofsky & Bourdieu (2002), Bourdieu (1996) og Bourdieu & Wacquant (1996) anvendt. Deres studier fremstiller homologe relationer eller strukturligheder (Øland 2007: 20) mellem forskellige domæner. Det er et analytisk blik, der understreger, at rum og praksis er relationelle størrelser. Således kan de samme principper, indlejret i rum og ting, ses samsvarende i den udfoldede praksis.

Klasserummet kan i forlængelse betragtes som resultatet af en kulturel og politisk historie – som et kulturelt og politisk produkt, der har indlejrede kulturelle principper og politiske holdninger for måder at bedrive skole på. Herunder hvad elever og lærere er for nogle størrelser, hvordan der praktiseres undervisning, og hvilke slags interaktioner og relationer der kan/skal etableres i klasserummet mellem elever indbyrdes og mellem lærer og elever. Klasserummets traditionelle indretning med et kateder og en tavle og med rækker af borde med tilhørende stole rettet mod tavlen lægger op til, at elevernes opmærksomhed er rettet mod læreren og tavlen, og at læreren har rettet sin opmærksomhed mod eleverne. Det samme princip om, at der praktiseres en en-til-mange-relation, har vi alle erfaringer med

og forskellige oplevelser af gennem vores møde med forskellige uddannelsesinstitutioner – enten som elev (en af de mange) eller som underviser/lærer (den ene).

Gennem det empiriske studie og analysen vil vi kaste lys over de homologe relationer mellem materielle og sociale (symbolske) strukturer samt forandringerne i disse. Hermed får vi blik for, hvordan ændringer i de materielle omgivelser kan være med til at rykke ved praksis og ved lærer-elev-relationen.

### **Klasserumsobservationer og -interventioner**

Den til undersøgelsen udvalgte skole er bygget i gule mursten i midten af det forrige århundrede, og der er efterfølgende bygget til med blandt andet pavilloner for at huse de i dag omkring tusinde elever. Samarbejdsudvalg og skoleledelse arbejder på at få gennemført bygnings- og indretningsmæssige ændringer, som fremmer elevernes og personalets fysiske og psykiske arbejdsforhold. De overordnede mål er, at skolens fysiske rammer er fremmende for skolens pædagogiske udvikling og for elevers og medarbejderes fysiske arbejdsmiljø.

Valget af den specifikke skole, observationerne finder sted på, er truffet ud fra tanker om, at denne skole har en profil og en strategi, der har fokus på det fysiske miljø på skolen. Undersøgelsen er derfor (også) tænkt som en inspiration til både læreres og elevers udvikling af nye tanker om og idéer til indretning af skolens klasserum. I relation til dette temanummers emne om velfærdsorganisering og transformation, kan dette ses som en (måske) bevægelse mod en form for ny socio-materiel velfærdsorganisering af undervisning, læring og opdragelse af samfundets fremtidige borgere.

Vi har valgt at observere i en 7. klasse, da disse elever befinder sig i udskolingen, dvs. ældre elever som i højere grad end de yngre elever er i gang med en løsrivelsesproces fra de voksnes autoritet. Dette gør dem særligt interessante at observere i forhold til autoritetsforholdet til læreren. Vores valg af at observere matematiktimer kommer ud fra en antagelse om, at denne type fag i højere grad lægger op til brugen af det traditionelle klasserum – at sidde på en stol med blikket vendt mod tavlen – i modsætning til de mindre boglige fag. Vi har endvidere en hypotese om, at dette har en betydning for lærer-elev-relationen. Hypotesen beror på, at den traditionelle klasserumsindretning afføder traditionelle roller i forhold til det at være lærer kontra elev.

Observationerne (og interventionerne) finder sted over fire matematiklektioner over fire dage (en lektion per dag), hvor indretningen af klasserummet ændres fra lektion til lektion. I denne artikel beskæftiger vi os med to af disse dage. I klassen var der 23 elever. Til stede var klassens faste matematiklærer samt en hjælpelærer i halvdelen af lektionerne. Klassen rådede over et klasserum, hvor der som fast inventar var et lille tekøkken med håndvask i hjørnet. Langs den ene væg var der tre vinduespartier. På de øvrige vægge var opslagstavler og diverse elevproducerede plancher. På væggen modsat vinduerne kunne et lærerred rulles ned – med tilhørende projektor i loftet, og en computer i et lille skab i hjørnet. For endevæggen var der en klassisk tavle til kridt, en tavle med lineal og passer til tavlebrug samt

et vægur. Endvidere var lokalet møbleret med en reol med kurve, kasser og bøger, et kateder med skuffer samt tolv tomandsborde til eleverne. Borde og stole var i lys træ laminat med mørkerødt metalstel.

Det empiriske studie<sup>1</sup> vil vi beskrive som et observationsstudie, hvor vi producerer empirisk materiale, som kan fortælle os noget om, hvad der sker, når man/vi fysisk omorganiserer et klasserum. Vores mål med dette har været at fremprovokere transformationer og/eller forskydninger i socio-materielle interaktioner og -relationer, så vi har kunnet se forskelle i, hvordan disse udfoldes i et traditionelt indrettet og et alternativt indrettet klasserum<sup>2</sup>. Vores fokus i observationerne er på relationen mellem elev og lærer og dennes samspil med det materielle – rummets ting og organisering. Vi har været interesserede i elevkroppe, lærerkroppe, placeringen af disse, deres måder at være på (også i forhold til, hvad der bliver sagt), og hvordan de materialiserer sig i relation til de fysiske omgivelser.

Ifølge Bourdieu er vi som observatører altid deltagende i den kontekst og i de situationer, som vi observerer (Bourdieu og Wacquant 1996) - dog har vi forsøgt at holde os i baggrunden og været mere observatører end deltagere. Måden, hvorpå vi holder os i baggrunden, er ved at undlade at svare på særligt elevernes spørgsmål til os omkring den alternative indretning. Når eleverne henvendte sig til os og spurgte til, hvad der foregik, og hvor de skulle gøre af sig selv, forsøgte vi at holde os i baggrunden, for derved at overlade det til eleverne at bedømme situationen på egen hånd.

Vores empiriske materiale består af fotos, skitser af rummets indretninger samt de nedfældede noter, som i alt består af 20 computerskrevne sider.

I forhold til de to forskellige klasserumsdesigns gjorde vi os forskellige overvejelser forinden observationsstudiet. Ændringen af klasserummets indretning bevæger sig for hver setting længere og længere væk fra den traditionelle form, der lægger op til brug af tavle, kateder og borde. Ændringen fra den traditionelle til den alternative indretning finder således sted i en 'blød' overgang - i fire steps. Dette dels fordi vi ikke ønskede at interventionen skulle skræmme læreren og eleverne, dels fordi vi ikke ønskede at spolere undervisningens formål/læringsmål. Denne ændring af rummet rodfæstes i en inspiration fra psykologiske undersøgelser, hvor de observerede testes for dernæst at se, hvordan de agerer i en given situation (Tanggaard og Brinkmann 2010: 84). Spørgsmål, som har været styrende for observationsstudiet, er gået i retning af: Vil eleverne og læreren agere anderledes i takt med de nye indretninger af klasserummet? Hvordan fordeler eleverne sig i de nye indretninger? Hvilke (nye) måder vælger læreren at gennemføre sin undervisning på? Kan vi se ændringer i, hvordan relationen mellem læreren og eleverne konstitueres? Hvordan (hvis) er lærer- og elevpraksisser forandret?

Vores tanker med den sidste indretning med en stor papirrulle i midten af en cirkel af stole, er forbundet med at skabe et alternativ til tavlen, der ikke nødvendigvis er hverken lærer- eller elev-domineret. At vi vælger at inddrage gulvet i dette design indebærer ligeledes en væsentlig pointe om at bevæge os væk fra, at

eleverne skal 'op' til tavlen. Altså udfordrer vi gennem den nye indretning lærer-elev-relationen – var tanken.

### **Design #1: Tradition og stolerækker**

I denne første del af analysen har vi fokus på interventionens første design: det mere klassisk indrettede klasserum med stole og borde på rækker vendt mod tavlen. Se foto 1. Vi vil beskrive hvordan og forsøge at forstå, hvorfor praksis og lærer-elev-relationen udfolder sig, som den gør – altså se på, hvor henholdsvis lærere og elever placerer sig i klasserummet, hvordan interaktioner og relationer mellem dem udfolder sig, og hvordan eller hvorvidt materialiteter kan siges at spille ind på alt dette.



Foto 1: Klasserummet indrettet i den klassiske rækkeopstilling af borde og stole vendt mod tavlen og katederet.

Læreren og ekstralæreren opholder sig under observationerne hovedsageligt i områderne omkring eller nær ved tavlen eller katederet. Klasserummets tavle og kateder er steder og materialiteter, som lærerne gentagne gange vender tilbage til i løbet af undervisningen. Det bliver til samlingssteder for de to lærere, hvor de ofte søger hen – særligt, når de skal formidle stoffet til eleverne. Dette beskrives i følgende uddrag fra feltnoter:

Klasselæreren kommer ind i klasselokalet, går op til katederet, der er placeret ved tavlen. Timen begynder. Eleverne sidder på rækker på deres stole, ved de-

res borde, med front mod tavlen. Klasselæreren gennemgår matematikken ved at tegne matematiske figurer på tavlen samtidig med, at han forklarer figurene og stoffet. Eleverne rækker hånden op, når læreren stiller faglige spørgsmål, hvorefter en elev peges ud af læreren og svarer på spørgsmålet. Nogle af eleverne begynder at hviske i krogene, andre folder papirfly og en enkelt elev går op til håndvasken og fylder en vandflaske med vand. En hjælperlærer kommer ind i klasselokalet og går op til katederet. Klasselæreren siger – rettet mod de elever, som begynder at have deres opmærksomhed andre steder end len: ”Nu vil jeg gerne have, I sidder stille og følger med i, hvad der sker ved tavlen. I forstyrrer undervisningen, når I larmer”. En elev skriver på en lille lap papir, som derefter rækkes, bag om ryggen på to andre elever, til en tredje elev et bord længere henne. Scenariet gentager sig med små mellemrum. Efter at det har gentaget sig et par gange, holder eleverne op og kigger igen op på tavlen og læreren. Herefter foregår kommunikationen mellem klasselærer og elever ved, at læreren stiller spørgsmål i plenum, og eleverne svarer efter håndsoprækning. Der breder sig lidt snakken i klassen, og klasselæreren siger: ”Det var ikke noget med, at I skulle begynde at snakke – ti stille”. Efter et stykke tid bliver klasselæreren færdig med at gennemgå stoffet og siger: ”Der er selvstændigt arbejde nu, og I må gerne arbejde to og to sammen”. Eleverne slår op i matematikbogen foran sig og begynder at skrive. En elev rækker hånden op og siger: ”Må vi godt sidde på gangen og arbejde?” klasselæreren svarer: ”Nej, I bliver her”.

Uddraget viser, hvordan både kateder og tavle er centrale materialiteter i denne setting. Tavlen og katederet er steder, hvor lærerne opholder sig, og de kan siges at associeres med læreren. Læreren skriver ofte på tavlen, og elevernes opmærksomhed er (for det meste) rettet mod tavlen. Desuden ses det af uddraget, hvordan læreren, når han vil have elevernes opmærksomhed, siger, at eleverne skal følge med i – ikke undervisningen – men i hvad der sker oppe ved ’tavlen’. Læreren kan siges at ’holde fast’ i det ordningsprincip, som både undervisningspraksis og indretningen af klasserummet indbyder til: at eleverne sidder ned på stole ved et bord med front mod tavlen.

Lærers ophold ved og brug af tavlen styrer og kontrollerer elevernes blikke – det meste af tiden. Matematikbogen bliver under det selvstændige arbejde også til en central materialitet i undervisningen. Her er elevernes blikke rettet mod bogen, imens de sidder og løser matematikopgaver. Matematikbogen giver samtidig læreren mulighed for at have overblik over alle elever – hvor langt de er kommet i bogen med opgaverne – og læreren har derved mulighed for fagligt at vurdere og evaluere samtlige elever i klasserummet. Her kan man sige, at der opbygges en en-til-mange-relation mellem elever og lærer. Samtidig spejles og strukturerer det materielle set-up relationen mellem elever og lærer: det er læreren som har autoriteten til at have overblik, kontrollere og vurdere eleverne - elever som er henvist

til at sidde ned på en stol og tænke, lære og arbejde 'sammen med' deres matematikbog.

Det empiriske uddrag viser på denne måde en socio-materiel symbolsk orden. Det er hverken kun 'det materielle' eller kun 'det sociale', som ligger til grund for, hvordan praksis udspiller sig – men praksis udfoldes i relationerne mellem disse. Ifølge Bourdieu indtager læreren en institutionsautoritet alene ved det faktum, at han/hun formidler et budskab i en pædagogisk kommunikationsrelation, som medfører en afgørelse af, hvad der fortjener at blive formidlet (Bourdieu og Passeron 2006: 140-141). Det første design viser i forlængelse, hvordan det ikke kun er læreren i sig selv, som gør praksis, og som gør autoritetsrelationen til eleverne, men det er noget, som udspiller sig i nogle særlige materielle rammer, med nogle særlige materialiteter, som er med til at udgøre denne særlige undervisningssituation. Ovenstående viser, hvordan både tavle og matematikbog og den måde, som de indgår i relation til både lærer og elever, er med til at konstituere både praksis, men også en bestemt form for lærer-elev-relation – en relation med afstand.

Klasselæreren befinder sig også ved katederet og siger: "Nu vil jeg gerne have, I sidder stille og følger med i, hvad der sker ved tavlen, I forstyrrer undervisningen, når I larmer". Klasselæreren går rundt og hjælper eleverne ved de første to bordrækker, nærmest katederet, som har hånden oppe, mens han ger: "Nu er I ved at larme for meget."

Ovenstående eksempel kan forstås som en *håndhævelse* af den symbolske orden, hvor det at sidde stille og tie stille er den legitime praksis i klassen (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann 2005). Lærerens praksis og håndhævelse af at sidde stille skal forstås i relation til både stole, borde og matematikbog. Designet af klasserummet med rækkeopstillingen ses således afspejlet i praksis og i den måde, som relationen mellem lærer og elever udspiller sig. Læreren håndhæver og irettesætter hyppigt eleverne, som indpasser sig i rækkeopstillingens orden. Samtidig viser der sig et hierarki i ovenstående uddrag, som går på relationen mellem eleverne. Eleverne, som er placeret tættest læreren og katederet, tildeles mere opmærksomhed fra lærerens side. Dette hierarki handler om, at netop den fysiske placering af eleven i klasserummet – enten tæt på eller langt fra læreren – samtidig er en social positionering. Eleverne både tildeles og indtager en særlig position i klassen – afhængig af den fysiske distance til katederet. I dette eksempel er det tydeligt, hvordan læreren så at sige forskelsbehandler eleverne ved kun at hjælpe elever placeret på de to første rækker.<sup>3</sup> Tidligere studier (Murning og Martinussen 2015) har gjort sig lignende fund: her bliver det tydeligt, hvordan eleverne indbyrdes – og også fra lærerens side – indtager og tilskrives særlige roller og positioner i klasserummet, som i stor grad afhænger af den fysiske placering i rummet. Blandt andet betegnes den bagerste række som computerrækken – underforstået, at her følger man ikke med i timen, men er på sin computer. Elever placeret ved de første rækker betegnes som stræbere og som dem, der er de fagligt stærkeste i klas-

sen. Det er en lærerstyret katederundervisning, som dominerer i klasserummet, og både elever og lærer går med på præmissen.

At eleverne sender små sedler til hinanden, som beskrevet ovenfor, foregår diskret og skjult for læreren, hvilket kan forstås som en tilpasning – fra både lærers og elevernes side – af den herskende orden i klassen. Eleverne opfatter og praktiserer det at sende små sedler til hinanden som et regelbrud ved at gøre det i det skjulte. På denne måde udfordres lærerens autoritet ikke og lærerens undervisningspraksis kan foregå ubemærket. De små papirsedler gør på samme måde som tavle og matematikbog denne situation mulig. Det er i relationerne papirseddel-elever, det der gøres og ikke gøres med denne fra både lærers og elevs side, som ligger til grund for hvordan, og at, denne situation bliver mulig og bliver gjort på en særlig måde – og ”inden for” en særlig orden der samtidig kan siges at forstærke lærerens autoritet.

Læreren er autoriteten: læreren både følger, irettesætter, vurderer og evaluerer elevernes individuelle præstationer og kunnen. Dette gøres gennem – eller ’sammen med’ – både elever og de centrale materialiteter: tavlen, katederet, måden disse er placeret på i rummet, de små papirsedler og matematikbogen. Praksis kan forstås udspille sig i disse socio-materielle relationer – og en lærer-elev-relation som netop er bundet op på flere materialiteter.

Karakteren af den lærer-elev-relation, som udfolder sig her er autoritær: en en-til-mange<sup>4</sup> og lærerdomineret relation. De materielle elementer i det traditionelt indrettede klasserum og måden disse indgår i forskellige relationer til både elever og lærer, gør læreren i stand til at holde eleverne på distance (både fysisk og socialt), hvilket netop kendetegner autoritetsrelationen.

### **Design #2: Innovation og papir**

Den alternative indretning af klasserummet bestod af en stoleopstilling i en rundkreds. Alle bordene blev placeret ude ved klasserummets vægge. Midt i rundkredsen af stole blev der på gulvet placeret en stor rulle papir og nogle tuscher. Som beskrevet tidligere, er papirrullen tænkt som en alternativ tavle. Se foto 2. Stoleopstillingen blev stående knap ti minutter, før læreren besluttede, at det var nemmest at udføre undervisningen, hvis eleverne satte sig hen til bordene.

Undervejs i undervisningen sker der dog noget lidt overraskende og for observatørerne oplivende: både læreren og eleverne sætter sig efter et stykke tid ned på gulvet og begynder at skrive og lave matematiske udregninger på papiret. Papirrullen bliver derved et centralt samlingspunkt for lærer og elever. Det interessante er, at det i denne situation ikke hovedsageligt er læreren, som opholder sig ved papiret/’tavlen’, som det var tilfældet i den traditionelle indretning, men det er både læreren og elever, som opholder sig ved og skriver på papiret.



Foto 2: Klasserummet indrettet med en papirrulle på gulvet og stole i rundkreds.

Dette kan anses som en forskydning af lærer-elev-relationen, hvor papirrullen på gulvet er med til at konstituere en ny socio-materiel relation. Matematikbøgerne skiftes ud med papirrullen, hvilket gør, at eleverne i mindre grad kan blive vurderet individuelt gennem lærerens registreringer af, hvor langt hver enkelt elev er kommet i matematikbogen. Samtidig bliver 'tavlen' gennem papirrullen transformeret til en mere fælles platform for både tænkning, undervisning og læring. Papirrullen bliver i situationen tilskrevet andre værdier og bruges på en helt anden måde end den traditionelle tavle – som primært 'tilhører' læreren. Papirrullen er både elevernes og lærerens – papirrullen bliver til en fælles materialitet - og projekt. Dette giver sig også udslag i interaktionen mellem lærer og elever – som modsat i den traditionelle klasserumsindretning, der kan karakteriseres som værende præget af skolastiske logikker såsom elevers håndsoprækning og lærerens udpegning af elever – nu i højere grad kan karakteriseres som 'mindre autoritær': det er både elever, som henvender sig til læreren, og læreren som henvender sig til eleverne. Samtidig bliver det sociale hierarki fra rækkeopstillingen mellem eleverne – og i denne sammenhæng tildeling og indtagelse af særlige positioner i klassen – på en måde ophævet og nye elever kommer mere på banen i design #2. Lærer-elev-relationerne, som opdyrkes i det alternativt indrettede klasserum, kan i højere grad karakteriseres som en en-til-en-relation. Der skabes en tættere socio-materiel relation mellem læreren og eleverne – hvilket kommer til udtryk gennem den fysiske og sociale nærhed.

## 22 Praktiske Grunde

Der sker således noget rent kropsligt, som bryder med den skolastiske logik om, at elever skal sidde stille på en stol. Udover at elever – og også læreren – sidder på gulvet, spiller nogle elever bold og en 'går catwalk'.

Da eleverne træder ind i klasserummet og ser den nye bordopstilling, opstår der en undren og usikkerhed i forhold til, hvad der skal ske:

"Er det sådan noget terapi-noget vi skal?"

"Det ser ikke særlig matematik-agtigt ud"

"Er I sikre på, vi skal have matematik?"

Med disse udbrud håndhæver eleverne den symbolske orden fra det traditionelt indrettede klasserum, da de giver udtryk for, at bordopstilling passer bedre til matematikundervisning end en terapisituation. Samtidig har eleverne, når de træder ind i klasserummets design #2, ikke den samme fornemmelse for, hvor de hører til – hvilken plads de så at sige skal indtage i rummet. Den hierarkiske opdeling har eleverne i dette design ikke mulighed for at læne sig op ad – eleverne bliver i stedet tvunget til at skulle indtage og forhandle sig frem til nye roller og nye positioner i klassen. Dette både i forhold til dem selv, de andre elever og læreren. Man kan sige, at dette åbner op for et større handle- og mulighedsrum. Indretningen af rummet åbner potentielt op for nye måder at indtage rummet på, og i forlængelse heraf nye måder at handle og være på som elev og lærer. Skiftet i elevers og lærers placering på stole og ned til gulvet er et billede på, hvordan alle i rummet skal lære at indtage rummet og 'finde sin plads' på ny. Ikke sagt – eller fortolket – at der i klassen etableres helt nye positioner og roller for eleverne og læreren – men interventionen er et billede på, hvordan der alligevel skabes rum for nyforhandling, en ny praksis samt nye lærer-elev-relationer i klasserummet.

I løbet af undervisningen sker der også noget med sprogbrugen i interaktionen mellem lærer og elever. Eleverne henvender sig i højere grad til læreren uden at række hånden op. Og læreren inddrager i højere grad eleverne i beslutningerne om, hvad der skal ske i undervisningen – undervisningen bliver til et fælles projekt, hvortil jargonen og tonen ændrer sig:

Elev udbryder: "For helvede [lærerens navn]", mens eleven griner. En anden elev rejser sig og går hen til læreren og eleven og siger: "Så er det mig". Læreren taler med en elev, mens en anden elev knipser med fingrene og siger: "[Lærerens navn], kom nu videre".

At undervisningspraksissen udfolder sig på nye måder, ses også af dette uddrag:

Læreren kommer ind, og der bliver helt stille, og alle eleverne kigger på læreren, som siger: "Hvad så?" og kigger rundt på bordene, som står ude i kanten af lokalet. En elev siger: "Nu skal du undervise os. Sig vi skal tage vores bøger frem. Læreren siger: "Tag bøgerne frem". En anden elev siger: "Hvordan det?"

Skal vi så sidde med bøgerne på benene?" Læreren: "Det må vi lige finde ud af". Læreren siger: "Den smarteste måde er at sætte sig hen til bordet, men det bestemmer I selv".

Læreren praksis er anderledes end før, hvilket blandt andet ses gennem hans måde at respondere på elevernes spørgsmål. Læreren lægger i højere grad op til en fælles tilrettelæggelse og dermed tilblivelse af undervisningspraksissen. Læreren opfordrer direkte til, at de i fællesskab skal finde ud af, hvad de skal gøre og stille op i de nye omgivelser. Samtidig opfordrer han eleverne til at indtage en plads på en stol ved et bord, hvilket kan fortolkes som en praksis, der går i retning af en 'forstoling' af eleven – som i design #1. Eleverne spiller også en stor rolle i denne situation og siger ovenikøbet direkte til læreren, at han skal agere lærer og undervise dem. Eleverne forsøger, ligesom læreren, at holde fast i den oprindelige orden fra det traditionelt indrettede klasserum. En orden hvor det er læreren, som dominerer og siger, hvad der skal ske, og hvordan eleverne skal være i klasserummet.

Læreren siger ud i klasserummet: "Er der nogen, der har problemer, skal vi tage en enkelt en (formel) på tavlen eller på gulvet? Vi kan jo lige så godt bruge det (papirrullen) til noget, når det alligevel ligger der." Læreren bukker sig ned og laver opgaven på gulvet.

Man kan sige, at læreren i denne situation *tilpasser* sig de nye omgivelser ved at bruge papiret på gulvet som 'tavle'. Ligesom læreren tager eleverne også nye arbejdsmetoder i brug og benytter også gulvet i stedet for matematikbogen.

I denne nye situation og praksis bliver lærer-elev-relationen mere symmetrisk, forstået på den måde at undervisningen, tilrettelæggelsen og gennemførelsen heraf i højere grad er et fælles projekt. På et enkelt tidspunkt kan man hævde, at rollerne byttes rundt, eftersom læreren tager imod en opfordring fra en elev, som siger: "Sig, vi skal tage vores bøger frem. Læreren siger: "Tag bøgerne frem". Eleverne går ifølge dette udsagn ind og tager styringen, hvortil læreren lever op til elevernes anmodning og derved også sin rolle som autoritet. Eleverne både giver og fratager læreren autoriteten, idet de bekræfter, at han er autoriteten (ved at sige, at han skal sætte dem i gang), men samtidig fratager de den, idet eleverne skal fortælle læreren, hvad han skal gøre – og han 'adlyder' så at sige elevernes ordre.

### **Træghed og transformation**

På baggrund af analysen kan vi konkludere, at der er karaktermæssig forskel på den praksis, som udfolder sig i de to designs samt forskel i karakteren af lærer-elev-relationen, der udfolder sig. Nye socio-materielle relationer bliver til – relationer, som kan siges samtidigt at transformere relationen mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes. Ikke sagt, at det grundlæggende dominansforhold mellem lærer og elever er blevet forandret gennem ændringer i de materielle om-

givelser, men vi ser dog praksis udfolde sig på nye måder. Med Passeron og Bourdieu (2006) som inspiration ville det være at tænke imod den grundlæggende forståelse af elev-lærer-relationen som en dominansrelation, at sige, at lærer-elev-relationen transformeres fra en 'ulig'/assymmetrisk til en 'lige'/symmetrisk relation.

I gennem analysen blev det tydeligt, hvordan tavlen – i form af at være både tavle og papirrulle – sammen med matematikbogen, papirsedler, stole, borde, ting, der blev sagt og gjort, placeringen af elever og lærer i rummet – i centrum eller i periferien – tilsammen udgjorde den udfoldede undervisningspraksis. Ud fra homologianalysen, sås to karaktermæssigt forskellige praksisser i de to forskellige designs med forskellige implicite ordningsprincipper for praksis. Ordningsprincipper som ses udtrykt i både materialitet og socialitet: i interaktionen og relationerne mellem klasserumsdesigns, materialiteter, lærer og elever:

I design #1 blev der skabt en form for distance i relationen mellem lærer og elever, da kommunikationen foregår via håndsoprækning og en mere formel tone, hvorfor autoritetsrelationen kan siges at blive stabiliseret gennem denne en-til-mange-relation. Læreren fremstår her som en tydelig autoritetsfigur, der både følger, irettesætter, vurderer og evaluerer elevernes præstationer og kunnen. Dette gøres gennem tilsammen eller 'sammen med' både elever og de centrale materialiteter: tavlen, katederet, de små papirsedler og matematikbogen. Praksis kan forstås at udspille sig i disse socio-materielle relationer – og i en lærer-elev-relation, som netop er bundet op på disse materialiteter.

Samtidig afspejlede rækkeopstillingen et hierarki mellem eleverne, hvor den fysiske placering i klasserummet afspejlede en social position for eleverne. Et hierarki, en dominansrelation og en orden som kom mindre til udtryk i design #2.

I design #2 så vi en tydelig forskydning (eller sågar transformation) af lærer-elev-relationen, hvor papirrullen på gulvet er med til at konstituere en ny socio-materiel-relation. At matematikbogen afløses af papirrullen er med til at skabe en 'fladere' autoritetsrelation, da 'tavlen' gennem papirrullen bliver transformeret til en mere fælles platform for både tænkning, undervisning og læring, hvorved eleven i højere grad (end tilfældet umiddelbart er i design #1) kan få indflydelse på, hvordan undervisningen forløber. Læreren inviterer til, at der foretages fælles beslutninger omkring, hvordan undervisningen skal foregå i de nye materielle rammer. Dette går på, hvordan eksempelvis papirrullen skal benyttes, og hvor eleverne skal placere sig i rummet. Dette åbner op for en forhandling omkring spillereglerne for praksis, hvor eleverne i højere grad får mulighed for at kunne fastsætte disse, set i forhold til design #1. Samtidig åbnes der op for en genforhandling af elevroller og positioner i klassen.

Papirrullen bliver i design #2 tilskrevet andre værdier og bruges på en helt anden måde end den traditionelle tavle i design #1. Papirrullen/tavlen bliver til et fælles eje, hvor både elever og lærer har 'brugsretten'. Interaktionsformen mellem lærer og elever udfoldes i design #2 på nye måder: det er både elever, som henvender sig til læreren, og læreren som henvender sig til eleverne. Dette kan fortol-

kes som en øget nærhed – set i relation til design #1 - læreren og eleverne imellem, hvilket ses gennem et andet, mere afslappet sprogbrug, hvor der både bliver bandet, og læreren bliver nævnt ved navn. Desuden så vi i analysen, hvordan den individuelle vurdering af hver elevs faglige kunnen blev sværere at praktisere for læreren i design #2.

Opsamlende viser interventionen, at det er muligt at nye udfoldelser af en undervisningspraksis kan foregå, hvilket indebærer en forskydning af autoritetsrelationen elev og lærer imellem ved at ændre på den materielle indretning. Analysen viser ikke bare at materialiteten har en kraft, men også på hvilke måder denne kraft virker ind på en undervisningspraksis. Dette åbner op for, at vi måske i langt højere grad, end hvad vi hidtil har gjort, skal begynde at tænke materialitet og materielle rammer med i vores tilrettelæggelse af undervisning. Ligeledes synes det oplagt at begynde at medtænke materialiteter i de tanker og forestillinger, vi gør os om det at praktisere skole – bredt forstået. Det kunne eksempelvis handle om de didaktiske overvejelser, man gør sig, og i forlængelse af dette, hvilke former for relationer, lærer og elever imellem, vi ønsker opdyrket og praktiseret på nye måder. Hovedparten af didaktiske og læringsteoretiske forskrifter for undervisning og pædagogik overser og negligerer i vores øjne de fysiske omgivelser og artefakter som væsentlige medaktører i forhold til undervisningspraksis, det der skal læres, og i forhold til elevers motivation. Vi vil derfor på baggrund af denne artikels analyser opfordre til, at man – praktikere som teoretikere – tillægger materialiteten opmærksomhed og betydning i og for undervisning, læring og eksempelvis elevers motivation for at lære og deltage i undervisningen. Kort sagt: eksperimenter med det fysiske design for læring.

Marie Martinussen, ph.d. og adjunkt, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, København

Pernille Clausen Nymand, cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, København

## Noter

- <sup>1</sup> Det empiriske studie er indsamlet i forbindelse med en studierapport udarbejdet af Pernille Dalgas, Sarah Wibrand, Ulla Mortensen og Pernille Nymand på kandidatstudiet Læring- og forandringsprocesser, 2013, Aalborg Universitet København.
- <sup>2</sup> Dette adskiller vores studie fra mere gængse måder at bedrive klasserumsstudier på, da klasserumsobservationerne forskyder sit fokus væk fra fx lærerens didaktiske overvejelser og greb, elevernes læring og motivation, taletid, respons fra læreren, forskelsbehandling af elever, osv. I stedet er fokus på de materialiteter, som undervisningen foregår i, og hvordan disse er medkonstituerende for praksis og lærer-elev-relationen.
- <sup>3</sup> Vi tillader os at lave denne fortolkning, på trods af observationsstudiets begrænsede tidsrum.

- <sup>4</sup> Betegnelsen en-til-mange-relation hentes fra Sørensen (2007) som i lighed med dette studie sammenligner forskellige klasserumssettings.

## Litteratur

- Bertelsen, E. 2010. Når glas beskytter – om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3/2010.
- Bourdieu, P. 1996. Et steds betydning. In *Symbolsk makt*, red. P. Bourdieu, 149-158. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. 2007. *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. og J. C. Passeron 2006. *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. og L. Wacquant 1996. *Refleksiv sociologi. Mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. 1992. *Kultur, pædagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*. København: Akademisk Forlag.
- Gammelby, M. L. 2013. *Plads til barndommen. En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. København: SBI Forlag.
- Gilliam, L. (2007): *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Højbjerg, K. 2011. *Formalisering af professionspædagogiske praksisformer i praktikuddannelse. En undersøgelse af den kliniske vejleders undervisningspraksis i den praktiske del af sygeplejeuddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Aalborg: Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet
- Højskolebladet 2012.  
<http://www.hojskolebladet.dk/tendens/tendensartikler/2012/februar/skolen-for-den-kollektive-individualisme> [24. november 2016]
- Kirkeby, I.M., T. Gitz-Johansen og J. Kampmann 2005. Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. In *Arkitektur, krop og læring*, red. K. Larsen, 43-66. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lamont, M. 2009. *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge: Harvard University Press
- Lamont, M. 2010. Looking back at Bourdieu. In *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy. Settling accounts and developing alternatives*, red. E. Silva og A. Ward, 128-141. New York: Routledge.
- Larsen, C., E. Nørr og P. Sonne 2013. *Dansk skolehistorie. Da skolen tog form 1780-1850*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Larsen, K. 2009. Observationer i et felt. In *Refleksiv sociologi i praksis: Empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu*, red. O. Hammerslev, J. Hansen & I. Willig, 41, 53, 59-60. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mulcahy, D., B. Cleveland og H. Aberton 2015. Learning spaces and pedagogic change: envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy. Culture and Society* 23/4: 575-595.
- Murning, S. & M. Martinussen 2015. Hvordan finder man sin plads i klassen? Materialiteters indgriben i elevpositioner og -strategier i gymnasieskolen. In *Brydninger i ungdomslivet*, red. N.U. Sørensen og M. Pless, 85-108. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Coninck-Smith, N. 2011. *Barndom og arkitektur: rum til danske børn igennem 300 år*. Klim.
- Nymand, P., P. Dalgas, S. Wibrand og U. Mortensen 2013. *Folkeskolens fysiske rum. Et observationsstudie*. Semesterprojekt på kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser. København: Aalborg Universitet, København.
- Panofsky, E. og P. Bourdieu 2002. *Gotik. Arkitektur skolastik habitus*. Århus: Forlaget Klim.
- Roehl, T. 2012. Disassembling the classroom. An ethnographic approach to the materiality of education. *Etnography and Education* 7/1: 109-126.
- Siegmundfeldt, B. 1992. *Renhed og rammer. Lægers og arkitekters arbejde med nye folkeskoler i København 1880-1900*. Forskningsnoter 10. København: Københavns Universitet: Institut for Pædagogik.
- Sommer, R. 1977. Classroom Layout. *Theory Into Practice Journal* 16/3: 174-175.
- Stoltz, K. K. *Politiken* 2013. Klasselokalet er en forældet idé. 18. februar.
- Sørensen, E. 2007. STS goes to school: Spatial imaginaries of technology, knowledge and presence. *Critical Social Studies* 2: 15-27.
- Tanggaard, L. og S. Brinkmann 2010. *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet 2016. <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Elevtal-i-folkeskolen-og-frie-skoler> [9. november 2016]
- Wilken, L. 2007. *Pierre Bourdieu*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- 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 frihed 1970 og 2005*. Ph.d. afhandling. København: Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik.



# Kvalitet, faglighed og legitime videnformer i SSP-samarbejdet under transformation

Andreas Lindenskov Tamborg

Quality, professionalism and legitimate knowledge in a changing SSP-collaboration. This article explores the inter professional collaboration in a crime preventive initiative called SSP, which is a collaboration between school, social work and police. By drawing on interviews of actors from the collaboration and on historic sources that document the background of the establishment of SSP, the article's main focus is to explore and explain how the actors in the collaboration view legitimate and valuable knowledge. The article's main conclusion is that the actors mainly view knowledge legitimate to the extent it can be linked to research based models. Consequently, this means that the conception of professional knowledge in SSP is at risk of being reduced to only include their information, which can be linked to these models.

**Keywords:** Inter professional collaboration, crime prevention, Bourdieu, evidence based practice, welfare professions

## Indledning

Formålet med denne artikel er at undersøge konstruktioner af kvalitet, faglighed og legitime videnformer i SSP-samarbejdet, der er en kommunal, tværfaglig kriminalpræventiv indsats, der i de senere år har været præget af en markant udvidelse af deltagende aktører og af et øget fokus på forskningsbaseret.<sup>1</sup>

Artiklen trækker på tidligere analyser af kriminalitetsforståelser i det 20. århundrede og af betingelserne for opkomsten af SSP-samarbejdet (Borch 2005), ligesom der inddrages interviews af hhv. en SSP-konsulent, en pædagog og en politibetjent, der alle deltager i et SSP-samarbejde i den samme kommune. I artiklen undersøges det, hvilke opfattelser af tværfagligt samarbejde og kvalitet i SSP-samarbejdet, der kan identificeres på baggrund af den kriminalitetsforståelse, forbyggelsestanken hviler på. Her identificeres en forståelse af kvalitet, der består af anvendelse af særlige forskningsbaserede begreber, og en forståelse af tværfaglighed, hvor faggrupper anses som relevante i den udstrækning, de har adgang til informationer om unge, der er direkte relateret til disse begreber. Samtidig er

samarbejdet udvidet til at omfatte flere faggrupper, hvilket har medført et accelereret fokus på at basere samarbejdet på forskningsbaserede retningslinjer. Gennem analyser af interviewene vises det, at disse retningslinjer ikke alene afspejles i SSP-medarbejderes sondringer mellem legitim og illegitim viden, men at de også manifesterer sig som distinktioner mellem sand og usand viden. Det vises desuden, at viden, der falder uden for disse retningslinjer, underkendes, og at en potentiel konsekvens af dette er, at SSP-medarbejdernes faglighed risikerer at reduceres til udelukkende at omfatte deres viden om unge, der direkte kan knyttes til forskningsinformerende retningslinjer.

Tværfaglighed er et begreb, der siden etableringen af velfærdsstaten er blevet omtalt som en nødvendighed i et samfund præget af sektoropdelinger og specialiserede professioner (Lauvås & Lauvås 1998, 18; Høyen 2005, 13). Tværfaglige indsatser er ofte kendetegnet ved, at de løftes decentralt i den enkelte kommune eller institution og associeres desuden ofte med både intentioner og forhåbninger om at levere en 'helhedsindsats' til modtagerne af den offentlige ydelse. Gennem de senere år er antallet af fagligheder og aktører steget i en stor del af offentlige tværfaglige ydelser og indsatser (Villumsen et al. 2015). Denne tendens kan forstås på flere måder. Det kan tænkes som en konsekvens af, at patienter, borgere eller klienters behov i stigende grad går på tværs af faglige, professionelle og institutionelle skel, og at dette manifesteres som et behov for at arbejde på tværs af et stigende antal fagligheder og ekspertiseområder (Paradis & Reeves 2013, 113). Ifølge Frederiksen (2015) analyser kan ekspansionen af tværfaglighed desuden betragtes som en neoliberal tendens, hvor øget tværfaglighed og tværsamarbejde fungerer som en måde at decentralisere magten til velfærdsprofessionerne (Frederiksen 2015, 143-144). Hvorom alting er, ser vi aktuelt et stigende fokus på tværfaglighed, der ofte tæller aktører fra en lang række fagligheder og ekspertiseområder (Åkerstrøm & Pors 2014, 309). Aktuelt ses der desuden tendenser til, at tværfaglige samarbejder under parolen 'velfærd, der virker' typisk er præget af et accelereret fokus på anvendelse af evidensbaserede eller forskningsbaserede modeller og vejledninger, som tværfaglige samarbejder anbefales eller kræves at anvende. Der er dermed tendens til, at decentrale tværfaglige ydelser i stigende omfang følger centralt udstukne evidensbaserede eller forskningsinformerende retningslinjer (Halyday et al. 2009, 424, Drake, Aas & Miller 2009, 171, Knudsen 2015, 96). Frederiksen (2015) har beskrevet dette som en tendens til, at velfærdsprofessionerne styres, snarere end at der 'styres gennem velfærdsprofessionerne' (Frederiksen 2015, 303). SSP-samarbejdet kan på flere måder ses som en eksemplarisk case på disse tendenser. SSP-samarbejdet bestod oprindeligt af et samarbejde mellem skole, socialvæsen og politi, men inden for de senere år er de deltagende aktører blevet udvidet til også at omfatte aktører fra idrætsforeninger, lokalt erhvervsliv, biblioteker mfl. (DKR 2012a, 5). I materiale om SSP-samarbejdet omtales denne forøgelse af samarbejdspartnerne som en 'nødvendighed', der afspejler opkomsten af nye former for kriminalitet, men også som et forhold, der stiller større krav til fælles rammer, der kan sikre kvalitet i samarbejdet (DKR 2012a, 18).

Rammer, der i stigende omfang skabes gennem fokus på forskningsinformerende modeller, vejledninger og begreber (DKR 2012a, 28). Nyere forskning viser imidlertid, at der er risiko for, at øget fokus på forsknings- og evidensbaseret kan kompromittere professionelles professionsfaglighed. Dels kan det medføre hierarkiseringer af vidensformer i tværfaglige samarbejder (Messenger 2013, 142-143), og dels kan det betyde, at nogle former for viden underkendes og dømmes som ukvalificerede (Knudsen 2015, 101, Kristensen 2012, 1, Forbes 2009, 586). Øget fokus på forsknings- og evidensbaseret kan således bringe professionsviden under pres og kan betyde, at kun de dele af fagprofessionelles viden, der er 'objektiv' i den forstand, at den falder inden for de udstukne vejledninger, betragtes som relevant (Knudsen 2015, 100).

Formålet med denne artikel er at undersøge, hvad der analytisk kan konstrueres som kvalificeret viden, faglighed og legitim viden i SSP-samarbejdet. Artiklen indledes med en introduktion til de begreber og metoder, der anvendes i analysen. Dernæst følger en undersøgelse af de historiske betingelser for etableringen af SSP-samarbejdet og de forståelser af kvalitet og tværfaglighed, der kan udlæses heraf. Herefter analyseres interviews af tre informanter fra et kommunalt SSP-samarbejde. Artiklen afsluttes med en diskussion af implikationerne af disse fund.

### **Teori, metode og empiri**

Artiklens analyse falder i to dele og gennemføres gennem udvalgte begreber hentet fra Bourdieus tænkning. Først undersøges de historiske betingelser for etableringen af SSP-samarbejdet samt de forståelser af kvalitet og tværfagligt samarbejde i SSP, der heraf kan udlæses. Dernæst analyseres interviews af tre informanter. Den første del af analysen bidrager dels til at bryde med og gå bagom de naturaliserede opfattelseskategorier i feltet og dels med analytiske pointer, der trækkes på i analyserne af interviewene. Analysens anden del undersøger, hvilke forståelser af kvalitet, faglighed og legitime vidensformer, der kan konstrueres på baggrund af informanternes udsagn i interviewene. I det følgende afsnit redegøres for de tilgange og begreber, der anlægges i analysens to spor.

#### *Brudtænkning og historisering*

Brudtænkningen er ofte fremført som en grundsten i Bourdieus sociologiske metode og som et greb, der kan imødegå risikoen for blindt at overtage agents forståelser og prækonstruktioner (Hammerslev & Hansen 2009, 16). Interviews indgår som en central del af denne artikel, og eftersom denne metode ofte tilstræber at komme så tæt på informantens måder at opfatte og kategorisere på, er metoden ofte forbundet med en risiko for at blive forført af informanternes oplevelser og synspunkter. Med henblik på at imødegå denne risiko og for at se ud over det billede, der kommer til indtryk i interviewene, anlægges der i denne artikel et historisk perspektiv på betingelserne for etableringen af SSP og DKR med et særligt fokus på den forståelse af tværfaglighed og kvalitet i forebyggelsesarbejde, der aktuelt er dominerende. Begrebet *historie* dækker i denne forstand ikke blot over

noget, der tidligere er sket, men snarere over et fænomens historiske forudsætninger (Bourdieu 2005b, 118, Mathiesen & Højberg 2004, 234), i dette tilfælde SSP-samarbejdet. Inden man undersøger, hvilke 'regler' agenter følger, anbefaler Bourdieu, at man undersøger, hvad der i første instans har gjort disse regler operative (Bourdieu 1996, 111). Ideen er således, at det er muligt at af-selvfølgeliggøre informanternes måder kategorisere og opfatte på ved at undersøge, hvor disse måder at kategorisere og opfatte på stammer fra (Bourdieu 1996, 24). På den måde bibringer afsnittet analytiske pointer, som trækkes med i analysen af interviewene, og som kan medvirke til at forstå og forklare informanternes måder at opfatte og skelne mellem videnformer på. Empirisk er denne del af analysen baseret på rapporter og pjecer om DKR og SSP og der trækkes især på Borchs (2005) analyse af kriminalitetsopfattelser i den 20. århundrede. Borchs analyser og pointer inddrages, fordi hans analyser af de forestillinger om kriminalitet, som DKR og SSP er baseret på, gør det muligt at belyse den forståelse af tværfaglighed og kvalitet, der aktuelt er dominerende i SSP-samarbejdet.

#### *Symbolske kampe og symbolsk vold*

I artiklens analyser af de interviewede informanter anvendes Bourdieus begreber symbolske kampe og symbolsk vold. Symbolske kampe udspiller sig i et felt, som kan beskrives som et netværk af objektive relationer af positioner, der er defineret af de kapitalformer, der har en værdi i det pågældende felt (Bourdieu & Wacquant 1996, 28). Felter er præget af semantisk elasticitet, der netop muliggør kampe om, hvilke egenskaber, ressourcer eller videnformer, der er værdifulde og væsentlige at være i besiddelse af (Bourdieu 2005a, 106, Bourdieu 1990, 62). Symbolske kampe er kampe om forståelser af, hvilke kategoriseringsformer, der er legitime, og hvilke ressourcer, der er værdifulde at være i besiddelse af i et givent felt (Bourdieu 2005a, 63). Den symbolske dimension består i, at der ikke er tale om eksplicitte eller bevidstgjorte 'forhandlinger', men snarere om indirekte kampe. Informanterne i denne undersøgelse befinder sig i forskellige erhverv og er i besiddelse i forskellige former for og mængder af viden om de unge. Dette betyder også, at der givetvis vil være kampe om, hvilke af disse videnformer, der anses for at være rigtige og kvalificerede. Med dette begreb kan informanternes gengivelser af dialoger ved møder, hvor flere videnformer bringes i spil, rekonstrueres som symbolske kampe om, hvad der er relevante og legitime videnformer at besidde og anvende i SSP-samarbejdet.

Symbolsk vold består i, at den, der indtager den dominerende position, har magten til at påtvinge sin definition eller kategorisering som den rigtige, uden at det hverken af den dominerende eller dominerede problematiseres eller forestilles at kunne være anderledes (Bourdieu 1984, 387). Volden opererer i den forstand ikke blot oppe fra og ned, men udøves af den eller de dominerede selv, fordi måder at kategorisere og skelne på, der anerkender visse former for ressourcer og underkender andre, fungerer som mentale opfattelseskategorier i agentens bevidsthed. Dette begreb gør det muligt at belyse, hvilke videnformer der anerken-

des og underkendes i SSP-samarbejdet, samt hvilke måder at klassificere og skelne mellem videnformer, der kan identificeres på baggrund heraf. Hensigten med at anvende dette begreb er således at konstruere de legitime og illegitime videnformer, der kan udlæses på baggrund af informanternes grænsedragninger. Det betyder samtidig, at kategorierne legitim og illegitim viden skal betragtes som analytiske snarere end empiriske kategorier, og at de er konstrueret af forskeren og ikke af informanterne selv.

Agenters kapitalmængde og sammensætning skaber i mødet med feltet et rum af mulige handlinger og orienteringer, som er betinget dels af agentens kapitalmængde og –sammensætning og dels af, hvad der i feltet anses som gangbare ressourcer. Ifølge Bourdieu er der derfor en relation mellem de praksisformer, der iværksættes, og den position, de iværksættes fra (Bourdieu 2005a, 103). Denne teoretiske pointe kan medvirke til at forstå og forklare den eventuelle rolle, informanternes mængde af erfaring kan spille i deres orienteringer. Eksempelvis omfatter vores informanter bl.a. en politibetjent med 35 års erfaring og en klubpædagog med blot 2 års erfaring som pædagog. Det er sandsynligt, at dette erfaringsgrundlag kan have en betydning for deres måder at agere i SSP-samarbejdet på, og dette gør denne pointe det muligt at indfange.

#### *Metode og empiri*

Det empiriske grundlag for undersøgelsen udgøres både af semistrukturerede interviews af deltagere i et SSP-samarbejde i en forstadskommune til København og af den ovenfor nævnte undersøgelse af Borch (Borch 2005), der belyser kriminalitetsopfattelserne i det 20. århundrede og betingelserne for opkomsten og etableringen af DKR og SSP.

Informanterne i interviewene bestod af en politibetjent, en klubpædagog og en SSP-konsulent, der alle var engagerede i et SSP-samarbejde i den samme kommune. Kommunen er en forstadskommune til København med omkring 40.000 indbyggere og kan hverken betegnes som rig eller fattig. Politibetjenten er en mand på ca. 60 år, der har været ansat i politiet 37 år, hvilket er hele hans arbejdsliv. Gennem sin karriere hos politiet har han varetaget en bred variation funktioner og har bl.a. været tilknyttet beredskabet, kriminalpolitiet og rejseholdet, og er nu ansat på en lokal politistation i kommunen som politikommissær. Han har været tilknyttet SSP-samarbejdet siden 1994. Klubpædagogen er en kvinde på ca. 35 år, der færdiggjorde sin uddannelse som pædagog i 2005, og som indtil 2013 var ansat som bestyrer i en butik. I 2013 blev hun ansat som pædagog i en ungdomsklub i kommunen og blev i den sammenhæng også tilknyttet SSP-samarbejdet i samme kommune. SSP-konsulenten er en kvinde på ca. 45 år, der har en uddannelsesmæssig baggrund som lærer. Hun har fungeret som lærer i 15 år i den samme kommune, hvor hun nu er ansat som SSP-konsulent. I forbindelse med sit lærerjob har hun desuden fungeret som AKT-lærer (adfærd, kontakt og trivsel). Hun har arbejdet som SSP-konsulent i 7 år og har i den sammenhæng taget en række kurser i bl.a. konfliktmægling, teori-U<sup>2</sup> og procesledelse.

Den interviewede pædagog og politibetjent indgik i SSP-samarbejdet gennem deltagelse i månedlige netværksmøder i SSP og gennem løbende dialog med SSP-konsulenten i tilfælde af bekymrende adfærd, som de vurderede var relevant at oplyse til SSP. SSP-konsulenten var derimod fuldtidsbeskæftiget i SSP og varetog en koordinerende rolle i samarbejdet, der bl.a. bestod af at indkalde til, facilitere og lede de månedlige netværksmøder. Desuden afholdte hun løbende kursus- og oplægsaktiviteter om kriminalitetsforebyggelse på hovedsageligt skoler i kommunen. Disse informanter blev udvalgt, fordi deres uddannelses- og erfaringsmæssige baggrund adskiller sig væsentligt fra hinanden, og fordi sådanne forskelligheder i materialer om SSP-samarbejdet beskrives som *"nøgleordet i forhold til den gode tværfaglighed"* (DKR 2012a, 18). Tidligere studier har vist, at politisk besluttede kvalitetssikringsinitiativer i form af forskningsbaserede retningslinjer for tværfaglige indsatser, såsom det tiltagende fokus på at sikre kvalitet og ensretning, der har præget SSP-samarbejdet i de senere år, *kan* betyde, at nogle former for viden underkendes og anses for illegitime (Forbes 2009, 586). I den forstand er bredden i de rekrutterede informanternes videns- og erfaringsgrundlag eksemplarisk for at undersøge konstruktioner af faglighed, kvalitet og legitim viden blandt medarbejdere, der befinder sig i en kontekst præget af både en forøgelse af faglige diversiteter og et intensiveret fokus kvalitetssikring.

Interviewene blev alle gennemført som semistrukturerede interviews og var rettet mod at genere viden om følgende tematikker:

- Informanternes faglige og erhvervmæssige baggrund
- Informanternes vej ind i SSP-samarbejdet
- Informanternes forståelse af egen faglighed og viden samt særlige kvaliteter ved denne i relation til SSP-samarbejdet
- Hvordan denne viden og faglighed specifikt anvendes og ikke anvendes i SSP-samarbejdet

Hovedinteressen i denne artikel er som bekendt at undersøge, hvad der kan konstrueres som kvalitet, faglighed og legitim viden blandt medarbejderne i samarbejdet. Som metodisk tilgang er interviews karakteriseret ved at give indsigt i fænomener, som de opleves og forstås af informanten (Glasdam 2005, 1) og kan derfor betragtes som en velegnet metode til netop at få indblik i informanternes kategoriseringer af kvalitet, faglighed og legitim viden. I et Bourdieusk perspektiv adskiller interviews sig fra øvrige former for informationsudvekslinger ved, at formålet med interviews som oftest er at komme så tæt som muligt på agentens perspektiver (Bourdieu 1999, 607). Uagtet at de spørgsmål, der stilles under interviewet, derfor er (eller i hvert fald bør være) blottet for enhver intention om at udøve symbolsk vold, er udtalelser fra interviews altid et produkt af den sociale relation mellem forsker og informant (Bourdieu 1999, 609). Som forberedelse til interviewene havde vi<sup>3</sup> orienteret os i centralt udstukne materialer om SSP fra DKR og i kommunale materialer om SSP-samarbejdet i den pågældende kommu-

ne. I gennemlæsningen af disse materialer syntes 'kvalitet' i SSP-samarbejdet ofte at forbindes med videnskabelighed og forskning. Som specialestuderende var vi tilknyttet et universitet og adskilte os på den måde fra de deltagende informanter, der alle var professionsuddannede. Derfor foretog vi flere metodiske greb med henblik på at minnere risikoen for at udøve symbolsk vold under interviewene. Disse valg omfattede, at interviewene blev gennemført på informanternes egen arbejdsplads, og at interviewguiden blev tilsendt informanterne inden gennemførelsen af interviewet. Interviewene blev desuden indledt med en briefing om undersøgelsens formål, hvor informanten fik mulighed for at stille opklarende spørgsmål til interviewguidens udformning. Informanterne blev også opfordret til at oplyse det, hvis de mente, at interviewguiden overså væsentlige elementer. Umiddelbart inden interviewet med politibetjenten skulle gennemføres, fortalte han, at vi ikke behøvede at gennemgå interviewguiden så nøjsomt. Han var vant til at blive interviewet, da han ved adskillige lejligheder tidligere var blevet interviewet i forbindelse med 9. klasses opgaver, der, som han sagde, jo mindede meget om vores opgave. Samtidig fortalte han, at det lokale, interviewet blev gennemført i, sædvanligvis blev anvendt til at afhøre unge. I den sammenhæng nævnte han som en sidebemærkning, at vi som interviewere i øvrigt befandt os i de stole, som de unge plejede at sidde i. Gennem denne oplevelse erfarede vi på egen krop, at relationen mellem os og informanten ikke kunne kontrolleres, og at dominansforholdet ej heller var givet på forhånd blot fordi, vi var tilknyttet et universitet.

Interviewene sigtede mod at genere viden om informanternes opfattelser af, hvilken viden de oplevede at være i besiddelse af og deres oplevede muligheder og begrænsninger for at anvende denne viden i samarbejdet. Interviewguiden indeholdt spørgsmål, der inviterede og opfordrede informanterne til at give eksempler på, hvilke former for viden de var besiddelse af og deres oplevede kvaliteter og begrænsninger ved disse videnformer i relation til SSP. Desuden var interviewene rettet mod at få indblik i eksempler på, hvordan denne viden blev eller ikke blev brugt i SSP-samarbejdet. Formålet med at stille denne type af spørgsmål var, at sådanne eksempler ville tillade det at undersøge og synliggøre de mekanismer og strukturer, der lå bag informanternes opfattelser og kategoriseringer af, hvilken former for viden der kunne anvendes eller ikke anvendes i samarbejdet.

Som anført ovenfor anvendes begrebet symbolske kampe i analysen. I et Bourdieusk perspektiv giver interviews adgang til agents re-præsentationer af den sociale verden og dermed ikke til symbolske kampe, som de tager sig ud mellem agenter i deres tidlige og rumlige oprindelse (Larsen 2009, 37). I analyserne anvendes begrebet symbolske kampe til at belyse informanternes eksempler på, hvilke videnformer der bringes i spil ved dialoger og netværksmøder. Interviewene giver dermed ikke adgang til symbolske kampe uden om informanternes erfaring af dem, men informanternes eksempler giver ikke desto mindre et indblik i logikkerne bag deres distinktioner mellem videnformer viden, som netop er det primære formål med denne artikel.

Tilgangen til bearbejdningen og analysen af interviewene er informeret af Bourdieus ide om, at det at eksistere grundlæggende er det samme som *at være til forskel fra*, og at virkeligheden består i forskelsrelationer snarere end i essenser (Bourdieu 1997, 25). Denne tænkning er anvendt ved at fokusere analyserne på de mønstre, der fremkom i informanternes måder at skelne mellem videnformer på, og dermed de underlæggende strukturerende principper bag informanternes distinktioner mellem viden, der kan anvendes, og viden der ikke kan anvendes i samarbejdet. Det relationelle blik kommer desuden til udtryk ved, at analyserne af SSP-medarbejdernes opfattelser af deres fagligheder tager sit afsæt i den måde, deres faglighed fremstilles til forskel fra og i relation til andre faggrupper, der deltager i samarbejdet.

I det følgende afsnit undersøges de forståelser af tværfagligt samarbejde og kvalitet, der er dominerende i SSP-samarbejdet. Udgangspunktet for denne undersøgelse er hovedsageligt Borchs analyse af kriminalitetsopfattelser i den 20. århundrede og skiftet fra, at kriminalitet blev håndteret gennem behandling til i stedet at håndteres gennem forebyggelse.

### **Etableringen af SSP: Tværfaglighed, kvalitetsforståelser og dominerende videnformer**

Det Kriminalpræventive Råd (DKR) blev oprettet i 1971 og blot fire år senere, i 1975, blev Det Centrale SSP Udvalg oprettet som et organ under DKR (DKR 2012b, 6). Siden SSP-udvalgets oprettelse har forebyggelsestanken været helt central, og rådets opgave blev defineret ved, at det skulle "*skabe rammerne for en lokal samordnet forebyggelsesindsats*" (DKR 2012c, 7). Ideen om, at kriminalitet kan forebygges, er imidlertid forholdsvis ny og vandt først for alvor indpas årene inden oprettelsen af DKR og SSP. Som vi skal se i det følgende afsnit, er forebyggelsestanken tæt forbundet med et skift i kriminalitetsforståelsen, som Borch daterer til omkring 1970. Dette afsnits hovedargument er, at denne kriminalitetsforståelse, som både DKR og SSP er baseret på, stadig ses tydeligt afspejlet i retningslinjer for SSP-samarbejdets retningslinjer, og at dette har en væsentlig betydning for den forståelse af kvalitet og tværfaglighed, der er dominerende på området.

#### *Kriminalitetsforståelser og forebyggelsestankens fremkomst*

Indtil starten af 1970'erne var kriminalitetsopfattelsen ifølge Borch (2005) domineret af den såkaldte kliniske kriminologi, der havde rødder i psykiatrien (Borch 2005, 85-120). I denne opfattelse blev den kriminelle gerning anset som et udtryk for personbundne psykopatologiske eller psykiatriske ubalancer hos den kriminelle gerningsmand, som hovedsageligt skulle håndteres gennem behandling og straf (Borch 2005, 95). I løbet af 1950'erne og især 1960'erne blev den kliniske kriminologi udfordret af mere sociologiske perspektiver på kriminalitet, hvor det blev foreslået, at forhold *uden for* individet kunne forklare forekomsten af kriminelle gerninger. Hvor den kliniske kriminologi havde anlagt en behandlingsorienteret tilgang, og håndteringen af kriminalitet typisk foregik gennem terapeutiske samta-

leformer, var ideen i den sociologiske kriminologi snarere, at en samfundsmæssig håndtering af kriminalitet måtte gribe ind i forhold uden for individet. I den sociologiske kriminologi var forestillingen, at objektive karakteristika ved *situationer* var roden til forekomsten af kriminelle gerninger (Borch 2005, 108), hvilket gjorde det muligt at skelne mellem kriminogene og ikke-kriminogene situationer (Borch 2005, 147). Med begrebet kriminogene situationer var forestillingen, at særlige objektive karakteristika ved situationer statistisk korrelerede med forekomsten af kriminalitet, og at kriminalitet derfor kunne forklares ud fra forhold ved den situation, den optrådte i. Denne tækning gjorde det muligt at tale om forebyggelse som en måde at håndtere kriminalitet på, idet præventive indsatser bør kunne foregribe forekomsten af kriminogene situationer og dermed også forekomsten af kriminalitet.

Den sociologiske kriminologi blev indledningsvist tænkt som et supplement til den kliniske kriminologi, men gennem 1960'erne medførte to forhold ifølge Borch en øget adskillelse og et skift i styrkeforholdet mellem de to forståelser. For det første formuleredes det i 1966 i en bog af Preben Wolf og Erik Høgh, der begge var lektorer i sociologi på Københavns Universitet, at kriminalitet er et fænomen, der produceres af samfundet. For det andet blev der gennemført undersøgelser, der dokumenterede ringe resultater af behandlingstilgange til håndtering af kriminelle (Borch 2005, 112-114). Dette medførte, at den sociologiske kriminologi blev anset som den 'bedste' løsning til håndtering af kriminalitet (Ibid., 119). Den sociologiske kriminologi medførte således et skift fra behandling til forebyggelse og samtidig et skift fra, at håndtering af kriminelle forseelser var rettet mod det enkelte (ubalancerede) individ til, at de præventive indsatser nu principielt var målrettet alle samfundets borgere.

#### *Kvalitet og tværfaglighed i SSP-samarbejdet*

Fra SSP-rådets oprettelse blev det anset for afgørende, at den forebyggende indsats skulle gennemføres lokalt/kommunalt. De 'samordnende rammer', DKR var sat i verden for at skabe for forebyggelsesindsatsen, bestod (og består stadig) af forskningsbaserede og -informerende vejledninger og modeller for det decentrale kommunale arbejde (DKR 2012c, 5-6). Aktuelt optræder begreberne 'risikofaktorer' og 'risikoadfærd' som centrale begreber i disse retningslinjer og vejledninger, der forestilles at kvalificere SSP-samarbejdets præventive indsats (DKR 2012c, 2). Disse begreber omfatter en beskrivelse af de i forskningen identificerede ydre forhold omkring unge, som statistisk korrelerer med sandsynligheden for begåede kriminelle handlinger (DKR 1992, 38, SFI 2011, 28). Begrebet kriminogene situationer anvendes ikke længere, men det ligger lige for at betragte begreberne risikofaktorer og risikoadfærd som afløbere af disse begreber. Ideen med at indføre disse begreber i SSP-samarbejdets forebyggelsesarbejde var at iværksætte en så tidlig indsats som muligt, og forestillingen er, at en effektiv monitorering af ydre omstændigheder omkring unge gør det muligt at identificere tegn på kriminelle løbebaner så tidligt som muligt (DKR 2012c, 4). Dette betyder, at kvalitet i sam-

arbejdet i denne tænkning omfatter en så præcis afdækning af risikofaktorer omkring den unge, som det er muligt. Denne kvalitetsforståelse hviler således i høj grad på forskningsinformerende og -kvalificering af de begreber, der skal udgøre retningslinjerne for SSP-samarbejdet. Det betyder også, at kvalitet i samarbejdet dels opnås gennem anvendelse af disse begreber og dels ved at sikre, at SSP-samarbejdet består af fagprofessionelle, der på daglig basis befinder sig i *kontekster* og *situationer*, hvor risikofaktorer og risikoadfærd kan identificeres.

Som tidligere omtalt har størstedelen af SSP-samarbejderne i landets kommuner gennem de senere år udvidet antallet af aktører i samarbejdet ((DKR 2012a, 5; DKR 2012b, 3; DKR 2012c, 17). I materiale fra DKR omtales denne tendens som en 'naturlig udvikling', der afspejler forekomsten af nye kriminalitetsformer som fx cyberkriminalitet (DKR 2012b, 3). Eftersom cyberkriminalitet forekommer der, hvor de unge har adgang til computere, som fx er på biblioteker, er logikken, at det derfor er 'naturligt' at delagtiggøre bibliotekarere i det kriminalpræventive samarbejde, netop fordi de er i kontakt med de unge i disse situationer. Udvælgelseskriterierne for, hvem der anses for at være de 'rigtige' faggrupper i SSP-samarbejdet, synes således at være baseret på, hvorvidt de har adgang til informationer og forhold omkring unge, der i forskningen kan kobles til den statistiske sandsynlighed for forekomsten af kriminalitet. Rationalet for 'tværfaglighed' synes således at henvise til de typer af informationer, de deltagende faggrupper synes at være i besiddelse af, snarere end til en decideret faglighed forstået som professionsbunden viden.

*Kvalitet* i SSP-samarbejdet består således i anvendelse af retningslinjer, der så præcist som muligt afdækker de forhold, forskningen har dokumenteret som signifikante for forekomsten af kriminalitet. Her er de 'rigtige' informationer om unge fra de 'rigtige' situationer derfor helt centrale at være i besiddelse af. Dette medfører, at SSP-samarbejdet bør omfatte faggrupper, der befinder sig i de situationer, hvor risikoadfærd kan identificeres. Rationalet for *tværfaglighed* er således, at eftersom der dukker nye kontekster op, hvor risikoadfærd kan identificeres, bør en effektiv forebyggelsesindsats være forsynet med informationer fra disse kontekster. Den sociologiske kriminalitetsopfattelse og forebyggelsestanken kan således ses afspejlet i aktuelle tendenser i SSP-samarbejdet. Samtidig har udvidelsen af de deltagende faggrupper i SSP-samarbejdet givet anledning til et øget fokus på anvendelse af forskningsinformerende metoder (DKR 2012c, 5) ud fra devisen, at komplekse samarbejdsrelationer håndteres gennem en øget opmærksomhed på de kvalificerende begreber. Som tidligere anført kan et sådan fokus på forskningsbaseret og kvalitetssikring bringe professioner under pres og medføre, at nogle videnformer hierarkiseres eller underkendes (Knudsen 2015, 101, Kristensen 2012, 1, Forbes 2009, 586). Derfor undersøges det i det følgende, hvordan kvalificeret viden, faglighed og legitime videnformer opfattes blandt SSP-medarbejdere i en kontekst præget af ovenfor nævnte tendenser. Dette belyses gennem analyser af interviews af tre informanter, der indgår i et SSP-samarbejde i den samme kommune.

### **Analyse af interviews – legitim viden og kvalificerede ressourcer**

Som anført i metodeafsnittet er bearbejdningen og analyserne af interviewene drevet af en opmærksomhed mod forskelle og forskelsmarkeringer med henblik på at belyse de forståelses- og opfattelseskategorier, der kan identificeres i informanternes udsagn. Med henblik på at fremanalysere disse forskelle og forskelsmarkeringer er analyserne struktureret i to tematikker, der hhv. behandler 1) kvalificeret viden og faglighed og 2) legitime og illegitime videnformer. I den første tematik fremhæves udtalelser, der giver indblik i, hvad informanterne anser for kvalificeret viden, og hvilke former for fagligheder der heraf kan udlæses. I anden tematik undersøges det, i hvilken udstrækning og hvordan informanterne giver udtryk for at kunne anvende disse videnformer. Formålet med denne sidste tematik er at undersøge, hvordan merarbejderne konstruerer legitime og illegitime videnformer.

#### *Kvalificeret viden og faglighed*

Som tidligere nævnt varetager SSP-konsulentens facilitering af netværksmøder i samarbejdet. I SSP-netværket i den pågældende kommune afholdes der månedlige netværksmøder, hvor faggrupperne samles for at dele viden om, hvilke unge der potentielt er på vej i kriminelle løbebaner. Ved disse møder deltager både lærere, pædagoger, bibliotekarer og ejendomsfunktionærer, og ifølge SSP-konsulenten giver denne diversitet af fagligheder anledning til kommunikationsudfordringer. SSP-konsulenten er ansvarlig for at facilitere disse møder, og hun fremhæver, at det er vanskeligt at kommunikere på tværs af alle disse faggrupper i et sprog, der kan rumme alle deltagere. Den største udfordring for SSP-konsulenten er dog at sikre, at videndelingen og dialogerne på møderne sker på et 'fælles kvalificeret grundlag'. I den følgende udtalelse forklarer SSP-konsulenten, hvordan hun faciliterer møderne, og vi får her indblik i, hvordan det kvalificerede grundlag sikres, og hvilke videnkilder dette grundlag er informeret af:

SSP-konsulent: Og det gør vi ud fra evidensbaserede måder at arbejde på, og det har vi fået et fælles sprog om, så det er sådan, vi gør.

Interviewer: Hvor kommer det fra [det fælles sprog]? Er det noget, I selv har fundet på?

SSP-konsulent: Nej, nej. Det er skam nogle eksperter, der har siddet både på Syddansk Universitet, der har siddet nogle forskere og arbejdet med det, og så kommer det også fra udlandet, USA og fra England og andre steder. Men det er jo noget, man arbejder med i... den her [finder bog frem]. Især i den her moppedreng, ikke? "Indsats mod ungdomskriminalitet" der kom tilbage i... for en del år siden her. Der er det noget, man anbefaler. Alle de forskere, der sidder og arbejder med det her, nu kan jo ikke huske... øhh risikoadfærd [slår op i bogen]. [Læser op:] "udvikling af et værktøj til systematisk identifikati-

on". Og der har siddet nogen og arbejdet intenst i projekter og afhandlinger og alt muligt på universiteter og simpelthen siddet og kigget på... og de deler dem jo op i mange små underafdelinger, der hedder: når det er det enkelte individ, familie... øhh, når man er ude i skoler og alt sådan noget, de deler sig simpelthen ind, så man kan gå ind og kvalificere det super meget.

I citatet påpeger SSP-konsulenten, at de i samarbejdet anvender en terminologi inspireret af forskningen på området til at kvalificere dialogerne på møderne. Terminologien, som SSP-konsulenten referer til, er begreberne risikofaktorer og risikoadfærd, som tidligere er nævnt i denne artikel. I udtalelsen fremstilles terminologiens stærke forbindelse til videnskaben som garant for en særlig autoritet og legitimitet, der sikrer, at arbejdet kan kvalificeres "super meget". Ifølge Bourdieu kan ord besidde en kraft, der består i etableringen af en tillid til legitimiteten af disse ord (Bourdieu 1996, 132). Af udtalelsen fremgår det, at medarbejderen henviser til den videnskabelige legitimitet, hvilket medfører en tillid til, at anvendelsen af dette sprogbrug 'kvalificerer' dialoger. Risikofaktorer dækker som tidligere anført over de ydre betingelser, der øger den statistiske forekomst af kriminalitet. Kvalificeringen består således i, at terminologien nøje definerer den type af informationer om unge, som anses for at være relevant at have kendskab til i præventivt øjemed, og som i den forstand skal fungere som rettesnore for SSP-medarbejdernes observationer. Denne tænkning har således tydelige paralleller til de forståelser af kvalitet, som blev identificeret i historiseringen i forrige afsnit, hvor forskningsinformerede begreber udstikker en retning for, hvilke informationer der er relevante.

Som ansvarlig for at facilitere de månedlige netværksmøder i SSP-samarbejdet anser SSP-konsulenten det for hendes opgave, at dialogen ved disse møder anspores i 'kvalificerede' retninger. Det følgende citat giver indblik i, hvordan denne opgave tilgås, og som vi skal se, spiller den forskningsbaserede terminologi også her en væsentlig rolle i den måde, konsulenten opretholder kvalitet i dialogerne på:

SSP-konsulent: Så ved at kvalificere og sige, jamen, hvad er fakta? Så ved at vi diskuterer fakta – hvad er det helt nøjagtigt, der er sket? Og så de der tolkninger, dem lægger vi væk. Og det er vi sådan ret konsekvente med. Og siger: Det vil vi ikke. Jamen, hvad er fakta med det der? Jamen, det er sådan og sådan. Hvilke risikofaktorer er der så sat i spil? Men hvilke beskyttende faktorer, hvad er det, den unge kan? Hvad er det, far og mor kan? Hvad var det, der var godt her? Nå, var det så en ide at vi sammen arbejder med det her ovre så? Ja. Så når vi får det fælles sprog ved, at vi byder ind med sådan nogle ting, så begynder folk at tænke det i vores regi. Og så bliver det meget mere kvalificerende.

Gennem fastholdelse af den kvalificerende terminologi giver SSP-konsulenten ovenfor indblik i, hvordan ukvalificeret viden skelnes fra kvalificeret viden. De forskningsbaserede begreber risikofaktorer og risikoadfærd omtales her som en central rettesnor, der sikrer, at dialogerne baseres på 'fakta', og at tolkninger og 'sladder' derigennem "gemmes væk" og ekskluderes fra møderne. Symbolsk vold dækker over, at bestemte måder at kategorisere på anses som de eneste rigtige og ikke problematiseres eller forestilles at kunne være anderledes. Denne udtalelse giver på denne måde indblik i, hvordan den forskningsbaserede terminologi manifesteres som *måden* at kvalificere dialoger på. I eksemplet ser vi samtidig indikationer på, at der på møderne udspiller sig symbolske kampe om, hvilke videnformer, der er legitime. I den sammenhæng fremstår de forskningsbaserede begreber som centrale og stærke symbolske markører, der anvendes som retningslinjer for at basere dialogerne på 'fakta'. Selvom gengivelsen af, hvordan dialogerne tager sig ud, er formuleret af SSP-konsulenten selv og dermed ikke giver et billede af sådanne situationer uden om SSP-konsulentens erfaring af dem, giver udtalelsen ikke desto mindre et indblik i en forståelse af tværfaglighed, der i lighed med fundene fra historiseringen trækker på en forståelse, hvor faggruppernes berettigelse er de af deres objektive informationer om unge, som kan forbindes til de forskningsbaserede begreber. I denne tænkning består SSP-medarbejdernes 'faglighed' blot af de typer af informationer, de måtte være i besiddelse af, som kan knyttes til de forskningsbaserede begreber.

Den interviewede klubpædagog arbejder til dagligt i en ungdomsklub for unge i alderen 13-18. I klubben fungerer hun som stedfortræder for den daglige leder, men langt størstedelen af hendes arbejdstid består af pædagogisk relationsarbejde med de unge i, hvad hun selv betegner som relativt uformelle rammer. Citatet nedenfor giver et indblik i, at hun som klubpædagog oplever at befinde sig i øjenhøjde med de unge, og at dette betyder, at hun har en særlig relation til de unge. Hun fortæller, at denne særlige type relation er adgangsgivende til mange informationer og giver hende stærke fornemmelse for de unge. Som udtalelsen viser, er det netop disse 'fornemmelser' for de unge, som fremstilles som særlig værdifulde og kendetegnende for den viden, hun er i besiddelse af:

Klubpædagog: Vores ekspertområde som pædagoger i det her samarbejde... det er, at vi er der, hvor de unge er, og vi får rigtig mange informationer. Vi kan gå og... altså så lytter man lige, og så hører man, at... nå, men der var nogen, der havde været nede at købe noget hash, og så... altså det er ligesom vores styrkeside.

Og umiddelbart efter:

Interviewer: (...) Hvad synes du, er styrken ved din faglighed i det her samarbejde, SSP samarbejde?

Klubpædagog: Det er, at jeg er på gulvet. Altså... Det er, at jeg er blandt de unge, eller vi som pædagoger er blandt de unge, øhhh. Og vi har mulighed for at fordybe os i dem. Så der kommer vi ind med noget, som lærerne ikke kan komme ind med, som [navnene på SSP-konsulenterne] ikke kan komme ind med, fordi de er ikke omkring de her unge... Fordi bare er til stede og er lige der, hvor de også er, ikke? Det er de andre ikke. Vi har jo... vi har jo ren kvalitetstid, når vi er sammen med dem.

Citaterne ovenfor er eksempler på, at klubpædagogen giver udtryk for at have adgang til 'mange informationer', og at disse informationer er tilvejebragt gennem den kvalitetstid, der kendetegner dagligdagen i en ungdomsklub. 'Kvaliteten' i kvalitetstiden synes at være relateret til den fortrolighed, der kan opnås gennem de uformelle rammer, der kendetegner klubben, og muligheden for at investere tid i og fordybe sig i de unge. Denne kvalitetstid kan desuden ses som en forskelsmarkering, der adskiller hendes viden fra den, både lærere og SSP-konsulenterne er i besiddelse af. SSP-konsulenternes primære opgaver består som bekendt i at facilitere og rammesætte de månedlige netværksmøder, og klubpædagogen markerer i denne sammenhæng, at konsulenterne ikke i samme omfang har fingeren på pulsen, fordi de ikke befinder sig der, "hvor de unge er". Heller ikke lærere har adgang til samme type af viden, da de ikke i samme omfang befinder sig i samme uformelle rammer med de unge, hvilket ifølge klubpædagogen er en nødvendighed for at have "kvalitetstid". Det bemærkelsesværdige ved denne grænsedragning er, at den består af forskelle mellem de *kontekster* og *situationer*, de respektive faggrupper befinder sig i. Udtalelsen kan i den forstand rekonstrueres som en symbolsk kamp om, hvad der anses for at være væsentlige og værdifulde videnformer at være i besiddelse af. Denne type af fremstilling har visse heterodokse elementer, da den subjektive viden tilvejebragt gennem tætte relationer, fortrolighed og øjenhøjde på flere måder adskiller sig fra de objektive videnformer, vi ser fremhævet hos SSP-konsulenten. Samtidig er der en nær relation mellem klubpædagogens måder at skelne på og den forståelse af tværfaglighed, der blev identificeret i historiseringen. De kampe mellem videnformer, der kan rekonstrueres på baggrund af klubpædagogens udtalelse, er kampe mellem hvilke informationskilder, der kan anses for at være kvalificerede, hvor det, der er afgørende, er karakteristika ved de situationer, denne information er tilvejebragt fra. Det er således snarere kampe mellem typer af informationer, end det er kampe mellem professioner eller professionsfaglighed. Klubpædagogen fremhæver således ikke at være i besiddelse af særlige professionsrelaterede pædagogisk/psykologiske indsigter i de unges trivsel eller lignende. I stedet fremhæves viden om forhold *omkring* den unge, hun vurderer kan indikere en øget risiko for kriminelle gerninger.

Den interviewede politibetjent har 35 års erfaring som politibetjent og har tilbragt en stor del af sin karriere i den kommune, hvor han nu indgår i SSP-samarbejdet. Ifølge hans eget udsagn betyder dette erfaringsgrundlag, at han har et

solidt kendskab til lokalmiljøet i kommunen, og at en stor del af lokalbefolkningen ved, hvem han er. Under interviewet får vi indblik i, at dette kendskab til lokalmiljøet og hans fortrolighed til dets borgere betyder, at han er i besiddelse af en stor mængde viden om, 'hvad der rør sig'. Samtidig viser udtalelsen nedenfor, at han anser sit engagement og sin dedikation til arbejdet for at være afgørende:

Politibetjent: Ja, det er jo... nu ved jeg ikke, hvor godt kendt I er i [kommune], men [kommune] er jo en lang tarm, ikke. Og den er ikke... der bor jo de her små 40.000 mennesker, ikke? Og jeg kender ikke alle 40.000, men jeg kender... rigtig mange. Og rigtig mange kender mig, ikke? Og det er jo det, der er kunsten... det er jo det, jeg sådan brænder for, det er, at man opnår kontakt og man... altså man bliver fortrolig med mange ting. Man får mange ting af vide, og man kan hjælpe mange... det er jo kendskab i mange år, som gør, at man... man skal være dedikeret for det. Ellers så nytter det ikke noget.

Kvaliteterne ved den viden, politibetjenten giver udtryk for at være i besiddelse, kobles i denne udtalelse til hans lange erfaring og forbindes desuden til personlige egenskaber, hvor det at "at kunne hjælpe mange" og "dedikation til arbejdet" fremstår som afgørende aspekter. Det er netop gennem personlige investeringer i lokalmiljøet, dedikation til arbejdet og en fortrolighed til lokalmiljøet, at hans plads i samarbejdet er relevant og har en berettigelse. Dette syn på kvalitet og værdifuld viden bærer i den forstand præg af en afstandstagen til 'objektiv' forskningsbaseret viden og kan i lighed med klubpædagogens udtalelse betragtes som heterodoks. I udtalelsen hos politibetjenten er det bemærkelsesværdigt, at denne heterodokse orientering består i en betoning af især *dedikation* til arbejdet, der på den måde står i et modsætningsforhold til den objektivitet, der kendetegner viden, der kan knyttes til et begreb som risikofaktorer.

I interviewet med politibetjenten ser vi i modsætning til hos klubpædagogen også eksempler på, at han giver udtryk for at være i besiddelse af professionsbunden viden og -kundskaber, og at denne viden er helt central for SSP-samarbejdet. Ved de månedlige netværksmøder er døgnrapporterne fra den lokale politistation som regel et fast punkt på dagsordenen, som møderne ofte indledes med. Politibetjenten har i den forbindelse til opgave at formidle viden fra døgnrapporten, der er relevant i SSP-regi. Som han giver udtryk for i det følgende, forudsætter dette, at man er i stand til at læse døgnrapporten, der er skrevet i et særligt sprog:

Politibetjent: SSP-konsulent kan jo ikke læse døgnrapporten, som jeg kan læse den, fordi den er sådan meget åndssvagt skrevet, sådan... så hvis I læste den så; jamen, hvad fanden er det for noget, det står mærkeligt og sådan. Så de faglige ting, dem kan jeg.

Her ses det, at det ikke blot er den viden og de informationer, han som erfaren politibetjent er i besiddelse af, der fremhæves som væsentlige og kvalificerede. Hans fagprofessionelle kundskaber i form af evnen til at læse og forstå døgnrapporten betones desuden som en væsentlig dimension af hans faglighed. I udtalelsen optræder denne fremstilling som en relationel distinktion mellem især ham og SSP-konsulenten, der ikke i på samme måde er i stand til at læse og forstå den genre, døgnrapporten er skrevet i. I den forstand fungerer hans betoning af denne faglighed dels som en positionering og dels som en legitimering af hans rolle i samarbejdet. Umiddelbart efter denne udtalelse får vi indblik i, at hans erfaringsviden er en afgørende faktor i udvælgelsen af episoder fra døgnrapporten. I interviewet nævnte politibetjenten, at han på et netværksmøde valgte at informere om et nyligt begået selvmord på trods af, at disse sager under normale omstændigheder ikke betragtes som relevante for SSP. Selvmordet var begået af en man i 30-årsalderen, der havde to mindre søskende, og som følgende udtalelse demonstrerer, valgte politibetjenten at medtage denne sag på netværksmødet ud fra en vurdering af, at denne hændelse krævede øget opmærksomhed på de to søskende:

Politibetjent: Altså, mine kollegaer, de fanger ikke sådan en, tror jeg.  
(...) det er jo klart min erfaring.

Vi ser her, at hans evne til at vurdere relevante sager ikke blot hænger sammen med hans politifaglighed, men også med den mængde erfaringsviden, en lang karriere har bragt ham. Denne særlige 'politiflair' markerer en symbolsk distinktion mellem ham og øvrige betjente med en mindre erfaring, da de ifølge betjenten ikke er i stand til at foretage samme faglige vurdering. Som tidligere beskrevet, kan både agents kapitalmængde og komposition have betydning for deres orienteringer. Politibetjentens relative mængde erfaring i forhold til hans kollegaer i både SSP og på politistationen kan i den forstand være en af de faktorer, der kan medvirke til at forklare denne heterodokse orientering.

Analyserne ovenfor giver indblik i de forståelser af kvalitet og faglighed, der optræder i informanternes udtalelser. Undervejs i interviewene tegner der sig imidlertid et billede af, at ikke alle former viden og faglighed, kvalificeret eller ej, kan anvendes i samarbejdet. I det følgende afsnit vises eksempler på, i hvilken udstrækning og hvordan informanterne anvender deres viden og faglighed.

#### *Legitime og illegitime videnformer*

Tidligere så vi, at SSP-konsulentens forståelse af kvalitet i samarbejdet var tæt forbundet med de forskningsbaserede begreber og retningslinjer for SSP-samarbejdet. For Bourdieu er *forskelle* og *relationer* snarere end essenser centrale (Bourdieu 1998, 25), og undervejs i interviewet med SSP-konsulenten får vi indblik i, at kvalificeret, objektiv og forskningsbaseret viden især anses for at være væsensforskellig fra subjektiv, tolkningsbaseret og skønsmæssig viden. I det føl-

gende citat får vi indblik i, hvilke former for viden SSP-konsulenten betragter som sin opgave at undgå i samarbejdet:

SSP-konsulent: Altså, det er ikke sådan noget med, at de [SSP-medarbejderne] sidder og tolker. Og sidder og siger: ”jamen, jeg synes... og der er altså også den der far, der er altså også noget med ham, og så var det jo, at jeg hørte noget om hans onkel”. Altså, så er vi ude i sladder, ikke? Og sådan noget... og det gider vi ikke. Fordi det kvalificerer ikke en skid. Og det kan godt være, at faktisk noget af den viden pædagogen eller en lærer får, som de hører et eller andet... Men kan kender også bare det, at hvis man fortæller nogen en historie, og den... til nummer 5 person. Så er den lavet om hen af vejen. Så den viden, vi så får, den kan vi ikke bruge til noget. Fordi vi ved jo ikke, om det er sandheden. Og det kan vi ikke agere på.

I udtalelsen ser vi, at SSP-konsulenten sonderer mellem to typer af viden: Viden, der knytter sig til den førnævnte forskningsbaserede terminologi, og viden, der er kendetegnet ved at være baseret på SSP-medarbejderens subjektive tolkninger. Udtalelsen demonstrerer, at SSP-konsulenten sidestiller tolkede og subjektive videnformer med ’sladder’, hvilket tydeligt markerer en illegitimitet, mens viden, der kan knyttes til de forskningsbaserede begreber, omvendt fremhæves som ’kvalificeret’ og legitim. Citatet giver også et billede af, at legitim viden, foruden at være knyttet til risikofaktorer og risikoadfærd, er karakteriseret ved at være konkret observeret i modsætning til at være viderebragt af tredjepart. Begreberne risikofaktorer og risikoadfærd omtales ofte af DKR som en måde at kvalificere og systematisere samarbejdet på (DKR 2012c, 12), og denne ide om, at en veldefineret og forskningsinformeret terminologi er kvalificerende, ses tydeligt reflekteret i SSP-konsulentens kategorisering i udtalelsen ovenfor. Udtalelsen demonstrerer imidlertid også, at SSP-konsulenten ikke alene betjener sig af opfattelseskategorier, der klassificerer disse videnformer som hhv. kvalificerede og ukvalificerede. Distinktionen omfatter også, at objektiv viden (i den forstand, at den kan knyttes til terminologien) anses for at være *sand*, mens sandhedsværdien af subjektiv viden omvendt omtales som tvivlsom. Begreberne risikofaktorer og risikoadfærd fungerer i den forstand som symbolske garantier for en autoritet og legitimitet, der samtidig har den effekt, at subjektive tolkninger og skøn ikke alene diskvalificeres og anses for illegitime, men også anses for at være usande. I det følgende skal vi se nærmere på, hvilke legitime og illegitime videnformer, der kan konstrueres på baggrund af interviewet med klubpædagogen.

Tidligere i denne artikel blev det demonstreret, at klubpædagogens udtalelser afspejler forestillinger om, at informationer angående forhold *omkring* de unge er værdifulde ressourcer i forbindelse med præventive indsatser. Her fremhævede hun især kvalitetstiden i klubben som væsentlig faktor. Gennem sit erhverv som klubpædagog befinder hun sig med de unge i uformelle rammer, der gør det mu-

ligt at etablere gode relationer til de unge. Gennem disse relationer giver hun udtryk for at være i besiddelse af en stor mængde viden om de unge. Citatet nedenfor giver imidlertid et indblik i, at denne form for viden kun i begrænset omfang betragtes som værdifuld i relation til SSP-samarbejdet:

Klubpædagog: Altså så lytter man lige, og så hører man at... nå, men der var nogen, der havde været nede at købe noget hash, og så... altså det er ligesom vores styrkeside. Men sådan et... jeg byder ikke ind med sådan en... ”nå, men jeg kan lige gennemgå det her med jer alle sammen, og så får I lige det her med”. Og det er heller ikke sådan, at vi rigtig bruger det.

Udtalelsen i dette citat demonstrerer et umiddelbart misforhold mellem klubpædagogens opfattelse af kvalificeret viden og den viden, hun forestiller sig, er egnet til at bringe ind i SSP-samarbejdet. I citatet udfoldes det ikke, hvad årsagerne er til, at denne viden ikke bringes ind i samarbejdet. Set i relation til det intensiverede fokus på forskningsbaseret og de opfattelseskategorier, vi så var fremtrædende hos SSP-konsulenten, kan denne videns karakteristika dog medvirke til at sandsynliggøre årsagerne til, at klubpædagogen ikke bringer denne viden i anvendelse. Klubpædagogens viden er netop kendetegnet ved en subjektivitet og ved en skønmæssig karakter. Det er en viden, hun er kommet i besiddelse af ved ”lige at have hørt...” ’noget’ om nogle unge, og der er således ikke tale om den form for ’faktaviden’, begreberne risikofaktorer og risikoadfærd dækker over, og som SSP-konsulenten i analyserne oven for omtaler som kvalificeret. Som tidligere beskrevet har udvidelsen af faggrupperne i SSP-samarbejdet manifesteret sig ved et accelereret fokus på forskningsbaserede retningslinjer. Set i det lys kan klubpædagogens udtalelse ses som en miskendelse af den subjektive viden, hun er i besiddelse af. Som tidligere anført omfatter begrebet symbolsk vold, at den dominerende ser sig selv gennem de dominerende forståelseskategorier (Bourdieu 2007, 47). Udtalelsen kan i dette lys ses som et udtryk for, at klubpædagogen ser sig selv gennem en kategoriseringslogik, hvor hendes subjektive fornemmelser for den unge anses for illegitime og diskvalificeres.

I interviewet med politibetjenten får vi indblik i, at han foruden at være i besiddelse af erfaringsviden gennem sit erhverv også er i besiddelse af erfaringsviden fra pædagogiske fagområder. Bl.a. nævner han, at han har gennemført gå- og cykelprøver i indskolingen i en lang årrække, og at han også har også erfaring med konfliktmægling. Udtalelsen nedenfor dog viser samtidig, at der er en afgørende forskel mellem den pædagogiske viden, hhv. han og SSP-konsulenten er i besiddelse af. Særligt SSP-konsulentens ’pædagogiske baggrund’ i form af uddannelse inden for området forekommer at være afgørende i den sammenhæng:

Politibetjent: Men selvfølgelig, det er jo klart, at hun [SSP-konsulent] har nogle kompetencer, som jeg ikke har. Det pædagogiske og hun er

uddannet projektleder, og hun har sådan gennemgået nogle forskellige uddannelser som har... så det kan jeg jo ikke. Men igen, vi har jo lavet de ting, som hun laver... altså konfliktmægling og alle de der samtaler, det har vi jo kørt i 20 år, jo. Jeg er jo heller ikke altid... jeg prøver jo at være pædagogisk, og vi har jo undervisning i... vi underviser jo i... vi har gå-prøver i 0. klasse, vi har cykelprøver i, eller færdselsprøver i 6. også, ikke? Vi prøver jo at være pædagogiske, men jeg har jo kun været på et tre-dages pædagogisk lille kursus, ikke? Så det er jo... det er selvfølgelig autodidakt, ikke? (...) Og det... ja på den måde så har vi ikke den der... den pædagogiske baggrund med...

Af citatet ser vi, at politibetjentens pædagogiske 'erfaringsviden' og især det forhold, at den er autodidakt, fremstår som afgørende for distinktionen mellem hans og SSP-konsulentens viden. Forskelsrelationen mellem ham og SSP-konsulenten består i den forstand i, at SSP-konsulentens viden forekommer at tilskrives en højere værdi end hans, fordi den er autoriseret i den forstand, at den er rekvireret gennem en formaliseret uddannelse. Denne udtalelse giver indblik i en forskelstænkning, der adskiller sig væsentligt fra de øvrige informanternes. Hvor klubpædagogens kategoriseringer består af skel mellem typer af informationer og karakteristika ved de situationer, denne information er tilvejebragt gennem, fremstår uddannelse i denne udtalelse i sig som en garant for særlige egenskaber, der tilskrives værdi. Udtalelsen giver samtidig indblik i en hierarkisk skelnen mellem erfaringsviden og viden rekvireret gennem formaliseret uddannelse, hvor sidstnævnte fremstår som dominerende. Politibetjentens kategoriseringer indeholder således distinktioner, der overskrider, at legitime og illegitime videnformer afgøres af *informationskilder*, men altså også omfatter en faglighedsforståelse, der omfatter uddannelsesmæssige meritter.

### Afsluttende diskussion

Formålet med denne artikel har været at undersøge, hvilke forståelser af kvalitet, faglighed og legitime videnformer, der kan konstrueres i en kontekst præget af øget fokus på forskningsbaserede modeller og terminologier. I artiklens første analyse blev dette forhold belyst gennem en undersøgelse af betingelserne for etableringen af SSP-samarbejdets opkomst og de forståelser af kvalitet og tværfaglighed, der kan udlæses deraf. Denne analyse viste, at SSP-samarbejdet er fundet på en grundlæggende ide om, at forhold uden for individet har betydningen for forekomsten af kriminalitet. Forståelsen af kvalitet blev i dette afsnit fremanalyseret som et fænomen, der hovedsageligt består af anvendelse af forskningsbaserede retningslinjer, der afdækker ydre forhold, der statistisk korrelerer med risikoen for forekomsten af kriminalitet. I denne tænkning er det derfor afgørende at indhente objektive og konkret observerede informationer defineret af en forskningsbaseret terminologi, der gør det muligt at foregribe en kriminel løbebane. Da kvalitet opnås gennem adgang til informationer om de unge, der i forskningen har

en dokumenteret signifikans for forekomsten af kriminalitet, er det afgørende for en præventiv indsats at have adgang til disse informationer. Aktuelt kan denne tænkning spores i de kvalitetssikringsinitiativer, der har præget retningslinjerne for SSP-samarbejdet gennem de senere år. Det ses også i rationalerne for at udvide samarbejdets aktører, hvilket er baseret på, at samarbejdet bør inkludere de faggrupper, der befinder sig i situationer, hvor risikofaktorer kan identificeres. I denne logik accelereres behovet for præcise retningslinjer, fordi disse retningslinjer samtidig anvendes som et middel til at opretholde kvalitet i komplekse samarbejdskonstellationer præget af faglig diversitet.

Analyserne af interviewene gav særligt hos SSP-konsulenten indblik i, at subjektive, tolkningsbaserede og skønsmæssige videnformer udgrænses og anses for at være illegitime og decideret usande. I analysen medfører det den implikation, at legitim (og sand) viden anses for kun at bestå af de af SSP-medarbejdernes informationer, der kan knyttes til begreberne risikofaktorer og risikoadfærd. Denne forskelstænkning er således i tæt korrespondance med ovenstående kvalitetsforståelse.

Hos klubpædagogen ser vi på den ene side, at hun distingverer mellem videnformer på basis af karakteristika ved de situationer, de er tilvejebragt fra. Der så vi, at subjektive og relations relaterede aspekter blev tilskrevet en værdi. På den anden side ser vi, at klubpædagogen ikke anvender denne viden i SSP-samarbejdet, og at det er sandsynligt, at dette skyldes, at disse videnformer ofte har karakter af 'fornemmelser', som står i et umiddelbart modsætningsforhold til forskningsterminologiens objektivitetskrav.

Af disse fund tegner der sig konturerne af en snæver faglighedsforståelse hos både SSP-konsulenten og klubpædagogen, hvor legitim viden og faglighed hovedsageligt synes at bestå af de 'rigtige' informationer tilvejebragt i de 'rigtige' situationer, hvor hvad der er 'rigtigt' her er defineret af et forskningsgeneret vokabular. Det er kun i politibetjentens heterodokse orientering, hvor forhold som politifaglighed, erfaring og dedikation til arbejdet fremstår som centrale. Det er her, vi for første gang ser eksempler på en faglighed i SSP, der omfatter mere og andet end distinktioner mellem legitime og illegitime *informationer*. I analyserne af interviewet af politibetjenten fremstår uddannelse og fagbunden viden som afgørende aspekter. Denne analyse viser også eksempler på en forskelstænkning, hvor uddannelsesmæssige meritter tilskrives værdi og anses for garantier for kvalifikationer. Politibetjenten i denne undersøgelse har 37 års erfaring, og det er sandsynligt, at denne erfaringsmængde kan medvirke til at forklare den heterodokse orientering, som disse distinktioner er identificeret i.

I lighed med tidligere forskning viser fundene i denne artikel, at et øget fokus på forskningsbaseret i politiske retningslinjer kommer til udtryk i en hierarkisering af videnformer (Messenger 2013). Særligt 'objektiv' viden, der kan knyttes til forskningsgenerede begreber, fremstår i den sammenhæng som dominerende, mens skønsmæssige og subjektive 'tolkninger' omvendt fremstår som dominerede og illegitime vidensformer. Denne artikel viser desuden, at en mulig konsekvens

af dette er, at faglighedsforståelsen i det tværfaglige samarbejde i SSP risikerer at reduceres til kun at omfatte de af SSP-medarbejdernes *informationer*, der kan forbindes til modeller og vejledninger. En mulig konsekvens af dette er, at SSP-medarbejdernes faglighed risikerer at blive reduceret til blot at bestå i at overvåge og observere unges handlinger og dernæst formidle disse observationer til SSP uden faglig stillingtagen.

I en nyere artikel foreslår Knudsen (2015), at viden forstås som en selektionsmekanisme, der adskiller viden fra ikke-viden i informationsstrømme. I den forbindelse viser han, at det er problematisk, at evidensbaserede modeller i en sådan sortering diskvalificerer en stor mængde information, som kan være værdifuld (Knudsen 2015, 102). Hans pointe er, at denne udfordring ikke løses ved blot at udvikle 'bedre' modeller, men at modeller i stedet bør anvendes med øget bevidsthed om den ikke-viden, de samtidig producerer. Den dominerende forståelse af kvalitet i SSP-samarbejdet synes netop at være karakteriseret ved en orientering mod forbedring af modellerne. Denne forbedring kommer dernæst til udtryk i, at samarbejdskonstellationen og de deltagende faggrupper løbende tilpasses, så den afspejler de nye situationer, hvor forskningen foreskriver, at risikoadfærd og risikofaktorer kan identificeres. Fundene i denne artikel viser desuden en tendens til, at subjektiv, tolkningsbaseret og skønsmæssig viden diskvalificeret og kategoriseres som ikke-viden. I dette lys giver denne artikels resultater indblik i, at begreber som risikofaktorer og risikoadfærd har den implikation, at klubpædagogens fornemmelser og viden tilvejebragt gennem nære relationer til de unge sorteres fra som ikke-viden, da den ikke falder inden for de 'kvalificerende' begrebers blik. Inspireret af Knudsens pointer, kunne en alternativ tilgang til kvalificering af SSP-samarbejdet bestå af en øget opmærksomhed på den ikke-viden, SSP-samarbejdets deltagere er i besiddelse af, og som aktuelt diskvalificeres af begreber som risikofaktorer og risikoadfærd.

Andreas Lindenskov Tamborg, Ph.d.-stipendiat, Institut for Læring og Filosofi, AAU, [alt@learning.aau.dk](mailto:alt@learning.aau.dk)

## Noter

- <sup>1</sup> Artiklen er en bearbejdning af materiale fra et kandidatspeciale udarbejdet af Dam & Tamborg (2014) på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet i København.
- <sup>2</sup> Teori-U er en forandringsledelsesteori og -model, der især var populær i slutningen af 00'erne. Se evt. (Scharmer 2009).
- <sup>3</sup> Jeg referer her til de fælles metodeovervejelser, jeg og medforfatteren til kandidatspecialet (Dam & Tamborg 2014) gjorde os.

## Referencer

- Borch, C. 2005. *Kriminalitet og magt: Kriminalitetsopfattelser i det 20. århundrede*. Kbh: Politisk Revy.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul [2014].
- Bourdieu, P. 1990. Socialt rum og symbolsk magt. I: *Pierre Bourdieu – centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Callewaert, S., & Pierre Bourdieu. 1994. *Pierre Bourdieu: centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Akademisk Forlag, København.
- Bourdieu P. og Wacquant L. 1996. *Refleksiv sociologi – mål og midler*, Hans Reitzels Forlag, København
- Bourdieu P. 1997. *Af praktiske grunde – Omkring teorien om menneskelig handling*, Hans Reitzels forlag, København
- Bourdieu, P. et al. 1999. *The weight of the world – social suffering in contemporary society* Polity Press, London
- Bourdieu, P. 2005a. *Sociologens interesse*, Dansk Sociologi nr. 4/16. årg. 2005
- Bourdieu, P. 2005b. *Viden om viden og refleksivitet: Forelæsninger ved Collège de France 2000-2001*. Hans Reitzels Forlag, København
- Dam, M. & Tamborg, A.L 2014. *Det tværfaglige SSP-samarbejde – et speciale om faggrupperne i SSP-samarbejdets forståelse af egen rolle*. Kandidatspeciale indleveret 1/6-2014 ved kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser, Aalborg Universitet, København.
- Glasdam, S. 2005. Interview: En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steinar Kvaales metodeovervejelser. *Nordic Journal of Nursing Research*, 25, 2, 36-41.
- Det Kriminalpræventive Råd 1992. *SSP-samarbejdet i Danmark – en redegørelse*.
- Det Kriminalpræventive Råd 2012a. *SSP – en guide til samarbejdet*.
- Det Kriminalpræventive Råd 2012b. *Dit barns sociale liv på net og mobil – hvad er din rolle som forælder?*
- Det Kriminalpræventive Råd 2012c. *Det Kriminalpræventive Råd 1971-2011 – 40 års samarbejde for tryghed og mindre kriminalitet*
- Drake, E., Aos, S., Miller, M. 2009. Evidence-Based Public Policy Options to Reduce Crime and Criminal Justice Costs: Implications in Washington State. *Victims & Offenders*. 4 (2).
- Forbes, J. 2009. Interprofessional capital in children's service transformations, *International Journal of Inclusive Education* Vol. 5, 573-588
- Frederiksen, J. 2016. *Tværfaglige velfærdsprofessioner: Tværsamarbejde som en social praktik for den neoliberale velfærdsstats professionelle*. Roskilde: Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet.

- Hallyday, S, Burns, N., Hutton, N., Mcneill, F., & Tata, C. 2009. Street-Level Bureaucracy, Interprofessional Relations, and Coping Mechanisms: A Study of Criminal Justice Social Workers in the Sentencing Process. *Law & Policy*. 31 (4).
- Hammerslev O. og Hansen J. A. 2009. Indledning – Bourdieus reflektive sociologi i praksis I: Hammerslev, O., Hansen, J. A., & Willig, I. (2009). *Refleksiv sociologi i praksis*. Hans Reitzels Forlag, København
- Høyen, M. 2005. *Den faglige selvforståelse- en undersøgelse af faggrupperes ethos baseret på Pierre Bourdieus sociologi*, Ph.d. afhandling indleveret september 2005 på Den kgl. Veterinær- og landbohøjskole, Frederiksberg
- Højbjerg H. og Mathiesen A. 2004. Sociologiske feltanalyser I: Fuglsang L. og Bitsch Olsen P. (red) (2004): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde Universitetsforlag
- Knudsen. M. 2015. Fra evidens til ledelse af ikke-viden. *Gjallerhorn*, nr. 21, 96-106.
- Kristensen, J.E. 2012. *Velfærdsprofessioner i konkurrencestaten?* Paper til konference i Nordisk Netværk for Professionsforskning.  
<http://www.viauc.dk/professionsforskning/nordisk-netvaerk-professionsforskning/Documents/Papers/symF7-53-JensErikKristensen.pdf>  
[27. sept. 2016]
- Lauvås, K. og Lauvås, P. 1998. *Tværfagligt samarbejde – perspektiv og strategi*, Forlaget Klim
- Larsen, K. 2009. Observationer i et felt. I: Hammerslev, O., Hansen, J. A., & Willig, I. (2009). *Refleksiv sociologi i praksis* (37-60). Hans Reitzels Forlag, København
- Paradis, E., & Reeves, S. 2013. Key trends in interprofessional research: A macrosociological analysis from 1970 to 2010. *Journal of Interprofessional Care*. 27 (2).
- Scharmer, C. Otto. 2009. *Theory U: leading from the future as it emerges: the social technology of presencing*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- SFI 2011. *Tidlig identifikation af kriminalitetstruede børn og unge – risiko- og beskyttelsesfaktorer*. København.
- Villumsen, A. M., Lund, J.H. Viskym, U. & Jakobsen, I., I. S. 2015. *Tværprofessionelle udfordringer i samarbejde om udsathed hos børn og unge forældre*. Uden for Nummer 17, 31.
- Åkerstrøm, A. N., & Pors, J. G. 2014. *Velfærdsledelse: Mellem styring og potentialisering*. Hans Reitzels Forlag, København.



# Students' strategies for position-taking in transnational education

Jin Hui Li

The article illuminates the positions distributed and the strategies for position-taking which students pursue in order to transform or preserve their positions in a classroom with a transnational context where students have different national and international education experiences. Furthermore, how their positions are related to their aspirations for the future will be elucidated. Based on interviews with Danish and Chinese students enrolled at a Sino-Danish university situated in Beijing, the article identifies four different navigation strategies for position-taking in such a classroom as a field of struggle. The article discusses in depth how different student positions are led by the dispositions of having a certain nationality combined with international experiences/travel mobility. It will furthermore also discuss how the dispositions of national academic capital are related to students' ways of operating the positions.

**Keywords:** symbolic capital, transnational education, globalization, student strategies

## Introduction

While offshore national education providers, primarily English-speaking universities, have been operating for decades offering education programs outside their campus and nation-state of origin, new forms of transnational education<sup>1</sup> phenomena are emerging. It is new constellations of cofounded university cooperations across national borders like Sino-Danish Center in Beijing (SDC), and NYU-Shanghai in Shanghai, or Yale-NUS in Singapore. This trend has been evolving since the 2000s (Knight 2016). The emergence of new ways to provide higher education heralds transformation of organization of one of the central welfare institutions from a national to a transnational level. The purpose of this article is to illuminate how and due to what circumstances students with different national and international education experiences can achieve recognition for their educational performances at a university center based on transnational cooperation. This question will be pursued by using the notion of strategies for position-taking from Bourdieu in the context of transnational education, focusing on how students transform or preserve their positions by identifying how students in a transnational setting as a field of struggle are disposed to valorize and aspire to optimize different kinds of field-specific capital. Hence, this article is related to the theme

‘transformations and welfare organization’ in two aspects: 1) It sheds light on the educational processes when organization of education is transformed from a national to a transnational level, and 2) It uses the transformations as an analytical tool to construct the field of positions of transnational education, through focusing on how students valorize and aspire to optimize different kinds of field-specific capital in their negotiations of transforming or preserving their position.

### **Bourdieu used in studies of international student mobility and transnational education**

Recently, new notions have emerged in the reception of Bourdieu’s concept of capital within the research field of international student mobility and transnational education. These studies have extended the notion of capital, by adding terms such as “transnational”, “foreign” and “cosmopolitan” to the concept of capital. These concepts have emerged in order to investigate strategies for education across nation borders or in international schools with a highly global focus as strategies for (re)production of resources for preserving or transforming the social position in a global labor market. A notion such as “transnational general capital” is deployed in Blanck and Börjesson’s (2014) and Börjesson’s (2005) studies of transnational education strategies among Swedish students studying abroad and the relation between the social background of the students and their choice of (non)elite universities abroad. “Transnational cultural capital” has been utilized in Kenway and Koh’s (2013) exploration of how a Singaporean elite school carefully and successfully educates the future state nobility for Singapore’s field of power. Here the development of students’ transnational capital plays a major role. “Foreign cultural capital” has been Kim’s (2011) attempt to combine the notion of global positional competition with Bourdieu’s theory of cultural capital in the field of global education in his studies of Korean students’ motivations for studying at US graduate schools. Another attempt using the extended term is provided by Sin’s (2013) exploration of the perceived role of cultural capital, achieved through UK offshore education in Malaysia, in facilitating middle-class social mobility in Malaysia. “Cosmopolitan capital” has been developed in Weenink’s (2008) examination of the relation between Dutch parents’ perception of cosmopolitan competencies in their investment into their children’s internationalized education in the Netherlands and the parents’ own social position. Munk et al. apply the concept of cosmopolitan capital to explore the relation between social background and acquisition of an elite or non-elite higher education degree among Danes going abroad (Munk, Foged, and Mulvad 2012). It seems that Bourdieu’s concept of capital has been developed in order to capture the new transnational movements in education with a primary focus on how this transnational capital is perceived by students or parents as having an effect on the students’ future positions and how these strategies are related to their family’s current social position, and with less focus on the formation of the capital in transnational education practices. There is therefore a need to discuss the content of such capitals in practices,

how these kinds of capital in a transnational educational space are configured, their transformations and their convertibility rather than assuming that they are an automatic mechanism of transnational education. This will be discussed based upon the result of this study's analysis of the circumstances and the specific forms of cultural capital that become inscribed with symbolic value in transnational education in the cofounded university. For the sake of convenience, the term 'transnational capital' will be applied as an umbrella term for these specific forms of cultural capital in the article.

Firstly, the article will introduce a framework to discuss the practice of transnational education as a social space of educational struggles for recognition. Secondly, the analysis of the students' experiences of such educational practices will be presented through four different position-taking strategies. Thirdly, a theoretical discussion about the convertibility and transformations of these capitals into a future attractive social position in a (global) labor market will be unfolded.

### **The formation of the forms of specific capital**

To unfold the investigation into what forms of specific capital in a transnational educational space are at stake, the article is inspired by Erel's (2010) "anti-rucksack approach" in her studies on how migrants "*create new forms of cultural capital and validation*" in the new transnational setting with focus on formation of the specific form of capital used in position-taking. Erel argues that the purpose of her research is to identify "these forms of *specific capital*" (Bourdieu and Wacquant 2007: 108, emphasis in original. Quoted in Erel 2010), as according to Bourdieu's notion of capital, the relationship between field and capital is based on people entering the field by their certain formation of forms and volumes of different capitals. She reasons that her approach goes beyond the "rucksack approach", as the rucksack approach in migration research focuses on how the cultural capital from the country of origin fits in the country of residence. The approach is criticized by Erel as neglecting that the assessment of the cultural value of migrants' cultural resources is not neutral, seeing that the measures of cultural capital are formed by policy productions of national economic interest and protectionist professional policies (Erel 2010). Thus the "rucksack approach" is restricted by its reliance on "methodological nationalism". By "methodological nationalism" Erel is referring to the approach as having a tendency to examine social issues by the interests of the nation-state, e.g. focusing on success from an ethnocentric point of view rather than the migrants' own measurement of success (Erel 2010: 646). For my case of study, the education institution should be viewed as a transnational rather than a national space, as it is an education cooperation between two nation-states represented by their universities, and therefore all the students will be viewed as migrating to a new space where performances of success will not necessarily be assessed according to the interests of one nation-state. However, as we will see through the analysis, the students' resources are not as-

sessed neutrally in this transnational space, and that is one of the focuses of this investigation.

### **SDC as social space: recognition in a transnational classroom**

To capture the forms of specific capital at stake in a transnational educational space, the study will look at the micro dynamics in a pedagogical institution with transnational context. This can be done by adding the conceptualization of the classroom as a social space to the anti-rucksack approach, inspired by Buchardt's (2014) work with Bourdieu's sociology. It means to identify how and which student positions gain recognition or non-recognition by teachers and students in this kind of educational practice. The pedagogical institution is hence viewed as a social space of educational struggles for recognition (Bourdieu and Passeron 2000), where the classroom is: "as an arena for social classification and distribution" (Buchardt 2012: 45). In this strategy, we are able to focus on how and which (groups of) students' strategies in the classroom are subject to recognition or non-recognition by means of competing struggles, as the social space is the configuration of systems of relations between social groups (Broady 2003). The notion of social space is hence the backdrop of this study. The operational tools to capture the struggles in the configuration are primarily the concepts of strategy and position-taking. However, this cannot be understood without the concept of capital and habitus.

Capitals are expressions of the types of symbolic and material resources recognized within the field. Bourdieu argues: "*A capital does not exist and function except in relation to a field. (...) As a space of potential and active forces, the field is also a field of struggles aimed at preserving or transforming the configuration of these forces*" (Bourdieu and Wacquant 2007: 101, emphasis in original). Bourdieu distinguishes between different kinds of capital: cultural capital (cultivated language and confidence in the so-called high culture, skills which are first and foremost achievable within elite schools in France), social capital (bond of kinship, friendship) and economic capital (material resources and familiarity with the economic rules of the game) and the more field-specific capital such as education capital and academic capital (Broady 2003). A form of capital that is different from the above mentioned is the *symbolic capital*. It is the capital which the social group acknowledges as valuable as its members ascribe significance to it. The symbolic capital can only exist under the conditions of correspondence between objective structures and systems of dispositions (Broady 2003). Therefore, one might argue that the analysis deploys the concept of field analytically as a framework to construct the field of transnational education. The inquiry here is to dig deeper into how students in a transnational setting as a field of struggle valorize and aspire to optimize different kinds of field-specific capital. In that sense, by searching for the field-specific capital the article is an attempt to construct what the field of transnational education looks like rather than explain why it looks like

that through the analysis of the relationship between the dispositional and the relational.

### **Strategies for position-taking in struggles for recognition**

To elucidate how the specific symbolic capital is distributed in the field of the SDC at the moment in question we can look at what positions are possible and for what students (Bourdieu 1993: 183). This means that the analysis will search for how students' ways of handling the challenges correspond with the institutional (non)recognition of resources they bring with them. In other words, how the objective prospects are converted to possible positions for students to occupy. This can be done by searching for what vocations, aspirations and expectations are at stake, and how these are recognizable and non-recognizable by those students' different dispositions. The objective prospects encrypted in the field at a specific moment can only be converted to be operative through vocations, aspirations and expectations, i.e. if they are viewed and appreciated by categories of perception and appreciation which constitute a habitus<sup>2</sup> (Bourdieu 1993: 63–64). The link between habitus and action is mediated by what Bourdieu calls “strategy” (Bourdieu 1977). In this study, the construction of the students' habitus will not be in operation, as the notion is included in the theoretical framing in order to understand the concept of strategy and position-taking which is the main analytical focus here.

Strategy is the process of the individual's or a group's conscious or unconscious attempts to preserve or transform their position. Strategy is not necessarily an intentional or rational calculation (Broady 2003; Bourdieu 1977), viewing that the embodiment of the system of dispositions is not necessarily intentional, as Bourdieu argues that cultural capital can be obtained quite unconsciously (Bourdieu 1986). However, Bourdieu acknowledges that social agents are not passive creatures determined solely by external forces, but rather skillful beings who actively create the social reality through categories of perception, appreciation and action in the field of competition between the categories of perception, appreciation and action as embodied sediments (Wacquant 2011). Therefore, in general the students as the object of the investigation are viewed as having relational positions that can be preserved or transformed to other positions depending on the strategy they pursue. The positions are dynamic and not fixed, and in order to see “what each of the positions is at each moment, one still has to understand how those who occupy them have been formed and, more precisely, the shaping of the dispositions which help to lead them to these positions and to define their way of operating within them and staying in them” (Bourdieu 1993: 63–64). In that way, the position-taking in SDC classrooms is the “space of creative works” (Bourdieu 1993: 39). However, it is not a completely endless creativity. The classroom with transnational context is in this study hence viewed as a micro cosmos of position-taking. So to illustrate how the students struggle to occupy a *position* in the classroom in relation to what is perceived as appropriate and how that position is me-

diated by dispositions constituting their habitus is to map the field of position-taking (as a product of a continuous conflict) (Buchardt 2014). The article will hence look into how the specific forms of capital used in position-taking in a classroom of students with different national and international education experiences are produced by posing the following analytical questions to the empirical material: What position(s) are distributed among students, and what strategies do they employ to transform or maintain the positions? How can their current position(s) and the capitals they seek to achieve be connected with their aspirations for the future after graduation? And furthermore, do they link these capitals to a national field of education and labor market, or do they exceed beyond the national fields? Thus the research questions seek to elucidate the field-specific capital through how the students themselves assess their challenges and success in their study experiences (in this kind of institution).

### **Method and the empirical material**

The study is based on students' retrospective verbal explanations of the process of their active attempts to preserve or transform their position in the transnational classroom<sup>3</sup>. Qualitative interviews with 15 students (Danish and Chinese) about their experiences of study challenges at the Sino-Danish Center for Education and Research (SDC) and their aspirations for the future make up the basis of the analysis. SDC is a newly emerged university center situated in Beijing, jointly run by Chinese and Danish universities. It provides seven master programs where both faculty and students consist of Chinese and Danes. This kind of interview is suitable to unfold multi-faceted and often contrasting articulations of experiences and frames of orientation and interpretation. An interview shall be viewed as a social meeting between the interviewer and the informant, where the topic for the conversation is prearranged, and the purpose is to produce the narrative about the informants' reality and the way she or he ascribes meaning to it (Staunæs and Søndergaard 2005). The interviews were conducted in the summer of 2013 in Beijing and summer of 2014 in Copenhagen, at the time when the students were finishing their last exam of their first year, participating in summer school courses or writing their master thesis. I had the chance to interview three of the students twice, in their first and second year. These interviews are the preliminary empirical material for my PhD project. The students' experiences expressed through the interviews will be seen as a way to capture the forms of transnational capital and validation which are being utilized/produced in transnational education programs across national institutions.

### **The differentiated attempts for legitimate positions**

The following analysis illustrates through the four examples (Ning, Guohai, Anna and Niels<sup>4</sup>) how students experience the transformations of their own positions at the SDC. At first glance, there seems to be only two distinct positions at stake at the SDC. Those are the positions of dominance that appear to be held by the Dan-

ish students (the students perceived to exhibit legitimate behavior), whereas the dominated positions are inhabited by the Chinese students (the students perceived to exhibit behavior that needs to be adjusted). This observation is based on how Chinese students in the interviews expressed the need to transform their way of study in order to handle the struggles under their education program, while the Danish students expressed that the way to handle the struggles is by convincing the other students to transform their educational practices. However, the analysis finds more nuances than those two distinct and contrasting positions as four different routes for navigation toward legitimate positions through varied strategies can be identified. Thus, the analysis provides an illustration of four different navigation strategies through the link between the perception of the transformations of positions and the transformations of students' cultural capital in the position-taking. It shows two strategies within the positions that appear to be dominated (represented by Ning and Guohai) and two strategies within the positions with the appearance of dominance (represented by Anna and Niels). When looking at the differentiated ways of operating the dominated and dominating positions the ways of operating the positions can be related to the students' varied degrees of national academic capital. For the dominated positions, it can be observed that: Ning has less space for navigating the dominated position than Guohai. At the same time it is seen that Ning does not value herself as a "sharp" student the same way Guohai does. For the dominating positions, it is quite clear that the struggles to obtain recognition are harder for Niels than for Anna. This shows that the creative space for position-taking is smaller for Niels than for her. At the same time academic confidence differs between them as Anna seems to be rather confident and natural about her own academic level, whereas Niels is surprised that he is doing better. This illustrates that the degree of national academic capital of the dispositions defines the students' way of maneuvering and transforming the positions. Thus the students' degree of achievement of transnational capital is dependent on the national academic capital.

The achievement of the transnational capital becomes more visible when connecting the differentiated positions with the future career wishes and the (un)certainly of the convertibility of the capital obtained at the SDC. In that way those two who occupy dominating positions are more certain about the convertibility of the capital obtained at the SDC to a desirable social position in a global labor market with a national twist. The twist becomes apparent when both Niels and Anna specifically mention that they are also interested in Danish companies and organizations operating in China and Asia. However, Guohai with a dominated position is also striving for future work in a global market. He is certain that the capital he has achieved at the SDC can help him, he is just not sure how. Ning, on the other hand, with the most dominated position does not strive towards a global labor market at all; Ning rather refers to a national labor market, where she is quite unsure about the convertibility of the capital obtained at the SDC. These differentiated positions' aspirations for working in a global labor market can also

be related to the students' differentiated international mobility, as the two students who possess the dominating position are very experienced international travelers both as leisure and in a professional perspective, whereas the students who occupy a dominated position have no experiences of transnational mobility. The embodied capitals which are symbolically more highly valued are Danish and have the behavior of the internationalized body/competitor. These capitals are used in the discussions, as Niels and Anna (the dominating positions) are used to being in an international setting, and therefore are good at decoding the differences and taking the initiative to bring up the important discussions in order to avoid misunderstandings. These capitals are what Ning and Guohai are interested in learning. This shows that transnational capital is not an automatic mechanism for education with a transnational context, but rather that the degree of transnational capital that can be achieved in such an educational setting depends on the students' disposition for position-taking strategies via their national academic capital and transnational mobility.

These transformations of positions should not be viewed as representing all the positions that seem available to the students at the SDC, nor as fixed routes for specific transformation of positions. Rather, they should be seen as four analytic nodal navigation routes for legitimated positions, which can show us how the possible positions and how students handle the challenges correspond. Thereby how the objective prospects are converted to possible positions for students to occupy where the nuances of the processes of (non)recognition in the transnational educational field become visible.

### **Navigating by accepting the position**

Ning is a master student at the end of her second semester in the program "Water and Environment". These two semesters are her first experience with what she calls "international education and experiences". She holds a Bachelor degree in "Environmental Engineering" from Sichuan University in China. She describes herself as having always been a hardworking student, but not necessarily the smartest one. However, she also says that her hard work pays off most of the time. Her motivation for studying this particular major was her drive to "do something" about river pollution in China. She has observed problems with river pollution in her own village, where there is no water treatment plant, and where the sewage runs directly into the river. She did not choose to study at the SDC as her first priority; she applied for an environment engineering program at The University of Chinese Academy of Sciences (UCAS) (The Chinese partner of SDC). She got SDC's master program "Water and Environment" recommended by her supervisor at UCAS. After having thought about SDC for a while, she agreed to apply for it. She thought it might be a good opportunity, allowing her to combine education with improving her English skills, and not least learning international communication and foreign Western cultural knowledge. Ning experienced the first year at the SDC as very challenging. However, she made huge progress during that year,

so she did not find the studies as difficult as in the beginning. Many of the study challenges at the SDC in the beginning were in her opinion caused by the big differences between the Chinese and Danish students' ways of doing things as far as education goes. It was not only the struggles of differences but also the misunderstandings between different nationalities that emerged in-between.

However, after one year these differences and misunderstandings have almost disappeared. In her view, it is because both parties are willing to accept the differences and have tried to do things on each other's terms. She emphasizes that this has made her stronger as a person and less shy, which means that she has learned to be able to speak up for herself. She has learned these abilities by doing what is expected in the classroom of the SDC and by following what she sees her Danish classmates do. She says this is an important part of studying at the SDC, being willing to accept different ways of doing education and adopting new study 'attitudes' which have been necessary for her. She appreciates the study environment at the SDC highly as she assesses that she has developed in positive ways, surprising even herself. However, even though she experiences that she has grown stronger personally, and become more aware of how to pursue good results in her studies at the SDC, she also expresses some concerns. She is very uncertain whether they will be useful for her future career. She puts it thus:

Mmm, I think some, but this is a bit different from Chinese traditional culture, we are kind of one step back. We are kind of thinking more about if someone will feel embarrassed. I don't know what it will be, like good or bad to do, but after this time in SDC, I think right now, it will be good to speak out, but in the real world, like in the Chinese company, I don't know what the situation will be.

Ning imagines that her future career will be within the borders of China or at a Chinese company based on Chinese cultural practices. She values the abilities of speaking up greatly and connects them to Danish/Western culture in contrast to Chinese culture. In her comparison, she assesses that the 'Danish' skills she learned at the SDC do not fit into Chinese culture, as Chinese culture is one step behind (Western culture). She implicitly uses an evolutionary concept to compare what she identifies as cultural practices. Ning expresses some ambivalence: She has now learned skills which are one step ahead, but she is still bound by the borders of the nation-state, so even if those skills are recognized in the transnational space of the SDC as cultural capital with high symbolic value, it is not certain that they will be useful. That is what makes her unsure as to whether these very positive effects of studying at the SDC and the abilities that are good to have right now will be the skills she needs in the future.

Ning's experiences demonstrate a dominated student position at the SDC, as she is the one who needs to accept other ways of doing education and to adopt different expectations of educational behavior. In the beginning, Ning experiences

that her ways of practicing education are insufficient and must be adjusted to fit in the transnational educational space of the SDC. In that way, her practices are not acknowledged as useful capital. The difficult challenges she had in the beginning display that the processes of adaptation to the new set of recognized resources are not quite peaceful. After one year, Ning seems to be very aware of what is expected of her at the SDC, and how she will work toward fulfilling the expectations – even though she is not sure that these achievements will be convertible. In this she is not only renouncing her own academic practices (as they are not recognized as capital), but she strategizes to obtain recognition by aspiring to the valued capital at the SDC, i.e. academic resources attached to being and acting like a Dane. Her talk about how the practice of Chinese culture is seen as “one step behind” shows that she is becoming fully transformed according to the expectations of what she perceives as valuable at the SDC. However, when we talk about the future, she refers to a labor market within a national field where the convertibility of these capitals toward a desirable social position in a national context seems to be difficult and uncertain for her. Hence Ning’s creativity in her position-taking appears to be quite limited. It seems that the objective prospects (becoming acknowledged as a good student by adopting ‘Danish’ behavior and gaining an attractive social position in the labor market) encoded in the SDC at the moment somehow become little operative for Ning. She is what seems to be in the process of gaining cultural capital ascribed with the symbolic value of the SDC by giving up the value of her own resources, but the convertibility of these capitals into a desirable future position seems uncertain. Hence, Ning is accumulating a sort of SDC currency which is without value outside of the SDC.

### **The selective adaptive path**

Guohai is a master student at the end of his second semester in “Chemical and Biochemical Engineering”. He has a Bachelor degree in “Material Chemistry” from Harbin Engineering University in China. Guohai had also been recommended to apply at the SDC by his supervisor, although unlike Ning, Guohai did not think a lot or for very long about the application. He was just happy about the international opportunity, and “felt that it was refreshing, and wanted to have a taste of foreign pedagogy and did not think there should be a specific purpose with it.” However, after one year he says that the refreshing part is long gone. It was already gone after the first semester. He expresses that there are still some differences in the ways that students of different nationalities work. He suggests that the refreshing part is perhaps gone because they have gotten used to the differences. He says that in the beginning it was quite hard to adjust, as for many years he was used to Chinese ways of schooling, and then suddenly with the SDC he encountered some new pedagogy, but along the road he thought he must challenge himself. A feeling of depreciation of his academic resources prevailed throughout the year. He said that before arriving at the SDC, they (the Chinese students in his class) all felt like sharp top students (one of a chosen few), scoring

high in Gaokao [Chinese university entrance exam] and achieving a Bachelor degree with good results and then managing to pass the test to enroll at a master program in connection with a well-recognized research institute in China. But after beginning his studies at the SDC he and his Chinese co-students had to revise their positions, as he felt there were even sharper people here. Guohai says: “You must degrade yourself and look at the others, it is not enough that your supervisor thinks that you are a sharp student. In that way you can get inspired”.

Even though Guohai felt a degradation of his position, he still sees his situation at the SDC as a positive learning situation, allowing him to get inspiration from the best co-students. Guohai says the very special influence of this education program is that it is an education program which requires one to change personally to become an innovative thinker. The reason is that the Chinese students are only trained in predetermined ways of and perspectives for thinking, and that makes it harder to think innovatively. However, if they spend enough time with a Danish student, they might gain a different perspective on the problems. That is what he thinks will create the innovative ways of thinking.

Guohai also mentions that the SDC degree is more important in relation to future international career opportunities, as right now in China there are a lot students going abroad for foreign degrees. Guohai says it is likely that he will apply for a PhD in China if there is an opportunity and through there go on exchange in a foreign country. The degree from the SDC will make the application for exchange easier. He sees himself working in China in the future. Nevertheless, if he could choose freely, he would choose to work outside China. He sees himself as a person who likes to travel to other countries, working in international teams and establishing contact to foreigners. All this can help his career in the long run.

Guohai's position is one that fully realizes the devaluation of his own resources. Guohai had from the beginning expected that there would be differences between the students with different national educational background, as he was motivated by the foreign pedagogy and interested in another form of education. However, he was somewhat surprised at the differing levels of student sharpness. This led him to revise his position within the classroom of the SDC. Guohai finds his explanation of the devaluation through his general critique of education in China, as Chinese education does not embrace innovative thoughts. And innovative thinking is a requirement at the SDC. Unlike Ning, Guohai experiences that his resources were in some degree recognized as capital, although they were just not strong enough. In Guohai's critique of Chinese education in general, the distinction between Chinese and Western/Danish practices similar to Ning's can be found. However, Guohai is not as convinced as Ning that the Chinese practices are one step behind. Rather, he points to what needs to be implemented in Chinese education, elements like innovative thinking. In that way, Guohai utilizes a strategy which does not force him to renounce his resources but rather enable him to use his energy to become even sharper by adding elements to the resources. Guohai says with some certainty that the innovative personality he is developing at the

SDC and the SDC degree will help him in his future international career. He is thus referring to a labor market within an international field where he is quite sure that the newly embodied (innovative thinking) and institutionalized capital (SDC degree) will be valuable, but is not quite certain how: It will depend on the opportunities that come up.

Guohai displays that even though he also holds a dominated position, his is more flexible with no need for total adaptation to the pursued dominant and legitimated behavior of students at the SDC. The space of creative work for Guohai is not quite as limited as Ning's, as in his strategy for position-taking he only strives for a part of the cultural capital which is highly symbolically valued at the SDC as an additive resource. Nevertheless, Guohai's position still appears as dominated (with devaluation), even though the aspiration and expectation at the SDC is recognizable to Guohai. However, the prospects become more operative for Guohai than for Ning, as only some selective elements of the prospect are appreciated by Guohai's habitus – his strategy will not enable him to achieve the symbolic capital fully. This is strategically different than Ning, as he is able to select some part of the symbolic capital. In his perception, however, he will not be disposed to convert these elements of symbolic capital of the SDC entirely into a desirable future position – without inflation. For Guohai the earning of the currency at the SDC is earning a currency with inflation, but at the same time it is a more highly valued currency compared to the solely national (Chinese) one. Hence it seems that the objective prospects encrypted in the SDC converted to a possible position for Guohai are not the same as Ning's.

### **The missionary way**

Niels is a master student at the beginning of his fourth semester at the program "Public Management and Social Development". He holds a Bachelor degree in "Asian Studies" from Copenhagen Business School (CBS). Niels was very excited about applying for the program, as he saw the great opportunity to build upon his knowledge from previous work and study experiences in China in combination with learning about issues regarding the social welfare state in a comparative aspect. In contrast to Ning and Guohai, Niels has a lot of experience studying and working in international contexts. However, in Niels' description of the SDC, he also refers to the challenges of working cross-nationally, even though he thought that he was quite well-prepared. About the study environment at the SDC, he says:

Niels: The collaboration with the Chinese students has been challenging, but I would not say that one should adjust oneself, to say that they work differently in group work and stuff like that, the level was just not the same. The scholarly level was not super overwhelming, we had expected that we would be rolled out by the Chinese students, you see. But in general they were at a bit lower level than the Danish students. Also they had maybe some difficulty to think critically. We had difficulties with getting them used to, at many points, to pose

critical questions about what we're supposed to do in our studies. But also generally, when you discuss with them, ehm we discussed what we think the Chinese Government is doing wrong in different policies. And it's difficult for them to see criticism as something positive; they take it personally and see it as a personal attack...After half a year, when we brought up these issues, then I had to explain to them the whole practice of critique you have in Denmark, it's not particularly because we have something against China...It's not because they are not critical in China, of course, they are.

JHL: How did they find the explanation?

Niels: They could actually see that it was reasonable... after you had that debate – on a meta-level, the way to do it, they could see the reason for it.

Niels experiences that his academic level is valued higher than what he expected, as he compares himself with Chinese students and assesses that their academic level is lower than he had assumed. In Niels' perception it is because the Chinese students do not sufficiently practice critique; what he believes to be at the core of academic practice. For him the difficulties in working with Chinese students have been solved when he as representing the Danish party has convinced the Chinese students of the importance of critique in academic practices. In that way Niels is experiencing that the value of his academic skills increases – in contrast to what Guohai experiences. Niels explains that the things he has learned at the SDC only constitute part of acquiring a degree in China; as he points out, it is not only about what one learns in the classroom, but also those things which are outside: "the international experiences of living in a foreign country, which is very much tacit knowledge". This builds on his early experiences of living in a foreign country. With the degree from the SDC, Niels imagines with some confidence himself a future career at the state institutional level. He mentions two specific places he could work, the Danish Ministry of Foreign Affairs and the Asian Development Bank. For Niels, the experiences at the SDC make him even more certain of what he wants in his future career, he is still striving to realize the wishes for the future that he had from the beginning of his studies at the SDC.

Through Niels' experiences a position is illustrated which has risen out of the value of his resources and recognition of the skills as symbolic capital and through that becomes a dominating position. This transformation surprised Niels, but it seems to empower his academic self-confidence. The higher position seems to have been consolidated after half a year. The tense struggles Niels had to go through testify that this position is not naturally given from the beginning at the SDC, but is rather a position which is won through many battles. In the discussions Niels is stubborn and keeps on arguing that the (Danish) academic practices as the only true ones should be maintained and practiced at the SDC. The fact that it seems to work out that way indicates that the prospects of the objective structures at the SDC support this rise of his position. Niels' experiences display that his resources are being recognized, as he wins the discussions and neither has to

adjust himself to the new situation nor think that the group work is completely different than what he is used to in his country of origin. This strategy – which can be characterized as a missionary one – shows the assumption that there is only one true scientific educational practice through which the world can be understood and studied. In Niels' experiences he presumes that all Danish students share his beliefs, and that all Chinese students share another, which calls for conversion. The success of his conversion of the Chinese students shows that Niels is rewarded for his tenacious striving. This increased recognition of his capital makes him even surer that he will achieve his desired future career. This appears to reinforce Niels' belief in a future career in an international setting; Niels comes to occupy a position which makes him quite confident that the capital he achieves at the SDC can be converted to an attractive social position both in a global and a national labor market. In this way Niels is earning a currency at the SDC with a high value of convertibility both in and outside the SDC. Hence the space of Niels' creativity in his position-taking seems to be broad, as he appeared on the scene with the embodied capital (being Danish and having the behavior of the internationalized body/competitor) which become symbolic capital. The objective prospects presented at the SDC at the moment become quite operational for Niels, as the prospects are progressively absorbed by Niels' habitus. The progression towards what is valued can be tracked in the increasing acknowledgement that Niels gains.

### **The doubly dominant position**

Anna is a master student at the end of her fourth semester in the program "Public Management and Social Development". Anna has a Bachelor degree in Political Science from the University of Copenhagen in Denmark. Her motivation for applying for the program at the SDC was partly her "appetite for the world" and partly the focus on the relationship between the public and private sectors in the studies. She has been "out in world" [internship at the Danish Embassy in Kenya] and came home again, but had the feeling that she could not settle down in Denmark again. At that time she had just started her third semester of the master program in Political Science, but she felt she had to 'go out' again. The SDC program seemed interesting to her, as the program was based in a foreign country. She says that traveling to places where the world is strange and different is what gives her energy. She seems quite certain that she will be challenged, but also that she will do well in a new study program in a foreign country. She explains that she is used to traveling. Already in her childhood she would travel a lot with her parents and also lived with them in Africa.

Unlike those other three students, the main challenges Anna experiences in studying at the SDC are primarily based on the interpretation process for understanding the academic level at the SDC. She underlines that it took some time before she figured out the academic level. However, she emphasizes that as op-

posed to other students, she does not find the academic level lower compared to a Danish national master program. According to Anna,

[i]t is just another kind of academic level. I have been used to going really deep into the heavy texts and discussing small details, at the SDC we discuss the issue with some superficiality, but on the other hand we get a more differentiated perspective on things, I think if you reflect upon that, then you actually gain more towards the transition from being at a university study program to the life of profession after graduation.

Anna also underlines that she is not like those Danish students who dropped out, as they are frustrated and find the level too low. She thinks these Danish students are a bit ‘spoiled’ as they cannot handle that they are learning something other than what they expected and fear wasting their time in China. Although Anna primarily focuses on challenges in the content of the educational program, she also mentions that there have been struggles of working cross-nationally. In her perception, the requirements at the SDC are rather based on ‘Danish education methods’ such as formulating a critical research question for the assignments, and it takes time for Chinese students to get used to it. However, she has learned that she must be careful what she says to the Chinese students, as they have their pride of nationality. These issues should in her opinion be solved by dialogue and constructive methods, and not by just telling the Chinese students “that they just have to learn how the Danes work”. Anna had good experiences working across nationalities through dialogue and discussion of what good scientific methods are, and at the same time she quite often has to remind the Chinese students of the specific perspective through which their performance will be evaluated. Anna feels that the ways the master program has influenced her future is by making her profile even more international. She says that she has never imagined that it would be difficult to get an international profile, but right now, it makes her worry whether she has so much of an international profile that she cannot get rid of it again. Additionally, through the educational program she has concentrated on environmental issues related to China, so the jobs she wishes for the future are now more or less oriented towards China. She would like to either work in Danish organizations that promote Danish industry and commerce in China or small organizations which pop up within the field of environmental solutions. Anna says that she is very aware that these kinds of job positions are not necessarily announced, and her plan is to send unsolicited applications and sort of invent her own position. She assesses that it will be challenging to find a desired position with her profile, but not impossible.

Anna’s experiences illustrate a characterization of another and different (from Niels’) dominant position that appears in the transnational space of the SDC. With Anna we also see a position which deals with struggles in the beginning of the studies, but not as tensely as the other three students. The way Anna describes

how she overcomes the challenges with the academic level at the SDC is by reflecting on the current learning content and context. Thereby she readjusts her expectations to the studies and sets up different learning goals for herself. In her comparison with the other Danish students who dropped out she is implying that the readjustment is an important skill to have in a transnational setting. Along with the readjustment Anna assesses her own position as the good/sharp student position (in a national educational setting) to be the same or once again recreated; she just had to adjust her expectations to the studies. This is possible as her resources are recognized as valuable capital. With the acknowledgement of Anna's resources through her practice of 'ways of Danish education', Anna is apparently very conscious that the recognized educational methods at the SDC seem to be perceived as Danish. This demonstrates a position which is quite reflexive about the resources she brought with her and how they work with the mechanism of recognition at the SDC. However, Anna with her awareness of the mechanisms of the system of recognition chooses to exercise the educational practice differently than Niels. Her strategy to preserve and maintain her dominant position is to have an open mind and invite to dialogue and discussion about the methods they practice at the SDC, at the same time having very diplomatic ways to persuade her co-students that the valued ways of doing education are connected to the Danish way. Although she talks in terms of dialogue and constructive methods, she did not have to change her attitude or strive for utterly different education goals like Ning and Guohai. In that way her position at the SDC from the beginning seems to be a more subtle/implicit dominant position, as her way of negotiating seems to be natural and not as difficult and highly tense as that of Niels.

In Anna's experiences, a strategy towards the Chinese students but also towards the Danish students is identified. The strategy towards the Danish students is to critique those Danish students who dropped out and implicitly criticize those Danish students who are too harsh in their methods when working with Chinese students. In that way Anna occupies a 'doubly dominant' position as she describes herself as distinct from both the Chinese and the other Danish students. The space for creative work in her position-taking is doubled. Anna has never doubted that an international profile would be attainable. However, the recognition she gets at the SDC appears to affect her future dreams with even more focus on getting a career in an international arena. She refers to her international embodied experiences (accumulated since her childhood) as an incentive, as these have given her a drive for exploring the strange/unfamiliarity of the world. This demonstrates that Anna maintains a position which makes her even more certain that the capital she is gaining at the SDC can be converted to a desired and attractive social position in a global labor market. The currency/symbolic capital seems to be paying off in a global labor market.

## Discussion

The analysis of this study provides a nuanced view of the presumption of the mentioned studies within the field; the presumption being that the field-specific capital understood as transnational capital gained in transnational education is automatically convertible to an attractive social position, whether in a national or a global labor market. The analytical findings illustrated that the convertibility of transnational capital is not perceived by all students as a definite mechanism of transnational education, as it is related to how the students are in a position to gain (non)recognition in a transnational space of education. Furthermore, the analysis shows that the national academic capital becomes one of the field-specific capitals deployed in struggles for transnational capital. It is also important to point out that the findings indicate that the transnational cultural capital's convertibility may not only be related to the national field of power like the studies would have it (Sin 2013; Börjesson 2005; Kim 2011), nor one transnational field of power shaping a transnational class formation the way Weiss' studies (2005) suggest. This makes the construction of the field of transnational education in relation to other social fields even more complex, as a sufficient work of construction of the field will require a mapping of the different national fields of power which are at stake in order to understand the dispositions of the agents. Furthermore, we would need a mapping of how the specific national fields of power are related to each other in order to grasp why the Danish (Western) educational values are dominant and Danish dispositions appear to be preferable in the transnational classroom, when the idea of cooperation and exchange is based on equal values. Another interesting question for further exploration in relation to the construction of the field of transnational education is whether the capitals recognized can be viewed as an expression of the winning national policy productions of national economic interest in their investment in education and professional training. However, using the concept of the field applied as framing and theoretical ground has given analytic insight into how students in a transnational setting as a field of struggle valorize and aspire to optimize different kinds of field-specific capital. In that sense, i.e. by searching for the field-specific capital, the article attempts to construct what the field of transnational education looks like, whereas an attempt to explain why will require an analysis of the homologies between the specific capitals in the field of transnational education and the fields of power.

## Conclusion

Through the four position-taking strategies, two processes have been identified: one about transformations of students' positions in the (non)recognition processes in the current space of the SDC and one about the perception of convertibility of the gained (non)recognition. It illuminates that the preferred and recognized capitals at the SDC are connected to imaginations of the Danish ways of practicing education in combination with the students' degree of embodied internationalized capital. And thereby the students with a high degree of "Danish behavior" and

international experiences seem to be preferred and have the possibility of being one step ahead when evaluating their academic performance. This becomes obvious by the two similar positions illustrated; two which are dominated as they are seen as Chinese and only national behavior, and two positions which are dominant as they are associated with Danish and international behavior. The different positions express how the specific capital of having Danish-ness and international-ness becomes cultural capital inscribed with symbolic value distributed in the field. The experiences thus show that the disposition of having a certain nationality in combination with international experiences/travel mobility leads certain students to these different positions. However, it is the dispositions and their degree of national academic capital that define the students' way of transforming the positions.

Jin Hui Li, Ph.D. student, Department of Learning and Philosophy, Aalborg University

## Notes

- <sup>1</sup> Transnational education (TNE) is understood as the mobility of education programs and providers between countries. This includes the traditional form of TNE as twinning programs and international branch campuses, newer forms such as joint/double/multiple degree programs, and a more recent form, namely cofounded new universities by two or more universities from different countries (Knight 2016). It is the latter form of TNE that this article will explore; SDC will be the case for the study.
- <sup>2</sup> Habitus is the result of social experiences, collective memory, and ways of behaving and thinking, which is incorporated in the agent's body and senses as indicators of distinction (Broady 2003; Bourdieu 1977). Habitus is the embodied state of cultural capital. Cultural capital appears in three states: embodied, institutionalized and objectified (Bourdieu 1986). It is a system of durable, transposable dispositions which allows the agent to act, think and orientate in the social world (Bourdieu 1977).
- <sup>3</sup> Only applying interviews to map the field of positions can have some analytical limitations as it only give access to the verbalised reflections of the actors' actions and not the embodied actions. However the interviews can give insight in how the students in this transnational setting is creating new forms of cultural capital and validation (cf. Erel 2010), which is the main focus here.
- <sup>4</sup> I use pseudonyms to protect the anonymity of the informants.

## References

Blanck, Dag, and Mikael Börjesson. 2014. "Transnational Strategies in Higher

- Education and Cultural Fields: The Case of the United States and Sweden in the 20th Century.” *American Studies in Scandinavia*.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge.
- . 1986. “The Forms of Capital.” In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John G Richardson, 241–60. Westport, Conn: Greenwood Press.
- . 1993. *The Field of Cultural Production, Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. 2000. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Reprint. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre, and Loïc J D Wacquant. 2007. *An Invitation to Reflexive Sociology*. BOOK. Cambridge: Polity Press.
- Broady, Donald. 2003. “Kapitalbegrebet Som Uddannelsesociologisk Værktøj [Concept of Capital as Educational Sociological Tool].” In *Pædagogik - En Gundbog Til et Fag*, edited by Jens Bjerg, 457–94. Hans Reitzel Forlag.
- Buchardt, Mette. 2012. “Pedagogical Transformations of ‘religion’ into ‘culture’ in Danish State Mass Schooling from the 1900s to the 1930s.” *Paedagogica Historica* 49 (January 2013): 126–38.
- . 2014. *Pedagogized Muslimness: Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Waxmann Verlag GmbH.
- Börjesson, Mikael. 2005. “Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York [Transnational Strategies in Swedish Higher Education and among Swedish Students in Paris and New York].” Pedagogiska institutionen och SEC/ILU, Uppsala universitet.
- Erel, Umut. 2010. “Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies.” *Sociology* 44 (4): 642–60.
- Kenway, Jane, and Aaron Koh. 2013. “The Elite School as ‘Cognitive Machine’ and ‘Social Paradise’: Developing Transnational Capitals for the National ‘Field of Power.’” *Journal of Sociology* 49 (2–3): 272–90.
- Kim, Jongyoung. 2011. “Aspiration for Global Cultural Capital in the Stratified Realm of Global Higher Education: Why Do Korean Students Go to US Graduate Schools?” *British Journal of Sociology of Education* 32 (1). Routledge: 109–26.
- Knight, Jane. 2016. “Transnational Education Remodeled.” *JOUR*. Edited by Stephen Wilkins and Jane Knight 20 (1): 34–47.
- Munk, Martin D., Mette Foged, and Andreas M. Mulvad. 2012. “Familiers kosmopolitiske uddannelsesstrategier – Et spørgsmål om migration og investering i distinktiv kapital [The families cosmopolitan education strategies - a question about migration and investment in distinct capital].” *Dansk Sociologi*.
- Sin, I Lin. 2013. “Cultural Capital and Distinction: Aspirations of the ‘other’ Foreign Student.” *British Journal of Sociology of Education* 34 (5–06).

Routledge: 848–67.

Wacquant, Loïc. 2011. “Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter.” *Qualitative Research in Psychology* 8 (1). Taylor & Francis Group: 81–92.

Weenink, Don. 2008. “Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing Their Children for a Globalizing World.” *Sociology* 42 (6): 1089–1106.

Weiss, Anja. 2005. “The Transnationalization of Social Inequality: Conceptualizing Social Positions on a World Scale.” *Current Sociology* 53 (4): 707–28.

# Professionsidentitet under transformation: Den kliniske vejleders undervisningspraksis som eksempel på velfærdsorganisering

**Karin Højbjerg**

Point of departure is the increase of differentiation we see within knowledge and labor. Consequently, more educations are established and presumably the new professionals will consolidate as professions with own jurisdiction. This article aims to focus on the transformation, a profession identity undergoes in the process of consolidation. Empirical data originating from ethnographic field studies of the clinical teacher's teaching practices within the practical part of nurse education are analyzed as a case, and here seen as a kind of welfare organization. With inspiration from Stuart Hall and his cultural study tradition the analysis shows how the clinical teacher experiences setbacks when striving for a better position. However, these 'diasporic experiences' determine that the transformation of profession identity contains both elements of emancipation and change but also inertia, and it is finally discussed whether this approach is suitable for researchers who have a more subtle affinity to the research object.

**Keywords:** diasporic experience, professionidentity, Hall, clinical teacher

## **Baggrund**

Viden bliver til stadighed uddifferentieret i nye videnskabs- og/eller praksisområder i et stadigt mere arbejdsdelt samfund. Det ses fx ved, at oprettelsen af nye uddannelser er taget til i styrke. I Danmark findes der i dag mere end 2000 uddannelser. Det er fx nu muligt at uddanne sig til parkeringsvagt eller servicemedarbejder; nye uddannelser er etableret på tværs af 'gamle discipliner', og historisk set nye fagområder indenfor eksempelvis design- og teknik har produceret nye uddannelser. I takt hermed er der grund til at antage, at flere af dimittenderne vil konsolidere sig i nye professioner. I dette bidrag vil der være i fokus på den transformation, en professionsidentitet undergår, når professionen konsoliderer sig. Konkret er den kliniske vejleder som professionel brugt som case. Der er således tale om en sygeplejerske, som med efter-videreuddannelse på 9 ECTS points har kvalificeret sig til at vejlede og undervise sygeplejestuderende indenfor den prak-

tiske del af sygeplejerskeuddannelsen<sup>1</sup>. Det er i denne sammenhæng, jeg ser klinisk vejledning og undervisning som en form for velfærdsorganisering. Spørgsmålet, jeg forsøger at besvare, er, hvordan en professionsidentitet skabes, og hvordan den spiller ind på en professionel praksis.

De grundlæggende spørgsmål om, hvad en profession er, og hvorfor og hvordan den opstår, har været forsøgt besvaret af professionsteorien, hvor navnlig to skoler repræsenteret ved Parsons<sup>2</sup> og Weber har været dominerende (Dahl 2005, Hjort & Weber 2004, Laursen 2004, Eriksen 2005). Parsons tilgang beskrives som systemfunktionalistisk (Dahl 2005: 39). Prototypen på en professionel hos Parsons er den privatpraktiserende læge, ingeniøren eller advokaten. Det er karakteristisk for Parsons, at han skildrer en samfundstype, han anser for betydningsfuld for samfundets sammenhængskraft (Parsons 1968). Af samme grund kategoriseres Parsons som 'konsensusteoretiker'. Parsons er kritiseret for at overse de interesseforskelle, der kan være mellem klienten og den professionelle, idet han tillægger professionsetikken afgørende betydning (Laursen 2004: 28). Det samme gælder de interessekonflikter, der kan ligge mellem forskellige professioner eller sociale grupper i kampen om de samfundsmæssige goder. Forestillingen er, at samfundet er holdt sammen af fælles værdier og interesser, hvor sociale konflikter og interesseforskelle anses for marginale og uden større interesse (ibid).

Weber er en tidligere generation og står i modsætning hertil for en 'konfliktteoretisk tilgang'. Hans begreb 'schliessung/social closure' har været brugt til at beskrive den lukning/afgrænsning af et fællesskab, der giver mulighed for, at der opstår sociale og økonomiske chancer (Dahl 2005: 39). Goderne i form af prestige, kvalitet, ære og fortjeneste kan opnås via optagelseskriterier, eksempelvis ved bestået eksamen eller en decideret optagelsesprøve. Der samler sig et fællesskab indadtil, og som med lukningen samtidig betyder eksklusion af andre fra sociale og økonomiske chancer. Webers teorikompleks har ikke været møntet specielt på professioner, men har været videreført af andre professionsteoretikere, som f.eks. Abbott (1988) og Friedson (2001), og som ligger i bunden af dette bidrags professionsforståelse.

Overordnet for disse forståelser gælder, at professioner er mere eller mindre autonome, faglige grupper, der i et historisk perspektiv udvikler sig i et samspil med de samfundsmæssige institutioner samt i relation til andre faggrupper. Med øget krav om brugerinddragelse synes klienten, brugeren, forbrugeren, kunden også at virke ind på den professionelle praksis. Fra at klienten så at sige har været objekt for den professionelle intervention, er der nu krav om højere grad af deltagelse/brugerinvolvering, som mere eller mindre eksplicit leverer input til, hvad der af de professionelle opfattes som den professionelle arbejde (Larsen og Højbjerg 2014).

Dette bidrag har som ambition at føje en ny dimension til disse tilgange. Min antagelse er, at der gennem udførelsen af det professionelle arbejde ophobes særlige erfaringer, som sætter sig som karaktertræk i en professionsidentitet. Det er

disse træk, jeg ønsker at fremanalysere gennem studier af den professionelles praksis.

Med inspiration fra Stuart Halls kulturstudietradition vil jeg undersøge, hvordan professionsidentitet transformeres og virker ind på professionel praksis. Spørgsmålet er, hvordan man kan forstå betydningen af den kliniske vejleders erfaringer med at praktisere undervisning og vejledning på et hospital, og hvordan disse erfaringer præger den form for velfærdsorganisering, som praktikuddannelse i en sygeplejerskeuddannelse kan siges at være. Jeg bruger eksempler fra empiri produceret ifm. mit ph.d.-arbejde, hvor jeg studerede kliniske vejlederes undervisnings- og vejledningspraksis med Pierre Bourdieu og Andrew Abbott som analytisk ramme (Højbjerg 2011). Her var fokus på den kliniske vejleders pædagogiske praksisser og den form for formalisering af praktikuddannelse, der i dag præger den praktiske (også kaldet kliniske) del af sygeplejerskeuddannelsen. Ved at genlæse dele af empirien med Hall, har jeg fået øje på særlige praksisformer, som jeg vil argumentere for former en professionsidentitet.

### **Stuart Halls kulturstudietradition som ramme for analysen**

Kultur og identitet er tæt forbundet i Stuart Halls studier<sup>3</sup>, og jeg har med hans perspektiv ønsket at fremanalysere, hvordan professionsinteresser gennem den kliniske vejleders professionsidentitet bliver produceret i hospitalskulturen, og hvordan denne identitetsdannelse kan give forklaringskraft til den måde, som en klinisk vejleder praktiserer undervisning og vejledning på. Hall har ikke eksplicit undersøgt identitet som professionsidentitet men har haft fokus på specielt race, etnicitet og identitet blandt underprivilegerede og marginaliserede grupper, herunder modstandskulturer og subkulturer (Morley & Chen 1996). Hall selv kalder sig postmarxist og poststrukturalist; hans teoretiske udgangspunkt har været Marx og Althusser (Hall 1996a: 31; Hall 1996b: 149), men han har ønsket et større fokus på bevidsthedens modaliteter for at kunne lægge afstand til marxismens begreb om 'falsk bevidsthed' (Hall 1996a: 30-37). Hall har på flere måder været inspireret af den italienske, kommunistiske politiker og filosof, Antonio Gramsci (1891-1937), men Hall har også i et forsøg på at lægge afstand til en essenstænkning om identitet ladet sig inspirere af postmoderne tilgange fra Foucault, Derrida, og Laclau (Hall 1996c: 4-5). Her tænker han identitet som konstrueret indenfor en bestemt diskurs, hvor magt og eksklusion er naturaliseret og kan overdeterminere en udelukkelsesproces (ibid).

I det følgende vil jeg præsentere Halls epistemologiske afsæt, der leder frem til to analysebærende begreber 'diaspora-erfaringer' og 'artikulation'. Herefter følger en fremstilling af Halls tænkning om transformation: 'historiske blokke', hvor jeg viser, hvordan jeg i et historisk perspektiv har fremanalyseret særlige træk fra sygeplejerskeprofessionen. Endelig viser jeg med to konkrete eksempler fra data-materialet, hvordan professionsidentitet virker ind på professionel praksis.

### **Halls selvbiografi som afsæt for en epistemologi og begrebet om diasporaerfaringer**

Inspireret af Gramscis begreb om den organisk intellektuelle brugte Hall sin egen selvbiografi som udgangspunkt til at forme sin videnskabelige position (Hall 1996d). Begrebet '*organisk intellektuel*' har Hall hentet fra Gramsci. Den organisk intellektuelle er den, som en klasse selv udvikler til sine specifikke behov i modsætning til den intellektuelle, som traditionelt er udviklet af en anden klasse (Gramsci & Østerling Nielsen 1972: 184-186). Her henvises til det forhold, at privilegeredes børn overvejende befolker universiteter og højere læreanstalter.

Som organisk intellektuel arbejder man på to fronter med dels at udvikle et intellektuelt begrebsapparat, dels med at arbejde på at viderebringe den viden, man når frem til udenfor universitetet i politiske diskussioner. Hall ser sig selv som organisk intellektuel, og hans selvbiografi spiller en væsentlig rolle for hans forskningstilgang i det hele taget.

Hall voksede op på Jamaica med dybe klasseskel mellem de farvede og den engelske kolonimagt og oplevede gennem sine forældre en modsætningsfuld situation. Faderen kom fra den farvede lavere middelklasse, moderens familie havde lysere hud og tilhørte den engelsk- og plantageorienterede fraktion blandt de sorte, der identificerede sig med kolonimagten. Hall var selv den sorteste i familien (Hall 1996e: 488). Da Halls søster forelsker sig i en sort mand fra Barbados og fra den lavere middelklasse, forlanger forældrene – ikke mindst moderen – at søsteren skal bryde med ham. Søsteren får et nervøst sammenbrud, som præger hendes livsbane fremover. Det er her, Hall for alvor bliver bevidst om modsætningerne i den koloniale kultur: "It broke down forever, for me, the distinction between the public and the private self" ..... "Those structures are things, you live" (ibid).

Hall ville hverken "beg my way like my father" ind i forretningsverdenen eller være en del af den gamle plantageverden med slavehistorien som ledsager. Hall får et stipendiat og kommer til at studere i Oxford, hvorfra hans akademiske karriere tager afsæt. Hans mor bliver lykkelig og taler om, at han nu endelig er kommet 'hjem'. Men Hall oplever det anderledes, og det er her, han får sine 'diasporaerfaringer', som han beskriver som: "...I am not and never will be 'English'. I know both places intimately, but I am not wholly of either place. And that is exactly the diasporic experience, far away enough to experience the sense of exile and loss, close enough to understand the enigma of an always-postponed 'arrival'" (Hall 1996e: 490). Diaspora begrebet er historisk blevet associeret med erfaringer i forbindelse med forflytning/fortrængning/spredning af befolkningsgrupper, der frivilligt eller ufrivilligt lever spredt udenfor hjemlandet (Cohen 1997, Tsagarou-sianou 2004). Hall refererer selv til det 'Euro-imperiale adventure' i Caribien, hvor kolonisering og slavehandel startede det, han kalder 'black diaspora' (Hall 1996e: 491). Hall oplever således på den ene side følelsen af tab og eksil ved at have forladt livet på Jamaica og på den anden side en fornemmelse af endnu ikke at være helt i mål i relation til at forstå koderne i det engelske, akademiske klasse-samfund i Oxford.

Man kan indvende, at der er langt fra de eksistentielle problemstillinger, der knytter sig til Halls race- og etnicitetsinteresser i relation til identitetsforståelse og ligeledes fra Gramscis fattige arbejdere og hen til en mellemprofessions forsøg på at manifestere sig som en profession. Men ambitionen er at vise, hvordan det med Halls begreber bliver muligt at få øje på stærke, underliggende, men ikke altid fremtrædende dynamikker i udførelsen af professionelt arbejde, her eksemplificeret gennem undervisning og vejledning i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen, som kan sætte spor i professionsidentiteten.

### **Artikulation som kulturelt udtryk for forståelsen af professionsidentitet**

I Halls kulturstudier er begrebet 'artikulation' centralt. Artikulation refererer til "...the complex set of historical practices by which we struggle to produce identity or structural unity out of, on top of complexity, difference, contradiction" (Grossberg 1996: 154). Artikulation som kulturelt udtryk arbejder på forskellige niveauer: det epistemologiske niveau, det politiske og det strategiske niveau (Slack 1996: 112).

På det epistemologiske niveau er artikulation en måde at tænke strukturer som et spil af korrespondens og ikke-korrespondens, af modsætninger som fragmenter i konstitueringen af, hvad vi anser for at være enheder. Artikulation fremanalyserer andre muligheder, andre måder at teoretisere elementerne i en social formation på. Relationerne, som konstituerer den sociale formation, er ikke kun som en relation af korrespondens (som reduktion eller essentialisme), men også som en relation af non-korrespondens og modsigelse, hvor relationerne dominans og underordning konstitueres (Grossberg 1996: 156; Slack 1996: 117). Artikulation indgår således i en kamp af nødvendighed, kamp om at producere dominans-strukturer og i en kamp om at modstå dominans. Det er her, Hall indtænker, at det på det kulturelle niveau er muligt at få øje på frigørende kræfter, der kan mobilisere modstand mod dominansformer og dermed skabe større sociale forandringer.

På denne måde bliver det muligt at se sygeplejerskernes kamp for autonomi også som en styrke og som et forsøg på at modstå forskellige dominansformer såsom den maskuline, den lægefaglige og den akademiske dominans.

Den politiske dimension består i at fremhæve spillet om magten, som følger med relationer af dominans og underordning, og den strategiske dimension består i, at artikulation som analyseramme skaber en mekanisme, som former intervention inden for en speciel social formation, fordi den sociale formation bliver sat på begreb ud fra en skiftende epistemologisk position, som forskeren selv kæmper ud fra (Slack 1996: 112-113). Hall bekender sig ikke til én metodisk tilgang. Han leder eklektisk efter det bedste og 'mest brugbare', som principielt kan tages fra en anden og ofte modsat intellektuel position, som han så arbejder videre med. Som han selv udtrykker det: "I'm not interested in theory, I am interested in going on theorizing...in the postmodern context" (Morley & Chen 1996: 19). Det så vi fx ovenfor i Halls forsøg på at lægge afstand til en essenstænkning ved at inddrage postmoderne tænkemåder. Postmodernismens fremhævelse af pluralisme med en

radikal frihedsdyrkelse ophæver principielt alle former for hierarki, og det er netop Halls væsentligste anke mod postmodernisme som begribelsesform. Det ville her betyde, at det ikke vil være muligt at forstå en undervisningspraksis som en helt ny måde at bedrive praktikvejledning på, som er løsrevet fra historien. Hall anerkender det omskiftelige og partikulære, jf. ovenstående om artikulation, men Hall har indvendinger, når det gælder den ruptur eller afrivning med fortiden, som postmodernismen foreslår som begyndelse til en helt ny epoke (Hall 1996b: 133). Hall ser postmodernismen med pluralismen og betoningen af noget nyt, vi aldrig har set før, som en ny version "of that historical amnesia characteristic of American culture – the tyranny of the New" (ibid), hvilket han ser som et "*west-centric*"-udtryk for, at vi alle drømmer om at være amerikanske. Med postmodernismen som én forenende betingelse sløres dominansstrukturer, som tænkningen om de historiske blocs og de organiske og konjunkturprægede bevægelser ellers kan bringe for en dag. Modstandsformerne må fremanalyses, ellers gives der ikke mulighed for politisk intervention, hvilket er vigtigt for Hall.

### Historieperspektivet

Kulturstudier må, ifølge Hall, forstås i en dynamisk, historisk analyseramme, 'periodization' eller 'historisk blok', som han også har hentet inspiration fra hos Gramsci. Ved at undersøge relationer og ustabile balancer i en historisk blok fremanalyses de tendentielle kræfter i en bestemt historisk periode. Analyserne må altid skelne mellem 'organiske bevægelser' (de relativt permanente) og de bevægelser, som Gramsci kalder 'konjunkturprægede', og som fremtræder som umiddelbare og næsten accidentale (Gramsci & Nielsen 1972: 158-159; Sørensen 1991: 264). Selvom konjunkturfænomenerne også er afhængige af organiske bevægelser, er deres betydning ikke af stor historisk rækkevidde. Her fremstilles de umiddelbare årsager ofte som de eneste, der har effekt. De grundlæggende relationer forsvinder dog ikke ud af kampterrænet. Studier af en eller flere historiske blokke kan fremanalysere de tendentielle kræfter, som er det centrale. Ved at studere intervallerne, kan relationerne rekonstrueres; de tendentielle kræfter indfanges af hegemonibegrebet (Hall 1996d: 422-423; Gramsci & Nielsen 1972: 106-107).

Hegemoni konstitueres ved processen, hvor de dominerende grupper koordinerer interesser med de generelle interesser hos andre grupper og hele statens liv (Hall 1996d: 423). Det, der leder en hegemoniperiode, er således ikke den herskende klasse, men en historisk blok. Hver hegemonisk formation vil således have sin egen specifikke, sociale komposition og konfiguration, uden at der dermed er ændret på relationen mellem de dominerede og de dominerende (Slack 1996: 118).

Ved at fremanalysere de tendentielle kræfter mellem forskellige historiske blokke bliver det muligt at vurdere, om fx nye undervisningspraktikker giver anledning til, at relationen mellem dominerende og dominerede har ændret sig fra andre og tidligere historiske blokke.

I relation til at forstå de bevægelser, sygeplejerskefaget har gennemgået, og dermed den kultur og identitetsdannelse, en klinisk vejleder i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen er bærer af, har jeg foretaget tre forskellige historiske nedslag, som hver især viser både 'konjunkturprægede bevægelser' og 'organiske bevægelser'. Denne historiske analyseramme er rent beskrivende og trækker på mit afhandlingsarbejde baseret på såvel primære som sekundære kilder (for uddybning se Højbjerg 2011: 50-82). I Halls perspektiv viser disse nedslag, hvordan sygeplejerskerne i kampen for at få anerkendelse og større autonomi får særlige erfaringer, der sætter sit præg på professionsidentiteten.

### **Sygeplejerskeprofessionens kollektive diasporaerfaringer i et historisk perspektiv**

Første blok: Da den første officielle sygeplejerskeuddannelse etableredes i Danmark i 1860, skete det på foranledning af lægerne. De havde brug for mere kvalificerede hjælpere til at registrere og overvåge patienterne i den medicinske klinik, end vågekonerne af mere tvivlsom karakter kunne tilbyde (Petersen 2010). Samtidig opstod der et behov for at oprette kommunale og siden statslige hospitaler for dem, der ikke selv havde familie. Datidens syn på sygdom var præget af en es-senstænkning. Blev man syg, måtte man gennemleve sygdommens naturlige udvikling og lindre de værste ubehageligheder. Familiens skød blev opfattet som det bedste sted at gøre sygdom tilgængelig for de helbredende kræfter.

Med oprettelsen af kommunale sygehuse kan man sige, at kvinderne blev forvist fra et domæne, de hidtil suverænt havde haft i hjemmet. Da kvinderne (dog med en smule uddannelse) rykkede ind på sygehusene, blev de her forvist til en plads, der gav mindre autonomi. Med Hall kan man sige, at de her får deres første diaspora-erfaringer med sygeplejerskefaget/-professionen. Langt nok væk fra hjemmet til at erfare et tab af autonomi og tæt nok på den medicinske klinik til at forstå gåden ved den altid udsatte 'ankomst' til lægens klinik.

Anden blok: Under indtryk af de nye, demokratiserende og frigørende kræfter i 1970'erne etableredes både Roskilde Universitetscenter og Aalborg Universitetscenter med idealer om mere studenterindflydelse og -deltagelse, problembaseret projektarbejde og mere tværfaglighed. Dansk Sygeplejeråd forsøgte at få sygeplejerskeuddannelsen indlemmet i de nye basisuddannelser (Højbjerg 2011: 59), men forsøget mislykkedes. Herved forvises de mellemuddannede sygeplejersker til den plads, de én gang var blevet tildelt, og som ikke blev blandt de dominerende universitetsuddannelser.

Tredje blok: I 1990 får de mellemlange videregående uddannelser studiestruktur med 55% teori og 45% praktik. Skoleforstandere bliver til rektorer, og Dansk Sygeplejeråd foreslår, at sygeplejelærerne skal forske. I Dansk Sygeplejeråd forsøger man at lave en engelsk oversættelse af uddannelsesstitlen til 'Bachelor degree in Nursing Science'. Men dette initiativ afvises i 1994 først af universiteternes Rektorkollegium senere af Undervisningsministeriet (Højbjerg 2011: 64).

I 2000 gennemførtes uddannelsesinstitutionsreformen, hvor der fra hele det politiske spektrum blev valgt med inspiration fra den kontinentale uddannelsesmodel (fachhochschule/hogeschool) ved etableringen af først centre for videregående uddannelse og senere professionshøjskoler. Der blev således ikke valgt en angelsaksisk uddannelsesinstitutionsmodel, hvor større institutioner indfusioneredes i de eksisterende universiteter, som sygeplejerskerne ellers havde kæmpet længe for. Sygeplejerskeuddannelsen fik sammen med en række andre mellem-lange videregående uddannelser status som professionsbacheloruddannelse i 2001.

Praktikuddannelse gøres sidenhen obligatorisk for både korte og mellemlange videregående uddannelser jf Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser<sup>4</sup>, og selvom det i Lov om professionshøjskoler hedder, at professionshøjskolerne og universiteterne skal samarbejde strategisk og konkret<sup>5</sup>, må sygeplejerskerne se sig slået tilbage med den strukturelle placering.

Med ovenstående nedslag ser vi eksempler på, at sygeplejerskerne kæmper for at etablere faget som en selvstændig profession og samtidig har fået kollektive erfaringer, der i relation til både den medicinske (maskuline) dominans og akademismia har givet diaspora-erfaringer. De historiske forandringer kan umiddelbart ses som konjunkturprægede bevægelser (nye institutioner, nye love, nye (vel-færds)organiseringer), men der ændres ikke ved de organiske bevægelser, hvor seje strukturer som maskulin dominans, privilegerede grupper med dertil hørende goder som lang akademisk uddannelse determinerer eksklusion. De grundlæggende relationer forsvinder ikke umiddelbart ud af kampterrænet. Men vi ser samtidig også, at modstandsformerne rummer et forandringspotentiale og dermed intervention.

I det følgende viser jeg eksempler på etnografier fra studiet af de kliniske vejlederes undervisningspraksis. Begreberne diasporaerfaringer og artikulation har været analysebærende begreber. Jeg har i materialet har ledt efter praksisformer, hvor den kliniske vejleder har rettet sig mod nyt 'land' eller nyt virksomhedsområde forskelligt fra det vanlige sygeplejerskearbejde. Den kliniske vejleder har gennem sin praksis kæmpet for at finde en professionsidentitet og en plads som underviser/vejleder.

### **Det empiriske materiale**

Det empiriske materiale, der her er anvendt, stammer overvejende fra etnografiske studier på et dansk universitetshospital på to forskellige hospitalsafsnit.

Observationerne var fokuseret på både en novice og en erfaren klinisk vejleder, der var sammen med en studerende. Den kliniske vejleder-novice blev fulgt i tre perioder: som *in spe* i betydningen en sygeplejerske, der var tilmeldt klinisk vejleder-kursus og som vejledte den studerende uden den formelle uddannelse. Den samme sygeplejerske blev fulgt under uddannelsen til klinisk vejleder og igen blev den nu nyuddannede kliniske vejleder fulgt efter gennemførelse af klinisk vejlederuddannelse. Idéen var med et Bourdieu-inspireret relationelt blik at konstruere den kliniske vejleders virksomhedsområde og grænsedragning fra Abbott

og markering af klinisk undervisningspraksis til forskel fra, hvad sygeplejerskerne uden klinisk vejlederuddannelse gjorde i relation til de studerendes praktikuddannelse. Totalt var der tale om fire forskellige kliniske vejledere (to novicer og to erfarne), der blev fulgt over en tidsperiode på otte måneder. De kliniske vejledere og deres studerende blev interviewet for at få viden om deres subjektive erfaringer med den kliniske undervisning og vejledning. De to *in spe* kliniske vejledere blev interviewet før og efter gennemførelsen af klinisk vejlederuddannelsesprogrammet og efter deres første gang efter et fuldt forløb med en studerende. Yderligere blev der gennemført interview med de uddannelsesansvarlige og afdelingssygeplejerskerne på afsnittene, studiekoordinatoren på hospitalet, lederen af klinisk vejlederuddannelse samt de involverede studerende. Alt i alt blev der gennemført 20 formelle interviews af ca. en times varighed. Interviewene skulle understøtte observationerne og bidrage til viden om informanternes subjektive forestillinger om og erfaringer med klinisk vejledning og undervisning.

### **Uddrag af etnografi: Undervisning i 'prime time' på kontoret**

Klokken er 9.30. Vi er på kontoret, hvor der også er andre sygeplejersker og social- og sundhedsassistenter. De læser i patienternes elektroniske patientjournaler, skriver noter på fortrykte sedler og taler indimellem sammen. Hvidkittede kvinder og enkelte mænd går ind og ud af kontoret. Jeg har været sammen med Oline (klinisk vejleder) og Louise (3. semester-studerende) inde på en patientstue. Nu kommer vi tilbage til kontoret.

Oline siger: Skal vi ikke kigge lidt på én af dine refleksioner? Vi kan godt lige nå lidt, inden der kommer stuegang.

Louise (3. semester-studerende) henter en mappe. Oline og Louise snakker lidt om, at Louise har haft tid til at skrive nogle refleksioner ned i påsken, hun har været hjemme hos sine forældre, fået vasket lidt tøj, spist påskemad. "Det var dejligt".

Louise slår op på en A4-side i mappen. Her er fortrykt en såkaldt refleksionsmodel, som hospitalsafsnittet har sat op på siden. Den indeholder fire punkter. Idéen er, at den studerende skal udfylde for hver overskrift:

*Oplevelse.* Beskriv med egne ord en oplevelse/handling.

*Reflekterende observation.* Hvilke tanker/følelser havde du i situationen?

*Abstrakt begrebsliggørelse.* Hvilke teorier/begreber kan belyse din oplevelse?

*Aktiv eksperimenteren.* Hvordan kan du anvende den nye viden/erfaring i lignende situationer?

Oline kigger på siden: "Jeg læser lige". Så læser hun ca. ½ A4-side, som er en beskrivelse, der handler om en patient med gigtsmerter, som har meget ondt og har været træt og opgivende. Den studerende har selv en gigtsygdom, som hun går

til undersøgelser for at få udredt. Hun har fortalt om sine egne gigtsmerter til patienten. Nu er hun i tvivl, om det var OK at drage sig selv ind i situationen.

Oline: Har du nogen teorier om det? (Louise har kun beskrevet sin historie. De andre trin er ikke udfyldt).

Louise: Nej, ikke så'en...

Oline: Nogle sygeplejersker har det sådan, at man er meget privat. Det er vigtigt at finde din egen grænse....

Oline: Hvad tror du, det gør, at man inddrager sit eget liv?

Louise: Det giver tryghed, tillid..

Oline: Skriv lige de ord ned. (Louise skriver til på papiret).

Der går hele tiden folk ud og ind af rummet. En social- og sundhedsassistent der tilsyneladende leder efter en eller anden. En afdelingssygeplejerske, der kommer og skriver noget på en tavle. Hun spørger først ud i rummet og derefter specifikt Oline, om Kjeldsen går hjem i dag. Oline svarer.

En høj tynd portør kommer ind og skal hente en patient til operationsstuen. Han har en grøn éngangshue på hovedet. 'Gurli Frandsen' siger han til sekretæren. Både vejleder og studerende kigger på ham, vejlederen svarer ikke, sekretæren hjælper ham med at finde papirer og patient frem.

Oline: Hvorfor giver det tryghed?

Louise: ... (pause)

Oline: Så er man ikke kun den der autoritet, ikk'? Hvorfor giver det tillid?

Louise: Så føler patienten sig tryk..

Oline: Det har I måske ikke haft så meget om? [Hun mener et tema om tillid og tryghed?].

Louise: Nej, det var mest Virginia Henderson....[Louise er godt klar over, at Oline hentyder til en sygeplejeteori].

Oline: Ja, hendes 14 punkter. Det er mest de fysiske behov. Men der er også nogen af de andre..Kari Martinsen og Orem...

Louise: ....(siger ikke noget...der er pause)

En læge og en sygeplejerske kommer ind og tager opstilling, så de står diagonalt i forhold til vejleder Oline og den studerende Louise, der sidder ved den ene ende af bordet. Her diskuterer de højtlydt henover pladsen, hvor Louise og Oline sidder. De diskuterer, om der skal tilsættes vitaminer i en bestemt form for intravenøs ernæring. "Hvor meget tilsætter vi normalt"? "Hvorfor"? og "Plejer vi at gøre det"? "Er det en standard, vi skal have indført, for så skal vi altid have de vitaminer i afdelingen" ...etc.

Diskussionen forløber over et stykke tid. Oline kigger hen på diskussionen om vitaminerne, hun har tydeligvis sin opmærksomhed på samtalen, men hun deltager ikke i den. Så siger hun til den studerende:

Oline: Hvad gør det ved patienten, at der er tillid mellem jer? (ingen svar fra studerende). Oline fortæller og udreder, hvad hun mener, at en hvid kittel kan betyde for tilliden. Den studerende nikker og lytter.

Oline: Man kan melde tilbage, hvis man ikke ved, hvad de spørger om. Det er vigtigt at standse op og spørge, hvad det her gør ved mig.

Louise: Det, at jeg inddrog mit privatliv, det.. jeg kendte bare hans smerter så godt, og så kom jeg ud med det.

En klokke ringer, et display lyser. Oline kigger over for at se, om det er en af 'deres' patienter, der ringer. For hvis det er, må de besvare klokken. Det er det ikke.

Oline: Man kan også sætte et ord på som *empati*. Kender du det?

Louise: Ja, øh, jeg ved ikke lige, hvordan jeg skal forklare det, det er noget med forståelse...

Oline: Man skal også være god til at aflæse hans non-verbale sprog, sætte sig i deres sted. Du ved jo ikke, hvordan han har det. Der har været en horisont-sammensmeltning...

Oline bliver nu afbrudt af en mandlig overlæge, der spørger, hvordan det går med Preben: Hvad kommer der i hans dræn?

Oline rejser sig og går med ind på stuen. Hun siger til lægen: "Vi kan lige se, hvordan det ser ud".

Louise bliver siddende på kontoret. Jeg går med.

På stuen ser de på posen og indholdet. I går var det seriøst, i dag er det mere blodigt, siger Oline.

Læge: Hvor meget er der kommet?

Oline: Vi kan gå ud og se efter...hun og overlægen går ud i skyllerummet for at se på en tavle, hvor meget væske der står opgjort som udtømt. Overlægen går tilbage og giver patienten besked om behandlingsplanen. Oline går med. Overlægen går ud af afdelingen med raske skridt. Oline sætter sig ind på kontoret igen til den studerende, og de fortsætter, hvor de slap med horisontsammensmeltningen.

Man kan sige, at Oline her kæmper for at artikulere en professionel identitet som underviser/vejleder i en setting præget af 'complexity, difference, contradiction' jf ovenstående. Hospitalskontoret fungerer som mødeplads for aktiviteter, der understøtter en særlig organisationslogik, der har at gøre med diagnosticering, behandling og pleje, og som ikke er rettet mod, at der her skal foregå undervisning. Det foregår midt i 'prime time', forstået på den måde, at der først på formiddagen er hektisk aktivitet med at få de sundhedsfaglige aktiviteter rundt om patienterne organiseret. Oline må både agere sygeplejerske og underviser, hvilket indebærer forskellige og modsætningsfyldte krav til de handlinger, hun forventes at udføre. Oline må på den ene side prioritere opmærksomheden på behandlingsarbejdet, da

overlægen henvender sig for at tilse en patient. På den anden side kan hun ikke deltage i diskussionen med lægen og sygeplejersken om vitamindråberne, da hun må holde opmærksomheden på sin underviserrolle. Herved får hun erfaringer med 'exile and loss' i relation til sit sygeplejerskearbejde. Samtidig erfarer hun, at hun får 'udsat sin ankomst' til fuldgældigt at indtage underviserrollen. Hun afbrydes i sit underviser/vejleder-flow. Det lykkedes ikke lige denne gang at nå i mål med at tydeliggøre og definere undervisningssituationen pga. en række 'praksis-imperativer', der byder hende at afbryde sit forehavende. Men det ændrer ikke på, at hun er klar til at prøve igen. På trods af at hun får disse diaspora-erfaringer, er hun parat til at igen forsøge at tilkæmpe sig en rolle som fuldgældig underviser og vejleder. Professionen har historisk set kollektivt fået disse diaspora-erfaringer med at blive forvist til en plads, som ikke var den efterstøbelsesværdige, og det fortsætter tilsyneladende for Oline. I ovenfor beskrevne etnografi indgår der en kamp af nødvendighed; hun gennemfører undervisningen/vejledningen samtidig med, at hun kæmper for at producere dominans-strukturer – påberåbe sig rettighe-den til at vejlede på kontoret midt i 'prime-time', hvorved hun kæmper for at modstå dominans fra hospitalslogikken, hvor behandling, diagnostisering og pleje har forrang for vejledning og undervisning af sygeplejestuderende. Med Hall bliver det derfor muligt også at få øje på de frigørende kræfter, der ligger i, at den kliniske vejleder ud af det komplekse og modsætningsfyldte kæmper for at skabe en anden dagsorden end den, som den dominerende hospitalslogik umiddelbart tilsiger. Kampen angår en plads og en identitet som professionel underviser og vejleder.

### **Diaspora-erfaringer i relation til akademien**

Der er andre eksempler på, hvordan de kliniske vejledere kæmper for en plads i den nye profession men ender med at blive forvist: En underviser fra professionshøjskolen er knyttet til hospitalsafsnittet. Hun deltager i en såkaldt målsamtale, i den praktiske eksamen og i gennemgang af en skriftlig opgave, hvor der er krav om, at den studerende bruger litteratur, som er søgt og udvalgt fra forskellige sygeplejefaglige/medicinske databaser. I modsætning til den kliniske vejleder har sygeplejelæreren en kandidat- eller masteruddannelse og erfaring med at læse studerendes opgaver og med at søge efter forskningsbaseret viden i databaserne. Ved gennemgang og feedback af opgaven er sygeplejelæreren fra professionshøjskolen toneangivende. Den kliniske vejleder spiller en perifer rolle, og hendes kliniske viden er reduceret til et appendix til 'core business': en demonstration af beherskelse af teoretiske begreber i et bestemt og formelt format.

Den kliniske vejleder, Ingrid, har meldt sig til et kursus i litteratursøgning, for som hun siger:

Jeg er ikke vant til at søge i databaser, derfor har jeg meldt mig til et kursus i litteratursøgning, som vores udviklingssygeplejerske har udbudt, så jeg bedre kan vejlede de studerende i deres opgaver, hvor de skal bruge forskningsbase-

ret viden. Søgning i databaser er jo vigtigt for at kunne udvikle evidensbaseret viden.

Her kan man med Hall (1996d: 423) sige, at de dominerende grupper (de toneangivende i relation til videnshierarkier) koordinerer interesser med de generelle interesser hos andre grupper (professioner, der kan have interesse i at dokumentere eget virksomhedsområde) og hele statens liv (de styringslogikker, der generelt er dominerende indenfor velfærdsorganisationerne). Det, der leder en hegemoni-periode, er ikke den herskende klasse, (her den medicinske og bureaukratiske klasse), men en historisk blok.

På trods af retorikken om, at den kliniske vejleders viden og erfaring er uvurderlig i diskussionen af den studerendes opgave, ender den kliniske vejleder med at kunne supplere sine diaspora-erfaringer i relation til akademien: Hun er ikke og vil aldrig med sine 9 ECTS-points efter-videreuddannelse + supplerende kursus i litteratursøgning blive akademisk. Hun kender både klinisk praksis og akademien intimt, men hendes praksiskendskab er i eksil og tabt i situationen, og ankomsten til akademien er udsat (postponed). Netop med begrebet 'postponed' kan det ses, hvordan den kliniske vejleder til stadighed kæmper videre i troen på, at det skal lykkes at nå dertil.

I det følgende viser jeg et andet eksempel på, hvordan det ser ud, når den kliniske vejleder kæmper ud af relationen af non-korrespondens og modsigelse, og hvordan relationerne dominans og underordning konstitueres.

### **Når litteratur og bøger kommer på arbejde**

#### **– den kliniske vejleders håndtering af litteraturkrav**

Konteksten er, at der med en ny bekendtgørelse (på det tidspunkt fra 2008) er formuleret detaljerede krav til en litteraturliste, som den studerende i den praktiske del af uddannelsen selv skal sammensætte. Den kliniske vejleder har ikke den endelige bemyndigelse til at godkende litteraturlisten, men hun har alligevel ansvar for at vejlede den studerende i relation til, om litteraturen er faglig relevant.

*Fra observationsnoter afsnit 1, 9.9.2008:*

Over middag tager Oline de to 4. modul-studerende hen på afdelingssygeplejerskens kontor. Hun har lovet at vise de bøger, der står på kontoret. Måske kan de inspirere til de 450 sideres litteratur, som de studerende skal opgive. Indenfor de næste fem uger skal de aflevere en liste til skolen.

Afdelingssygeplejersken er gået i dag kl. 12, så kontoret er tomt og der er fred og ro til at kigge på mulighederne.

På væggen inde til venstre er der et hyldearrangement med 4 hylder i et glasskab. På de to øverste står der gamle remedier, udtjente måleapparater af ubestemmelig karakter, blodtryksapparater, ledninger, små porcelænsskåle,

der måske har været brugt til knusning af medicin. Artefakterne får én til at tænke på en mellemtid mellem et antikvariat og et depot.

På én hylde er der mapper og på én hylde er der bøger.

Oline hvisker, så vi alle kan høre det: Det er vist noget gammelt noget...

Der står et sæt blå sygeplejerskehåndbøger, som jeg brugte i min elevtid fra før 1980. Det samme med anatomibøgerne. Der er enkelte bøger fra en bogserie fra sygeplejerskernes bogklub. Afdelingssygeplejersken har måske benyttet sig af et af de introduktionstilbud, som bogklubben ofte tilbyder for at rekruttere nye læsere.

Oline: Det er alle sygeplejeteoretikerne, men dem er I vist ikke kommet til endnu?

Nej, det er de ikke, siger de studerende.

Oline læser: 'Den nødvendige smerte'...det ved jeg ikke lige, hvad det er for noget..[bogen handler om sorg og krise].

Oline: Vi kan også lige se på Margits bord... dér er en bog om ernæring. Den har jeg også! (Der står i alt 12-14 bøger. Oline læser på ryggen af en bog): Sygdomslære, den kan I godt få brug for.

Hun bladrer i den...Hvad skal vi lige...blindtarm, mavesår, tyndtarmssvulster, Chrons sygdom. Det kunne godt være relevant, men det er mest i de andre grupper, de patienter ligger.

På opslagstavlen står der skrevet med tusch navnet på en sygeplejelærer, som forlod skolen for over et år siden. Hun har været tilknyttet afsnittet, men nu kommer her en anden sygeplejelærer.

Oline kigger i en bog om ernæring. Det kan hurtigt blive indviklet, siger hun og stiller den igen.

Men i hvert fald: I kan godt låne nogle af de her bøger, I skal bare sige det til Tove (den undervisningsansvarlige).

Vi går ud.

Vi ser her, hvordan den kliniske vejleder kæmper for at skabe sig en professionel identitet ud fra modsætningen mellem at skulle opfylde ydre, institutionelle og uddannelsespolitiske krav, de materielle mulighedsbetingelser, hun har, og de ambitioner, hun har for at udfylde sit professionelle virksomhedsområde. På denne måde er hendes situation kompleks og rummer samtidig en mulighed for forskellighed, hvor hun kan gøre noget andet. Hun falder ud af rollen som underviser, da hun usolidarisk med forehavenet indrømmer, at "det hele vist er noget gammelt noget", og at hun ikke lige ved, hvad bogen om den nødvendige smerte er for noget. På den ene side lægger hun afstand til sin rolle, men på den anden side påberåber hun sig også et underviser-forspring ved at vide mere om, hvad der venter de studerende ("Det er alle sygeplejeteoretikerne, men dem er I vist ikke kommet til endnu"?).

I betragtning af hvordan de objektive muligheder er, for at hun skal lykkes med sit forehavende: at tilbyde forskningsbaseret litteratur til de studerende, som de

kan vælge at skrive på deres litteraturliste, så ses der i denne artikulation en energi og et gå-på-mod. Oline bruger her det modsætningsfyldte (afdelingssygeplejerskens marskendiser-lignende kontor som 'bibliotek') som afsæt for en kraftfuld artikulation af sin identitet. Hun kæmper for at fremstå troværdigt men får også samtidig erfaringer med at blive vist tilbage til sin plads: Nej, det var ikke muligt (lige her) at fremstå akademisk, og den kliniske vejleder 'slås tilbage' til sin plads.

### **Diskussion og udgang**

Nye professioner praktiserer nye virksomhedsområder, hvorigennem professionsidentitet skabes. De nye refleksionsmodeller, tilbud om kurser i litteratursøgning, kravet om vejledning i relation til de studerendes litteraturlister er bevægelser, som umiddelbart forekommer nye i forhold til tidligere. Men forandringerne sætter sig ikke nødvendigvis varige spor i relationerne domineret og dominerende og må derfor forstås som det, Hall har kaldt 'konjunkturprægede bevægelser'. Disse bevægelser må ikke udelukkende studeres som noget nyt (det nyes tyranni, jf Hall 1996b:133), da en ruptur med fortiden risikerer at camouflere dominansrelationerne. Kliniske vejledere vil formentlig fortsat konstruere andre og nye didaktiske designs, som ikke i sig selv ændrer ved de tendentielle kræfter mellem dominerende og dominerede men blot har andre konfigurationer. Ved at trække de historiske dimensioner ind får vi øje for de 'organiske bevægelser', som i højere grad viser os de trægheder, der også kan spores, når den kliniske vejleders undervisningspraksis studeres. Gennem de historiske blokke har vi set sygeplejerskernes kampe for at blive indlemmet i de mest prestigefyldte uddannelsesinstitutioner men også hvordan de er blevet slået tilbage til en tildelt plads. Begrebet om diaspora-erfaringer rækker på denne måde ud over distinktionen mellem det private selv og den kollektive professionsidentitetsdannelse, som også foreslået af Hall. Diasporaerfaringerne rummer både oplevelsen af eksil og tab af de oprindelige sygeplejerskeerfaringer samtidig med at den udsatte ankomst til at være (akademisk funderet) underviser erfares.

Som vi så det i eksemplerne fra etnografierne, efterlades den kliniske vejleder i den tildelte position men samtidig demonstreres også en kraft og styrke, som har et potentiale til forandring i sig.

Hall tilbyder på denne måde et blik, som på den ene side anerkender dominansrelationer, men som samtidig viser modstandsformer, hvorved (professions-) kampen ikke er afgjort så at sige. Analyserne af de historiske blokke giver mulighed for at vise de tendentielle kræfter i relationer af dominans og underordning ved at vise en differentiering mellem, hvad der umiddelbart forekommer nyt og hvad der rummer trægheder i bevægelserne. På denne måde bidrager Halls perspektiv til en nuancering af de transformationer, en professionsidentitet undergår.

Hall har brugt sin selvbiografi som udgangspunkt for at lægge sit videnskabs-teoretiske ståsted frem. Som organisk intellektuelle arbejdes der som ovenfor beskrevet både på at udvikle et intellektuelt begrebsapparat og på at viderebringe den viden, man når frem til uden for universitetet i politiske diskussioner. I dette

arbejde har jeg ikke haft som explicit ambition at arbejde som organisk intellektuel, om end jeg opfatter det som naturligt at viderebringe viden udenfor universitetet. Min egen baggrund som sygeplejerske og tidligere underviser på en professionshøjskole og nu med kandidatuddannelse og ph.d.-grad kunne ellers give anledning til at tænke mig som sådan. Stuart Halls tilgang kan derfor være en mulighed for sætte et fagpolitisk ønske om handlekraft i form af modstand og intervention i forgrunden.

Karin Højbjerg, lektor, ph.d., Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København, [kah@learning.aau.dk](mailto:kah@learning.aau.dk)

## Noter

- <sup>1</sup> En klinisk vejleder har gennemgået en efter-videreuddannelse af et omfang på 1/6 studenterårsværk, dvs. 9 ECTS. Uddannelsen er tværfaglig og 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.
- <sup>2</sup> Parsons har skrevet om professioner fra sidst i 1930-erne til ind i 1970-erne, hvor Webers teoriudvikling daterer sig til begyndelsen af 1920-erne (Laursen 2004: 25, Dahl 2005: 39).
- <sup>3</sup> Stuart Hall (1932-2014) var leder af Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) ved universitetet i Birmingham fra 1964-79, hvorfra den såkaldte Birminghamskole eller den britiske kulturstudietradition har udviklet sig. Birminghamskolen har været forankret i et politisk engagement og ønske om forandring.
- <sup>4</sup> Lov 207 af 31/03/2008 med deraf følgende bekendtgørelse om erhvervsakademiuuddannelser og professionsbacheloruddannelser BEK nr. 636 af 29/06/2009.
- <sup>5</sup> Lov nr 562 af 06/06/2007 om professionshøjskoler for videregående uddannelser.

## Referencer

- Abbott, A. 1988. *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Brante, T. 2005. Staten og professionerne. In: Eriksen, T.R. og Jørgensen, A. M. (ed.) *Professionsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag.
- Cohen, R. 1997. *Global diasporas: An introduction*. London: UCL Press.
- Dahl, H. M. 2005. Fra en klassisk til en (post?)moderne opfattelse af professioner? In: Eriksen, T. R. og Jørgensen, A. M. (ed.) *Professionsidentitet i forandring*. København, Akademisk Forlag.

- Danske Universiteter. 2013. *Satsningen på ph.d. uddannelser*.  
<http://www.dkuni.dk/Politik/~media/Files/Publikationer/Ph%20d%20-publikation%20170113%20P.ashx> [downloaded 22.2.16]
- Eriksen, T. R. 2005. Professionsidentitet i forandring - Komparativt perspektiv.  
 In: Eriksen, T.R.og
- Jørgensen, A.M. (eds.) *Professionsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag.
- Freidson, E. 2001. *Professionalism – the third logic on the practice of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gramsci, A. & Østerling Nielsen, K. 1972. *Politik og kultur. Artikler, optegnelser og breve fra fængslet*: Udvalgt af K. Østerling Nielsen. København: Gyldendal
- Grossberg, L. 1996. History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies. In *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, red. D. Morley & K. Chen, 151-173. London and New York: Routledge.
- Hall, S. 1996a. The problem of ideology: marxism without guarantee. In *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, red. D. Morley & K. Chen, 25-46. London and New York: Routledge.
- Hall, S. 1996b. On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall. In *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, red. D. Morley & K. Chen, 131-150. London and New York: Routledge.
- Hall, S. 1996c. Introduction: Who needs 'Identity'? In *Questions on Cultural Identity*, red. S. Hall & P. Du Gay, 1-17. London: Sage Publications Ltd.
- Hall, S. 1996d. Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. In *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, red. D. Morley & K. Chen, 411-440. London and New York: Routledge.
- Hall, S. 1996e. The formation of a diasporic intellectual: an interview with Stuart Hall by Kuan-Hsing Chen. In *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, red. D. Morley & K. Chen, 484-503. London and New York: Routledge.
- Hjort, K. og Weber, K. 2004. *Hvad er værd at vide om professioner?* In: Hjort, K. (ed.) *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. 2005. *Professionaliseringen i den offentlige sektor*, 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, Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg.
- Larsen, K. og Højbjerg, K. 2014. Klienters virkning på sundhedsprofessionerne. *Gjallerhorn* 19:48-53.
- Laursen, P. F. 2004. Hvad er egentlig pointen ved professioner? - om professioners samfundsmæssige betydning. In: Hjort, K. (ed.) *De professionelle - forskning*

- ning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Moos, L. 2004. *Relationsprofessioner - hvem er de?* In: Moos, L. et al. (ed.) *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morley, D. & Chen, K. 1996. Introduction. In *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, red. D. Morley & K. Chen, 1-24. London and New York: Routledge.
- Parsons, Talcot. 1968. Professions. I: D. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: The Macmillian Company,
- Petersen, K.A. 2010. Klinisk betyder empirisk. *Gjallerhorn* 12: 30-41.
- Rasmussen, P. 2005. Professionsprojekt og vidensudvikling - om forskelle i professionsforståelser og professionsstrategier. In: Hjort, K. (ed.) *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Slack, J. D. 1996. The theory and method of articulation in cultural studies. In *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, red. D. Morley & K. Chen, 112-130. London and New York: Routledge.
- Sørensen, G. 1991. *Antonio Gramsci. Fængselsoptegnelser i udvalg. Bind I og II*. Udgivet i oversættelse med indledning, kommentar og registre af Gert Sørensen. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Tsagarousianou, R. (2004). Rethinking the concept of diaspora: mobility, connectivity and communication in a globalised world. *Westminster Papers in Communication and Culture* 1 (1): 52-65.
- Undervisningsministeriet. 2002. *Bekendtgørelse om uddannelse af kliniske vejledere til de mellemlange videregående sundhedsuddannelser*. BEK nr 497 af 20/06/2002. København.

# Transformations in the normative character of life and health: The case of lifestyle risk factors

**Anette L. Hindhede**

A focus on prevention over treatment has emerged over the last 20 to 30 years as a reaction to the struggles of health services in the face of new and more complex patterns of disease that break with the medical idea that every disease includes a specific cause that can be diagnosed and cured. In preventive medicine, the goal is to avoid or reduce the risk of incidence of disease. Therefore, major international intervention studies aim to encourage patients at higher risk of disease to make prescribed lifestyle changes to reduce their risk. These practices, where a presymptomatic diagnosis is followed by intervention at the biological level to improve the suboptimal organism, are investigated through the lens of Canguilhem's theories on the normal and the pathological. Interviews with health professionals and patients who participated in a diabetes prevention intervention, display how health professionals express the view that classification as 'prediabetic' through a blood sample was an effective technical manoeuvre given existing knowledge. The classified 'prediabetics', by contrast, who had not been sick nor experienced any symptoms before the general practitioner indicated that they were outside the normal range, reflect, through narratives, a new bodily awareness in the face of their biological condition; a vitalism as a meaningful ethical demand through measurements and numbers rather than through an orientation toward the body's own senses.

**Keywords:** diagnosis, risk, screening, classification, normativity, vitalism, Canguilhem

## Introduction

Health and sickness was historically considered as something related to destiny and faith—'God's will' (Davison, Frankel & Smith, 1992). Throughout the late nineteenth and early twentieth centuries, a turning point in the history of medicine evolved from a change in the focus on disparate, idiosyncratic symptoms as an expression of individual illness to considering disease as clusters of symptoms (Hutson, 2011: xxix). A transformation toward a classification scheme that linked medicine with science and technology bolstered medical authority and the power of physicians. Along with increasing professional authority, accumulated knowledge, and institutional legitimacy, Jutel (2011) argues that modern medicine

rests on its power to name and categorise through diagnosis. Thus, in Jutel's view, new diagnoses emerge historically but are produced socially.

In the twentieth century, emergence of a new medicine based on the surveillance of a normally distributed population is identified by Armstrong (1995). According to this author "surveillance medicine requires the dissolution of the distinct clinical categories of healthy and ill as it attempts to bring everyone within its network of visibility" (Armstrong, 1995: 395). Preconditions to surveillance, medicine are to problematise what is considered normal and a change in focus from the individual body in the hospital bed to the wider population (Armstrong, 1995: 398). Here, older techniques of hygiene are transformed into newer strategies of screening and health promotion. As an illustration, the effort to prevent rather than to cure has emerged over the last 20 to 30 years as a reaction to the powerlessness of the health services in the face of new and more complex patterns of disease which take an ever-increasing proportion of national healthcare budgets. Establishing the potential and feasibility for prevention rests on the capacity to identify modifiable risk factors (Green & Tones, 2010: 72). As an example, diabetes-related morbidity and mortality have emerged as a major public health care issue, along with the need for effective preventive interventions. Along with prevention, a shift toward replacing systems of state provision for welfare with discourses on self-management, and patient choice has emerged. Accordingly, new categorisations of potential diseases and risk factors have emerged as labels with which preventive medicine can express its concerns and set its agendas (Jutel & Nettleton, 2011). I take the 'prediabetes' classification as an example of how an at-risk disease gives rise to a new category of patients. The well person is diagnosed through identification of a test result whereby diagnosis is taken out of the doctor's hands and into the laboratory (Salter et al., 2011). Along with conditions such as hypertension and hypercholesterolemia, the prediabetes diagnosis is based on reaching a threshold level. Thus, this transformation emerges as a result of a focus on the boundaries of what is considered normal and pathological. This threshold level is quite arbitrary and has changed over time.

Presently, the health-political discourse lies in the realm of individual responsibility, with prediabetes and diabetes represented as self-induced 'lifestyle' conditions, which serves to align subjectivities with economic imperatives. It reflects the neoliberal mind-set with its support of unregulated markets and a minimal welfare state. The neoliberal agenda of health care reforms is based on the assumption that human beings will always try to favour themselves (McGregor, 2001). This individualistic tenet means that neo-liberalism develops indirect techniques for leading and controlling individuals without being responsible for them. One of the primary mechanisms is through the technology of responsibilisation, which entails that the subject becomes responsibilised by making him/her see social risks such as illness, not as the responsibility of the state, but instead in the individual domain and thus transforming it into a 'self-care' issue. 'Lifestyle' is an example of this, as it draws attention to behavioural

rather than biochemical causation and adds to the trend toward widening of the boundaries of medicine into social, psychological and behavioural fields. With 'lifestyle' as the target, the focus is on personal preventive measures, and current guidelines recommend that people should inform themselves about their increased risk and seek advice on lifestyle modifications to reduce risk. As such, political (health) authorities, in alliance with many other actors, have "taken on the task of the management of life in the name of the well-being of the population as a vital order and of each of its living subjects (Rose, 2001: 1). This is what Foucault (2007: 363) calls biopolitics, that is the political power exercised over whole populations in every aspect of human life. Knowledge of one's own biology in the sense of "health status" is therefore increasingly bound up with more general social norms of being self-responsible, self-actualising and integrated into the complex choices that responsible individuals must make in their life in the name of the so-called vital order (Novas & Rose, 2000), that is operating according to logics of vitality, not mortality. Vitalism is the idea, originating in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries, that life cannot be explained by the principles of mechanism (Fraser et al, 2006: 1). The historical and philosophical inspiration for thinking about vital processes in contemporary circumstances comes from a variety of sources; among these is the French philosopher and physician Georges Canguilhem (1904-1995). He is known for his work in philosophy of science where he explored the nature and meaning of normality in medicine and biology along with the production and institutionalization of medical knowledge. According to Canguilhem, vitalism remains vital partly because of its epistemological role within the history of the life sciences. In *The Normal and the Pathological* (Canguilhem, 1991), he shows how modern medicine perceives disease as abnormality by operating on a positivist basis, based on the quantification of the qualitative difference between being healthy and being sick. However, the quantitative difference cannot explain what the disease is. The disease can be a quantitative difference only by posing a standard as the basis. The problem was that life did not behave as rationally and responsibly as was hoped. The organism seemed to have a capability to regulate itself and establish new norms. His point was that our standardised knowledge about the processes of life are secondary to the fact that life itself constantly violates norms. As such, the epistemological basis for modern medicine is entangled in political, economic and technological imperatives:

Between 1759, when the word 'normal' appeared, and in 1834, when the word 'normalized' appeared, a normative class had won the power to identify – a beautiful example of an ideological illusion – the function of social norms, whose content it determined, with the use that that class made of them (1991: 246).

Health, according to Canguilhem (1991: 91), is "a state of unawareness where the subject and his body are one. Conversely, the awareness of the body consists in a

feeling of limits, threats, obstacles to health”. This definition is therefore distinct from and opposed to normality. Pathology, on the other hand, involves ‘*pathos*’, which means ‘*suffering*’ (1991: 137). Thus, it is individual suffering that mobilises awareness of the normal state. The normal mode is normal only because life is able to constitute new standards. Canguilhem differentiates vital norms from social norms by arguing that vital norms arise from and are manifested by the normativity of life itself, that is of the organism as a living being and its adaptability to the environment. The organism maintains its norm actively and adjusts it continually. Since it maintains its norm actively, the organism is normative. Social norms, on the other hand, manifest only adaptation to a particular order of society and its requirements for normativity, productivity and civility.

In relation to diabetes, this is particularly relevant, as the social norm is to be the active, responsible choosing self (by changing lifestyle-related behaviour) that is given by the availability of a category such as being prediabetic. One could therefore argue, in line with Rose (2007: 76), that the emergence of the new politics of life with prediabetes as a case may mistake social norms for vital ones by incorporating the social into the vital. More precisely, I suggest that key features of vitality may be taken as errors which are amenable for correction in the name of a social norm of health, to avoid becoming an economic burden to society. Drawing upon an extensive body of scholarship concerned with governmentality and neoliberalism, I find it particularly fruitful to build on Rose’s seminal work on the psy-disciplines as forms of neoliberal governance (Rose, 1998). Thus, the new norms of at-risk diseases like diabetes and how they can be treated have emerged from the development of epidemiological knowledge, and can be seen as new ways of considering the relation between fate, life and health.

My investigation of this issue is structured as follows: The first part of this paper demonstrates that a disease categorisation such as prediabetes is not an *a priori* ontological entity, but rather – as argued by Canguilhem – contingent and reliant on knowledge and values as well as political and social priorities. The next part of the paper briefly introduces the translation from epidemiological knowledge to lifestyle intervention initiatives. The paper then presents empirical findings from interviews with health care professionals and patients diagnosed as prediabetic. Here, it is shown how the heterogeneous process through which a categorisation of patients becomes formative in relation to their sense of self and daily conduct, even as it is being contested and resisted. The paper concludes by arguing that transformations in social norms of what is considered a deviation from the normal thus has an important impact on how this is understood in society in general and particularly in peoples’ everyday experience, where normative normality (e.g. underweight issues among young girls/models) may differ from statistical normality (e.g. increase in number of overweight people) or health-related normality (e.g. having symptomless prediabetes).

### Diabetic risk

For Canguilhem, a norm is “a possible mode of unifying diversity, resolving a difference, settling a disagreement” (1991: 240). Diabetes is an example of a disease subject to many attempts from medicine to produce normativity; i.e. established norms that have been countered with other norms and differences have not yet been resolved. Medically, diabetes is defined by high glucose concentration in circulating blood. There is a continuous spectrum of glucose levels between those considered normal and those considered diagnostic for diabetes (Garber et al., 2008). People with diabetes produce varying amounts of insulin, but this insulin is ineffective in enabling the transfer of glucose into cells. The potential to avert microvascular and macrovascular complications through early diagnosis and intervention forms the basis for screening for diabetes. Drawing on statistical laws about the distribution of traits, it is argued that there is a correlation between glucose levels and microvascular pathologies, creating complications with the eyes (retinopathy), nerves (neuropathy), and kidneys (nephropathy) and macrovascular pathologies affecting the larger blood vessels that take their toll on the heart (coronary heart disease) and brain (strokes) (Sabanayagam et al., 2009). These associations reflect a graded, continuous association of risk factor level with increasing likelihood of an adverse health outcome. This implies that many identified prediabetics have comorbidities, such as high blood pressure and elevated cholesterol. It also implies that the phenomenon of the disease of diabetes is of the same kind as other phenomena of health; they differ only in intensity.

To reliably quantify a disease such as diabetes, it must be mapped out and subdivided. This policing of sickness has become all the more important in recent times (Porter, 1995: 39). In 1979, the National Diabetes Data Group tried to develop worldwide standards for diagnosing diabetes based on population distributions of glucose concentrations, but realised the arbitrariness of the chosen cutoff points by stating that *‘there is no consensus as to the dividing line between normal and diabetic glucose levels’* (National Diabetes Data Group, 1979: 1050).

Some 20 years later, the Expert Committee on Diagnosis and Classification (1997) recommended lowering the cutoff points, arguing that the 1979 value was less sensitive, that is it diagnosed fewer people. In 2010, the American Diabetes Association added a new diagnostic test (A1c) for diabetes and prediabetes as an alternative to fasting glucose, due to practical advantages (Cohen, Haggerty, & Herman, 2010: 5204). The change created confusion among researchers as well as among clinicians (Borch-Johnsen & Colagiuri, 2009). As a result, on a global scale, different diagnostic tests are being used in different countries, implying that: “a transatlantic trip may cure or cause diabetes simply as a result of small but important differences in diagnostic criteria” (Borch-Johnsen & Colagiuri, 2009: 2247). In addition to discussions on numerical values, many conditions influence levels of A1c. These include malaria, anaemia and smoking. Moreover, moving to an A1c-based diagnosis of diabetes has a differing impact on prevalence in different ethnic groups, leading to the argument that “reliance on HbA1c

as the sole, or even preferred, criterion for the diagnosis of diabetes creates the potential for systematic error and misclassification” (Herman & Cohen, 2012: 1067). Another impact is that – while producing a normality in terms of a homeostatic rationalisation - it substantially alters the population identified as having prediabetes (Mann, 2010).

Disregarding the norm-creating dynamics and controversies in defining diabetes and prediabetes, a number of studies – in the pursuit of health and the elimination of unfitness – argue that intensive lifestyle interventions through modifying individual attitudes and judgement via education and counselling can prevent or delay progression of prediabetes. From these studies, it is quite clear that there are patients who remain with prediabetes despite intensive lifestyle intervention (Hindhede & Aagaard-Hansen, 2014). These studies all include a new idea of corporeality in that they are based on the idea that there is a direct relation between the biology and conduct of the individual. Further, the interventions are designed so that the individual’s corporeality becomes opened up to choice. The assumption in such interventions is that scientific objectivity enhances the authority of the prediabetes diagnosis and that this knowledge provides the basis for prudent behaviour. The interventions therefore “coalesce around a form of vitalism” (Rose, 2007: 27), that is over the value to be accorded to life itself (e.g. the right to lift and the right to choose).

## Methods

The interviews presented in this paper are based on a qualitative study nested within a pilot study investigating the applicability of diabetes prevention to general practice in Denmark. The trial was conducted in eight general practices in eastern and western Denmark. A total of 64 patients were recruited by general practitioners (GPs) and a ‘lifestyle’ intervention was offered focusing on physical activity and weight-loss with four consultations with GPs and/or nurses within a period of 3 to 4 months, with length of consultation from 10 to 30 minutes.

To explore how people understand and navigate the ‘risk’ of diabetes, 10 in-depth interviews were conducted. The individuals were selected opportunistically from the cohort in the feasibility study. Each participant’s demographic indicates a relatively homogeneous group in terms of age, health status, and comorbidities. All participants identified themselves as either working or middle class. Social class intersects with other sociodemographic factors, such as age, gender, and ethnicity. Due to space considerations, these factors’ influences on the findings are not discussed in this paper. Methodologically, however, the sample would have benefitted from including interviewees who had not succeeded in implementing lifestyle changes.

The interviews were conducted six months after provision of diagnosis. A semi-structured topic guide based on how the patients related to themselves as somatic individuals (prediabetics) and their narratives in relation to capacities to control, manage, engineer, reshape, and modulate their vital capacities was used

for the interviews, which lasted approximately 90 minutes. The interviews were conducted in the patients' own homes, and in six cases, the significant other was present at least part of the time. Additionally, 14 health care professionals (HCPs) who participated in the trial were recruited as 'key informants' (Marshall, 1996), including 8 GPs and 6 practice nurses. These interviews were conducted as focus group interviews, and took place at two geographic locations in Denmark corresponding with the urban and rural Denmark mentioned above. The HCPs were invited to discuss the pilot study's results and their experiences in relation to it. Group interviews provide an opportunity to focus on the social negotiation of prediabetes and its prevention among HCPs. Topics for these interviews included approaches to patient communication, views of themselves as providers, and the effectiveness of categorisation tools. As key informants, they were expected to contribute background information relating to their respective professional fields (Gilchrist and Williams, 1999).

The analysis entailed reading and re-reading all the data in a systematic search for recurring items of interest, such as views that seemed unusual, noteworthy or contradictory in relation to the theoretical arguments. Thus, in order to display the heterogeneous process through which a categorisation of patients becomes formative in relation to their sense of self and daily conduct, even as it is being contested and resisted, I focused on how different patients constructed the causes, effects and interventions that would address prediabetes, and how that corresponded with the HCPs' constructions. The highlighted themes come from a close study of the interview transcripts, and from my notes on the interviewees and the settings in which the interviews took place. The cases presented were chosen, because they represent commonalities pertaining to lifestyle changes in relation to being classified as being prediabetic.

### **Health as normativity**

As reported elsewhere (Hindhede, 2014), an interesting finding is the importance that GPs placed on labelling patients' condition as 'prediabetes', which, according to them, had a strong influence on patient motivation. None of them had used the term 'prediabetes' in communication with their patients before. Prior to participation in this study, they had used terms like 'grey zone' and 'high risk of diabetes'. Participating in the study made them more aware of prediabetes. The intervention pushes the patient to address the risk; several of the health professionals had mixed feelings about the effectiveness of lifestyle interventions and found it difficult to manage the increasing workload from such patients. One GP reflected on how she found the term prediabetes useful to her ability to get messages across: '*the prediabetes diagnosis motivates the patient to do an effort*'. The assumption is that awareness and knowledge provide the basis for '*healthy choices*'. In so doing, the assumption tacitly adopted is that 'understanding' is something cognitive, that is it is about comprehension. Mirroring findings from previous work, it seems reasonable that the readiness to accept responsibility for one's health de-

depends on views held about the aetiology of illness. In line with the findings of Davison et al. (1991), in this study, there were similarities between causes raised by patients and by professionals, with differences in emphasis, however. In general, the GPs stated that the diagnosis had made it easier to work with the patients: "You can tell the patient that it might be necessary to add on some medication. This enhances the patient's motivation (...) you can say to the person with prediabetes, "you can do something about this"". The proportion of glucose is mediated through factors such as gender, family history and age, which individuals are powerless to modify. Thus, behaviour change may or may not lead to a reduction in assessed blood glucose level. Linking risk to the lifestyle of the individual, therefore, is an over-interpretation of relative risk figures and an exaggeration of the treatment effect; this creates the potential that individuals consider themselves the largest threat against their own health.

Patient narratives provided a context for their construction of what had led to their prediabetes. In these narratives, risk factors became reified properties that the patient had: "... sometimes, when I consult the nurse we look at the numbers and she says "where have you not compiled?" and then we review the last two months (...) Because you know, I do like bread and drippings". Thus, the epidemiological conception of risk, seen as graduated, had been translated to a more polarised understanding in which risk was either high or low and present or not. Destiny no longer dictated one's future health condition; rather, via monitoring and testing the body, the patients were trying to better their chances in life. Thus, for each of them, a profile of risks is shaped in relation to which advisable life choices are to be made "... in the name of the newly empowered autonomy of – and obligations of – the contemporary (...) biological citizen" (Rose, 2009: 18).

### **Health as a forward thrust**

Changing diet and becoming more physically active was described as important. However, these practices were closely followed by such factors as the importance of relatives or friends standing shoulder-to-shoulder with the prediabetic. Patients made sense of their prediabetes by locating it within their life story and considered their practices as embedded in shared contexts:

I practice hard but then I must practice harder. I don't eat butter and I try to avoid everything with too much fat and sugar, cakes and so on. I eat rye bread [instead of white bread] and lots of vegetables. My family can't stand the sight of it; its rabbit food in their opinion. And occasionally, I eat the wrong things – my mouth is not completely clenched, you know.

It seems as though these issues did not feature to the same extent in the health professional causality framework. An exception was the statement of a nurse, who acknowledged how prediabetes was also associated with social deprivation: "Sometimes we bombard the patients with our diagnosis, where the problem can

be mentally, imbalance, and stress. The problem is that the patient has to do all the work him/herself. This is too demanding for the socially disadvantaged”.

According to Canguilhem (1991), the transition from normal to the pathological proceeds in a continuous and reversible fashion. The blood sugar level changes smoothly from normal to hyper- or hypo-level. Pathology may therefore be expressed quantitatively. Further, the difference between health and illness does not correspond in any simple way to the difference between the normal and the pathological. Nonetheless, for the patients in this trial, the concepts of health and normality were used synonymously. Health in this context is an ideal based on criteria from epidemiology (Greco, 2009: 28). As such, the norms of health are social norms. Canguilhem stresses the importance of distinguishing these from norms that are organic (or in his terms: *vital*) (ibid: 162). The rhetorical strategies adopted to promote behavioural changes among the participants involve a transformation of how they are invited to think about themselves in relation to their own capacities and those of the state.

The following is an example of how the exercise of citizenship is supplanted by an emphasis on individual duties and responsibilities in the form of prediabetic diagnosis. Burt is 65 years old. He lives with his wife in an old farmhouse, the childhood home of his wife. Most of the land has been divested. Burt used to work in foundries and as a butcher. Now he and his wife share a cleaning job. He explains how he used to smoke 60 cigarettes per day and, after quitting smoking, gained a lot of weight. Burt reflects on the diagnosis and how eating healthier food restores him a measure of ‘forward thrust’ to a previous prediabetes-free life:

The doctor told me that I have lived too well (...) my wife prepares food for me that is too good and that is the reason (...) he told me that if I continue eating like I do now and do some exercise then he thinks that it can be kept down so that I don't need to take medication' (...) The hard part is losing weight (...) Why are some people bigger than others?

For Canguilhem, Burt is normative not to the extent that he adapts to the environment, but because of creative appropriation of the environment. Eating ‘good food’ does not necessarily deny biophysical matters of fact. Rather, it involves the disregard of biophysical matters of fact (Greco, 2009: 32). The point is, though, that this disregard is not justified in the context of medicine, as Burt is encouraged to change consumption patterns. Burt is also aware that there are circumstances and conditions that he cannot influence and therefore cannot control. This understanding is derived by connecting with the impact of the social context in which he lives his daily life. Ideas about the causation of disease may therefore not be the same as ideas about maintenance of health (Nettleton 2006: 45). This is in line with Ljungdahl (2013), who interviewed people with full diabetes. This author found that the problem with diabetes education is patients denying or ignoring their state of risk. The healing happens when patients see themselves as objects in

need of care. However, in Ljungdahl's study, the patients were told that they could avoid future complications if they changed lifestyle. The prediabetics were promised that they could avoid becoming diabetic if they changed lifestyle. The window of opportunity was open for both diabetic categories, however the promise varied. Thus, in Ljungdahl's study, patients practiced certain lifestyle norms that involved a critique of existing norms (e.g. by eating more cheese than recommended) or by experiencing the norms presented by health professionals by adapting them to their own preferences. Nonetheless, this may be a reason why in this study prediabetics continued to make lifestyle changes although they may not have been successful overall. The intervention was designed and promoted as a practice that restores control while overlooking competing influences from other levels of causality. While risk factors are observable in individuals, they arise and are reinforced within a context. This means individual risk behaviours can be considered mere epiphenomena and their prevention and promotion disregard the socio-political determinants of health (McKinlay and Marceau 2000).

### **Health and chemical artificiality**

Canguilhem (1991: 255) establishes the relation between the social and the vital by introducing the concept of imitation (mimesis) of the vital through the social: "social regulation tends toward organic regulation and mimics it without ceasing for all that to be composed mechanically". Thus, society lacks an inner normativity and therefore, social norms tend to absorb the dynamic of the vital norms. In this way, the social norms never lose their mechanical character. Treatment with insulin is a way of re-establishing the natural vital norm in the body of the diabetic. As such, chemical artificiality seeks to replace the damaged normativity of the diabetic body's vital processes and "life itself is therefore no longer mystical or even "natural" – it is technical and prosthetic" (Rose, 2001: 37). Thus, life can be brought home in the form of pills, or it can be work that has to be done at home, as it is no longer destiny, but relates to the individual's care of the self. Saukko et al. (2012) argue for the close relationship between pharmaceuticalisation and diagnosis. These authors point out the contradiction between the public health agenda, which endorses the benefits of behaviour change, and precise biochemical targets, which often can be achieved only with drugs. This is the case with elevated cholesterol. For the prediabetics in the present study, the threat of medicine was used therapeutically. As one GP explained: "You can tell the patient that it might be necessary to add on some medication. This enhances patient's motivation (...) compared to diabetes patients who come to us to get treatment, you can say to the prediabetic: YOU can do something about this".

However, comorbidity, defined as the occurrence of one or more chronic conditions in the same person with a disease, occurs frequently among patients with diabetes. Hannah is an example of this. She wants to avoid having to take diabetes medicine. However, like six of the other patients, while on the one hand arguing for lifestyle changes as a means for avoiding pills, Hannah takes statins for her

elevated cholesterol: “I want to avoid having to take medications. I have a friend who also has diabetes but she’s skinny and I always tell her that I have the advantage to lose weight and avoid pills. She cannot do that because she is skinny. Another friend of mine also doesn’t have to take pills because he does exactly like I do”.

Peter, 57 years old and working as a teacher at a technical college, justifies these observations:

I do the opposite as my parents – they eat pills and continue the same lifestyle (...). My father is in a pretty bad shape. He has COL [chronic obstructive lung disease] but continues to smoke and they continue to eat enormously fat food and they don't care at all. I want to go in another direction (...) I belong to the group of people who are never sick. I have not eaten medication since I was 22 and suffered a lot from cataract.

Peter constructs his causal accounts by synthesising history, epidemiology and attitudes. In line with the arguments of Canguilhem, it could be said that, during transition from health to disease, Peter’s organism is not dragged by the disease passively, but chooses its most appropriate norm under the given circumstances. When Peter concludes that he belongs to a group that is never sick, this is due to the fact that: “... being healthy and being normal are not altogether equivalent since the pathological is one kind of normal”(Canguilhem, 1991: 196). Peter does not feel pathos; rather, the pathos in his life is based on a social norm from a threshold of a blood sample.

In contemporary biopolitics, a perception has taken shape of the burden of lifestyle-related diseases, which “... makes abnormality into a new kind of norm, and requires a continual work of the self on the self in order to manage that constant lure by the will, by lifestyle, by drugs, in order to achieve an ideal form of life – which is the life of the autonomous self” (Rose, 2009: 18). The increase in prediabetes prevention activity like that in which these patients have participated is premised on the belief that it is possible to reduce risk factors and achieve health improvements. The involved labelling via diagnosis is a mark of authenticity, thus triggering the involved to become enthusiastic about addressing the risk. It therefore seems difficult to maintain the distinction between the vital norms of the body and the disciplinary norms of society. One reason for this is that vital norms, such as height, weight and the risk of developing diabetes are more historically and socially variable than Canguilhem suggests. According to contemporary epidemiology, diabetes is caused by overlapping risk factors, of which the most prominent include overweight/obesity due to high fat/sugar diet, low levels of physical activity, and increasing age. However, genetic background, maternal weight, and socioeconomic status are also considered important. Thus, the aetiology of diabetes amounts to a black box in which race, gender and socioeconomic

status are routinely incorporated, while the interior workings of the black box (i.e. how inequalities in health are produced) remain unexamined (Shim, 2002).

Nonetheless, for the patients in this study, identity practice in terms of biology did not lead to passivity. On the contrary, their narratives included how they had assessed their risk. This part of the study is reported elsewhere; the main findings are as follows. For the individual-level variable ‘taking control’, some prediabetics experienced that this by no means was a guarantee of lowering their risk. Living with a symptomless disease, they actively interpreted and negotiated the knowledge claims to make sense of how to behave in everyday life. According to Canguilhem, only the pathological draws our attention, and through disease we appreciate the normal. Nevertheless, the pathological is defined as a deviation from normal. What is, then, normal and when does a deviation from it become pathological? The ease with which the ‘inexplicable’ could be tolerated differed among the prediabetics. Some were disappointed that their behavioural changes had not made a greater impact on their blood glucose level. Others acknowledged that they had made few changes and yet had good results. Causal certainty is clearly of great importance and has the impact that the prevention messages are regarded by some of the prediabetics as invalid due to ambiguities:

My GP told me that my numbers are too high and this doesn't correspond to what I Googled. There are some interpretations (...) the darn cholesterol has been lowered from 4.5 to 3 two years ago and then suddenly my cholesterol was too high. So I think about the seriousness of things – are they just ideas or do they have evidence for what they think or what? I once read about a doctor who had cholesterol on 6 and he had no intentions of doing something about that.

As illustrated, Peter shows his doubts about the reliability of test results. Searching for explanations or a sense of direction in dealing with his high blood glucose, he perceived that although he had made a good effort, he had poor results. He questions whether the prediabetic category he has been placed into offers him any advantage over risk prediction. Canguilhem's contention is that the ‘decision’ of the organism on what norm to adopt can be considered a normative activity and a healing force of nature. Canguilhem adds: “It is life itself and not medical judgment which makes the biological normal a concept of value and not a concept of statistical reality” (1991: 131). However, the normative activity of the organism depends also on the environment: “Taken separately, the living being and his environment are not normal: it is their relationship that makes them such” (ibid: 143). In the case of Peter, prediabetes does not reduce his normative capacity, since his activities are not yet reduced. However, he is abnormal because of the social norm, and not because of his incapacity to be normative.

Marie was in a situation similar to Peter. She had recently moved with her husband and two teenage sons from one part of Denmark to another and had to change her GP. She explained how the new GP ordered a lot of blood tests and that the result was that her blood sugar level was considered too high, even though it had been at the same level as when she lived in another part of Denmark, point-

ing to the fact that the threshold is not standardised: “I really need a better explanation of this thing about what this is all about. She (the new GP) was talking about a threshold on 6.4 (...) and then she says that it has to get further down. It is not quite ok at the moment. So I figure what is this about? Are they pulling your leg”.

For Marie, socioeconomic norms translate into concrete effects in her life. The demand is autonomy over the vital elements of her body in the name of what she might become: normal. Being healthy means being not only normal in a given situation but also normative in this and other eventual situations. What characterises health is the possibility of transcending the norm. However, although she strives for capacity of control and a subsequent state of being healthy, she does not have autonomy over the threshold levels; thus, the failure to correspond to this ideal generates anxiety and suspicion.

### **Discussion**

Screening patients at high risk for a lifestyle-related disease and then placing them in preventive intervention forms a growing part of Western health policy. These interventions are often designed and promoted as practices that promise to restore control (Hindhede & Aagaard-Hansen, 2014). For both the health professional and for the patient, this type of screening for high risk and subsequent diagnosis affects the tension between unawareness and awareness regarding risk of full-blown disease outbreak.

Scientific objectivity reduces the authority of the prediabetes diagnosis (Hindhede & Aagaard-Hansen, 2014). However, due to the fact that the thresholds, and therefore the definition, of a diagnosis like prediabetes are based on a cutoff of a continuous measure, there are blurry frontiers between risk factors for prediabetes and the disease itself. Presentation of numerical values is therefore not a neutral and simple transfer of information. Rather, there will always be an interpretation and value-based estimation attached to the risk communication. The implication is that the definition of prediabetes changes through various clinical and diagnostic practices (the general practitioner clinic, the laboratory, the country). This definition can be considered the outcome of controversies and disputes over ‘truth’ that involve deployment of arguments, prestige, cultural intelligibility, and practicability. The decontextualisation of the patient from his or her life circumstances is produced by the prediabetes category through the adoption of a biomedical voice that points to factors held to be of a different nature. Medical categories thus place a lifestyle disease like diabetes outside political and ideological considerations. Like this, transformations in health and welfare policies influence (by validating and invalidating) health behavior, thereby producing social distinctions that appear as outcomes of individually chosen lifestyles.

In the case of prediabetes, elevated blood glucose is the surrogate marker and the theoretical link with the disease one is trying to prevent. The risk of type 2 diabetes associated with overweight and not taking physical exercise is a way to

place lifestyle at the centre of prediabetes causation. Importantly though, the organisation of societies affects consumption and physical activity patterns. Non-control mechanisms are largely ignored in the publicity activities of the prevention movement. Moreover, a substantial proportion of diabetes arises in individuals not identified as being at risk (Simmons et al., 2010). Moreover, as argued by Moynihan and colleagues (2002), also pharmaceutical companies are actively involved in sponsoring the definition of diseases and promoting them to both prescribers and consumers. Thus, widening the boundaries of treatable illness like elevated cholesterol and prediabetes expands markets for producers of pharmaceutical products.

This paper investigates the possibility of relating Canguilhem's understanding of vitalism to transformations in forms of scientific thought, that is interventions aimed at preventing lifestyle-related diseases. I argue that his concept of life and its vital dynamic is fruitful for understanding the present interconnection of vital and social norms. Governmental, quasi-governmental and non-governmental agencies are increasingly involved in drawing on epidemiological knowledge and the identification of risk factors to create fertile ground for the occurrence of so-called lifestyle diseases. This tendentious abstraction from the individual and existential level is probably a significant part of the explanation for why prevention campaigns in general have had so little practical efficacy. It is also the key to understanding why the preventive framework has gained legitimacy compared to health promotion in general. In line with neoliberal modernisation of the public sector, this can be regarded as an effort to delegate more responsibility for health care and disease prevention to the individual and to involve families, communities and workplaces. This transformation involves the idea that health care must go the way of the individual's self-relation (Ljungdalh, 2012). In other words, the transformation mobilises and utilises the individual's self-care in public health policy. As a result, the individual has become dependent on a new form of health education, in which it is no longer just a question of raising awareness and informing, but also to guiding and animating the individual to take responsibility for (un)healthy lifestyles, to improve the collective health of the public. This represents a shift which implies a move from information to guidance, from leadership to 'conduct of conduct' (Foucault, 1991), from education and training to tutelage of individuals' responsibility for their lifelong learning and skills development (also in health pedagogy, which concerns the development of coping skills). Thus, lifestyle-related diseases can be determined as a breach of the individual's health responsibilities.

The individuals classified (in this case, prediabetics) are expected to train and continuously re-educate themselves to respond flexibly (Martin, 1994: 201) by engaging in a lifetime of training their bodies through diet, exercise and other healthy practices. They have to respond flexibly to new circumstances in an environment described as obesogenic, defined as: "the sum of influences that the surroundings, opportunities, or conditions of life have on promoting obesity in

individuals or populations” (Lake & Townshend, 2006: 262). As stated in Martin (1994), in most Western societies, education and training are almost always part of processes of social differentiation (e.g. who goes to what schools, for how long, and with what result). Thus, education and training of the body produces social differentiation. This means that people who have the resources to be superbly trained and continuously re-educated to respond flexibly to any new circumstances in the environment cannot stop being normative or they will “fall off the “tightrope” of life and die” (1994: 248). People at a high risk of developing diabetes handle their supposed risk factors which are considered themselves a condition; a ‘lifestyle disease’. For them, action is tied to a vision of lowering risk and bettering chances in life, and hope is fuelled by lifestyle changes’ potential as a means to avoid full-blown diabetes.

To sum up, the case of prediabetes helps to demonstrate how we are dealing with a transformation in the normative character of life and health in terms of a so-called new political economy of vitality (Rabinow & Rose, 2006). Thus, as shown in this paper, the concept of biopolitics is still valuable and relevant today “in focusing our attention to three key elements that are at stake in any transformation – knowledge of vital life processes, power relations that take humans as living beings as their object, and the modes of subjectifications through which subjects work on themselves qua living beings – as well as their multiple combinations” (Rabinow & Rose, 2006: 215).

Anette L. Hindhede, lektor, Institut for Læring og Filosofi, alh@learning.aau.dk

## References

- Armstrong, D. (1995). The rise of surveillance medicine. *Sociology of Health & Illness*, 17(3), 393-404.
- Borch-Johnsen, K., & Colagiuri, S. (2009). Diagnosing diabetes – Time for a change? *Diabetologia*, 52(11), 2247-2250.
- Canguilhem, G. (1991). *The normal and the pathological*. New York: Zone Books.
- Cohen, R. M., Haggerty, S., & Herman, W. H. (2010). HbA1c for the diagnosis of diabetes and prediabetes: Is it time for a mid-course correction? *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 95, 5203–5206.
- Davison, C., Frankel, S., & Smith, G. D. (1992). The limits of lifestyle: Re-assessing fatalism in the popular culture of illness prevention. *Social Science & Medicine*, 34(6), 675-685.
- Davison, C., Smith, G. D., & Frankel, S. (1991). Lay epidemiology and the prevention paradox: The implications of coronary candidacy for health education. *Sociology of Health & Illness*, 13(1), 1-19.

- The Expert Committee on the Diagnosis and Classification of Diabetes Mellitus. (1997). Report of the Expert Committee on the Diagnosis and Classification of Diabetes Mellitus. *Diabetes Care*, 20(7), 1183-1197.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). London: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the College de France 1977-78*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Fraser, M., Kember, S., & Lury, C. (Eds.). (2006). *Inventive life: approaches to the new vitalism*. Sage.
- Garber, A., Handelsman, Y., Einhorn, D., Bergman, D., Bloomgarden, Z., Fonseca, V., . . . Nesto, R. (2008). Diagnosis and management of prediabetes in the continuum of hyperglycemia – When do the risks of diabetes begin? A consensus statement from the American College of Endocrinology and the American Association of Clinical Endocrinologists. *Endocrine Practice*, 14(7), 933-946.
- Gilchrist, V.J. & Williams, R.L. (1999). Key informant interviews. In *Doing qualitative research*, eds BF Crabtree & WL Miller, Sage Publications, London, pp. 71–88.
- Greco, M. (2009). On the art of life: A vitalist reading of medical humanities. *The Sociological Review*, 56(S2), 23-45.
- Green, J., & Tones, K. (2010). *Health promotion*. London: SAGE Publications Ltd.
- Herman, W. H., & Cohen, R. M. (2012). Racial and ethnic differences in the relationship between HbA1c and blood glucose: Implications for the diagnosis of diabetes. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 97(4), 1067-1072.
- Hindhede, A. L. (2014). Prediabetic categorisation: The making of a new person. *Health, Risk & Society*, 16(7-8), 600-614.
- Hindhede, A. L., & Aagaard-Hansen, J. (2014). Risk, the prediabetes diagnosis and preventive strategies: Critical insights from a qualitative study. *Critical Public Health*, 1-13.
- Hutson, D.J. (2011), Introduction: Looking within from without, in PJ McGann, David J. Hutson (ed.) *Sociology of Diagnosis (Advances in Medical Sociology, Volume 12)* Emerald Group Publishing Limited, xxix - xxxvii
- Jutel, A. (2011). *Putting a name to it*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Jutel, A., & Nettleton, S. (2011). Towards a sociology of diagnosis: reflections and opportunities. *Social science & medicine*, 73(6), 793-800.
- Lake, A., & Townshend, T. (2006). Obesogenic environments: Exploring the built and food environments. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 126(6), 262-7.
- Ljungdahl, A. K. (2013). Normoverskridelse og livet i organernes stilhed – georges canguilhem mellem filosofi, sociologi og medicin. *Praktiske Grunde. Tidskrift for Kultur-Og Samfundsvidenskab*, (1-2), 16-32.

- Mann, D. M. (2010). Impact of A1C screening criterion on the diagnosis of pre-diabetes among U.S. adults. *Diabetes Care*, 33(10), 2190-5.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Martin, E. (1994). *Flexible bodies*. Boston: Beacon Press.
- McGregor, S. (2001). Neoliberalism and health care. *International Journal of Consumer Studies*, 25(2), 82-89.
- McKinlay, J. & Marceau, L. (2000). US public health and the 21st century: diabetes mellitus. *Lancet*, vol. 356, no. 9231, 757-761.
- Moynihan, R., Heath, I., Henry, D., & Gotzsche, P. C. (2002). Selling sickness: The pharmaceutical industry and disease mongering/Commentary. *British medical journal*, 324(7342), 886.
- National Diabetes Data Group. (1979). Classification and diagnosis of diabetes mellitus and other categories of glucose intolerance. *Diabetes*, 28(12), 1039-1057.
- Novas, C., & Rose, N. (2000). Genetic risk and the birth of the somatic individual. *Economy and Society; Economy and Society*, 29(4), 485-513.
- Porter, T. M. (1995). *Trust in numbers*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rabinow, P., & Rose, N. (2006). Biopower today. *BioSocieties*, 1(2), 195-217.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2001). Biopolitics in the twenty first century—Notes for a research agenda. *Distinktion*, 2(3), 25-44.
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rose, N. (2009). Normality and pathology in a biomedical age. *The Sociological Review*, 57, 66-83.
- Sabanayagam, C., Liew, G., Tai, E., Shankar, A., Lim, S., Subramaniam, T., & Wong, T. (2009). Relationship between glycated haemoglobin and microvascular complications: Is there a natural cut-off point for the diagnosis of diabetes? *Diabetologia*, 52(7), 1279-1289.
- Saukko, P. M., Farrimond, H., Evans, P. H., & Qureshi, N. (2012). Beyond beliefs: Risk assessment technologies shaping patients' experiences of heart disease prevention. *Sociology of Health & Illness*, 34(4), 560-575.
- Shim, J. K. (2002). Understanding the routinised inclusion of race, socioeconomic status and sex in epidemiology: The utility of concepts from technoscience studies. *Sociology of Health & Illness*, 24(2), 129-150.



# Velfærdsorganiseringens logik: Uddannelsesplanlægning

Anders Buch

Educational planning has become an essential ingredient in providing welfare in welfare societies. This article examines and criticizes the prevailing logic of educational planning by teasing out an underlying conception of 'action'. By mobilizing an ethnomethodological critique of this notion of planning the article suggest that a situated perspective on action provides an alternative. Building on this alternative the article draws on contemporary practice theory to unfold how a situated perspective on action can understand educational planning as an activity that takes place in ecologies of practices. Drawing on examples from educational planning practices in engineering the article illustrate how activities unfold in ecologies of practices. The article concludes that this reconstruction is of significance because it helps to make the normativity of educational planning explicit.

**Keywords:** Ethnometodology, practice theory, educational planning

Reformer hører efterhånden til dagens orden på de fleste uddannelsesinstitutioner. Lige fra folkeskolen, over gymnasiet og professionshøjskolerne til universiteterne ruller institutions- og uddannelsesreformer ind over elever, studerende, undervisere og forskere. Grunden til, at politikere laver reformer, er naturligvis, at de vil udvikle institutionerne og uddannelserne, så de bliver mere tidssvarende og effektive. Men hvad, man mere præcist skal forstå herved, er ofte et spørgsmål, der på ingen måde hersker enighed om. Reforme er altid politiske i den forstand, at deres formål er bestemt af særlige interesser og mål. En fremherskende målsætning for uddannelsesreformer i moderne velfærdssamfund er dog, at uddannelser skal kvalificere til et aktuelt og fremtidigt arbejdsmarked (Petersen 2011: 186-188). Uddannelserne skal producere de kompetencer, der er behov for (Corydon 2014). Det hersker der generel konsensus om – på tværs af politiske observanser, arbejdsgiver- og arbejdstagerinteresser og institutionsinteresser. Uddannelserne skal være i overensstemmelse med arbejdsmarkedets behov og levere relevant uddannelse til kommende generationer, så de kan indtræde på arbejdsmarkedet med de kompetencer, der til enhver tid er behov for (fx Vøxted 2002; European Round Table of Industrialist ERT 1994; European Commission 1995). Uddannelsesplanlægning er derfor en indbygget og grundlæggende logik i velfærdsorganisering.

Den massive samfundsmæssige investering i uddannelses- og forskningssektoren i efterkrigstiden er motiveret af velfærdssamfundets behov for en velkvalificeret arbejdsstyrke, der på effektiv vis kan forvalte samfundets institutioner og reproducere den samfundsmæssige velfærd. Velfærdsorganiseringen har produceret en særlig funktion og rolle for uddannelser: uddannelser skal dimensioneres og planlægges i overensstemmelse med de kompetencebehov, som arbejdsmarkedet til enhver tid måtte have (Petersen 2011). Når arbejdsmarkedets behov ændrer sig, må uddannelserne derfor – ifølge denne forståelse – også nødvendigvis ændre sig. De må reformeres. Uddannelse (og forskning) har længe været udpeget som velfærdssamfundets ressourceproducent, og uddannelsespolitik er blevet tænkt lineært: uddannelserne må planlægges og tilrettelægges, så de kan opfylde arbejdsmarkedets (fremtidige) behov. Arbejdsmarkedets parter og uddannelsespolitikere efterlyser uddannelse, der hurtigt og effektivt tilfredsstiller kompetencebehovet.

Denne fremherskende måde at forstå uddannelsens funktion og rolle i samfundet er ofte blevet kritiseret, og der findes naturligvis ingen diskurser eller narrativer, der er monolitiske – heller ikke den for tiden fremherskende tænkning om velfærdsorganisering. I den uddannelsespolitiske debat og forskning findes også røster, der betoner og plæderer for uddannelsernes alment dannende funktion. Denne artikels ærinde er imidlertid ikke at gå ind i den omfattende diskussion om, hvilken funktion uddannelser bør have. Skal uddannelserne modulareres over et 'Bildung' ideal?; skal de ses som 'Liberal Arts'?; eller skal uddannelsers funktion være 'kompetenceproducent' for konkurrencestaten (se fx Løvlie & Standish 2002 for en historisk og tematisk introduktion til denne omfattende diskussion)? Nærværende artikel ønsker derimod på et praksisteoretisk grundlag *konceptuelt* at belyse og kritisere uddannelsesplanlægning som en aktiv *logik* i velfærdsorganiseringen. Med *logik* mener jeg her en særlig måde at forstå og tænke om uddannelsens rolle og funktion i velfærdssamfundet, og med *konceptuelt* mener jeg en begrebs- og idémæssig måde at forstå og kritisere denne tænkning. Artiklen prætenderer således ikke at mobilisere empirisk evidens for sin kritik, men henviser til empiriske eksempler for at illustrere konceptuelle pointer. Min fremstilling vil falde i tre dele. (1) Først vil jeg kort fremstille præmissen i den fremherskende forestilling om uddannelsesplanlægning i velfærdsorganiseringens logik. (2) Dernæst vil jeg – via en etnometodologisk indsigt – reflektere over og kritisere denne tænkning og kort præsentere en praksisteoretisk gentænkning af handlingsbegrebet for bedre at forstå, hvordan planlægning finder sted som situeret praksis. (3) Min kritik vil afslutningsvis blive fulgt af en fremstilling af, hvordan man med et mere fyldestgørende handlingsbegreb kan forstå dynamikkerne mellem uddannelse og erhverv. I min diskussion vil jeg illustrere mine pointer med eksempelmateriale hentet fra ingeniøruddannelserne.<sup>1</sup>

### Uddannelsesplanlægning

Der er i Danmark og i udlandet lavet talrige forsøg på at reformere ingeniøruddannelser med henblik på at gøre dem mere erhvervsrettede, at gøre dem mere

problemorienterede eller at gøre dem mere 'holistiske' (ATV 1997 & 2003; Clough 2004 & 2005; Uddannelses og Forskningsministeriet 2005; Buch 2011 & 2012; Juhl & Buch 2017). Ambitionen har hver gang været at overkomme et (for) snævert teknisk, disciplinært og instrumentelt fokus og at åbne op for en tværfaglighed, der er mere tidssvarende. Sloganet har været, at fremtidens ingeniører ikke alene skal kunne regne, men også 'regne den ud', dvs. ikke alene kunne løse veldefinerede og afgrænsede ingeniøropgaver, men mere fleksibelt kunne forholde sig til den 'virkelige' verdens uafgrænsede og ofte udefinerede socio-tekniske problemer. Centrale politiske aktører – lige fra ingeniørernes professionsorganisation (Ingeniørforeningen (IDA)), erhvervslivets repræsentanter (fx Dansk Industri (DI), Foreningen af Rådgivende Ingeniører (FRI)), tænketanke (Akademiet for de Tekniske Videnskaber) og ministerier har blandet sig i diskussionerne om, hvordan ingeniøruddannelserne burde reformeres og dimensioneres. Og ingeniøruddannelsesinstitutionerne har selv sagt også haft holdninger til, hvilke uddannelser de i fremtiden skulle udbyde, hvilket indhold de skal have, og hvordan de skal struktureres. Alle aktører på området har forestillinger om, hvilke udfordringer fremtidens samfund vil bringe, og på den baggrund kommer de med hvert deres bud på og strategier for, hvordan udfordringerne skal tackles, og hvordan ingeniøruddannelserne skal reformeres med henblik på at kunne imødekomme fremtidige kompetencebehov. Det er naturligvis et problem – og en grundlæggende kilde til den verserende uddannelsespolitiske diskussion – at parterne anskuer de fremtidige kompetencebehov (endog meget) forskelligt (Buch 2011 & 2012; Juhl & Buch 2017). Men én præmis for rationalet i uddannelsesplanlægningen er, at det principielt er muligt at finde ud af, hvad det fremtidige arbejdsmarkedsbehov for (ingeniør)arbejdskraft faktisk er. Derfor bruger de uddannelsespolitiske aktører mange ressourcer på at lave prognoser og analyser, der tegner kvantitative og kvalitative profiler af arbejdskraftsbehovet i fremtiden. I centraladministrationen, på uddannelsesinstitutionerne og hos arbejdsmarkedets parter ønsker man at beskrive de strukturelle vilkår og betingelser, der vil komme til at betinge arbejdskraftbehovet igennem arbejdsmarkedsprognoser, brancheanalyser, kompetencegab-analyser, beskæftigelsesscenarier, m.m. (e.g. Froyd & Lohmann 2010; Royal Academy of Engineering 2012). Der er mange gode grunde til at anfægte holdbarheden af præmissen om, at man kan forudsige fremtidige arbejdskraftsbehov. Disse bunder hovedsageligt i kompleksitetsproblematikker – altså problemer om at forudsige arbejdsmarkedsbehovet på baggrund af alle de faktorer, der anses for at være medbestemmende. Men jeg vil imidlertid lade denne kompleksitetspointe ligge for at få mulighed for nærmere at undersøge en anden, og i mit perspektiv langt mere grundlæggende, præmis i den planlægningsforståelse, der ligger i velfærdsorganiseringen. En kritik, der retter sig mod den måde, vi anskuer planlægning og handling på. Min kritik er med andre ord handlingsteoretisk.

*Planlægningens handlingsforståelse*

Den grundlæggende præmis i velfærdsorganiseringen ser (uddannelses)planer som en række af handlinger, der er designet til at realisere en målsætning: fx at udstyre fremtidige ingeniører med de kompetencer, som arbejdsmarkedet har behov for. Logikken antager, at handlinger er en form for problemløsning, hvor det er muligt rationelt at finde den rigtige vej til målet, givet en række forhold undervejs bliver løst. Selvom det ofte anerkendes, at det er vanskeligt at forudsige arbejdsmarkedets behov, pga. den store kompleksitet, så er det ikke desto mindre ambitionen. Den amerikanske antropolog Lucy Suchman har karakteriseret denne udbredte rationalistiske og kognitive planlægningslogik på følgende måde: "The research strategy [...] has been to represent mental constructs, such as goals and plans, then stipulate the procedures by which those constructs are realized as action or recognized as the actor's intend" (Suchman 2007: 176). Planlægning – og altså også uddannelsesplanlægning – kommer i denne udbredte forståelse til at handle om, hvordan mentale strukturer, ideer – repræsenteret ved aktørers mål og planer – kan fastlægge og bestemme fremtidige handlinger og fremgangsmåder. Modellen forudsætter populært sagt, at der er en tæt og lige linje mellem idé og handling. Suchman karakteriserer planlægningsforståelsen på denne måde: "The model posits that action is a form of problem solving, where the actor's problem is to find a path from some initial state to a desired goal state, given certain conditions along the way." (Suchman 2007: 52). Logikken ser handlinger som en form for problemløsning. Planlæggerens opgave er (rationelt) at vælge mellem forskellige mulige typer af handlinger. Den gode planlægger er ifølge modellen i stand til at udvælge netop den type handlinger, der mest effektivt – givet de (komplekse) omstændigheder, der er gældende på området – kan realisere planens målsætninger. Ifølge logikken bliver planlægningen desto bedre, jo mere planlæggeren véd om omstændighederne. Logikken anerkender dog samtidig, at der ofte er behov for at gentænke en plan givet at uforudsete hændelser indtræffer, således at der igen kan oprettes overensstemmelse mellem den repræsenterede virkelighed og den faktiske virkelighed. Men logikken er stadig den samme – der er blot dukket et nyt og mere udbygget beslutningsgrundlag op, som der må tages højde for.

*Den fejlagtige præmis i planlægningslogikken*

Den grundlæggende udfordring med denne logik, som Suchman peger på, er, at logikken forudsætter en skarp adskillelse mellem planlæggeren og genstanden for planlægningen, og at der eksisterer en kausal relation mellem planlæggeren og genstanden for planlægningen (en given situation, som forsøges ændret). Logikken stipulerer, at planlæggeren står uden for situationen, og at planlæggeren kan påvirke situationen igennem en række handlinger – uden at de aktører, der findes i situationen, aktivt forholder sig til og responderer på den pågående planlægningshandling. I sociale systemer, som fx uddannelsessektoren, forholder aktører sig imidlertid hele tiden til nye udviklinger og handler i forhold til en ændret situation. Aktørerne fortolker hele tiden deres situation og skaber meninger om de for-

hold, der gør sig gældende i situationen, og lægger planer i situationen. De konstruerer så at sige hele tiden deres situation på ny gennem deres praktiske handlinger og common sense ræsonnementer (Shorrock & Button 1991). Problemet opstår, når planlægningstænkningen forsøges at trække planlægningen ud af sin situering og gøre den til en mekanisme for handling og forandring. Lucy Suchman sammenfatter sin kritik på denne måde:

The confusion in the planning literature over the status of plans mirrors the fact that in our everyday action descriptions we do not normally distinguish between accounts of action provided before and after the fact and an action's actual course. As commonsense constructs plans are a constituent of practical action, but they are constituent as an artifact of our reasoning about action, not as the generative mechanism of action. Our imagined projections and our retrospective reconstructions are the principal means by which we catch hold of situated action and reason about it, whereas situated action itself, in contrast, is essentially transparent to us as actors. The planning model, however, takes over our commonsense preoccupation with the anticipation of action and the review of its outcomes and attempts to systematize that reasoning as a model for action while ignoring the actual stuff, the situated action, which is the reasoning's object. (Suchman 2007: 60, originale fremhævelser)

Den traditionelle planlægningsforståelse, som jeg senere vil argumentere for kan genfindes i uddannelsesplanlægningen, trækker med andre ord på denne fejlagtige forskydning af, hvad planlægning er. Planlægningsmodellen forveksler ifølge Suchman vores måder at rationalisere og forklare handlingsmønstre med de reelle dynamikker i handlingsforløb. Problemet opstår, når denne fejlagtige – og rationaliserede forståelse af handlinger – bliver gjort til en model for, hvordan handlinger bør forstås, forudses og i sidste instans styres.

### **Situerede handlinger**

Suchman påpeger altså, at den fremherskende planlægningsforståelse bygger på en (efter)rationalisering af, hvordan aktører handler. Planlægningsforståelsens opfattelse af handlinger som styrede af en rationel (mental) plan vender tingene på hovedet. De rationelle mentale planer styrer ikke handlinger, men må snarere betragtes som objektiverede (efter)rationaliseringer af praktiske og situerede handlinger. De er derfor meget dårligt egnede til at styre fremtidige handlinger. Hvis vi skal forstå, hvordan handlingsforløb reelt udspiller sig, må vi forsøge at forstå, hvordan aktører (i fx et uddannelsessystem) reelt og konkret handler. I forhold til at få et mere retvisende billede af, hvordan aktører handler og planlægger, peger Suchman på – med en indsigt fra etnometodologerne Harold Garfinkel og Harvey Sacks – at vi må tage udgangspunkt i aktørernes 'observerbare-rapporterbare' praktiske ræsonnementer og handlinger (Suchman 2007: 13). På den baggrund

anbefaler Suchman, at vi må revidere vores common sense opfattelse af planlægning:

A central feature of planning in this sense is that it is among the many everyday practices that we, as participants in Euro-American cultural traditions at least, callout as a foundation for the rationality of our actions. The planned character of our actions is not, in this sense, inherent but is demonstrably achieved. It is a reflexive feature of our (inter-)actions insofar as we are able, on an ongoing basis, to indicate (to others and / or to ourselves) what we are aiming to do and to account for our actions as close enough for all practical purposes to what we had intended. (Suchman 2007, 13)

Aktørers handlinger er altså ikke lavet af det 'stof', som den traditionelle planlægningsforståelse er gået ud fra. Aktører i et felt handler ikke på baggrund af mentale planer. Planer skal snarere ses som 'redegørelser' (*accounts*) for situerede handlinger. I den situerede handling er aktørerne involveret i en refleksiv aktivitet, der tager sit afsæt i de kulturelle koder, ressourcer og metoder, der er tilgængelige for at gøre situationer meningsfulde, genkendelige, håndterbare og praktiske. Det er gennem gennemspilningen (*re-enactment*) af dette kulturelle repertoire, at aktørerne kommer til at vide, hvordan de skal fortsætte og handle i en situation – og dermed 'planlægge' fremtidige handlinger.

På baggrund af denne etnometodologiske pointe må vi ikke blot grundlæggen- de ændre vores forståelse af handlingers karakter, men vi må også finde en anden forståelse af, hvordan planlægning fungerer, og hvordan man kan arbejde med planlægning. Med henblik på at avancere en sådan ny forståelse, vil jeg kort introducere et praksisteoretisk perspektiv på handling og social aktivitet. Dette vil muliggøre, at vi kan etablere et nyt perspektiv på forandring og styringen af forandringsprocesser – altså planlægning.

#### *Praksisteori og et nyt handlingsperspektiv*

Det praksisteoretiske perspektiv på handling ser aktører som tagende del i sociale aktiviteter (cf. Schatzki 1996, 2002, 2010a; Reckwitz 2002; Kemmis et al. 2014). Aktører tager del i og gennemspiller (*re-enacts*) praksisser (Shorrock & Button 1991). Praksisser består af en række tidsligt sammenhængende handlinger ('gøren' og 'sigen'), der er ordnede og organiserede i forhold til en række praktiske forståelser, regler, projekter, m.m (Schatzki 2002). Aktørers handlinger må således forstås på baggrund af de praksisser, som de er en del af, og som giver mening til handlingerne. Fx bliver en handling, hvor en person gnider et stykke kalk mod en sort jævn flade, forståelig for os som en del af en undervisningspraksis: handlingen kontekstualiseres i relation til en velkendt undervisningspraksis, nemlig at skrive med kridt på en tavle. Når vi gør aktiviteter meningsfulde som genkendelige handlinger, sker det altid i relation til en forståelseshorisont af praksisser, hvor vi tilskriver aktører mål, motiver, forståelser, og hvor vi ser praksisserne som re-

guleret af sæt af regler, konventioner, procedurer, m.m. (Schatzki 1996 & 2002). I det praksisteoretiske perspektiv bliver handlinger først meningsfulde, fordi de indgår i en social praksis – den sociale praksis er med andre ord en forudsætning for den enkelte aktørs meningsfulde handling. Denne forståelse af praksisser er ikke strukturalistisk, idet praksissen grundlæggende er konstitueret og reproduceret af de enkelte aktørs handlinger (Schatzki 1997). Handlinger er ikke styrede af praksisser, men handlinger bliver gjort meningsfulde som handlinger igennem de praksisser, som de er en del af. Praksisserne ordner vores handlinger og sikrer deres genkendelighed for forskellige aktører. Det er derfor forfejlet at se handlinger som adskilte aktiviteter, der er kausalt styret af aktørernes ideer. Hvis vi skal forstå handlinger, må vi se dem som del af sociale praksisser (Schatzki 2002). Praksisteorien tilbyder med andre ord en radikal anderledes forståelse af aktørs handlinger end den, der ligger bag den traditionelle planlægningsforståelse.

Med en praksisteorisk gentænkning af handlingsbegrebet bliver vi også nødt til at få et nyt blik på, hvad uddannelsesplanlægning er for et fænomen. Det praksisteoretiske blik tematiserer selve uddannelsesplanlægningsaktiviteten som et fænomen, der må forstås via de praksisser, der gør sig gældende her. En praksisteoretisk forståelse af, hvad der er på spil i uddannelsesplanlægningen, må derfor både undersøge de konkrete uddannelsesmæssige praksisser, som de udspiller sig i fx undervisningssituationer, og de praksisser, der ordner uddannelsesplanlægningernes egne praksisser – fx undervisernes professionelle praksisser, de administrative praksisser på uddannelsesinstitutioner, politiske praksisser, som regulerer uddannelser og undervisning, uddannelsesforskningspraksisser, m.m.

### **Uddannelse(s)planlægning) i praksisarkitekturer og –økosystemer**

Når handlinger handler på handlinger, er aktører altid involveret i refleksive processer, hvor de trækker på de kulturelle ressourcer og metoder, der er tilgængelige for at gøre situationer meningsfulde, genkendelige, håndterbare og praktiske. Her skal 'refleksion' ikke forstås som bevidste (mentale) overvejelser, hvor aktører rationelt beslutter sig for at forfølge et handlingsspor frem for et andet. Refleksiviteten i situationen handler i stedet om, at aktørerne forholder sig til konkrete situationer og handler på dem på baggrund af de praktiske forståelser (kropslige dispositioner), eksplicite regler og procedurer, og ikke mindst de projekter og værdibebundne mål, som aktørerne har (Schatzki 2002). Aktørernes handlinger må med andre ord forstås i lyset af de praksisser, de er informeret af. Handlingerne må endvidere også forstås i lyset af de rammer og muligheder, som de materielle arrangementer, som situationen udspiller sig i og omkring, giver aktørerne (Schatzki 2010b).

#### *Praksisarkitekturer*

Aktører, der handler i uddannelsessystemet, fx som undervisere, som administratører eller som studerende, handler imidlertid ofte i forskellige – men gensidigt interagerende – praksisser, i relation til forskellige materielle arrangementer. De

praktiske situationer, som aktører handler i forhold til, kan med andre ord se meget forskellige ud. Lad mig her eksemplificere, hvordan praksisser individueres og ordnes i lyset af såkaldte praksisarkitekturer (Kemmis et al. 2014), der rummer 1) aktørernes praktiske forståelser/kropslige dispositioner, 2) aktørernes teleoaffektive strukturer, 3) de materielle arrangementer i situationen og 4) situationens eksplicite regler.

En underviser på en ingeniøruddannelsesinstitution står for eksempel i en meget konkret situation, når han eller hun skal undervise et hold bachelorstuderende på en ingeniøruddannelse. Når underviseren træder ind i klasselokalet, hvor undervisningen skal foregå, så er der allerede sat en scene for, hvordan der kan og bør ageres i situationen. Underviseren kommer til undervisningssituationen med sine erfaringer og forestillinger om, hvad det vil sige at undervise, hvad det vil sige at studere til ingeniør, hvad det vil sige at være en god underviser, hvad det vil sige at være en god studerende, osv. Det samme gør de ingeniørstuderende. Underviseren har kropsliggjorte dispositioner og praktiske forståelser, der tilsiger, hvad der er den rigtige måde at 'gøre' undervisning på, og hvordan han konkret og kropsligt skal agere i en undervisningssituation. Fx véd underviseren, hvor han skal placere sig i lokalet, og han har en forventning til, hvor de studerende skal placere sig. Det samme har de studerende. Undervisningspraksissen giver også anvisninger for, hvem der skal tage initiativ til at undervisningen kan starte, og hvem der tager initiativ til at introducere det faglige emne, som undervisningen skal omhandle. De aktører, der er involveret i undervisningssituationen, har med andre ord en række praktiske forståelser, der informerer deres handlinger, og som bidrager til at gøre en situation genkendelig og meningsfuld som en undervisningssituation.

Tilsvarende har underviseren og de studerende deres gode grunde til at handle, som de gør i undervisningssituationen. Både underviser og de studerende befinder sig i undervisningssituationen, fordi de vil noget særligt, de forfølger et mål, og de ser deres handlinger som del af et større (livs)projekt. Måske deltager de studerende i undervisningen for at få en eksamen, tage en uddannelse, der kan give dem job, der kan bringe dem en god livsindkomst, osv. Eller måske har nogen af de studerende netop lige valgt dette kursus, fordi det faglige indhold interesserer dem meget, eller fordi deres kammerater valgte at deltage i kurset, osv. Aktørernes konkrete og generelle (del)mål kan være mangfoldige, men de er ikke desto mindre retningsgivende og begrundende for deres handlinger. Handlingerne i undervisningen er, med Theodore Schatzki's udtryk (Schatzki 2002), teleoaffektivt rettede. Underviseren og de studerende *vil* (opnå) noget særligt med deres handlinger, og de forholder sig på én gang affektivt og målorienteret til deres projekter. De kærer sig om situationen på forskellige måder og har holdninger til, hvornår situationen beforder og opfylder deres (del)mål, og hvornår den ikke gør det. Både de studerende og underviseren i en undervisning har (måske forskellige) opfattelser af, hvad det er relevant at beskæftige sig med i undervisningen, hvil-

ken pædagogisk form undervisningen bør have, og hvad ambitionen med undervisningen i det hele taget skal være.

Undervisningen er også underlagt en række materielle og fysiske rammer (praksislandskaber), der er med til at præfigurere undervisningspraksissen. Når de ingeniørstuderende og underviseren mødes til undervisning, gør de det i et klasselokale på en undervisningsinstitution. Her foregår undervisningen i undervisningslokaler, der er indrettet og udstyret med bestemte fysiske faciliteter (fx borde og stole, men også eksperimentelle apparater, computere, osv.). Dette rammesætter, hvad det er konkret muligt at foretage sig i en undervisningssituation. Undervisningspraksissen er på denne måde meget konkret præfigureret af de materielle arrangementer, som situationen tilbyder. Hvis der er dårlige laboratoriefaciliteter, er det vanskeligt at tilrettelægge undervisning på en måde, som underviseren måske ville finde ideel, og undervisningen må derfor indrettes på en anden (mindre tilfredsstillende) måde.

Endelig er undervisningen også underlagt forskellige sæt af eksplicitte regler, konventioner, bestemmelser, procedurer, forordninger, osv. Undervisningen er ofte struktureret i tidsmæssige undervisningsblokke; undervisningsmål er reguleret af studieordninger; undervisernes forberedelsestid og undervisningsnormeringer er reguleret af faglige aftaler mellem universitetsledelsen og undervisernes faglige organisationer; der er arbejdsmiljøregler for, hvordan man skal håndtere kemikalier i et laboratorium, osv. En lang række regelsæt er altså med til at fastsætte, hvad man kan gøre eller ikke må gøre i en undervisningssituation.

Tilsammen er disse ordningselementer (1. aktørernes praktiske forståelser/kropslige dispositioner, 2. aktørernes teleoaffektive strukturer, 3. de materielle arrangementer i situationen, 4. og situationens eksplicitte regler) med til rammesætte, regulere og orientere undervisningspraksissen. Samspillet mellem ordningselementerne former aktørernes konkrete handlinger og gør dem forståelige og genkendelige som (en særlig) undervisningspraksis, og ordningselementerne gør det muligt for aktørerne at 'performe' situationen som en undervisningspraksis. Kemmis et al. (2014) taler om, at samspillet og konstellationen mellem ordningselementer omkring en praksis former praksisarkitekturer:

On our view of practices, (a) individual and collective practice shapes and is shaped by (b) what we will describe as practice architectures, so that (c) the sayings, doings and relatings characteristic of the practice hang together in projects that in turn shape and are shaped by (d) practice traditions that encapsulate the history of the happenings of the practice, allow it to be reproduced, and act as a kind of collective 'memory' of the practice. (2014: 31 – original fremhævelse)

Praksisser er altså ordnede i, hvad Kemmis et al. kalder praksisarkitekturer. Ovenfor har jeg forsøgt at illustrere med eksempler, hvordan det gør sig gældende for den tænkt undervisningspraksis i undervisningssystemet. Men undervisningssy-

stemet rummer mange flere praksisser end undervisningspraksisser i klasseloka-  
ler. Undervisningssystemet er også befolket af eller tæt relateret til administrative  
og ledelsesmæssige praksisser (på undervisningsinstitutionerne og i ministerielle  
og politiske fora), forskningspraksisser, professionelle akademiske praksisser, de  
studerendes sociale og studiemæssige praksisser og mange flere. Som jeg har illu-  
streret det med den konkrete undervisningspraksis, er alle disse andre praksisser  
også ordnede i praksisarkitekturer, og praksisserne er samtidige, gensidigt af-  
hængige og intimt sammenvævede i, hvad Kemmis & Mutton kalder praksisøko-  
logier:

By ecologies of practice we mean distinctive interconnected webs of human  
social activities (characteristic arrangements of sayings, doings and relatings)  
that are mutually-necessary to order and sustain a practice as a practice of a  
particular kind and complexity (for example, a progressive educational prac-  
tice). (2012: 15)

I denne forståelse vil ændringer i en praksisarkitektur således have konsekvenser i  
den samlede praksisøkologi. Fx kan man med den praksisøkologiske forståelses-  
ramme forestille sig, at ændringer af læringsmålene i en studieordning på ingeni-  
øruddannelsen vil have konsekvenser, der forplanter sig ud i den samlede praksis-  
økologi. Tilsvarende vil ændringer i de studerendes teleoaffektive projekter eller  
ændringer i de materielle arrangementer, som uddannelsespraksisserne udspiller  
sig iblandt (fx hvis man ikke har laboratorie faciliteter til undervisningen), have  
konsekvenser for den samlede praksisøkologi. En ændring i et af ordningselemen-  
terne i en praksisarkitektur vil således ikke blot påvirke én praksis men en lang  
række praksisser samtidig, fordi praksisser er sammenvævede i økologier.

Denne form for praksisteori ser således ikke blot handling som en situeret re-  
fleksiv aktivitet, der er lokalt forankret i en konkret afgrænset handlingsrum. Den  
peger også på, at dette handlingsrum altid er forbundet med andre handlingsrum  
igennem praksissers forbundenhed i økologier. Ændringer i en praksis vil have  
konsekvenser for de andre praksisser, som den er forbundet med – men *ikke* for-  
stået på den måde, at en ændring i én praksis blot vil sætte sig mekanisk igennem i  
andre praksisser. Konsekvenserne er netop altid medieret af aktørernes refleksive  
forholden sig til de ændrede forhold i situationen. Aktørerne vil refleksivt forhol-  
de sig til ændringen på baggrund af de øvrige praksisser, som de handler på bag-  
grund af. For at en ændring i én praksis kan blive resulterende og forandringsska-  
bende, må den, så at sige, have 'medvind' fra og have mulighed for at forplante  
sig i de andre praksisser. En forandring i én praksis vil kun kunne blive resulter-  
ende, hvis forandringen kan understøttes af de andre praksisser, som praksissen  
er forbundet med. Lad os se på, hvilken betydning denne praksisteoretiske indsigt  
har for samspillet mellem uddannelsesmæssige og erhvervsmæssige praksisser.

### *Planlægning i (uddannelses)økologier*

Som tidligere beskrevet er det en grundlæggende logik i uddannelsesplanlægningen, at uddannelsen skal producere de relevante kompetencer hos de studerende, således at de – efter at de har færdiggjort deres studier – kan indtræde i velfærdssamfundets mange produktionsled med de kompetencer, der er brug for. Derfor er uddannelsesplanlæggere meget interesserede i at få indsigt i, hvad det er for et arbejdsmarked, som uddannelserne skal producere kompetencer til. På ingeniørstudierne – som på alle videregående uddannelser – er der nedsat aftagerpaneler, der skal bidrage til at skabe et match mellem kompetenceproduktionen og (erhvervslivets) efterspørgsel af kompetencer (Danske Universiteter 2011). Tanken er her, at med klare ideer om, hvilke kompetencebehov der er brug for, kan uddannelsesplanlæggeren indrette uddannelserne, så de kommer til at matche arbejdsmarkedets behov.

Med Suchmans etnometodologiske kritik af planlægningstænkningen har vi set, at den grundlæggende præmis, som uddannelsesplanlægningen arbejder efter er problematisk. Aktører handler reflektivt på andre handlinger i situerede kontekster, og hvis vi skal forstå, hvordan aktører 'planlægger' deres handlinger, må vi forstå hvordan de genspiller (*re-enacts*) konkrete situationer. Praksisteoriens fremskrivning af, hvordan aktørers handlinger former og formes af sociale praksisser giver et bud på dette. Vi har eksemplificeret, hvordan handlinger altid er informerede af aktørernes praktiske forståelser og teleoaffektive projekter, de regler og kollektive forordninger, der gør sig gældende i situationen samt de materielle arrangementer, der præfigurerer handlingerne. På dette grundlag har vi altså et nyt og mere kvalificeret grundlag for at forstå de dynamikker, der gør sig gældende, når aktører handler i konkrete situationer. Med det praksisøkologiske blik har vi hernæst fået et redskab til at forstå samspillet mellem forskellige praksisser. Når uddannelsesplanlæggere forsøger at begribe og styre (uddannelser i) uddannelsessektoren, må man forstå, at uddannelsessektoren er et socialt system, hvor aktører handler reflektivt på andre handlinger. Det er derfor nødvendigt at undersøge, hvordan forandringer i én praksis (fx en konkret uddannelsespraksis) griber ind i andre praksisser (fx administrativ praksisser, lovgivnings- og reguleringspraksisser, m.m.), og om og hvordan disse andre praksisser kan akkommodere forandringen. Lad os se på et eksempel hentet fra ingeniøruddannelserne.

I sin PhD-afhandling har Rikke Premer Petersen (2015) blandt andet undersøgt, hvordan en ingeniøruddannelse i bæredygtigt design på Aalborg Universitet er blevet planlagt og udviklet. Hun beskriver (2015: 336), hvordan ambitionen hos en gruppe af engagerede undervisere var ”to create a program that combines the more classical engineering competences with design competences and analytical sociotechnical competences, all of which is aimed towards a broad sustainable agenda.” Man ønskede at reformere den traditionelle (snævre) tekniske ingeniøruddannelse og udvikle et mere holistisk tilbud, der både rummer traditionelle tekniske elementer, men altså også forsøger at orientere de tekniske løsninger i forhold til sociale, forretningsmæssige og bæredygtighedsproblematikker. Men Pe-

tersen beskriver, hvordan denne ambition støder på en række udfordringer, når uddannelsen forsøges udviklet i uddannelsessystemets praksisøkologi. Petersen rapporterer (2015: 339), hvordan en af de involverede informanter udtaler i et interview:

We had a deadline for when the curricula [for the bachelor's and master's programs respectively] had to be done, we sent them to Aalborg University where they went through different parts of the hierarchy and was finally approved – they had a lot of corrections though, primarily at an overall level, such as 'you need to have this module on the 1<sup>st</sup> semester' and 'there needs to be more emphasis on this and this', and also things like 'are you sure you want to have this many modules with grades? Wouldn't you rather have some with pass/fail – you only need this and this share.' So they tried to acquaint us with all those government regulations that you don't really have track of, but they did not get into the content of the individual modules. It was very much at a framework level.

Petersen dokumenterer gennem sit etnografiske studium af udviklingsforløbet omkring uddannelsen, hvordan gruppen af undervisere støder ind i en række etablerede og institutionaliserede praksisser, som initiativet må forholde sig til og akkommodere for at kunne realiseres. Det handler dels om Aalborg Universitets erklærede pædagogik om problembaseret læring (PBL), universitetets curriculum krav, akkrediteringsmyndighedernes krav til ingeniøruddannelser, taxametersystemet (som giver et højere tilskud til 'tekniske' uddannelser end fx socialvidenskabelige), aftagerpanelers kompetenceønsker og meget andet. Petersen dokumenterer således, hvordan et initiativ til at forandre (en type af) ingeniøruddannelserne bliver udfordret af en lang række regler og forståelser fra lovgivningsmæssige og administrative praksisser og traditioner. Gruppen af undervisere, der vil udvikle den nye uddannelse, er klar over og forholder sig til disse etablerede praksisser på reflektiv vis. De navigerer imellem disse (institutionaliserede) praksisser og forsøger at lave kompromisser for at fremme deres ideer og ambitioner med den nye uddannelse. At skabe 'plads' for nye initiativer og praksisser i uddannelsesøkologien er et hårdt 'forhandlingsarbejde', hvor de oprindelige 'planer' hele tiden må reformuleres og gentænkes i lyset af praksisøkologiens mulighedsrum.

Det, der er værd at bemærke ved eksemplet, er, at selvom undervisernes ambition om at skabe en ny type ingeniøruddannelse, der er mere holistisk, ikke støder på egentlig udtrykt modstand i uddannelsessystemet, så er det alligevel vanskeligt at få etableret denne nye form for uddannelsespraksis. Den praksisøkologi, som samordner de mange praksisser i uddannelsessystemet, har af mange forskellige grunde vanskeligt ved at rumme den nye uddannelse. Det oprindelige forslag var nemlig ikke (helt) i overensstemmelse med den måde, man laver PBL på Aalborg Universitet; den var måske ikke 'teknisk' nok til at kunne blive akkrediteret som ingeniøruddannelse og oppebære det høje taxamertilskud, osv.

Petersen dokumenterer i sin etnografi, at planlæggerne er bevidste om, at den 'holistiske' approach støder ind i sådanne problemer. De forsøger derfor refleksiøvt at tage højde for udfordringerne og udvikle pragmatiske løsninger, der kan akkomoderes i praksisøkologien. Løsningerne kan ikke være for radikale, hvis de skal kunne fungere og rummes i den eksisterende praksisøkologi. Planlægningen af den nye uddannelse bliver nødt til at indeholde et PBL-element, fordi det er Aalborg Universitets erklærede pædagogiske princip. Den bliver nødt til at rumme et relativt traditionelt teknisk curriculum, hvis den skal kunne oppebære det høje taxametertilskud, osv.

Eksemplet viser, hvordan uddannelsesplanlægning helt konkret bliver 'gjort' i én praksis – nemlig uddannelsesplanlægningspraksissen som Petersen observerede på Aalborg Universitet. Det viser, at uddannelsesplanlægning er en konkret aktivitet, der udføres af grupper af aktører, som handler i konkrete uddannelsesøkologier – og deres praksis påvirkes af andre praksisser i økologien, som fx akkrediteringsmyndighedens. Aktørernes aktivitet er informeret af deres ambitioner, mål og projekter om at udvikle en mere 'holistisk' ingeniøruddannelse, men samtidig er aktiviteten refleksiøvt medieret igennem praksisøkologiens mulighedsrum. Aktørerne forsøger at skabe rum for deres projekter i praksisøkologien ved at navigere og forhandle muligheder for forandringer i den komplekse praksisøkologi. Denne beskrivelse ligger således langt fra forestillingen om, at uddannelsesplanlægningen trækker en lige linje mellem idé og handling. Ambitionen om at udvikle mere holistiske ingeniøruddannelser er på ingen måde en klar og idé, der blot venter på at blive implementeret gennem en rationel planlægningsproces. Uddannelsesplanlæggerne er nemlig selv en del af den uddannelsespraksis, som de ønsker at transformere. De er indlejret i en praksisøkologi, der muliggør nogen typer af aktivitet, men som også vanskeliggør andre typer af aktivitet, og de forholder sig refleksiøvt og praktisk til de helt konkrete situationer, som de er en del af. Kan det lade sig gøre at tolke PBL-elementet på en lidt anden måde, end man traditionelt har gjort på AAU? Hvor meget kan man komme igennem med at ændre i det tekniske curriculum og stadig oppebære det høje taxametertilskud? Osv. Når man undersøger uddannelsesplanlægning empirisk, som Petersen har gjort, finder man ikke et rationelt planlægningsparadigme, der transformerer ideer til handlinger og fin-tuner uddannelserne til de behov, man mener at arbejdsmarkedet har. I stedet finder man aktører, der er involveret i en række sammenbundne praksisser, som ordner aktørernes ideer og handlinger på særlige måder. Uddannelsesplanlægning lader sig altså ikke retvisende forstå som en rationel og akontekstuel planlægningsaktivitet, der organiserer uddannelserne efter arbejdsmarkedets behov. Uddannelsesplanlægning lader sig mere retvisende forstå som bundter af konkrete praksisser, hvor forskellige aktører forsøger at skabe rum for deres projekter, ambitioner og mål om at skabe bedre uddannelser, der kan bruges på arbejdsmarkedet. De involverede aktører har naturligvis forestillinger om, hvad arbejdsmarkedets behov er, men pointen er netop, at disse forestillinger ikke har en kausal relation til selve planlægningsaktiviteten. Henvisningen til 'arbejdsmar-

kedets behov' må snarere forstås som en 'redegørelse' for de situerede handlinger. De situerede handlinger i uddannelsesplanlægningspraksissen er 'gennemspilninger' af et kulturelt repertoire, der gør den praktiske uddannelsesplanlægning mulig og meningsfuld, og 'ideerne' om arbejdsmarkedets behov må forstås som aktørernes forklaringer på deres handlinger.

### Konklusion

Den skeptiske læser vil måske indvende, at min kritik af uddannelsesplanlægningens handlingsforståelse nok kan være berettiget, og at min etnometodologiske og praksisteoretiske rekonstruktion af, hvad der sker i situationer, hvor der uddannelsesplanlægges, måske også er mere fyldestgørende – men har det andet end akademisk interesse? Måske er det bedre ikke at forstå planlægning som en rationel metal proces, men hellere som situerede handlinger i praksisøkologier, men har det nogen konkrete og praktiske konsekvenser, om man forstår uddannelsesplanlægning på den ene eller den anden måde? Det vil jeg mene. De forskellige forståelser af, hvad uddannelsesplanlægning er for et fænomen bærer nemlig en performativitet i sig, idet aktører forholder sig reflektivt til deres og andres handlinger og meningstilskriver dem på særlige måder. De forskellige forståelser kan således give anledning til, at uddannelsesplanlægningen 'gøres' på forskellige måder, og med forskellige effekter.

Som indledningsvis nævnt bygger velfærdsorganiseringen logik på antagelsen om at uddannelserne skal være i overensstemmelse med arbejdsmarkedets behov – i den forstand at de skal kunne udstyre kommende generationer med de nødvendige kompetencer. Her bliver det afgørende spørgsmål dels, hvad de 'nødvendige kompetencer' måtte være, og dels hvordan de kan produceres igennem uddannelsessystemet via målrettet uddannelsesplanlægning. På ingeniørområdet har man forsøgt at identificere de nødvendige kompetencer gennem arbejdsmarkedsanalyser, scenarieudviklinger og fremskrivninger (e.g. ATV 1997 & 2003; Clough 2004 & 2005; Uddannelses og Forskningsministeriet 2005), og i uddannelsessystemet har man forsøgt at planlægge uddannelserne på baggrund af beskrevne kompetenceprofiler – fx i forhold til arbejdsmarkedets behov for mere holistisk tænkende ingeniører (Boelskifte & Jørgensen 2005). I et traditionelt uddannelsesplanlægningsperspektiv bliver kompetencebehovet til et fænomen, som man afdækker gennem arbejdsmarkedsanalyser. Forestillingen er, at man på baggrund af sådanne afdækninger kan danne sig en klar og retvisende idé om, hvilke kompetenceprofiler der skal planlægges efter. Denne forståelse af, hvordan uddannelsesplanlægning (bør) fungere(r), instituerer en værdineutral middel-målrationalitet som grundlag for planlægningsprocessen: Med den rette arbejdsmarkedsafdækning kan uddannelsesplanlæggeren få adgang til en retvisende kompetenceprofil, som uddannelsesplanlægningen så kan lægge til grund for de uddannelsesmæssige handlinger, initiativer, osv. Her står uddannelsesplanlæggeren så at sige *uden for* selve planlægningssituationen og påtager sig rollen som den neutrale, instrumentelle, rationelle problemløser.

Den etnometodologiske og praksisteoretiske kritik peger imidlertid på, at dette billede af planlægningssituationen er forfejlet. Det situerede perspektiv ser i stedet planlægning som en konkret og situeret aktivitet, der må forstås på baggrund af den praksisøkologi, som aktørerne er indlejret i. I denne forståelse ses planlæggeren ikke som en neutral og rationel aktør, men derimod som en aktør, der handler reflektivt på baggrund af sine praktiske forståelser, projekter, situationens regler og de materielle rammesætninger. Med denne forståelse af planlægningsfænomenet fremstilles planlæggeren som en engageret aktør, der befinder sig *i* situationen, forstået på den måde, at planlæggeren aktivt 'redegør' for planlægningen og dermed meningstilskriver selve planlægningssituationen. En sådan 'redegørelse' (*account*) er aldrig neutral, og ikke blot en beskrivelse af fakta, men rummer derimod en normativitet. Normativiteten i velfærdsorganiseringens logik tilsiger overordnet, at uddannelserne skal rettes mod et fremtidigt arbejdsmarkedsbehov. Men redegørelsen for, hvad det fremtidige arbejdsmarkeds reelle behov egentlig er afhænger i høj grad af, hvilke aktører, der foretager de konkrete redegørelser og arbejdsmarkedsanalyser (Buch 2012). Det traditionelle uddannelsesplanlægningsperspektiv skygger således for den iboende normativitet i redegørelserne og arbejdsmarkedsanalyserne gennemføres i en blind tiltro til, at mere omfattende arbejdsmarkedsanalyser kan afdække, hvad det fremtidige arbejdsmarkedsbehov 'i virkeligheden' er.

Min kritik af uddannelsesplanlægningen fremdrager således to væsentlige forhold. For det første viser den, at styringen af uddannelserne ikke lader sig reducere til et instrumentelt, neutralt planlægningsperspektiv. Planlægningen er i sig selv et normativt projekt, hvor der redegøres for arbejdsmarkedets behov på forskellige måder – afhængigt af aktørernes overordnede projekter, interesser og mål. Uddannelsesplanlægning er med andre ord et politisk forehavende, der bærer aktørernes visioner om en ønskværdig fremtid i sig: hvordan *bør* et fremtidigt arbejdsmarked fremstå? Uddannelsesplanlægningen er således velfærdsorganiseringens kampplads, hvor rivaliserende politiske visioner brydes. For det andet viser min kritik, at uddannelsesplanlægningen altid foregår i situerede praksisøkologier. Den praktiserede uddannelsesplanlægning må forstås som et middel til at skabe 'rum' for rivaliserende politiske visioner i uddannelsessektorens praksisøkologi. I mødet med uddannelsessektorens praksisøkologi transformeres de overordnede politiske visioner til pragmatisk 'realpolitik': Hvad kan konkret lade sig gøre i den eksisterende praksisøkologi givet aktørernes aktuelle handlerum? Velfærdsorganiseringens logik er altså normativ og praktisk på én og samme tid. Det bør være i dette lys, at uddannelsesplanlægning skal studeres.

## Noter

- <sup>1</sup> Grunden til at jeg vælger at illustrere uddannelsesplanlægning som velfærdssorganiseringens logik med eksempel materiale hentet fra ingeniøruddannelser skyldes to forhold. Dels at denne logik er udtalt i ingeniøruddannelserne, som det vil fremgå af det følgende. Dels at ingeniøruddannelserne, som jo primært producere kandidater til et privat, liberalt og relativt ureguleret jobmarked, på mange måder udgør en 'hard case' med henblik på at se uddannelsesplanlægning som organiseringsprincip i en velfærdssamfundsmæssig sammenhæng. I og med at ingeniørtitlen ikke er beskyttet og professionsreguleret er det interessant at se, hvordan planlægningslogikken også her er fremherskende som middel til at sammenkæde uddannelse med det samfundsmæssige behov for effektivitet og velfærd.

## Litteratur

- ASEE (American Society for Engineering Education) 2013. *Transforming Undergraduate Education in Engineering, Phase 1*, Report, 2013.
- ATV (Akademiet for de tekniske Videnskaber) 1997. *På sporet af fremtidens ingeniørprofiler*.
- ATV (Akademiet for de tekniske Videnskaber) 2000. *Ingeniørernes nye virkelighed – roller og uddannelse*.
- Boelskifte, P. & Jørgensen, U. 2005. *Design & Innovation. Developing a Curriculum for Future Design Engineers at the Technical University of Denmark*, paper presented at Engineering and Product Design Education Conference, 15-16 September 2005, Napier University, Edinburgh, UK.
- Buch, A. 2011. *Styringen af ingeniørprofessionen*, in Morten Block Johansen & Søren Gytz Olesen (eds.): *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*, København: VIA System.
- Buch, A. 2012. *Governing Engineering*, in Steen Hyldgaard Christensen, Carl Mitcham, Bocong Li & Yanming An (eds.): *Engineering, Development and Philosophy - American, Chinese and European Perspectives*, Singapore: Springer Verlag.
- Clough, G. (chair) 2004. *The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century*, National Academy of Engineering, National Press.
- Clough, G. (chair) 2005. *Education the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the New Century*, National Academy of Engineering, National Press.
- Corydon, B. 2014. Velfærdsstaten skal udvikles til et højere niveau, *Politiken*, 26. Januar 2014.
- Danske Universiteter. 2011. Aftagerpaneler, ([http://www.dkuni.dk/Politik/~media/Files/Publikationer/Aftagerpaneler\\_endelig.ashx](http://www.dkuni.dk/Politik/~media/Files/Publikationer/Aftagerpaneler_endelig.ashx)), (tilgået 25. september 2016)

- Froyd, J. E. & Lohmann, J. R. 2010. Chronological and ontological development of engineering education as a field of inquiry. Proceedings of the Study on the Status, Contributions, and Future Directions of Discipline Based Education Research (DBER), Board on Science Education, National Academies of Science, Washington, DC.
- Kemmis, S. & Mutton, R. 2012. Education for sustainability (EfS): Practice and practice architectures, i *Environmental Education Research*, 18(2), 187-207.
- European Round Table of Industrialist ERT. 1994. *Education for Europeans, Towards the Learning Society*, Brussels.
- European Commission. 1995. *The White Paper on Education and Training, Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, Brussels.
- Juhl, J. & Buch, A. Kommende 2017. Engineering-Business: The co-production of Institutions, Skills and Engineering Challenges, i Steen Hyldgaard Christensen et al. *The Engineering-Business Nexus*, Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. *Changing Practices, Changing Education*, Dordrecht, Springer.
- Løvlie, L. & Standish, P. 2002. Introduction: Bildung and the idea of liberal education, i *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317-340.
- Petersen, O.K. 2011. *Konkurrencestaten*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, R. 2015. *Practicing & Changing Engineering Design. A Practice Perspective on Challenges in in Engineering Design Education*, Copenhagen: Aalborg University Copenhagen.
- Reckwitz, A. 2002. Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing, in *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263
- Royal Academy of Engineering. 2012. *Enhancing Engineering Higher Education: Outputs of the National HE STEM programme*, The Royal Academy of Engineering, London.
- Schatzki, T. et al. (eds.) 2001. *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London: Routledge.
- Schatzki, T. 1996. *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. 1997. Practices and Action. A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens, i *Philosophy of the Social Sciences*, 27(3), 283-308.
- Schatzki, T. 2002: *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*, Pennsylvania: Penn State Press.
- Schatzki, T. 2010a. *The Timespace of Human Activity. On Performance, Society and History as Indeterminate Teleological Events*, Lexington: Lexington Books.
- Schatzki, T. 2010b. Materiality and Social Life, I *Nature & Culture*, 5(2), 123-149.

- Shorrock, W. & Button, G. 1991. The social actor: social action in real time, i Graham Button (ed.) *Ethnomethodology and the human sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchman, L. 2007. *Human-Machine Reconfigurations. Plans and Situated Actions*, 2<sup>nd</sup> edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Uddannelses og Forskningsministeriet (2005): *Flere og bedre ingeniører*, <http://ufm.dk/publikationer/2005/flere-og-bedre-ingeniorer> (tilgået 25. September 2016).
- Voxted, S. 2002. *Den skjulte leverance*, Aalborg: Aalborg Universitet (VCL-serien, nr. 26).