

---

# Professionsuddannelserne i vadestedet eller Senmodernitetens paradoksale kvalificering

– uddannelser og læreprocesser  
mellem akademisering  
og hverdagsrutiner

Af Kirsten Weber

## **Vadestedet**

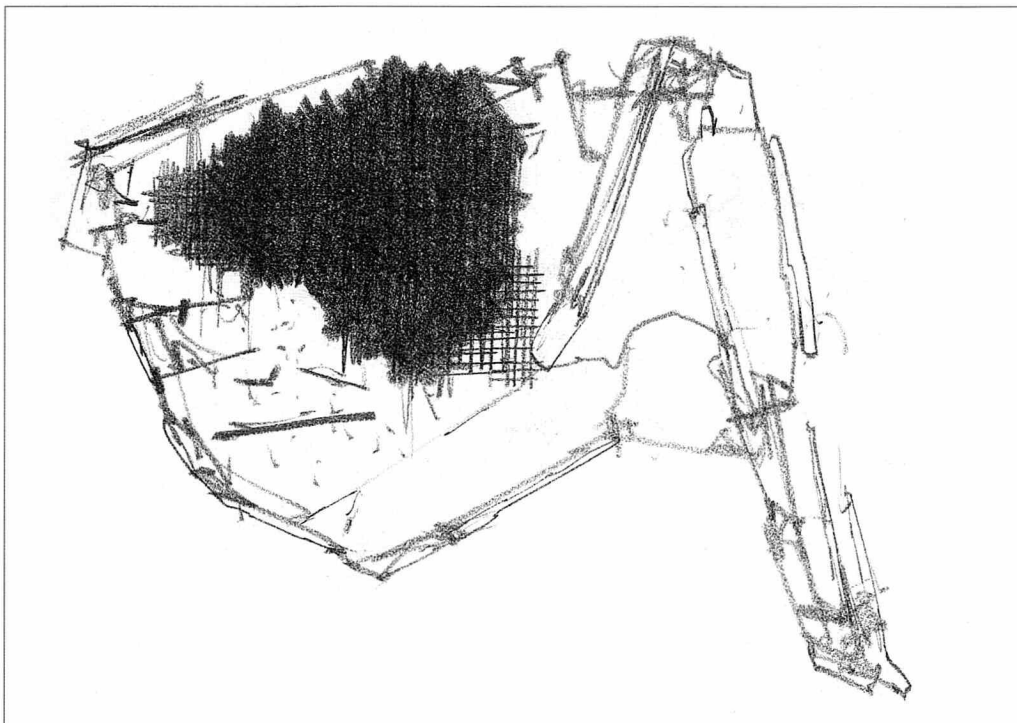
De mellemlange videregående uddannelser har som deres seneste udfordring blandt mange fået et nyt skilt om halsen: Sygeplejersker, lærere, jordemødre, socialrådgivere, pædagoger, m.fl. skal nu ikke blot være dette – de skal tillige være *bachelorer*, dog ikke i universitært men i professionelt tilsnit: *professionsbachelorer*. Hermed imødekommer Undervisningsministeriet ikke kun det ønske om faglig anerkendelse mange har næret i årevis – man placerer uddannelserne på deres rette hylde i uddannelseshierarkiet. Og man signalerer at videreuddannelses- og dermed karrierevejene går via ministeriets ordning af de professionelles livslange læring – gennem de masteruddannelser, der efterhånden udbydes i et imponerende antal specialiseringsgrader fra alle danske universiteter.

Måske forekommer det malplaceret at dryppe malurt i det glædens bæger som mange – ikke mindst de faglige organisationer – skåler i, ved den anerkendelse der dog ligger i tituleringen! I professionssociologien har man imidlertid i mange år talt om disse arbejdsfelter som *semi*-professioner – og det er ikke blot ordkløveri. Så man kan spørge hvilken mening det giver at skelne mellem de gamle, ofte kaldet de "store" professioner – lægerne, juristerne, præsterne, ingeniørerne – og de yngre "wannabe-professioner".

En klassisk profession har monopol på sit felt, og den kontrollerer adgangen til det via den anerkendte, certificerende uddannelse (Abrahamsson 1985). Den bygger på en anerkendt videnskabelig viden, har status af samfundsmæssig ekspertise – man lovgiver f.eks. ikke udenom professionen – og den arbejder ud fra en nøje defineret faglighed, herunder etiske retningslinjer. Man kan således blive udelukket fra

sin profession, frataget sin autorisation. Statusen afspejles til gengæld i almindelig respekt og – so oder so – i lønniveauet. Professionen definerer vidtgående de professionelles oplevelse af sig selv – man har ikke blot arbejde som læge, man “er læge”. Det er et identitetsspørgsmål (Freidson 1994, Salling Olesen 2001).

Hvorfor skal man egentlig “måle” de mellemlange videregående uddannelsers arbejdsområder med dette? Det er vel meget godt alt sammen? Og på flere af felterne er sygeplejersker, lærere, m.fl. allerede meget godt med. Professionalisering er et begreb for nogle forandringsprocesser som faktisk finder sted og i bestemte sammenhænge et positivt begreb – eller ligefrem en politik man forfølger. Netop derfor er det vigtigt at spørge hvilke samfundsmæssige tendenser man understøtter.



Tegninger  
Gert Hansen

Der er flere gode grunde til at stille spørgsmålstegn ved den almene og abstrakte dyrkelse af professionen som ideal for uddannelse og arbejde.

Den første og vigtigste har at gøre med den dynamiske samfundsmæssige situation vi befinder os i. I det aktuelle “would-be-vidensamfund” hvor den livslange lærings ild flammer, ser vi nemlig ikke blot en opgradering af traditionel ekspertise. Det er på den ene side rigtigt at alle globalt set ved mere end nogen sinde, at viden er nødvendig på alle livets områder – men på den anden side er der tale om så *megen* viden, om så *forskelligartet* og kontroversiel viden og om så hurtigt *foranderlig* viden, at det er vanskeligt for de eksisterende professioner og ekspertsystemer at rumme den og repræsentere den troværdigt. Det fører selvfølgelig til en oprustning af systemerne – som paradoksalt nok ikke nødvendigvis medvirker til at øge deres troværdighed. Det er – skal jeg tilføje – ikke noget den just tiltrådte regering har fundet på. Den lever blot populistisk på en art “tidsånd” der rummer generel mistillid til eksperter. Nu om dage går man ikke til lægen uden at have været på nettet for at checke sin sygdom! Hvem stoler på en sagfører, man ved da at de bliver betalt af nogen – det såkaldte “Shapiro-syndrom”! Præsternes ekspertise har hård konkurrence fra new age og terapeuter – og i uddannelsessektoren er gymnasiet – det mest

checkede professionelle felt vi kan opvise – nok dét der rummer den mest åbenbare krise – og lover “opstramning”. Man er bare uenig om det skal være i form af dumpe-regler (det mener rektorerne) eller flere eksaminer (det mener ministeren)! At de lærde slås indbyrdes ser vi hver dag i avisen: I skrivende stund er det spørgsmålet om lægeordineret heroin til særlig hårdt belastede junkier som forskellige forskere angiveligt mener forskelligt om.

Legitimitetskrisen hænger sammen med den anden gode grund til at se kritisk på professionsoptimismen i menneskearbejdets felt. Den udbredte skepsis bunder jo vidtgående i erfaringer. Man ved – eller mener at vide – at lægestandens monopol på hvad der er værd at vide om sygdom, har forhindret at der blev forsket i virkningerne af alternativ medicin – mange har tilmed oplevet at blive frataget deres elementære patientrettigheder, hvis de insisterede på at supplere kemo'en med rødbedesaft. Det er blot et eksempel. For fagkritikken indenfor alle professionernes felter har siden 70'erne haft udmærket fat i de magtaspekter og kontrolformer der meddefinerer den viden vores nuværende samfund magter at producere. Såvel humanistiske videnskaber som samfundvidenskaber har teoretiseret det omfattende. Habermas' systemverdens- og Foucaults magtbegreber er – som enhver regelmæssig læser af Social Kritik vil vide – blot eksempler fra enkelte indflydelsesrige teoridannelser. Professioner er altså kun ideelt set samfundets garantier for et højt vidensniveau og for en samfundsmæssigt set rimelig anvendelse af viden.

Hermed er vi henne ved den tredje grund til at tænke sig om – nemlig professionernes egeninteresser. De er kun delvis bevidste. De består på den ene side af de faglige organisationers selvbevidste og stædige offentlighedskamp for at få anerkendt arbejdet – f.eks. det pædagogiske – som samfundsmæssigt nødvendigt, kvalifikationskrævende og værd at betale for. Så langt, så godt! Men det har den bagside at de problemer fagbevægelsen i øvrigt slås med i form af polarisering, fagrivalisering og selvhøjtidelighed, følger med. De ufaglærte og kortuddannede henvises til deres plads i hierarkiet, de udgrænses uddannelses- såvel som fagpolitisk. Den vidensproduktion – i arbejdet, i uddannelserne og i forskningen – som sættes på dagsordenen bliver tendentielt indskrænket i sit perspektiv<sup>1)</sup>. På den anden side er råstoffet til wannabe-professionernes egeninteresser jo meget bredere. Det består nemlig af de hverdagserfaringer, ambitioner, kvalitetskrav og indignationer som medarbejderne – på fødestuen, på gul stue, i skolestuen, på socialkontoret, osv – gør sig, formulerer og laver politik ud af. Når sygeplejen f.eks. med historisk held har kunnet opdyrke en regulær tradition for omsorgsforskning, komplet med universitetsinstitut og kandidatgrad, er det jo ikke blot “for at” slå medicinmændene på hjemmebane – eller “for at” få mere i løn. Det er også fordi omsorgsdiskursen på afgørende punkter fanger en kritisabel dimension i det bureaukratiserede sundhedsvæsen og sætter medarbejdernes oplevelser i sammenhæng med en almen forståelse af hvad arbejdet går ud på.

Dén dobbelthed er til stede i hele feltet, og den er et fremtidigt arbejde professionsuddannelserne skal forholde sig til. F.eks. må det diskuteres om de self-made professionsbegreber i branchen – typisk Erling Lars Dales begreb om pædagogisk professionalitet (1991) – kan rumme dem.

Der er også nogle centrale træk i selve arbejdets og arbejdsmarkedets udvikling som man bliver blind for hvis man alene ser og satser på professionalisering (Holgerson 1985). F.eks. at forskellige arbejdsfelter uddifferentieres og specialiseres – og altså potentielt professionaliseres – samtidig med at kravene til arbejdskraftens omgang med arbejdet fleksibiliseres, således at samme medarbejder kan varetage flere funktioner – altså en afprofessionalisering. Det afspejles også i uddannelsespolitikken – det hænder ligeså ofte at der etableres basisuddannelser, og at uddannelser lægges sammen, som det sker at der oprettes nye. Andre forskere peger på at professionali-

seringens forudsætning, stigende ekspertise, kun delvis holder: der er snarere tale om at arbejdet polariseres, således at færre skal vide mere og have større ansvar samtidig med at flere behøver at vide mindre og får mindre ansvar. Også i menneskearbejdet er der fleksibiliserings- og polariseringstendenser der komplicerer billedet af et felt under professionalisering.

Endelig kan man diskutere hvorledes den almene samfundsmæssige tendens til "individualisering" påvirker betingelserne for professionaliseringen, dens normativitet og dens generaliserede etik. Forskningen registrerer en generel opgradering af individuelt funderede livsstrategier (Schulze 1992, Alheit 1993, Simonsen & Ulriksen 1998, Simonsen & Katznelson 2000). Der er både tale om skred i de materielle betingelser – arbejdsorganisering og lønsystemer – og i de subjektive: vil mennesker i fremtiden "finde sig i" – i videste betydning finde sig selv i, finde identitet i – netop dén historiske støbning af arbejdsidentiteten som professioner kan tilbyde? Den subjektive udfordring er i stigende grad at manøvrere mellem distancering fra arbejdet og dén overidentifikation som de højt kvalificerede fristes til (Martens e.a. 2001).

### **Syv begreber og deres eventuelle indre sammenhæng**

De gode grunde kan alle endevendes – diskuteres i forhold til hvad der faktisk sker i arbejdet, herunder udforskes empirisk – og de kan analyseres kritisk op mod en række aktuelle videnskabelige diskurser. Jeg har med overskriften<sup>2)</sup> sat en række begreber til diskussion – og kan formodentlig ikke føre den til ende inden for denne artikels rammer. Men det er min overordnede pointe at en række af de aktuelle problemer i uddannelser og omegn kan begribes som *en kamp mellem menneskers mere eller mindre bevidste ønsker og legitime ambitioner og så deres mere eller mindre hensigtsmæssige – samfundsmæssige – betingelser*. Det sætter spørgsmålstejn ved professionalisering som en entydig strategi. Jeg opfatter det som forskningens opgave at pege på at professionalisering ikke i sig selv bidrager til større individuel tilfredshed eller til en demokratisk udvikling af arbejdslivet, uddannelserne og samfundet. Ud fra mit "senmoderne" ståsted skitserer jeg senere i artiklen de to forbundne hovedspor som den kritiske professions- og professionsuddannelsesforskning efter min opfattelse må følge: hvad arbejdet kræver – den paradoksale realitet. Og den subjektive dimension af læringen og kvalificeringen, samspillet mellem livshistorisk erfaring og fremadrettet ambition i oplevelsen og forståelse af paradokserne.

### **Senmodernitetens paradoksale kvalificering**

#### *Sen-modernitet*

Hermed signalerer jeg en samtidsforståelse af et samfund der fremtræder atomiseret, og derfor netop må begribes historisk. Når samfundets overflade fremtræder atomiseret og kompleks, når al ting forandres, bliver det kollektive bevidsthedsmæssige svar reduktivt – forenklinger trives, skæbnetro og fjendebilleder organiserer på forvirring og angst. Der sker mange forandringer, ikke mindst ifbm informations- og kommunikationsteknologi – også forandringer der dybtgående og kvalitativt forandrer vores erfaringsverden. Hverdagen hænger umiddelbart ikke sammen, livet i forskellige sfærer og rum leves efter forskellige normer og logikker – og mange situationer er struktureret af modstridende hensyn. De post-moderne teoretikers begreb om "kakafonien af indbyrdes modstridende og ikke-kommunikerende diskurser" er ikke faldet ned fra himlen. Den *beskriver* det meget godt, det senmoderne liv.

Man taler eksempelvis om at vi lever i en "post-politisk" tidsalder, fordi de klassiske ideologier (og dermed partierne) ikke længere kan rumme de behov, interesser og ambitioner, som enkeltmennesker og grupper har. Socialismen, konservatismen og liberalismen er døde – de politiske partier har tabt rollen som levende offentligheder. Nu kan man diskutere om ikke i hvert fald liberalismen lever udmærket – men i denne sammenhæng er pointen at det er en særlig historisk form for politik, det dan-

ske samfund oplever en krise med. At det eksisterende begreb om politik får os til at opleve verden reduceret, således at vi ikke kan se den politiske udvikling der finder sted lige for næsen af os – at behov, interesser og ambitioner artikuleres som aldrig før, i protestpartierne, i bevægelserne, osv. Ligesom det sker at den folkelige visdom om sygdom og sundhed, om læsefærdigheder og sprogkundskaber, om børneopdragelse og indvandrere afspaltes fra de officielle ekspertudvalg. Som derefter – med redaktør Lihmes formulering – kan få politisk status af skabsviden i stedet for viden (Lihme 2002)! Måske lukkes denne skabsviden – det være sig professionsvisdom eller kritisk forskning – kun ud af skabet i de bidder der passer ind i den herskende politiske diskurs og som kan stabilisere det eksisterende samfund?

Derfor mener jeg at *en kritisk videnskabelig tilgang må eftersøge de grundlæggende sammenhænge bag manglen på sammenhæng*. De økonomiske kræfter, lønarbejdets nødvendighed, national og global markedsøkonomi er fortsat styrende for samfundets udvikling, og det er vidtgående dem der omdefinierer de værdier og traditioner den voksne generation er socialiseret med. Forandringerne i kommunikationen og i det konkrete hverdagsliv sætter nye dagsordner – og åbner også muligheder for ny typer modoffentlighed, dvs ny måder at formulere erfaringer på. Samtidig eksisterer der en række eroderede momenter af det vi har vænnet os til at kalde det "klassisk moderne" samfund – incl. professioner og anden orden. Sådanne momenter står centralt, både fordi dette samfund med sine forestillinger om individets værd, om demokrati og oplysning er dét råstof som samtidens økonomiske udvikling og globalisering arbejder i. Måske er nogle af dets træk faktisk uudryddelige: Man kan vel gå ud fra at forestillingen om demokrati ikke lader sig udrydde, når den een gang er historisk etableret?

Henning Salling Olesen (1997) har foreslået formuleringen "det udfoldet moderne". Han mener dermed at det traditionsnedbrud og den kulturelle og bevidstheds-mæssige frisætning samtiden frembyder, er det modernes logiske konsekvens. At det netop er i sin evne til at rumme kompleksiteten i de hjemlige, nationale udviklinger såvel som den globale udfordring at samfundet – netop som samfund – skal stå sin prøve. Moderniteten har "selv" dagsordenssat individualiseringen – den potentielle konsekvente selvrealisering i stadigt livtag med sine historiske betingelser. Formuleringen "udfoldelse" lider måske en smule af en mulig essentialistisk bias som om man kan "pakke det moderne ud" – men den fastholder på den anden side en historisk kontinuitet bag de synlige brud i kulturerne, den åbner for at man analyserer modsætninger som brud med en historisk eksisterende realitet (med tilhørende ideologier og værdier), for at man identificerer interesser af økonomisk og politisk karakter. Endelig opfordrer den til at man holder analysen åben, at man ikke diagnosticerer samtiden – og dens behov for viden – een gang for alle. Og det er, som jeg skal vende tilbage til, en væsentlig dimension i udviklingen af en forskning der vil være kritisk forandrende. Det er ikke tilstrækkeligt for læreren der frusser over al planlægningstiden og evalueringspresset blot at efterlyse "den gode lærer" (det er vistnok ham/hende med sit fag og sin klasse), for socialrådgiveren ved skrivebordets dynger at efterlyse "det rigtige sociale arbejde" (det er vistnok det ude på gaden), for pædagogen at .... fortsæt selv. Man må i stedet spørge hvilken opgave man skal løse og stille krav til betingelserne. Ellers efterlyser man jo egentlig et andet samfund, nogle andre børn eller klienter!

Een ting er sikker: Hvis man vil værne – og udvikle – klassisk moderne værdier, herunder professionsbegrebet, er det ikke tilstrækkeligt fortsat blot at hævde dem, f.eks. som den uddannelseskvalitet vi tidligere havde. Hvis man mener noget med f.eks. "kvalitet" må man se i øjnene at vilkårene i uddannelserne og horisonten for det arbejde der uddannes til, er forandrede. Hvis vi vil fremme menneskers bestræbelser på autonomi, myndighed og global ansvarlighed, så må vi også se på uddannelserne.

### *Paradoks*

Paradoks, det er når det er logisk umuligt, fornuftstridigt, selvmodsigende. Med dette begreb ønsker jeg at udmønte historieforståelsen konkret. Det fører undertiden til et blik på uddannelsessektoren som et principielt vanvidsskabende sted, hvor double-bind logikker er dagens orden, og hvor vished om uvished løbende fornægtes. Det lyder skrækeligt, men jeg vil eksemplificere det forholdsvist konkret og dermed sandsynliggøre at både forskere, professionelle og studerende vidtgående har internaliseret denne historiske tilstand.

Det klassiske eksempel i sundheds-, social- og uddannelsessektoren er blevet selve arbejdets paradoks: Det forhold at arbejdsprocesser der fungerer i kraft af mellem menneskelige relationer, lever af empati og engagement, er organiseret som lønarbejde – en historisk form hvor indholdet er principielt udskifteligt og som defineres af et ydre, distanceret, instrumentelt forhold mellem arbejderen og arbejdsgenstanden (f.eks. Felding e.a. 1980, Rask Eriksen 1999). Hvad enten det nu er læseundervisning eller omsorg det konkret drejer sig om, så udføres arbejdet definitionelt i en paradoksal udspænding mellem engagement og distance – og hver enkelt professionel finder sin egen personlige udformning, sin stil – bygget af livshistoriske ressourcer såvel som af faglige indsigter.

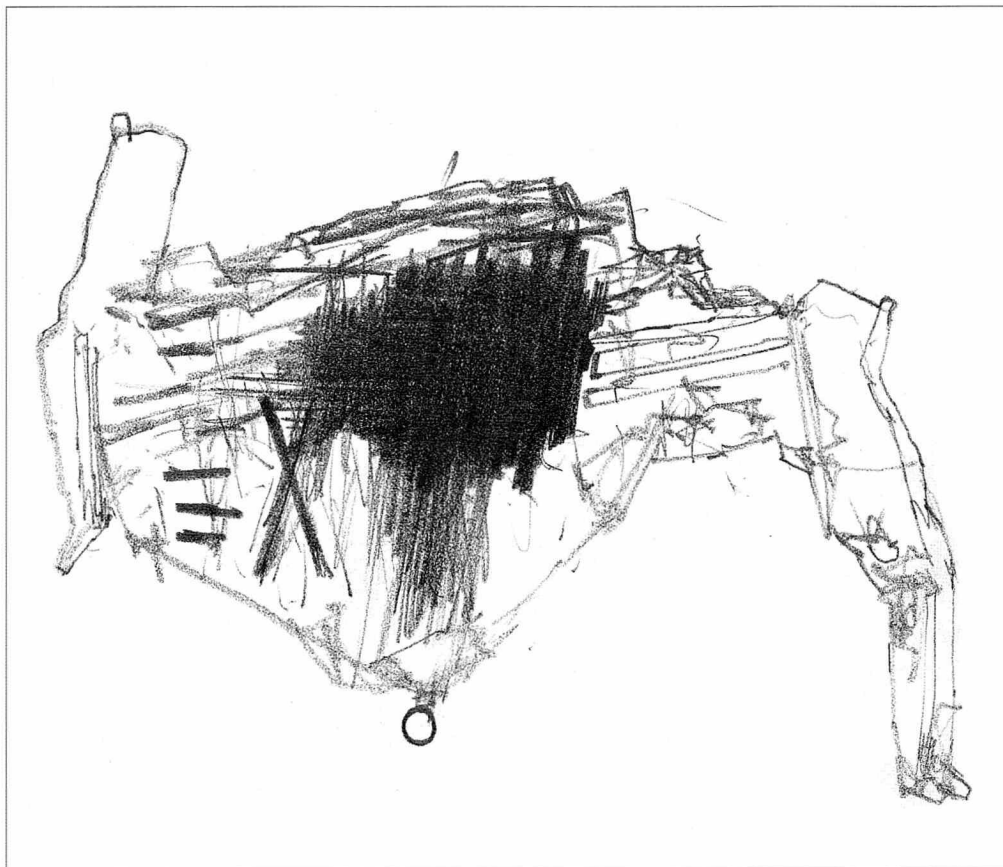
Paradokserne er usynlige som paradokser, de erfares som modsætninger – som når knaphed på personale bryder pædagogens disposition til at være sammen med børnene, eller når et ulykkeligt barn bryder hendes behov for at trække sig tilbage. Bag den reducerede “onde kommune” og det “umulige barn” fungerer imidlertid netop den historiske logik: “menneskearbejde som lønarbejde”. Paradokserne i øvrigt opleves også – urealistisk – som mangfoldighed. Når menneskearbejdet er kendt som overgennemsnitligt udbrændthedsstruet, må det efter min mening tilskrives dette grundvilkår. Selve analysen af de individuelle og kollektive tilegnelser af de paradoksale situationer, hverdagslivet og livshistorien består af, åbner imidlertid muligheder for at man – også konkret i uddannelserne – gentilgæner sig magten over hverdagen – og styringen af sit liv (jvf. Weber 2001b). Jeg vender tilbage til det paradoksale hverdagsliv i uddannelsessektoren.

### *Kvalificering*

Med begrebet “kvalificering” ønsker jeg at gen-henlede opmærksomheden på det uddannelsessystem, vi forsker i, og som p.t. diagnosticeres som værende i krise. “Uddannelse” kan bedst begribes historisk i relation til den overgribende samfundsmæssige reproduktion af generel og specifik *arbejdsevne*. Pædagogikken spaltes traditionelt denne erkendelse i to diskurser – nemlig den almindelige og den erhvervs-kvalificerende - og diskuterer dannelse og kvalifikation som to forskellige ting, ofte forstået som det gode contra det onde. Det er selvfølgelig udmærket for den eksistentielt orienterede højskolelærer eller fagligt engagerede gymnasielærer og for den klassisk håndværksuddannede lærer på teknisk skole, der hver især kan formidle egne færdigheder og værdier i troen på at dem vil der altid være brug for. Men som almene professionelle diskurser går de fejl af hvordan mennesker – såmænd også børn og unge – faktisk er historiske væsner, hvis subjektivitet på enestående vis for længst har indoptaget arbejdslivets krav såvel som den globale horisont med alle dens værdier. Og som vidtgående navigerer realistisk i dette farvand.

Dannelse og kvalifikation er gennem de sidste 30-40 år blevet “bindestreksramte”. Dvs at forskningen og den pædagogiske fagterminologi holder fast i substansen i de bestræbelser hhv dannelsen og kvalificeringen er udtryk for – samtidig med at præfixer eller adjektiver optager den forandrede historiske situation: Dannelsen diskuteres som “kritisk” eller “politisk” – og kvalificeringen som “almen” ... og selvom

diskurserne herved nærmer sig hinanden, rammer de dog fortsat ved siden af hvad der sker. Og stillet overfor dette verdensfjerne valg abonnerer jeg personligt hellere på forsøget på at sprænge kvalifikationsbegrebet indefra ved at bringe mangfoldigheden af dimensioner i menneskelig erfaring, deres udfoldelse og undertrykkelse på begreb<sup>9)</sup>. I relation til professionaliseringen rummer den kritiske kvalifikations-tænkning i hvert fald individer og subjektivitet såvel som en problematisk omverden, og den dagsordensætter et dynamisk syn på forholdet mellem disse.



I en kritisk kvalifikationsoptik er den aktuelle værdiopløsning således ikke entydigt forårsaget – f.eks. af arbejdsmarkedets krav eller f.eks. af den angiveligt ny ungdoms selvrådighed – tværtimod kan denne ungdoms reaktionsmønstre formentlig bedst forstås som individuelle og kollektive strategier til at omgås fremtidsudsigter på et arbejdsmarked vi ikke ved så meget om – udover at det er under internationalisering, globalisering, modernisering, mv. – samt strategier til at undgå at fanges ind af det lønarbejderliv – nemlig forældrenes – de har haft som grundlæggende socialisationsbetingelse, og af mange gode grunde er kritiske overfor. Der er tale om en subjektiv, kritisk tilegnelse af de livsmuligheder der tilbyder sig, herunder om brok og fravalg, fordi ungdommen også har indset at mulighederne kunne være bedre (Weber 2001a).

Forskningen må derfor interessere sig for hvorledes uddannelserne kan orientere sig mod det fremtidige arbejde som en del af "et godt liv" – uddanne mennesker, der hverken fornægter eller ødelægges af arbejdets uacceptable logikker, men træder selvrådigt og indsigtsfuldt op imod dem.

### *Uddannelser og læreprocesser*

Med begrebet uddannelse har jeg placeret mig i det nyere, tværvidenskabelige felt – uddannelsesforskningen – der i lighed med sine historiske søskende ungdoms-, medie- og kønsforskningen fortsat er opkomlinge i akademisk forstand – men som ikke desto mindre arbejder i felter af vidtrækkende samfundsmæssig betydning.

Selve fænomenet uddannelse må forstås historisk: alle civilisationer og samfund udvikler en måde at ruste de opvoksede generationer så godt som man nu kan. I vores senmoderne samfund er det på den ene side ganske selvfølgelig at dette at lære noget, viden og færdigheder med dertil hørende holdninger og værdier, foregår i eget rum og efter egne tidsrytmer. På den anden side kritiseres de institutionaliserede uddannelser fra alle sider – skolen lærer ikke børnene det den skal, de voksne skal udvikle kompetencer i uformelle læreprocesser, osv, osv. Professionsuddannelse er således vekseluddannelse: For det første skoleundervisning, borte fra det sted arbejdet foregår. Det lægger en abstraktionsnødvendighed. Man skal *forestille* sig hvordan det vil være, og man skal lære det gennem fag – i det særligt fordoblede rum som en uddannelse er ift sit felt. For det andet praktiklæring, der mere eller mindre reflekteret fordobler arbejdet. Vi har glemt, vil jeg påstå, hvor mærkeligt dette dobbelte fordoblingsrum egentlig er. Skolen er f.eks. fyldt med alskens ekspertise, herunder med en god del almagtsforestillinger om hvor meget (bedre) man herfra kan forstå arbejdets hverdag, udvikling og krav.

Men hvorom alting er: Uddannelsesparadokset er at på skolen kan man ikke lære det man skal, fordi man er væk fra arbejdet – i rum såvel som i tid. Og *på* arbejdet kan man ikke lære det man skal, fordi man er for nedsunken i det og stadig fjernt fra hvad arbejdet vil være i fremtiden ... men uddannet bliver man, og noget har man jo lært. Derfor bruger jeg i det følgende det bredere begreb læreprocesser. Bag alt hvad jeg siger ligger et heftigt generaliseret læringsbegreb, som er frugten af mange års arbejdede udi pædagogisk psykologi, indlæringspsykologi – og kritisk bevidsthedsteori. Det er min opfattelse at man hen gennem forskellige paradigmer, traditioner og interesser kan definere en optimal læringsituation som et tilpas afgrænset rum i tid og sted – der rummer tilpasse udfordringer i flere dimensioner, nemlig såvel fysisk som intellektuelt, socialt og følelsesmæssigt. Hermed er selvfølgelig intet sagt om lærings karakter, retning eller hensigtsmæssighed – kun om at den kan finde sted.

Imidlertid lægger jeg mig med begrebet også lige midt i mainstream af de aktuelle politiske, forskningsmæssige og professionelle diskurser. Det er mange år siden det var relevant "fagkritik" at påpege at hvis man vil forstå hvad der foregår i uddannelserne, må man gå udenfor dem. For tiden er netop den "livslange læring" og de uformelle læreprocesser (kompetenceudvikling) i arbejds- og hverdagsliv – blevet det centrale tema fra politisk hold. Det er blevet en europæisk dagsorden hvor ikke blot viden og færdigheder men også holdninger og subjektive orienteringer, bliver genstand for politisk opmærksomhed. Det kan man forstå som et nyt skridt i udbygningen af menneskers subjektivitet med det formål at stabilisere de europæiske samfund og bidrage til den nationale og internationale konkurrencedygtighed.

Fra at være et program for det civile livs eller menneskers egne rationalers indtog i uddannelsesystemet er "livslang læring" blevet program for en kapitalistisk globaliseringslogik tilegnelse af menneskers hverdagsliv og subjektivitet. Omvendt skaber dagsordenen en række brudflader der også giver muligheder for indsigt i de globale dynamikker. Substansen har selvfølgelig hele tiden rummet denne dobbelthed, men uddannelsessystemet har ikke været særlig villig til at tage denne – også internationale – opgave på sig. Det vil hellere forblive som det er, som moderne oplysningsssystem – jvf. dannelsesbegrebets resistens!



### *Akademisering og praksisrutiner*

Endelig signalerer jeg med begreberne om akademisering og praksisrutiner et dilemma som de senere år har præget diskussionen i professionsuddannelserne. Traditionelt har vekselluddannelserne via en fagrække, ofte begrundet i videnskabsfag, men også i kulturfag, som undervisningsfag kvalificeret de studerende med viden og færdigheder "på skolen" (eller seminariet) – mens praktikken dels har lært dem at "anvende" det de har lært, dels noget i egen ret (Salling Olesen 1986). Og hvad man lærer af at indgå i hverdagslivet på en offentlig arbejdsplads er jo ikke blot hvorledes ekspertviden anvendes fornuftigt, det er nok så meget at – og i bedste fald hvorfor – den ikke gør det. Praktikken rummer altså sit eget læringsrum. Den traditionelle logik: at den studerendes uddannelsesforløb gradvist syntetiserede de forskellige input til en historisk passende holdning, samarbejdsvilje og kvalitetsbevidsthed – er de seneste ca. tyve år blevet systematisk udfordret fra flere hold<sup>4</sup>.

### *Videnskexplosion og forandring*

Allerede kort efter anden verdenskrig blev skolen (igen) ramt af at der kort sagt var for meget viden i verden til at skolen kunne rumme det hele. Det er et klassisk problem, som man har syslet med i pædagogikken siden de gamle grækere. Den videnskabscentrerede læseplan – hvor de grundlæggende begreber i fagene skal være bærende for elevernes muligheder for at generalisere – og det eksemplariske princip – hvor det enkelte problems samfundsmæssige og historiske karakter skal erfares – er kendte forslag til pædagogiske løsninger på problemet. I de mellemlange videregående uddannelser har man ikke blot haft et sådant stoftrængselsproblem i sine mange enkeltfag – man har også været påvirket af almene paradigmeskred i humaniora og samfundsvidenskab, der afgørende har flyttet selvforståelsen – hvad er f.eks. en pædagog- eller læreruddannelse i en "post-pædagogisk" tid?

For det andet har det arbejdsmarked uddannelserne retter sig imod forandret sig. Det er andre sygdomme (som man ved mere og mere om), andre samarbejdsrelationer og andre hverdagsopgaver der møder en sygeplejerske nu end blot for 20 år siden. Skolen er blevet udstyret med bestyrelser, med mål- og ramme styring, og dens opgaver er mangedoblet – den sociale og kulturelle integration er en fuldt så central opgave som den videns- og færdighedsmæssige osv.

For det tredje – og følgelig – er uddannelserne hver for sig blevet reformeret, de er nyligt blevet kraftigt opfordret til at samle sig i Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er), og de har på nationalt niveau som sagt fået deres plads i de professionelle livslange meriteringshierarki – fra professionsbachelor og videre frem. Sideløbende er uddannelserne fra ministerielt hold blevet tænkt ind i europæiske uddannelses- og kompetenceudviklingsstrategier – inspireret af OECD og senest også EU. Hver enkelt af disse forandringer har stillet store krav til de enkelte skoler og seminarier. I samspil med den almene modernisering – selvforvaltning og mål- og rammestyring – har forandringerne udgjort en udfordring som enhver organisations- og/eller læringsteoretiker fra start af ville have kunnet påpege var urealistisk<sup>5</sup>.

### *De teoretiske "svar"*

I den situation har vi de senere år set nogle nye former for teoretisk oprustning, hvor det brogede marked af læringsteori tages ind i forståelsen af uddannelserne i to hovedvarianter. Dels finder man inspiration i den kognitive og konstruktionistiske læringsteori, der matcher behovet for at forstå tilegnelse af viden i skoledelen af uddannelserne – dels i teori om praksis – om tavs viden, implicit viden, kropslighed, kulturanalyser, mv. – som på sin side belyser læreprocesser i praktik. Denne særlige brug af teorielementer er selvfølgelig kun mulig fordi det aktuelle landskab af læringsopfattelser foreligger i sådanne videnskabelige arbejdsdelinger<sup>6</sup>. Opsplit-

ningen af forståelsen af læreprocesser skyldes således et samspil mellem forsknings-traditionerne og uddannelserne, hvor skole/seminarie-undervisningen hhv praktik-undervisningen disponerer for at man tager de teorielementer ind som passer i hverdagen. Det som mangler er analysen af selve det arbejde som læreprocesserne kvalificerer til – og blikket for at de studerendes subjektive og kritiske tilegnelse af dette arbejde som et livsperspektiv ikke kan reduceres til hverken det ene eller det andet.

Det er nu engang videnskabens traditionelle opgave at sige noget præcist i en alment generaliseret form – defineret i forlængelse af foreliggende teoretiske traditioner. Det er derimod ikke nødvendigvis opgaven for den enkelte teori, langt mindre det enkelte begreb, dermed samtidig at sige noget om konkret foreliggende læreprocesser i bestemte uddannelser. Hvad et begreb vinder i abstrakt præcision taber det undertiden i empirisk sensitivitet; det er een af de oftest undervurderede forskelle på humanistiske begreber og naturvidenskab! Det problem gør teoretikerne sig i forskellig grad klart – og undervisere og uddannelsesstænkere læser på deres side ofte teori netop med henblik på at overføre af forståelsen til deres egen hverdag.

Lad mig nævne to indflydelsesrige eksempler: Jean Lave (Lave & Wenger 1991) immuniserer hovedet ikke sit begreb om situeret læring – udviklet i polemik mod den amerikanske indlærings-teoris indskrænkethed, på grundlag af feltstudier af liberianske skomagerdrengene – imod at blive overført til andre sammenhænge. Samme absolutering af specifikke historiske forhold – in casu: større amerikanske virksomheder – præger kollegaen Etienne Wengers begreb om "communities of practice" (Wenger 1998). Jens Rasmussens "refleksivt moderne" læringsbegreb, udviklet med Luhmann og Piaget som inspiratorer (1996) besidder heroverfor en almen karakter, der gør at det kan anlægges som *optik på* forskellige empiriske felter uden at begrebet behøver blive forvekslet med de konkrete læreprocesser. Men derfor er det jo ikke sikkert at de der bruger begrebet, gør sig dette klart. Derfor er der virkelig brug for en teoretisk orientering med ambition om at tænke generelt og specifikt, abstrakt og konkret.

Teorier om kognitive hhv situerede læreprocesser indkredser oftest alene een dimension – hvilket især bliver tydeligt hvis man vil forstå konkrete levende menneskers særlige læreprocesser under bestemte forhold. Selvom teorierne måske gør deres sigte klart, anvendes de gennemgående således at højt kvalificerede teoretiske specialiseringer slet og ret fordobler den opsplitning mellem uddannelse/teori og arbejde/praksis de tilegnes i: Kognitiv teori belyser teoretisk læring, praksisteorier belyser praktklæring! Teorierne rummer hver for sig på forskellig vis de lærende subjekter – men har som god videnskab bortabstraheret disses subjektive perspektiv. I de konstruktionistiske teorier er de lærendes egenaktivitet afgørende, med dertil hørende reviderede lærerroller ... og i praksisteorierne opgraderes eksplicit betydningen af den enkeltes læring i selve arbejdet – fra novice til ekspert (Dreyfus & Dreyfus 1991). En særlig variant af fordoblingen finder vi i megen Bourdieu-inspireret empirisk forskning. Den har på glimrende vis medvirket til at fastslå at praksisfelter – og uddannelsesfelter – grundlæggende reguleres af andre logikker end teoriproduktionen – altså det problem jeg lige har skitseret på anden vis. Til gengæld lægger den Bourdieuske feltforståelse i sin respekt for felternes egenlogik op til en ny variant af dikotomiseringen – som passer glimrende ind i de eksisterende hierarkier i vidensproduktionen<sup>7)</sup>.

Teoriernes udgangspunkter – f.eks. videnskabelige traditioner og genstandsfelter – f.eks. kognition eller socialitet – forbliver således gennemgående uanfægtede. Begreberne får nok lov at anfægte hverdagstænkningen i forståelsen af skolens undervisning *eller* i forståelsen af praktikken. Men hver for sig og tilsammen konsolideres de to spor i uddannelsen tankemæssigt. Praksis kan defineres som kvalitativt anderledes og dermed utilgængelig for teoretisk læring i den forstand at "feltet: prak-

sis" kan forstås, men næppe forandres. Praksislæringsteoriene lader på deres side ofte – i den videnskabelige forenklingens navn – de arbejdsprocessers konkrete sanselige karakter og deres iboende interessekonflikter, for slet ikke at tale om de levende mennesker – børn, brugere, patienter, klienter – ligge. Dermed falder ikke kun interesse modsætninger ud af teoriernes synsfelt – de historiske paradokser der strukturerer uddannelsen og arbejdet gør det også. Det grundlæggende spørgsmål: hvad "giver mening" for den enkelte og for grupper af mennesker med fælles arbejdsopgaver? – fortoner sig. Hvordan konstitueres mening og identitet som mangfoldige sanselige, følelsesmæssige og sociale enheder? Hvordan spiller de sammen i hverdagen – og hvordan kan individuelle og fælles ønsker om et godt liv og et forsvarligt arbejde komme til udfoldelse – herunder forudskikkes i uddannelsernes læreprocesser?

Det kan man begynde at svare på ved at se på de to væsentligste aspekter af læreprocesserne – dens paradoksale realitet: arbejdet, og dens subjektive form: læreprocesserne – mhp livslangt at tænke kritisk over spørgsmålene.

### *Paradokserne i hverdagen*

#### *Menneskearbejdet som lønarbejde*

Jeg har indledningsvis skitseret dette helt grundlæggende historiske paradoks i menneskelig udfoldelse indenfor lønarbejdets ramme. Det producerer på det subjektive plan et spændingsfelt mellem engagement og distance, som appellerer forskelligt til de subjektive forudsætninger hos hver enkelt menneskearbejder. Det subjektive paradoks finder derigennem specifikke, kollektive arbejdsrelaterede former, også kaldet professionelle normer og standarder. I arbejdet reguleres medarbejdernes subjektive pendlen mellem polerne bl.a. af implicite arbejdspladskulturer (hvor det f.eks. er accepteret at mene eller føle noget bestemt, men ikke passende at sige det) og eksplicite reglementer (pauser, adfærdsnormer). Under "normale" omstændigheder aflokkes den enkelte arbejdet subjektiv mening. Det sker såvel bevidst – som når læreren sørger for at få de gode tilvalg! – som ubevidst, f.eks. når dagplejeren i hverdagen knytter sig til "sine" børn, ganske enkelt fordi arbejdet er så emotionelt og socialt anstrengende at hun må skaffe sig compensation, og fordi "det kulturelle mønster: mor" aktiveres af at have børn omkring sig i eget hjem (Dybbroe 1999, 2001). Paradokset er også til stede for forskerne, og det får en ganske særlig betydning i kvalitative arbejdsprocesser – såsom interviews eller feltarbejde – hvor empatien er en nødvendig dimension i empiriproduktionen (Nadig 1986, Hunt 1989, Weber 1995, s. 111 ff, Andersen 2000). I hverdagen i professionsuddannelserne opleves og erfares paradokset selvfølgelig forskelligt af de studerende – der er engagerede og instrumentelle ift både uddannelsen og det kommende arbejde – og af lærerne. Men det erfares under alle omstændigheder i samspil med en række andre grundlæggende historiske træk.

#### *Den reformpædagogiske paradoksfordobling*

Selve selvstændiggørelsen af uddannelsen – dens placering i tid og rum – rummer som sagt sine egne paradokser, der har etableret sig som en ganske naturlig del af hele den pædagogiske verdens selvforståelse. I de mellemlange videregående uddannelser – professionsuddannelserne – får paradokset en særlig form i den særlige progressivistiske og videnskabsoptimistiske tradition i det danske uddannelsessystem i det 20. århundrede. Til progressivismen hører nemlig troen på individets iboende potentialer, på oplysningens magt, fornuftens stemme – er et individ oplyst, er det ikke nødvendigt at pålægge vedkommende at gøre som han/hun "skal", det følger af "sig selv" dvs af fornuften i det oplyste og af det rationelle potentiale i individet.

Heraf kan man aflede yderligere to komplementære paradokser: Det ene er at ethvert individ – uafhængigt af sociale og andre forudsætninger – principielt vil gøre "alt", hvis blot det er fornuftigt. Dette paradoks afspejles konkret i en række studieordninger – helt ned i de allerkorteste uddannelser – hvor samtlige videnskabelige enkeltdiscipliner er skitseret som curriculum, selvom faget skal dækkes på f.eks. 90 timer! Curriculumtænkningen har – f.eks. med "videnskabscentrerede læseplaner" og "eksemplarisk læring" – gjort en del for at rydde op i denne tunge fornuftsarv, og ikke mindst projektpædagogikken har moderniseret problemopfattelsen – men forpligtelsen på den fuldstændige og skudsikre videnskabelige viden som afsæt for uddannelsen af selv den bagerste pedelassistent stikker dybt i systemet. I uddannelserne er dette slet og ret disciplinerende og ofte legitimerende for overleveret enkeltfaglighed<sup>9</sup>. Ift arbejdet betyder tankegangen at den enkelte sygeplejerskes, lærers, socialrådgivers eller pædagogs handlinger altid er legitimeret – hvorfor fejl må tilskrives personen. Det er een af professionaliseringens svøber – og det er et pres som forøges når arbejdspladsernes historiske, generationsbårne normer samtidig undermineres.

Det næste paradoks er imidlertid det vigtigste. Det er den figur at videnskaben eller ekspertisen til selv og "af sig selv" at gøre det fornuftige *systemlogisk pålægges udefra* – af en lærer. Læreren *pålægger* eleven SELV at modnes, at regulere sig selv, af sig selv. Det er et iboende træk i reformpædagogisk uddannelsestænkning: at prøver, karaktergivning, eksamenstvang – sågar skriftlighed – ikke "bør være nødvendig". Hang til sligt hører sammen med forkerte – dvs ikke-progressivistiske – menneskesyn. Der gives naturligvis en række gode læringsteoretiske argumenter for tiltroen til selvregulering, men afsmagen for kontrol i uddannelserne kan også forøge de studerendes orienteringsløshed, fordi den udvikler sig til konturløshed! Troen på at pålægget om at styre sig selv ikke blot betyder individuel modning og selvrealisering, men også netop dén modning og retning i livsløbet (professionsidentifikation) som uddannelsessystemet forudsætter, er rodfæstet hos generationer af undervisere. Den kommer selvsagt til kort i det "aura-løse" uddannelsessystem, ikke blot overfor ministerielle systemer, men også overfor instrumentelle motivationer hos de – på anden vis – fornuftige studerende.

#### *Den forvaltningsmæssige modernisering*

Selvreguleringsparadokset er de seneste 10-20 år blevet tydeligt og ubarmhjertigt fordoblet med den mål- og rammestyring og administrativ selvforvaltning, som ikke blot uddannelsessystemet, men hele den offentlige sektor, er blevet underlagt<sup>9</sup>.

Overfladisk anskuet vedrører den forvaltningsmæssige modernisering kun arbejdets organisering: man skal ikke længere udmønte almene rettigheder og absolutte kvalitetskriterier, og man skal aflægge sin ekspertrolle til fordel for en forhandlende konsulentrolle, der afvejer modstridende interesser i hver enkelt sag, og som passer ind i det pågældende amt eller den pågældende kommunes strategiplaner eller (relative) servicemål. En historisk ny rolle for den professionelle, hvis uddannelse og autorisation ellers skulle lægge grunden for fagligt velbegrundede afgørelser og praksisser.

Rolleskiftet rammer imidlertid dybere end som så. Det er indlejret i en generel omdefinering af statens rolle som falder de voksne generationer af offentligt ansatte for brystet – nemlig afviklingen af de velfærdsstatslige rettigheder for hver enkelt borger – uafhængig ikke blot af køn, race eller alder, men også af strategiplaner og amtspolitiske rammeplaner! Hele dén progressivistiske arv, overbevisningen om at med oplysningen og videnskaben i ryggen vil staten som garant for almenvellet løbende omsætte den eksisterende viden i den bedst mulige ydelse, er på spil her. Den er ikke en abstrakt ideologisk sag, den udgør selve meningen med arbejdet,

fagstoltheden og identiteten. Tager den enkelte institution eller medarbejder ikke opgaven på sig, bliver man mindet om den – af politikerne og deres foranderlige værdier, af brugerne og deres fordringer, af bevillingssystemerne med deres krav om egenadministration – eller af de konkurrerende institutioner, der på selvejende eller udliciteret grundlag udbyder en revideret version af den grundlæggende ydelse (se også Andersen 1992, 1999, Hjort 2001, Windinge 2001).

Det paradoksale i udviklingen er kort sagt at de ansvarlige – både i uddannelserne og på arbejdspladserne – selv skal bestemme sig for at udvikle deres arbejde efter retningslinjer som de aldrig ville have valgt hvis de selv havde kunnet bestemme. Der gives forskellige grader af problemet og forskellige dybder af den oplevede identitetskriser, men fra et medarbejderperspektiv er logikken klart paradoksal: Hvis man selv bestemmer er det galt fordi man ikke bestemmer dét man (selv) skal bestemme, og hvis man ikke selv bestemmer – dvs tilsidesætter sine faglige kvalitetskriterier – gør det ondt. Resultatet har oftest været at man gjorde det man skulle – men med forvirring og frustration til følge. Det gælder ikke mindst i moderniseringen af uddannelserne<sup>10</sup>. Ift professionaliseringen er det især relevant at pege på at selvbestemmelsen i arbejdssituationen er én af de subjektivt centrale fordele i professionernes arbejde – og den forkludres altså nu.

De strukturelle moderniseringskrav har som nævnt spillet sammen med en række evalueringstiltag samt med regulære uddannelsesreformer (bl.a. af sygepleje-, pædagog- og læreruddannelserne) – hvorved institutionerne har haft svært ved at skelne hvad der var hvad – og debatten om "kvalitetskriterier" har fået karakter af forsvarspræget afvisning af forandring<sup>11</sup>.

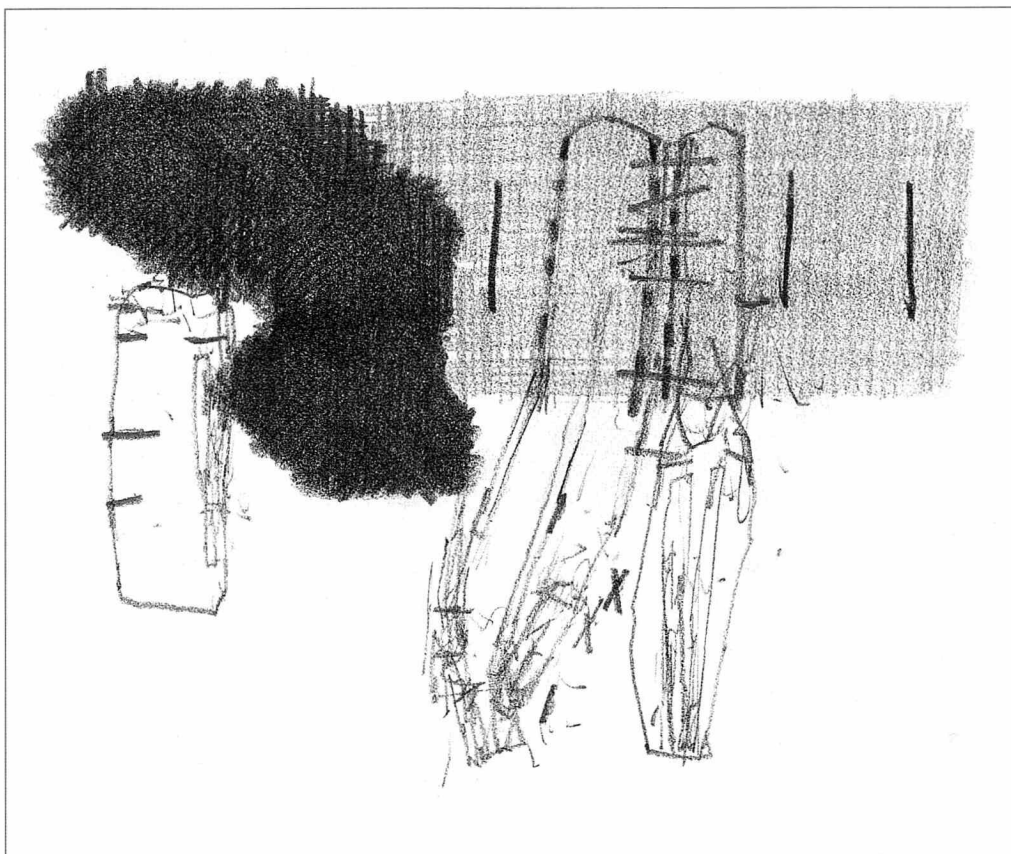
#### *Horisonten: Arbejdsmarkedets paradoksale udvikling*

Det administrativt-organisatoriske arbejde har samlet set fået større vægt i menneskearbejdets hverdag. Om det så er at opfatte som en opkvalificering til mellemlider-niveau eller som en dequalificering af fagligheden – det strides bl.a. sygeplejersker og pædagoger om. Kravet om at forstå sig selv som en del af en helhed, en offentlig sektor der producerer forhandlelige serviceydelser, er blevet uafviseligt. Hermed forandres også indholdet i arbejdet – og det må uddannelserne forholde sig til.

Uddannelserne må imidlertid også forstå sig selv alment i forhold til et arbejdsmarked der undergår beslægtede og nok så fundamentale forandringer. Med fleksible arbejdstider og -pladser, med tilsyneladende frihed i samspil med usynlige kontrolformer, finder den klassiske moderne lønarbejderidentitet en ny form. Arbejdsmoral er blevet gradvist mere internaliseret siden begyndelsen af 1800-tallet, hvor Max Weber påpegede samspillet mellem den religiøse etos og den gryende kapitalismes krav (Weber, M. 1995). Nu holdes arbejdsmoralen sjældnere på plads af ydre rammer – præstationsnormer afløser timebetaling, og kollegiale relationer antager karakter af kontrol og konkurrence. Mange arbejdsopgaver finder sted i nye paradoksale strukturer – som når man fra sit lokale skrivebord har adgang til hele verden via nettet og e-kommunikationen – en fantastisk mulighed, der imidlertid ofte erfares som et pres, og som i øvrigt ikke modsvares af kontrol af egen arbejdssituation; som når arbejdet foreligger tidsmæssigt gennemøkonomiseret – tænk blot på e-mailens intensiverende karakter – og effektivt, men sideløbende stilles i *absolut* stå hvis systemet eller serveren bryder ned. Den enkelte medarbejders situation er i tiltagende grad karakteriseret ved det strukturelle paradoks: "almagt og afmagt" – en formulering vi kender fra Thomas Ziehes berømte og berygtede karakteristik af en narcissistisk ungdomsgenerations subjektivitet allerede i 1975. Nu antager de almene kvalifikationskrav karakter af evne til at udholde almagts ansvar og afmagts fortvivelse – en situation socialarbejdere kender meget vel (jvf. allerede Herskin 1980) og alene det terminologiske sammenfald (afmagt/almagt, selvforvaltning, etc) mellem de gamle kontroversielle subjektivitetsteoretiske overvejelser og de aktuelle strukturelle

krav på arbejdsmarkedet kan være anledning til at vende sig mod det andet forhold, som professionsuddannelserne må forholde sig til: læreprocessers og arbejdsidentiteters subjektive råstof. De er godt i gang med at blive erobret indefra i form af overidentifikation med meningsfuldt arbejde i karrierelivsformer – hhv udgrænset hos de mere instrumentelle eller samfundsmæssigt set ukvalificerede grupper. Det er altså en kritisk teoretisering der er brug for, ikke reproducerende medløb eller fordobling.

Her er det så at oplysningstanken genfinder sig – overfor de reminiscenser af det klassisk moderne samfund der her erfares som fragmenter: For det første kan paradokserne *formuleres* som sådanne – og for det andet kan den vældige energi som deres double-bind karakter binder, begribes, ikke blot som energi – men som udtryk for det reservoir af ønsker, ambitioner, drømme, erfaringer de også er.



### **Læring og erfaring**

#### *Hvad hverdagen kan rumme*

I livsløb og i hverdagsliv udvikler individer og grupper – og hele kulturer en række *subjektivt funderede og kun delvist bevidste strategier* for at få det hele til at fungere. Strategierne rummer bl.a. erfaringerne bag den alternative viden og den ekspert-skepsis, jeg har diskuteret tidligere. Folks erfaringer omfatter meget mere end hverdagslivets ordentlige og effektive overflade kan rumme – f.eks. har man jo hverken tid eller overskud til at integrere sin skepsis overfor hospitalsvæsnet i sin snak med lægen, når man endelig når frem til ham/hende: så er det med at udnytte situationen. Ligeledes i uddannelse (og arbejde): også her redigeres mange ufærdige tanker ud af kommunikationen: dels hersker der en særlig kultur og tradition, dels er uddannelse undertiden en ret effektiv affære – men det kan også være at kommunikatio-

nen og interaktionen i projektgrupper eller "i timerne" ubevidst reguleres af studerendes indbyrdes konkurrence eller blot almindelig utryghed.

De ufærdige tanker er imidlertid fortsat til stede – faktisk er deres ufærdige karakter med til at holde dem levende i erindringen – og begejstring eller ubehag aktiveres af hverdagslivets situationer. Tankerne og følelserne kan sættes på ord og indgå i nye fremtidsorienterede forståelser og handlinger.

#### *Den psykoanalytiske socialpsykologi*

Disse almene betragtninger trækker på den psykoanalytiske socialpsykologi som ved og i kølvandet af socialpsykologen Alfred Lorenzer er udviklet i forskningsmiljøerne i Frankfurt, Bremen og Hannover. Den trækker på en nytænkning af centrale aspekter af Freuds psykoanalyse. I dansk sammenhæng har psykoanalysen altid fristet en trang tilværelse på forskningsinstitutionerne (Køppe 1983, Andkjær Olsen 2001), og den har de senere år været temmelig lidt synlig i den videnskabelige arena – efter en vis position tilbage i 70'erne ifbm de ambitiøse forsøg på at sammentænke Marx og Freud, de historisk epokegørende teoretikere vedr. det samfundsmæssige og det psykiske (Thyssen 1976, Andkjær Olsen & Køppe 1996)<sup>12</sup>.

Genstanden for socialpsykologien er ikke individet – det er interaktion i samfundsmæssige situationer. Den pointe som overtages fra Lorenzers socialisationsteori (1975) er at børn socialiseres i interaktioner, hvor barnet på ethvert tidspunkt er i gang med at opdyrke nye interaktionsformer samtidig med at andre interaktionsformer efterlades – man vokser fra dem som man f.eks. vokser fra sin sut – og atter andre bliver socialt umulige, hvis de da ikke – som mange barnlige impulser – allerede er blevet mødt med afvisning eller mere raffineret omdirigering til socialt acceptabel adfærd. Begge slags afkald er dobbelt besat – der er ulyst såvel som lyst i progressionen. Det vil sige at socialisationen efterlader en række ikke-benævnte såvel som benævnte sansninger af omverdenen, og disse sansninger er latent til stede også i det videre liv. Interaktionerne udvikles til objektrelationer, altså stabile følelsesmæssige komplekse besættninger af genstande, forhold og forestillinger om omverdenen. Processen foregår med sproget som afgørende medium når ord viser sig at være virksomme i forskellige situationer – generaliseres, bliver symboler. Det centrale i Lorenzers tankegang er at socialisationen ikke er en proces mellem to udvendigt relaterede størrelser, psyke og samfund – men tværtimod én bevægelse hvor menneskene er og bliver samfundet, og samfundet konstitueres gennem menneskene. Samfundsmæssige brud i socialisationen sætter spor i sproget, der er det almene samfundsmæssige og kulturelle symbolsystem.

Den proces gennemgår alle individer i een eller anden form – den er på samme tid dybt individuel og enestående – men den er foregået under forhold der er strukturelt sammenlignelige, og som rummer fælles kulturelle normer. Derfor er det meningsfuldt at tale om historisk specifikke socialisationsbetingelser, f.eks. forandringer i familien, institutionalisering og kommercialisering af barndommen. Det er vel en beslægtet tankegang der ligger bag aktuelle forsøg på at indkredse om ungdommen "er" anderledes end tilforn – for det "er" den åbenbart – samtidig med at det er dybt fornærmende for den enkelte unge at blive defineret i termer af "ny ungdom".

Den historisk fælles socialisationsskæbne meddefinerer den psykoanalytiske socialpsykologis genstand: Gruppeprocesserne – som også er synlige i eksemplet med ungdommen, både i ungdommens selvstændige kulturproduktion og i dens afgrænsninger og opgør med de instanser den frigør sig fra. Den kollektive uudsagte overenskomst i hverdagen om hvordan modsætninger og paradokser tackles og angst og foruroligelse undgås – har stået centralt i disciplinens empirisk funderede forskning<sup>13</sup>.

Formålet med forskningen – processens telos – er ikke den individuelle heling

eller helbredelse, men forståelsen af hvorledes kulturen skabes, nedbrydes og genskabes gennem bevidste, fornuftige og socialt accepterede kommunikationer – såvel som gennem ubevidste, tilsyneladende irrationelle, følelsesmæssige kommunikationer, der i samfundsmæssig forstand er et overskud. Overskuddet kan forstås dobbelt – samfundsmæssigt overflødigt, men individuelt og politisk netop: en ressource. Det er i denne dobbeltproces at muligheden for forandring skabes eller forhindres med den subjektive faktor som afgørende. Omgang med autoriteter, konflikter, sejre og nederlag i hverdagen meddefineres afgørende af livshistorisk erfaring – ikke mindst “ikke-bevidst-gørelsen” af utilladelige impulser. Forskningsmæssigt kan man tale om indsigt i betingelser for erfaringsdannelse, om læring som dimension i erfaring. Her er erfaringens kritiske “indsigt i nødvendighed” beslægtet med den kliniske analyses formål: realitetsduelighed – men ingen af delene forstået som blot og bar tilpasning til herskende forhold. Tværtimod er konfrontationen mellem de individuelle ønsker, de kollektive hverdagskrav og den samfundsmæssige realitet, anledning til begrebsliggørelse, kritisk indsigt i interessemodsætninger. Den psykoanalytiske socialpsykologi har social interaktion og dens reale og subjektive forudsætninger som genstand, og den er konkret. Den “drift” vi taler om, vores begreb om psykodynamik er løsnet fra de klassiske Freudske begreber om libido og thanatos – det drejer sig om energierne i konkret omgang med omverden. Ligeledes er den “udvikling” vi ser gennem primær- og sekundær socialisationen sat på begreber der afspejler det liv der faktisk leves, de identifikationer der finder sted og de livsstrategier der udvikles<sup>14</sup>). Tilgangen søger ikke efter infantilt grundlagte problemer (omend den undertiden finder dem), men afdækker interaktionens dobbelthed af lyst og ulyst. Selvfølgelig render vi da allesammen rundt med knuder og traumer, og det er uomtvisteligt en erfaring at se de historiske træk i sine egne! Socialpsykologiens opgave er imidlertid at eksponere hvor mange udkast til positive forandringer der også er indlejret i den ubevidste livsbagage, individuelt og kollektivt. Tendensen til determinisme i visse psykoanalytiske tilgange er således afløst af et blik for forandring.

Trækket på den psykoanalytiske metapsykologi – dvs de generaliserede indsigter som Freuds kliniske praksis forudsatte og oparbejdede – er kritisk. Der er ingen begreber der skal verificeres, teoridannelsen anskues som en historisk konstruktion ligesom andre teorier – den kan historiceres og dekonstrueres: den feministiske omtolkning af det kliniske syndrom: “penismisundelse” fra at være en ontologisk kønsskæbne til at være et socialt produceret symbol for en real undertrykkelse, er et eksempel (Mitchell 1974).

Et nyere eksempel – der var godt tænkt, men som sejrede sig til døde – var Thomas Ziehes føromtalt forsøg på at sætte den klinisk registrerede stigning af antallet af narcissistiske lidelser i forbindelse med de forandrede socialisationsbetingelser – og derudfra at indkredse mentalitetsforandringer hos en ungdomsgeneration. Ziehes forehavende skrev sig ind i den kritiske teoris tradition for at forstå bevidsthed i termer af “normalpatologi” – et begreb der placerer det uhensigtsmæssige, det patologiske i de samfundsforhold som er socialisationens strukturelle vilkår, og som i den forstand forstår individuelle og kollektive psykiske reaktioner solidarisk ... og der kan man vel sige at diskussionen gled ham af hænde. Den grundlæggende mangetydige term “narcissisme” blev etiket for hvad man – f.eks. professionelt i skole og uddannelser – opfattede som upraktisk adfærd. Faktisk pegede Ziehe på at bevidsthed og livsbetingelser er hinandens produktionsforhold. Fsv som han lavede pædagogik var det som nogen vil huske, i form af den Glocksee-skole, der umiskendeligt, men på et andet historisk grundlag, genopfandt en række træk som vi kender fra den danske reformpædagogik: med selvregulering, eksemplariske læreprocesser og antiautoritære grundholdninger (Kontext 1978).

Det stiller altså krav til begrebsdannelsen at befatte sig forskningsmæssigt med de



stærke, delvist ubevidste, psykiske kræfter som ligger bag læring og erfaring. Vi lever i et arbejdsdelt samfund og i et hegemonisk samfund, hvor indsigt produceres mhp beherskelse. Det ligger i den etablerede videnskabs tankegang at almene begreber er generaliseringer der kan appliceres på enkelttilfælde – ganske modsat den kritiske teoris ambition om at se eksemplariske – ikke identiske – historiske træk. Det ville således næppe have nyttet om Thomas Ziehe havde udtænkt et nyt begreb for at undgå at få underlagt en hel ungdomsgeneration en klinisk klingende diagnose!

### *Hverdagsbevidstheden*

Hvis man vil forstå læreprocesser må man altså anerkende at individer hver for sig og tilsammen – på historiske fælles vilkår – rummer mere end de udtrykker – og at nogle ressourcer og ønsker og drømme faktisk ikke kan formuleres, fordi man gennem sin opvækst har "lært" hvad der kan og ikke kan siges i hverdagens personlige og arbejdets professionelle sprog – og hvad der bl.a. derfor kan og ikke kan lade sig gøre.

Begrebet om *hverdagsbevidstheden* har fra midten af 70'erne været brugt til at karakterisere denne forsvarsprægede, epokale bevidsthedsform – "epokal" fordi den fungerer i en historisk hverdag hvor (modernitetens) traditioner og ideologier er reduceret til elementer i ad-hoc bevidstheder (Leithäuser 1976).

I tråd med socialpsykologiens focus på de almene bevidsthedsformer står hverdagen – her defineret som den subjektive version af samfundet eller om man vil "samfundet set nedefra" – og dens mangfoldighed af skiftende situationer centralt. Hver enkelt situation er afgrænset i tid og rum, har sine egne normer og adfærdskrav. Situationen har sin bestemte horisont – fysisk og psykisk repræsenterer den et bestemt udsnit af verden – og den rummer bestemte muligheder for tematisering, mens andre er udelukkede. Der kan udvikles bevidstheder der passer til situationen, bevidstheder der så at sige forveksler situationen med verden i almindelighed. Hverdagsbevidsthedens "ontologiske syndrom" – den bevidsthed der ikke spørger, men blot fordobler situationen – produceres i samspillet af hverdagens mange forskellige, modstridende og i sig selv modsætningsfyldte situationer.

Det lyder kategorisk, men er egentlig blot en konsekvent formulering af socialisationsteoriens indsigt. Det er næppe tilfældigt at begrebet også herhjemme slog an i analysen af uddannelsessystemet, af skoler og læreanstalter – hvis hverdagssituationer netop er karakteriseret af krav om fysisk tilstedeværelse, stramme tidsrammer, nøje defineret indhold og sociale roller. Netop skolen og dens skjulte læreplan synes at være sindbilledet på hverdagsbevidstheden: for at holde alt det uvedkommende væk udvikles kollektive forsvar, nyt opfattes i termer af det man kender i forvejen, tiden tømmes for mening – den er alene – som skoleklokke – den konvention der holder sammen på samværet.

Hverdagslivets opsplnitning i forskellige situationer betyder også at man individuelt skiftevis kan foretage sig ting og mene ting der er i fundamental modstrid, man kan skifte normer med situationen uden at notere sig det, idet modsætninger og ulyst harmoniseres eller fortrænges. Man kan betragte denne mangfoldighed af hverdagsidentiteter som en rigdom af muligheder – hvilket den jo desværre kun er for en subjektiv og kortsigtet betragtning. Psykologisk forsvar er i den forstand en nødvendig og allestedsnærværende faktor – her ser vi på hvorledes den under bestemte historiske omstændigheder også er politisk virksom – ved som kollektiviseret mekanisme at sløre realitetsorienteringen. Omvendt kan man sige at hvis det ikke netop var fordi realiteten faktisk bliver sanset –incl. umulige impulser og ufærdige tanker – så var der ikke grobund for "hverdagsbevidsthed". Realitetens modsætninger er registreret, lagret i individuel form i samspil med livshistoriske erfaringer. Hvis man overser dén

dimension af hverdagsbevidsthedsbegrebets analytiske kraft, så udarter det til en ret depressiv samtidsdiagnose: begrebet rummer både den nødvendige tilpasningsmekanismer og den realitetsorienterede – politiske – erfarings mulighed.

Hverdagsbevidstheden er altså praktisk, pragmatisk og lidt doven – dens rutiner repræsenterer en højt specialiseret ekspertise udi eget liv – den bekræfter den umiddelbare selvforståelse, konsoliderer forskellige aspekter af identiteten – til gengæld er der “noget farligt indeni”. For hen gennem livsløbet optager og organiserer subjektiviteten de fortrængte, fornægtede, de ikke benævnte sansninger. Begrebet dækker bevidstheden i den tilstand som andre har kaldt post-traditionel (Giddens) og som rummer både kulturel frisætning (Ziehe) og trusler (Ulrich Beck). Med begrebet om hverdagsbevidstheden fastholder man at der er en samfundsmæssig ramme for disse tilstande, at den producerer subjektiv ambivalens, og at dele af oplevelsen må bortredigeres – midlertidigt eller varigt. Med hverdagsbevidstheden aflastes vi fra ubekvemme impulser – de benævnes ikke og så er de der ikke – og fra de modsætningsfyldte krav – som vi så kan vælge os ind og ud af

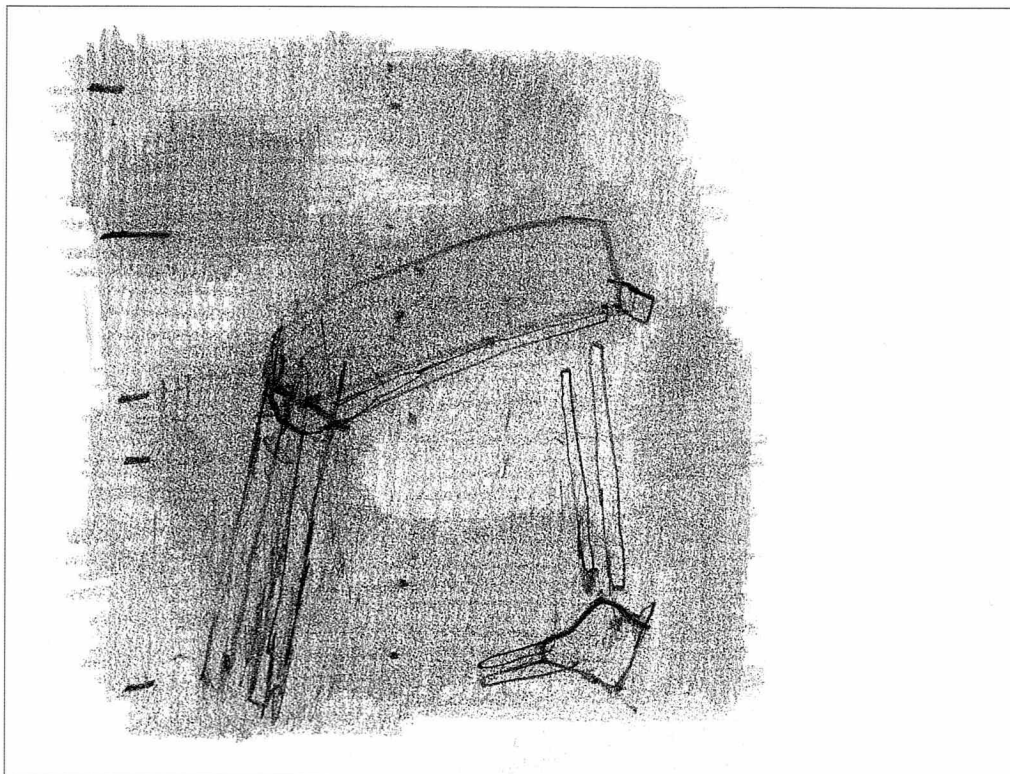
Psykologisk set kan man sige at hverdagsbevidstheden på samme tid producerer og forudsætter *ambivalenstolerance* (Becker-Schmidt 1987, Weber 1995) – evnen til at udholde modsætninger og paradokser – med eller uden bevidst formulering. F.eks. at man som ung og fremadstormende studerende udholder det sociale og emotionelle regressionspres det er at blive sat i en elevrolle – samtidig med at man er underlagt et fagligt præstations- og *progressionspres* når man skal mestre nyt svært stof eller være en voksen og pålidelig praktikant. Eller f.eks. at man som voksen udholder et stort arbejdspress fordi arbejdet er givende og socialt nødvendigt – samtidig med at man “ved bedre”, man ved at arbejdet slider een op, hvad enten det sker ved samlebåndet eller ved skrivebordet. Her spiller hverdagsbevidsthedens mekanismer sammen med den individuelle – og socialt kollektivt formidlede – *ambivalenstolerance*. Situationelt og konkret kan man fortolke den i termer af resignativ tilbagetrækning, eller afventende, kritisk realitetstilpasning i en kulturel konsensus om at “sådan gør vi her”.

#### *Det ubevidste – er samfundsmæssigt gjort ubevidst*

Barndom, opvækst, livshistorie – er levet i familien, i institutioner, i skolen og i fritidens forskellige sociale rum, i hverdagslivets “parceller” – eller som den nyere konstruktivistiske diskurs kalder det “arenaer”. Her erfarer mennesker gennem konkret interaktion med deres forældre samt andre autoriteter og omsorgsgivere og gennem socialt liv med mennesker i det hele taget – hvad det er at leve i dette samfund. Det kaldes socialisation, og det er her centralt at pege på at de “automatiske, funktionalistiske” socialisationsteorier, der altovervejende stammer fra den angelsaksiske tradition er utilstrækkelige<sup>15</sup>). Det er ikke dem jeg taler om. De analyserer socialisationen som en gradvist fremadskridende tilpasning, og de ser ikke at integrationen i samfundslivet – f.eks. gennem tilegnelsen af sproget, hvad der benævnes og dermed gøres socialt acceptabelt – er modsætningsfyldt, og heller ikke at såvel individer som grupper også forandrer på deres historiske betingelser. Det gør de – samtidig med at samfundet reproduceres ganske forudsigeligt – sådan som man f.eks. fortsat kan aflæse det i statistikker om f.eks. social arv (Hansen 1995).

Den enkeltes subjektive beredskab til dét “at lære” er altså på samme tid enestående, individuelt og usammenligneligt – og så en version af det sociale liv som socialisationsinstanserne – familie, skole, arbejde – gør muligt. I hverdagsbevidstheden tenderer vi til at tro at dette mulige også er det *eneste* mulige – at vores socialisationsskæbne slet og ret er menneskets! Vi har glemt de ønsker der ikke blev indfriet, og vi har glemt at vi har glemt dem. At vore relationer og hele vor subjektivitet egentlig er gennemgribende historisk og samfundsmæssigt defineret mindes vi undertiden

om når vi træffer på det fremmede. Som på den anden side så netop bliver angstvækkende i stedet for stimulerende. Beredskabet til at lære nyt – hvor efterladt erindring om glæden ved ny erfaring kæmper for at nå frem til sproget og dermed få det emotionelle engagement gjort legitimt – kan være belejret. Der er noget der er faldet ud af sproget, eller som måske aldrig har fundet vej ind i det – som Lorenzer påpeger.



Netop uddannelse, et par år "som studerende" er for mange en reelt ny livsfase, et nyt snit i livshistorien, hvor man konkret og bevidst afprøver ønsker, evner og kompetencer<sup>16)</sup>. Herved aktualiseres også tidligere urealiserede ønsker, de trænger sig på og trækkes med – den livshistoriske bagage pakkes så at sige ud påny og bliver organiseret mhp nye måder at leve på. Man kan finde ud af at tasken er pakket efter samfundsmæssige normer man ikke selv var bevidst om, og af at gamle ting har uventet brugsværdi, mens højt skattede egenskaber kommer uventet til kort. Det er som fremtidsorientering – og en sådan er uddannelse jo næsten altid – også en angstfyldt proces. Man kan komme til kort. Men man kan også bruge situationen til at – i psykodynamisk forstand – besætte sin fremtid, symboliseret ved forskellige kulturelle ritualer, reorganisere sine drømme og sine intuitive, ufærdige fremtidsforestillinger, man kan insistere på deres betydning, på personligt udformet kvalitet i det fremtidige liv og arbejde. Det gør folk heldigvis oftest, og det er bl.a. derfor at studerende brokker sig så meget. Det er ikke fordi de er uforstandige og asociale. Det er fordi der ikke er noget der er godt nok til dem! Det er fordi hverdagsbevidstheden brydes, fordi sociale, gruppemæssige indforståetheder må fornys – det er fordi der prøves af. I processen gen-erindres eller -opleves også ulyst, nemlig den ulyst der livshistorisk var forbundet med at blive modsætningsfyldt socialiseret. Ikke kun som samfundsmæssig undertrykkelse, snarere i den historisk mulige form for menneskelig integration i fællesskabet, bliven social, som det pågældende samfund på godt og

ondt kunne tilbyde. Det var u-lystfyldt at blive vænnet fra sutten, men lystfyldt at gå ind i en barndomsfase som større og mere uafhængigt barn ... og så fremdeles. Ulyst er en del af erfaringen af realiteten, og i takt med afkald på lyst, afløses den af nye lystoplevelser ved at bemestre realiteten som denne nu engang forefindes. "Læring" finder således altid sted som en subjektiv proces "mellem fortid og fremtid", subjektivt mellem det livshistorisk tilladte, mestrede, det sædvanlige og det livshistorisk forbudte og ufuldendte – og så fremtidens endnu ikke definerede muligheder. De er først ved at etablere sig som subjektive muligheder, som erkendte betingelser – som potentiel prospektiv realitet.

Selv det mest elementære edb-kørekort eller engelsktime er indlejret i en sådan subjektiv kompleksitet. I dét perspektiv er et veludviklet brokkeberedskab eller et vist koncentrationsbesvær ganske enkelt at forvente. Læreprocesser følger komplekse personlige logikker, der omfatter ubevidst subjektiv oplevelse, følelser såvel som fornuft. I samfundsmæssig forstand kan personbårne konflikter i uddannelserne således være at forstå som en kamp om værdier og kvalitet i det fremtidige professionelle arbejde. Ift organisation og undervisning kan denne indsigt alene bruges som argument for rummelighed og tydelige markeringer – og måske som en rammeopfattelse der hjælper undervisere og uddannelsesplanlæggere til at respektere at læringens "omveje" ofte retrospektivt viser sig at have været de eneste mulige.

#### *Erfaring som empiri – hvordan vi arbejder*

I forhold til teorier om "læring" danner den psykoanalytiske socialpsykologi en fortrinlig ramme for at arbejde empirisk med forståelse af at "læring" egentlig bedst begribes som blot eet af mange subjektive udtryk for bevidsthed – for subjektiv omgang med hverdagen og fremtidens udfordringer. Forskningen bliver på dette grundlag pædagogisk ydmyg – men måske politisk, og på andre måder, mere dristig.

Som konkret forskningsstrategi kan tankegangen udmøntes etnometodologisk – som observationer og analyser af feltdynamikker, herunder ikke mindst af forskningens og forskerens position, virkning og muligheder. Selv har jeg mest arbejdet med tekster – produceret som empiri i udvikling, evaluering og forskning<sup>17)</sup>.

Optimalt arbejder man med gruppediskussioner – i grupper af mennesker med fælles erfaringer – i et felt hvis samfundsmæssigt satte paradokser man forskningsmæssigt har forhåndskendskab til, f.eks. paradokserne i det pædagogik, omsorg eller undervisning. Ens opgave som diskussionsleder består i at holde nysgerrigheden åben, at fornemme gruppens tematisering af fælles erfaring. I en gruppediskussion af en sådan – nødvendigvis indforstået – karakter sker der erfaringsmæssigt koncentration og kondensering af oplevelsen af de historiske betingelser folk arbejder på, f.eks. i socialpædagogikken. Erfaringens råstof – lyst og ulyst i hverdagen, de gangbare vurderinger og de forbudte følelser, tilspidsede kritikker og raffinerede harmoniseringer – formuleres. At gruppens deltagere artikulerer ambivalenser, at de formulerer heftige meninger af positiv eller negativ art – eller omvendt at gruppen enes om en harmoniserende tolkning af sin livsverden – det er hverken noget der bringer os som forskere til at karakterisere, langt mindre diagnosticere, enkelte deltagere, eller frydes over gruppedynamikkens evne til at få mennesker til at sige mere end de havde tænkt sig. Det gør man næsten altid, på den ene eller anden måde, i grupper gør man det uvægerligt – jvf. gruppepsykologiens erkendelser<sup>18)</sup>. Det der siges er nemlig regulære bearbejdnings af oplevelser af samfundsmæssige forhold<sup>19)</sup>. Deltagerne står ikke til regnskab for deres rolle er i verdenshistorien – de yder et subjektivt forankret bidrag til vores fælles foreløbige forståelse af måden vi omgås hverdagen på.

Når jeg således som led i en forskningsproces lancerer et tema til diskussion – det være sig i relation til den uddannelse folk er i gang med eller det arbejde de er ved at kvalificere sig til – og gruppen tager det til sig, så udarbejder den i et bevidst

og ubevidst samarbejde en række af de centrale forhold der plager eller fornøjer dem. Hver enkelt deltager siger både eksplicit og implicit "mere" end de selv planlægger, dels fordi der kommer umiddelbart genkendelige bidrag fra de andre medlemmer af gruppen, dels fordi kommunikationens dynamik aktiverer erindringer som ellers er latente. Der kan siges meget om denne type empirisk dataproduktion – bl.a. om forskerens egen funktion i gruppen og om de overførings- og modoverføringsrelationer der etableres<sup>20</sup>). Men grundlæggende er det diskussionslederens opgave – gerne understøttet af en overvejende observerende kollega – at holde opmærksomheden åben overfor det tema, der etablerer sig i kommunikationen.

Ift det pædagogiske arbejde – og den uddannelse der leder frem til det – taler gruppedeltagerne f.eks. ofte meget konkret om nogle helt bestemte typer af problemer, som de indkredser i en proces frem mod en art enighed. Gruppediskussioner i forskningssammenhænge synes meget velegnede til diskussion af problemer! Den kommunikation og interaktion der leder frem til den situationsanalyse eller de udsagn som gruppen er enige om (eller evt. enige om at være uenige om) er snørklet. Den kan f.eks. faktisk dreje sig om ganske forskellige ting – hvad der ville drive en mere informant-orienteret interviewer til vanvid. Men der er altid en systematik af tilnærmelser og fjernelser til det tema der eksponeres – f.eks. kan en række forskellige udsagn om forhold i omverdenen der virker generende – eksempelvis ens uddannelses renommé, ens holdkammeraters dovenskab, lønforholdene i branchen, m.v. – ved nærmere analyse vise sig at indholde en fælles figur der drejer sig om et både samfundsmæssigt og personligt centralt forhold. Det kan f.eks. være det ufaglærte socialpædagogiske arbejdes mangel på anerkendelse, at man selv som u- eller kortuddannet føler sig som offer for dette og at mangel på anerkendelse er et almindeligt træk på arbejdsmarkedet som på mere eller mindre direkte vis rammer ind i erfaringer fra andre livssammenhænge eller livsfaser (Weber 2001c)!

Eksponerer man en sådan bagvedliggende figur dementerer den ikke nødvendigvis de enkelte udsagn – om lønforholdene eller om at man føler sig som offer! – men den relativiserer dem. Når temaet formuleres antager de konkrete misforhold en anden og mindre ophedet subjektiv status og de enkelte problemer forandres fra at være personaliserede slagsmål i ens eget liv til at være dynamikker i en samfundsmæssig – i dette tilfælde åbenlyst politisk – proces. Derved får de faktisk en større betydning, dvs at personlige indignationer ikke blot afdramatiseres – de koncentrereres og generaliseres, de kommer til at hænge sammen med deltagerens øvrige forståelse af verden. Og måske kan man på det grundlag bedre efterlyse den personlige anerkendelse man savner i hverdagen – såvel som anvende den kollektive frustration i fagpolitisk eller professionskritisk handling. En sådan afklaring i gruppen er ikke forskningens formål – det ville være at overvurdere betydningen af et par timers diskussion – men et bidrag til refleksion af hverdagen bliver der under alle omstændigheder tale om.

Sådanne subjektive erfaringer kan eksponeres gennem tekstanalyse. Der er ikke tale om en traditionel "psykoanalytisk tolkning", hvor teorien styrer læsningen eller hvor det gælder om at "finde" de ubevidste elementer. Læsningen er forpligtet på at forstå teksten i dens relation til den omverden, den fælles erfaring der tales om. Teksten skal tolkes så udtømmende som overhovedet muligt på alle niveauer før man kan begynde at se på det vekselspil mellem faktuelle konstateringer, holdninger og vurderinger, emotionelle ladninger, mv som man kan betragte som bevidsthedsteoriens egentlige genstand.

Teksten rummer mange dimensioner. Først og fremmest handler den *om noget*. Derfor begynder man sin læsning ved grundigt at rekonstruere det betydningsunivers teksten deler med sin genstand – f.eks. den socialpædagogiske praksis og diskurs. Mediet for dette første lag af forståelse er forskeren og forskergruppens (grad

af) indforståethed. De inkonsistenser eller ubegribeligheder læsningen afdækker, kan skyldes forskernes mangel på forståelse, men kan også repræsentere vigtige træk i gruppens egen fælles konstruktion af sit tema. Hvis en gruppe pædagoger f.eks. taler om en særlig skrap kollega der fremstår som en ren børneplager, så refererer talen givetvis til en bestemt type erfaring i institutionens hverdag. Man må på dette trin lade det stå åbent om sådanne "børneplagere" faktisk findes, om "børneplageren" repræsenterer et enkeltstående tilfælde af professionelt vanvid – eller andet og mere. Man placerer hermed teksten som en del af en faglig diskurs, man lader sig oplyse – og man får et billede af gruppens fælles erfaringer eller hverdagsbevidsthed. Det siger sig selv at selve grundlaget – at der er tale om en forskningssituation med en bestemt rollefordeling og et bestemt formål – indgår som en vigtig præmis for også dette analysetrin.

Først når dette faktuelle niveau er grundigt diskuteret – og en række spørgsmål altså står åbne – interesserer man sig for *måden der tales på*. Også her benytter man sig ligesom i enhver anden hverdagskommunikation af sin kulturelle indforståethed for at begribe hvad meningen er i det sagte: Hvis man taler langsomt, er det så udtryk for eftertanke, for tøven, for modvilje? Hvis man taler hurtigt, er det så udtryk for iver og engagement, eller vil man gerne skifte emne? Hvad betyder en pause? Også selve sproget analyseres: Hvis man bruger billedsprog – f.eks. siger "børneplager" med association til det mere kendte "dyrplager" – åbner man jo for en verden af grusomhed og sadisme – eller måske blot af barnlig uskyld? Gentager man bestemte formuleringer, udvikler man dem sprogligt, skifter de status? Holder man fast i sit perspektiv eller skifter man? Af særlig interesse er gruppens måde at samarbejde om eller modarbejde bestemte formuleringer, at tale videre på hinandens stikord, at overtage pointerne men skifter deres perspektiv, osv. Der er alt i alt tale om en kommunikations- og sproganalyse som også litterater befatter sig med, og igen er det vigtigt at analysen får opmærksomhed i egen ret og så vidt muligt udtømmes i sig selv.

Hvis man dernæst konfronterer de to lag i tekstillæsningen med hinanden, og spørger *hvorledes tales der om hvad?* kan man nærme sig et lag af subjektiv betydning, der rummer mere end de øvrige lag tilsammen. Gennem sproglige konstruktioner og gennem kropslige dispositioner signalerer de talende i kommunikationen ikke blot væsentlighed eller nuancer, men også den emotionelle ladning af de enkelte udsagn. Det er igennem besvarelsen af "hvordan om hvad"-spørgsmålet man kan nærme sig samtalens tema, dens overskud, den uudsagte erfaring i gruppen. I eksemplet med "børneplageren" er det således ikke blot distancen til fænomenet børneplageri eller den emotionelle afsky for det, der er temaet. Begge dele er jo tilladte og eksplicite holdninger og følelser. Derimod kan den stadige kredsen om emnet, genopsøgningen af det vække undren? Hvorfor denne optagethed af noget så selvfølgeligt og forudsigeligt som at der findes udbrændte kolleger, og at det må der gøres noget ved? Tekstanalysen kan her eksponere strukturer af dybere mening: For det første udsagn der fortæller at gruppens deltagere udmærket kender til den følelse af afmægtigt raseri som karakteriserer "børneplageren", og for det andet udsagn der fortæller at de kan sætte sig ind i de plagede børns følelser. For det første producerer arbejdsituationen jo den distance som plageriet forudsætter, og det er en samfundsmæssig fællesskæbne. For det andet aktiverer plageriet latent erindring om egne erfaringer med at blive ydmyget og drillet – ikke nødvendigvis patologisk, men som del af den samfundsmæssige normalsocialisering. Den erfaring spiller i hverdagen sammen med erfaringen af samvær med børn – som indebærer et latent regressionspres. I fjendebilledet "børneplager" finder de individuelle driftsskæbner, den fælles, samfundsmæssigt strukturerede arbejdsituation og den forskningsmæssige samtale således en acceptabel fællesnævner. Diskussionen oplyser så faktisk ikke blot om et kritisabelt fænomen i socialt arbejde, men tillige om karakteren af en kollektiv arbejdsidentitet eller professionsnormativitet som har indoptaget og omdefinert arbejdets belastende

sider og så at sige spytet dem ud igen som fjendebillede – samtidig med at arbejdets positive sider kan friholdes og indgå i tålelige selv billeder og professionsforståelser: kritiske og engagerede pædagoger.

Bag denne læsemåde ligger den psykoanalytiske socialpsykologis grundlæggende opfattelse af at grupperne, kulturen og samfundet opretholdes ikke alene gennem eksplicite og fornuftige betydninger, men tillige og nok så væsentligt, en række upraktiske og somme tider illegitime betydninger, der følgelig ikke artikuleres. Selvfølgelig den strikte fremgangsmåde i læsningen – fra hvad der tales om over hvorledes der tales til hvorledes der tales om hvad – og eventuelt hvorfor – har dels til formål at ordne på den ofte uoverskuelige – inspirerende, men forførende – situation som teksttolkning er. I proceduren bliver teksten selv overdommer på relevansen af de associationer, de sammenhænge og betydninger som forskerne kan se. I forskergruppens tolkningsunivers ekspliciteres indskydelser, der ellers kan lede til fejlagtige tolkninger ud fra f.eks. en enkelt forskers interesser eller egne ubevidste dagsordner. Forskergruppen repræsenterer dels en indforstået, dels alment kulturel horisont. Det er f.eks. ikke blot legitimt, men nødvendigt at forskerne fremlægger deres egne autentiske reaktioner – f.eks. enighed, uenighed, begejstring, væmmelse, forundring, forargelse. Derved eksponeres det om reaktionerne er almindelige – forventelige, kulturelt accepterede – i den pågældende sammenhæng, eller om de skyldes den enkelte forskers mangel på kendskab til feltet eller personlige idiosynkrasier. Forskernes følelser – væmmelse over børneplageri, f.eks. – er dog ikke irrelevante. De indgår på samme måde som vores teoretiske forforståelse – at børneplageri kan være en effekt af overanstrengelse i menneskearbejdets paradoksale krav om engagement og distance på samme tid – i læsningen af tekstens betydning. Fælles for den gruppe der taler om børneplageri og de forskere der deltager i diskussionen er således også den mere eller mindre bevidste erkendelse af “en indre børneplager” der kan springe ud hvis den inviteres til det (jvf. Weber 1995, s. 119 ff).

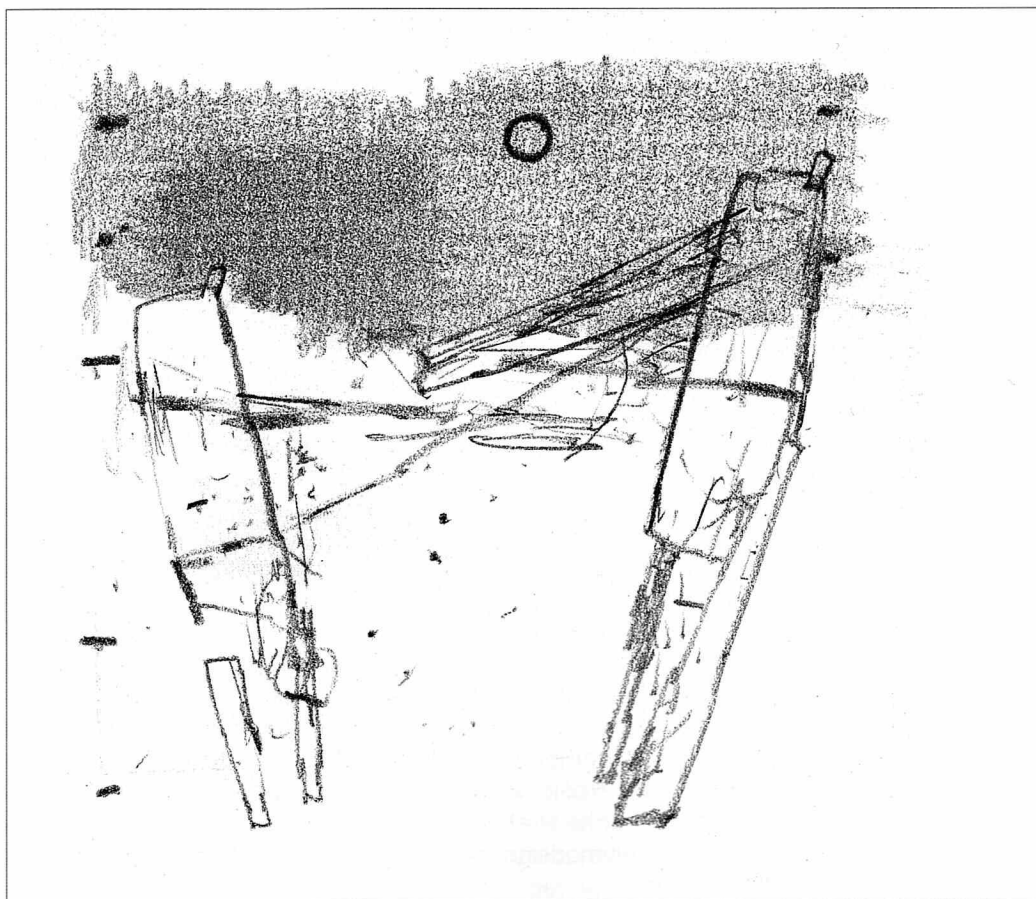
“Børneplageren” er således ikke alene en empirisk sag (som man må gøre noget ved på en række arbejdspladser) men også en latent dimension i menneskearbejdet, som man må forsvare sig imod, f.eks. ved at anbringe den på kolleger der mere åbenbart end man selv repræsenterer denne uacceptable dimension. Hvis man i diskussionen eller i tolkningen kan pege på de forhold i arbejdet der inviterer børneplageren ud af skabet, er det jo klart en mere tilfredsstillende analyse end den individuelle patologisering der ellers ligger i hverdagskommunikationen.

Naturligvis ligger der hos de enkelte pædagoger en specifik disposition for at omgås arbejdet på mere eller mindre empatisk vis. Socialisationsteorien peger jo netop på at subjektiviteten på samme tid er dybt individuel og dannet i processer af fælles historisk karakter. Det er ikke det individuelle patologiske afvig (her fandt vi en sadist – eller her eksponerede vi vores allesammens latente sadistiske dispositioner!) der er sagen her – det er tværtimod det fælles socialisationsforløb der har rustet pædagoger til at møde arbejdets udfordringer i samspil med hverdagens konkrete udfordringer, der er sagen. Det er (et lille eksempel på) professionsforskning.

### **Afrunding**

Hermed har jeg forhåbentlig illustreret hvorfor både hverdagens paradoksale udfordringer og den subjektive omgang med dem er dagsordenen for en kritisk professions- og professionsuddannelsesforskning. Selvom jeg formentlig har trukket paradoksbegrebet pænt langt i ørerne, håber jeg at det kan tjene som indgang til flere praksisnære empiriske studier af det arbejdsliv som de mellemlange videregående uddannelser kvalificerer til – og medvirke til at holde analysernes horisont åben. Der er jo ikke nogen entydige svar på selvmodsigende situationer. De kan kun benævnes og give anledning til refleksion.

Ligeledes håber jeg at den korte præsentation af den psykoanalytiske socialpsykologi vil inspirere flere til at respektere de ubevidste, men ofte afgørende dimensioner af læringen i uddannelserne – vel at mærke uden at benævne og konkretisere dem som led i en ny retning a la “senmoderne voksenpædagogik”. Den kritiske socialisationsteoretiske ramme forståelse kan i uddannelsessammenhæng alene bruges som argument for at understøtte studerendes selvstændige søgeprocesser – og altså nok som argument for selvstændige og gerne problemorienterede studiestrukturer, men ikke for bestemte undervisningsmetoder eller curricula. Skal man nærme sig hverdagen i uddannelserne kan man måske med socialisationsteorien i ryggen efterlyse mere eksplicite begrundelser, markeringer af væsentlighed og af tydeligt profileret uddannelsesstækning – ikke mindst i forhold til det arbejdsmarked der er horisonten. Ikke fordi begrundelserne – fra lektion til lektion, eller vedr. uddannelsernes samfundsmæssige funktioner – i sig selv skal accepteres eller overtages af de studerende, men fordi de kan medvirke til at danne et rum for læreprocesser hvor der er nogen at gå i dialog med. Om arbejdet som personlig fremtid, som demokratisk arbejdsplads, som samfundsmæssigt nødvendig og værdifuld indsats – og som professionelt felt – altså: hvordan man kan have det som et meningsfuldt (arbejds)livsperspektiv.





## Referencer:

- Abrahamsson, Bengt (1985) Vad er interessant med professioner? In Broady, D. (Ed.) Professionaliseringsfällan. Stockholm, Carlssons.
- Alheit, Peter (1993) Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century. Arbejdstekster til voksenpædagogisk teoriudvikling, nr. 10. Roskilde Universitetscenter.
- Andersen, Linda (1992) Styre eller styres? Selvforvaltning og rammestyning i Roskilde Amt. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Andersen, Linda (1999) Facader og facetter. Modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning. Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Linda (2000) Telling Modernization: Three Voices. Life History, Gender and the Discourse of Modernization. Paper no. 8, Life History Project. Roskilde Universitetscenter.
- Andersen, Vibeke (e.a.) Kvalifikationer og levende mennesker. 2. rapport fra Almenkvalificeringsprojektet. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Andkjær Olsen, Ole (2001) Psykoanalysens historie i Danmark. In Carlsbergfondet, Årsskrift.
- Andkjær Olsen, Ole & Simo Køppe (1996) Psykoanalysen efter Freud. 1-2. København, Gyldendal.
- Axelsen, Inga & Birgitte Ravn Olesen (2002) At gøre op med dét, der tages for givet. In Social Kritik nr. 78: Videnskabelse og diskursanalyse.
- Bayer, Martin (2001) Praktikkens skjulte læreplan. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Becker-Schmidt, Regina (1987) Dynamiken sozialen Lernens. In Becker-Schmidt, R. & G.-A. Knapp: Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Bonn, Dietz.
- Bion, Wilfred (1993) Erfaringer i grupper. København, Reitzel.
- Bredsdorff, Nils & Finn Dam Rasmussen (1989) Den responsive stat – også kaldet selvforvaltningsstaten. In Social Kritik nr. 2: Selvforvaltning.
- Cederstrøm, John (e.a.) (1989) Skole og hverdagsbevidsthed. København, Gyldendal.
- Cederstrøm, John (1991) Samtalen i skolen. København, Unge Pædagoger.
- Dale, Erling Lars (1991) Pedagogisk profesjonalitet. Oslo, Norsk Gyldendal. (dansk udgave: Forlaget Klim)
- Dreyfus, Hubert L. & Stuart E. Dreyfus (1991) Intuitiv ekspertise. København, Munksgaard.
- Dybbroe, Betina (1999) Vi er alle mødre for Vor Herre. In Social Kritik nr. 63: Omsorgsforskning.
- Dybbroe, Bettina (2001) Uddannelsens behagelige lethed og arbejdets smertelige tyngde. In Andersen, Anders Siig (e.a.) Bøjelighed og tilbøjelighed. Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse. Roskilde Universitetsforlag.
- Felding, Jørgen, Niels Møller & Søren Schmidt (1980) Opdragelsesarbejde som lønarbejde. In Pædagogik og barndom. Unge Pædagoger.
- Fog, Jette (1994) Med samtalen som udgangspunkt. København, Akademisk Forlag.
- Foulkes, Siegmund H. (1974) Gruppenanalytische Psychotherapie. München.
- Freidson, Eliot (1994) Professionalism Reborn. Cambridge, Polity Press.
- Freud, Sigmund (1972) Overføringen (transferensen). In Psykoanalyse. København, Reitzel.
- Hansen, Erik Jørgen (1995) En generation blev voksen. København, Socialforskningsinstituttet.
- Hermann, Angela (e.a.) Med krisen som blind passager. In Social Kritik nr. 35: Omsorg – omstilling – efteruddannelse.
- Herskin, Bjarne (1980) (Ed.) Socialarbejderens arbejdssituation. København, Gyldendal.
- Hjort, Katrin (1999) En helt anden virkelighed – 12 nye pædagoger om arbejde og uddannelse. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Hjort, Katrin (2001) Moderniseringen af den offentlige sektor. Roskilde Universitetsforlag.
- Holgersson, Leif (1985) Hvilken professionalism vil vi ha i socialt arbejde? In Broady, D. (Ed.) Professionaliseringsfällan. Stockholm, Carlssons.
- Hunt, Jennifer C. (1989) Psychoanalytic Aspects of Fieldwork. London, Sage.
- Illeris, Knud (1999) Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (Ed.) (2000) Tekster om Læring. Roskilde Universitetsforlag.
- Johansen, Ejler & Kirsten Weber (1984) Uddannelses-situation og socialpædagogisk erhvervsarbejde – belyst gennem klubpædagoguddannelsen. Københavns Universitet.
- Johansen, Ejler, Jan Kampmann & Kirsten Weber (1998) Omgå eller omgås ... modernisering og uddannelses-tænkning i pædagoguddannelsen. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelses-gruppen.
- Kontext (1978) nr. 35: Glocksee. Skolen som erfaringspro-ces. Århus, Modtryk.
- Kupferberg, Feiwei (1999) Kald eller profession – at indtræ-de i sygeplejerskerollen. Nyt Nordisk Forlag/Arnold Busck.
- Køppe, Simo (1983) Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850-1980. København, Gad.
- Larsen, Kristian (1999) Praktikuddannelse – kendte og mis-kendte sider. UCSF/Universitetshospitalernes Center for Sygepleje- og omsorgsforskning.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991) Situated Learning. Cambridge University Press.
- Leithäuser, Thomas (1976) Formen des Alltagsbewusst-seins. Frankfurt, Campus.
- Leithäuser, Thomas (e.a.) (1995) Der alltägliche Zauber einer digitalen Technik. Berlin, Sigma.
- Leithäuser, Thomas (Ed.) (1999) Sicherheit im öffentlichen Raum: Alltägliche Gewalterfahrungen im Stadtteil. Bremen, Akademie für Arbeit und Politik: Arbeit und Politik, Sonderheft 24/25.
- Leithäuser, Thomas (e.a.) (2002) Gewalt und Sicherheit im öffentlichen Raum. Giessen, Psycho-sozial Verlag.
- Leithäuser, Thomas & Birgit Volmerg (1985) Psychoanalyse in der Sozialforschung. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Lihme, Benny (2002) Videnskampe. In Social Kritik nr. 78: Videnskabelse og diskursanalyse.
- Lorenzer, Alfred (1975a) Materialistisk socialisationsteori. København, Rhodos.
- Lorenzer, Alfred (1975b) Sprogbeskadigelse og rekonstruk-tion. København, Rhodos.
- Löchel, Elfriede (1997) Inszenierungen einer Technik. Psychodynamik und Geschlechterdifferenz in der Beziehung zum Computer. Frankfurt, Campus.

- Löchel, Elfriede & Erhard Tietel (1995) Computeren som evokatorisk objekt. In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) Arbejde og subjektivitet. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Lund, Uffe & Kirsten Weber (2001) Kort og godt? Læring, kvalificering og effekt i klubuddannelse og klubarbejde. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Martens, Helmut (e.a.) (2001) Zwischen Selbstbestimmung und Selbstausbeutung. Frankfurt, Campus.
- Mitchell, Juliet (1974) Psychoanalysis and Feminism. London, Allen Lane.
- Morgenroth, Christine (1995) Uden arbejde – en depressiv dynamik. In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) Arbejde & subjektivitet. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Morgenroth, Christine (1996) Die engagierte Frau. Münster, Westfälisches Dampfbootverlag.
- Nadig, Maya (1986) Die verborgene Kultur der Frau. Frankfurt, Fischer.
- Nielsen, Steen Baagøe & Kirsten Weber (1997) Jagten på den mandlige omsorgskompetence. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Rask Eriksen, Tine (1990) Professionsrettet omsorgshabitus. Socialisation og kvalifikation til kvindeligt omsorgsarbejde. Delrapport 2: Omsorgskvalificering i sygeplejerskeuddannelsen. Forskningsnoter nr. 5, Institut for pædagogik, Københavns Universitet.
- Rask Eriksen, Tine (1999) Omsorgens paradoks. In Social Kritik nr. 63: Omsorgsforskning.
- Rasmussen, Jens (196) Socialisering og læring i det reflek-sivt moderne. Unge Pædagoger.
- Salling Olesen, Henning (1986) Læreprocesser, fantasi og erfaring. In Særnummer af SLF-information: Konference om viden – formidling – praksis, Middelfart.
- Salling Olesen, Henning (1997) Hvis voksenuddannelse er svaret – hvad er så spørgsmålet? In Social Kritik nr. 49: Stat kommer, stat går ...
- Salling Olesen, Henning (2001) Professional Identity as Learning Processes in Life Histories. In Weber, K. (Ed.) Experience and Discourse. Theorizing Professions and Subjectivity. Roskilde University Press.
- Schorn, Ariane (1996a) Scham und Öffentlichkeit. Genese von Scham- und Identitätskonflikten in der Kulturarbeit. Regensburg, Roderer.
- Schorn, Ariane (1996b) Arbejder – fold dig ud. In Social Kritik nr. 42: Misbrug.
- Schulze, Gerhard (1992) Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt, Campus.
- Simonsen, Birgitte & Noemi Katznelson (2000) Unges arbejdsbegreb. In Tidsskriftet Arbejdsliv, nr. 4: Arbejdets subjektive betydning.
- Simonsen, Birgitte & Lars Ulriksen (1998) Universitetsstudier i krise – fag, projekter og moderne studenter. Roskilde Universitetsforlag.
- Social Kritik (1992) nr. 18: Modernisering og forvaltning.
- Thyssen, Ole (1976)Psykoanalyse og marxisme. København, Berlingske.
- Tietel, Erhard (1995) Das Zwischending. Die Anthropomorphisierung und Personifizierung des Computers. Regensburg, Roderer.
- Volmerg, Birgit (e.a.) (1983) Kriegsängste und Sicherheitsbedürfnis. Frankfurt, Fischer.
- Volmerg, Birgit (e.a.) (1986) Betriebliche Lebenswelt. Opladen, Wetsdeutscher Verlag.
- Volmerg, Birgit (e.a.) (1994?) Nach alle Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen. Frankfurt, Kore.
- Weber, Kirsten (1995) Ambivalens og erfaring. Mod et køns-differentieret læringsbegreb. Roskilde Universitets-center, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Weber, Kirsten (1996) Experiencing Gender. A Psychodynamic Approach to Adult Learning – and a Case of Masculinity and Social Work. In Salling Olesen, H. & Palle Rasmussen (Ed.) Theoretical Issues in Adult Education. Roskilde University Press.
- Weber, Kirsten (Ed.) (1997) Øvelse eller udskilningsløb? En rapport om 12 øvelsespraktikker i pædagoguddan-nelsen Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og vok-senuddannelsesgruppen.
- Weber, Kirsten (e.a.) (Ed.) (1997) Modet til fremtiden. Inspirationen fra Oskar Negt. Roskilde Universitetsforlag.
- Weber, Kirsten (Ed.) (1998a) Læring og lønarbejde. En rap-port om 12 praktikker i "1.løn". Roskilde Universitets-center, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Weber, Kirsten (Ed.) (1998b) "Næsten færdig". En rapport om 12 praktikker i "2. løn". Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Weber, Kirsten (1999a) Ligestilling på arbejdsmarkedet – en evalueringsrapport om livshistoriske erfaringer i et uddannelsesforløb for kvinder. Leonardo-projektet "Equality on the Labour Market". Kvindeligt Arbejder-forbund i Danmark.
- Weber, Kirsten (1999b) Subjectivity and Learning: Insights into Necessities. In Salling Olesen, H. (Ed.) Adult Education and the Labour Market V. Roskilde University 1999.
- Weber, Kirsten (Ed.) (1999) Erfaringer i institutioner. Et pro-blemkatalog ud fra 36 praktikker i pædagoguddan-nelsen. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og vok-senuddannelsesgruppen.
- Weber, Kirsten (2000) Livshistorie, menneskelige ressourcer og fagforeningsuddannelse. In Bering, I. (e.a.) (Ed.) Ude af trit. Roskilde Universitetsforlag 2000.
- Weber, Kirsten (2001a) Brok, brok, brok ... om hverdagsliv, livshistorie og ambivalens i læreprocesser. In Andersen, Anders Siig (e.a.) Bøjelighed og tilbøjelighed. Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse. Roskilde Universitetsforlag.
- Weber, Kirsten (2001b) The Pedagogues' Competencies. In d.s. (Ed.) Experience and Discourse. Theorizing Professions and Subjectivity. Roskilde Universitetsforlag.
- Weber, Kirsten (2001c) Aggression, Recognition and Qualification. On the Social Psychology of Adult Education in Everyday Life. Paper no. 13, Life History Project, Roskilde University.
- Weber, Kirsten & Ejler Johansen (1995a) De næste skridt. Om uddannelses-tænkning, organisation og undervis-ning i pædagoguddannelsen 1993-95. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelses-gruppen.
- Weber, Max (1995) Den protestantiske etik og kapitalismen ånd. København, Nansensgade Antikvariat. (opr. Tübingen 1920).
- Wenger, Etienne (1998) Communities of Practice. Cambridge University Press.
- Windinge, Henrik (2001) Skole og samfund under omstilling. Unge Pædagoger.
- Ziehe, Thomas (1975) Pubertät und Narzissmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt, EVA.

## Noter:

1. Sosuassistenternes sygeplejerskedominerede uddannelse eller vanskelighederne med at få defineret en pædagogmedhjælperuddannelse der hang sammen med pædagoguddannelsen, kan tjene som eksempler på det første. Oprettelsen af et pædagogisk universitet, der på den ene side har som sin historiske opgave at producere viden til arbejdsfeltet, men som på den anden side defineres som strengt akademisk, er et eksempel på den anden modsigelse. Begge aspekter diskuteres selvfølgelig løbende, og det er da godt.
2. Begrebsgymnastikken skyldes at artiklen er skrevet som tiltrædelsesforelæsnings – men har forhåbentlig funktion som rammeforståelse for problematikken: professionsuddannelser.
3. Man kan diskutere om de mangfoldige dimensioner har været tjent med at blive beskrevet i den meget anvendte "tulipanmodel" vi har udviklet på RUC (Andersen e.a. 1993) – den har adskillige dimensioner og mange blomsterblade, den er udviklet som en kritisk søgemodel – med det arbejdende subjekt som udgangspunkt..
4. Også af forskningen, se f.eks. Hjort 1999, Rask Eriksen 1990, mht praktikken: Kupferberg 1999, Larsen 1999 og Bayer 2001. Vedr. pædagoguddannelsen: Weber (Ed.) 1997, 1998a, 1998b, 1999b.
5. Vi har analyseret dette for pædagoguddannelsen. Se bl.a. Weber & Johansen 1995a, Johansen e.a. 1998.
6. Selv Knud Illeris, hvis teoretiske ambition netop er at udvikle et omfattende mangesidet læringsbegreb, diskuterer i sit nyeste oversigtsværk "kognition", "refleksion og metalæring" i *andre* kapitler end f.eks. "følelser", "personlighed" og "social læring" (1999). Det er slet og ret sådan feltet er teoretiseret. Ligeledes indleder Illeris sin "læsebog" (2000) med en række tendenser som han mener er gennemgående for nyere læringsteori – at det er den lærende selv der lærer, at læring også er social, m.v. (ibid. s. 10), men han må derefter redigere sit bud på en læringsteoretisk kanon under overskrifterne "kognitiv", "virksomhed", "personlig udvikling", mv. Læringsteoriene er fortsat enkeltdisciplinære, og de reproducerer opsplitningen mellem fornuft og følelse, intellekt og personlighed, mv.
7. Se note 4. Senest havner Axelsen og Ravn Olesen (2002) i Bourdieuinspireret, eksplicit afmagt overfor spørgsmålet om efteruddannelse nytter.
8. Der er megen relevant viden i fag. Men der er megen anden viden der er nok så relevant. Og mange undervisningsfag lider fortsat under et alt for traditionel enkeltvidenskabsbaseret curriculum.
9. Moderniseringen har været på Social Kritiks dagsorden fra første færd. Se f.eks. Bredsdorff & Dam Ramussen i nr. 2: Selvfølgelig (1989), nr 18: Modernisering og forvaltning (1992) og Weber & Johansen (1995b) i nr. 35: Omsorg – omstilling – efteruddannelse. Se i øvrigt Hjort 2001.
10. Ledelse, mellemledere, lærere og praktiklærere har haft forskellige opgaver – lederne har måttet tage moderniseringen på sig – og er mange steder blevet skydeskive for kritik fra dobbelt hold, både fra ministerier og fra medarbejdere.
11. Jvf. diskussionen af pædagoguddannelsens ny "fag" – kommunikation, organisation og ledelse – og dets identitet. Faget var givetvis tænkt som implementering af moderniseringstankegangen.
12. Paradoksalt nok har psykoanalysen tabt teoretisk indflydelse samtidig med at terapimarkedet er boom'et – et forhold der taler for ovenstående pointe: hvis den officielle kultur ikke kan rumme mangfoldigheden af menneskelivet, så finder dette liv sine egne kanaler. Det ved det terapeutiske marked og forlagene. Dette er ikke stedet at "psykoanalyseres samfundet". Men man kan da konstatere at de begreber om ubevidste processer som forskningsverdenen ikke vil anerkende, dukker syvfold op på markedet.
13. Se f.eks. om krig og fred: Volmerg (e.a.) 1983; om arbejdsliv: Volmerg, (e.a.) 1986, Hermann (e.a.) 1995, Morgenroth 1995; om computere, køn og arbejdsliv: Leithäuser (e.a.) 1995, Tietel 1995, Löchel & Tietel 1995, Löchel 1997; om kvinder i fagbevægelsen: Weber 1995, Morgenroth 1996; om kulturarbejde: Schorn 1996a+b; om konflikter i organisationer: Volmerg (e.a.) 1994; om skole: Cederstrøm (e.a.) 1989, Cederstrøm 1991; om gadearbejde: Leithäuser (Ed.) 1999, Leithäuser (e.a.) 2002; om uddannelse, køn og menneskearbejde: Weber 1996 & 2001c.
14. Det står således ikke til diskussion om mennesket udvikler sig i de faser, som udviklingspsykologerne – hvad enten de hedder Piaget eller Vygotsky – peger på. Socialisationen har et naturgrundlag. Men det er interessant at begreberne "førskebarn", "skolebarn" eller "voksen" afspejler og medproducerer en social realitet – in casu børnehaven, skolen og lønarbejdslivet – der hver især stiller progressionskrav, aktiverer regressionstilbøjeligheder, rummer lyst og ulyst, og altså producerer en historisk specifik subjektivitet.
15. Parsons funktionalisme, rolleteorien eller Socialforskningsinstituttets statistikker er brikker til den "videnskabelige hverdagsbevidsthed" som den tilpasningsorienterede socialisationsteori i denne sammenhæng kan regnes som.
16. Jeg har ikke forladt indsigten i at uddannelser er disciplinerende, magtkonstituerende og i øvrigt også socialt sorterende. Men de befolkes immervæk af mennesker der sætter sig op mod de eksplicite og lider under de implicite strukturer ... og det er focus her.
17. Johansen & Weber 1983, Weber 1996, Weber (e.a.) (Ed.) 1997, Nielsen & Weber 1997, Weber 1999a+b, Weber 2000, Lund & Weber 2001.
18. Lewin og Pollock vil være de bekendte navne. I denne tradition trækkes på bl.a. Foulkes gruppepsykoanalyse (1974) og på Wilfred Bions analyser af kommunikationsmønstre og grundantagelser (1993).
19. Selvfølgelig kan gruppedynamikken bringe også individuelle traumer frem. De er imidlertid aldrig dagsorden for denne type empirisk socialforskning.
20. Om grundtankegangen: Freud 1972; om forskerpositionen: Hunt 1989, Fog 1994; om den psykoanalytiske socialforskning: Leithäuser & Volmerg 1985.