**Teori og praksis – invers: Fra teori implementeres i praksis, til hvad praksis kræver af teori**

[Bud på mulige citater til grafikkeren:

”En række felter får reduceret deres autonomi grundet effekter fra en økonomisk-bureaukratisk logik”

”Relationerne mellem forskning og anvendelse, uddannelse og arbejdsmarked, skoleviden og praksisviden, eller tænkning og handling er i dag artikuleret mere radikalt og modsat som spørgsmål om, hvad et arbejdsmarked kan og skal kræve af forskningen, af uddannelserne, af skoleviden og af tænkning – hvordan kan det være?

”Mere præcist spørges der: hvilke teorier skal formidles og indlæres, så bruttonationalproduktet kan optimeres? På den måde er teori-praksistematikken vendt om. Der er nye krav fra ’praksis’, og de er ganske insisterende og påtrængende”

”Det økonomisk-bureaukratiske magtfelts dominans og kraftige udfordring af autonomien i videnskabens og uddannelsens felt medvirker til, at spørgsmålene stilles anderledes i dag end for 20 år siden”

”Sproglige og curriculære indlejringer af tænkningen cementerer sig også i samfundspositioner gennem social og institutionel arbejdsdeling fx antagelsen om, at forskerne producerer viden, lærerne formidler viden, og praktikerne anvender viden”]

*Den pædagogiske diskussion om relationen mellem teori og praksis med fokus på anvendelse af teori eller brobygning mellem skoleviden og praksisviden udfordres aktuelt via transformationer af en række felter fx indenfor forskning og uddannelse. Artiklens omdrejningspunkt er, at der er sket en ’omvendelse’, dvs. at praksiskrav på en ny radikal måde er blevet styrende for teorikrav. Markedsøkonomiske behov er blevet styrende for, hvad der kan og skal kræves af forskningen, af uddannelserne, af skoleviden og af tænkning. En snæver teori-praksisdiskussion i den pædagogiske verden skal udfordres og udvikles gennem at forstå, hvordan usynlige magtrelationer ligger under og legitimerer neutrale forestillinger om fx kontinuitet mellem teori og praksis.*

Artiklen argumenterer for, at samfundsmæssige forandringer disponerer for at (gen)overveje relationen mellem teori og praksis. Der beskrives mønstre fra sociale, pædagogiske og sundhedsmæssige felter, og der peges derigennem på strukturelle relationer og tendenser. Disse bliver fx italesat gennem en fremvækst og dominans af en cocktail af nye styringsredskaber (New Public Management), nye videnskrav (evidens) og nye krav om ensartethed (standardisering) i praksisudøvelsen. Udfra Bourdieu-inspireret antagelse om hvad der kendetegner henholdsvis teori og praksis, præsenteres et blik på skiftende dominansrelationer mellem det kulturelle og det økonomiske felt. En ændring der får indflydelse på, hvordan praksis på en ny måde sætter krav til teori. Artiklen afsluttes med et forslag om, at pædagogikken som opkommende videnskab må kæmpe for en relativ autonomi fx ved at reflektere over, hvordan den selv udhules af effekterne af et økonomisk magtfelts dominans.

**Hvad er teori?**

Nærværende fremstilling er baseret på en antagelse om, at forestillinger om hvad teori er, er forankret i socialhistoriske konstruktioner. De er formuleret som led i kollektive processer og konflikter. Det er centralt at historisere sådanne teori(-praksis)konstruktioner, så aktuelle forståelser ikke fremstår som selvfølgelige eller for den sags skyld nødvendige. Konstruktionerne er aldrig neutrale begrebs- og kategoriseringsredskaber.

Til en første afgrænsning af teori kan man sige, at en gang var der ikke videnskabelige teorier. De er sociale og historiske produkter af menneskelig aktivitet (Canguilhem, 1988; Bachelard, 1976), hvilket Callewaert, tidligere professor i Pædaogik på Københavns universitet, desuden har beskrevet i en artikel om historisitet i erkendelser og erkendelsesproduktion (Callewaert, 1994). Callewaert viser, hvordan landbrug gennem mange århundrede har været styret af praktisk sans. Den praktiske sans står til rådighed for bonden som en symbolsk størrelse. Der er tale om en kropslig fornemmelse, fx for hvordan og hvornår det er meningsfyldt at tilså marken. Et andet og senere analytisk lag udgøres af lærdommen produceret af munkene som en relativt selvstændig diskurs om den symbolske verden. De foretog de første optegnelser om reglerne for landbrug. Et tredje lag udgøres af videnskab, primært relateret til opkomsten af universiteterne, som udgør en relativt selvstændig diskurs, som sætter spørgsmål ved både den praktiske sans, lærdommen og også ved etableret videnskab. Videnskab er pr. definition kættersk og sætter enhver common sense og også videnskabelig erobring til diskussion (Callewaert, 1992; Larsen, 2007).

Inspireret af den historiske epistemologi taler den franske sociolog Bourdieu om, at videnskaben konstituerer sig gennem brud og objektkonstruktion (Bourdieu et. al., 1991).[[1]](#endnote-1) Teorier relateres her til at være produkter af videnskabeligt arbejde, og de udgør midlertidige konstruktioner oparbejdet af mennesker evt. fra særlige institutionelle og forskningsmæssige sammenhænge (fx universiteter, fagforeninger, lægemiddelindustrier) med henblik på at beskrive og forstå/forklare, hvordan den naturlige eller sociale verden hænger sammen. Udvikling af teori er styret af, i hvert fald i princippet og ideelt, interessen i at blive klogere på verden. I forskningsprocessen søger forskeren sandheden, om end hun/han måske ikke tror på den store sandhed. Erkendelsen om et område er foreløbig på den måde, at den står til rådighed som sand, indtil andre har udfordret den og helt eller delvis afvist den eller kompletteret dvs. fuldstændiggjort den. Den definition af videnskab angår således produktion af teori dvs. måder at tænke *om* fænomener på. Det ligger i denne definition, at teori er en abstraktion, det er en forenkling af virkeligheden, som selvklart ikke siger noget om alt ved det fænomen. En læringsteori siger ikke alt om det at lære, anatomi og fysiologi siger ikke alt om kroppens måde at fungere på. Vi kan opsummere at teori er et socialt og historisk produkt af menneskelige aktiviteter under særlige institutionelle forhold (fx universitet) og at teori i udgangspunktet retter sig mod at beskrive, forstå/forklare og evt. forandre et givent genstandsområde eller praksisområde.

**Hvad er prakis?**

Hvad karakteriserer praksis dvs. fx at fungere i en hospitalsafdeling, lægepraksis, børnehave, klasseværelse? Det er ganske kompliceret at svare på. Bourdieu ville pointere, at praksis trækker på en egen logik (Bourdieu, 1977) eller fornuft, som både er struktureret (formet af omgivelser) og strukturerende (formende for omgivelser). Bourdieu har været optaget af praksis (praksiskteori), fordi han gennem studier så, hvordan der var mønstre i menneskers ageren, og hvordan de hverken kunne analyseres som regelfølgen og ej heller kunne siges at være frit improviserede. Bourdiues, også inspireret af bl.a. kropsfænomenologi (Merleau-Ponty, 1994) studier viser, at praksis er både stabil, idet den viser gentagne mønstre, og samtidig er den kreativ og innovativ og ikke helt forudsigelig. Denne egen praksislogik involverer en tidslighed (fortiden er i nutiden, nutiden retter sig bagud og fremad, og fremtiden udgør også et centralt orienteringspunkt), en rytme (langsom, hektisk, tøvende, udfordrende), en stedlighed (fx er praksis altid lokaliseret dvs. i en bestemt materiel, fysisk sammenhæng) og en kropslighed, hvor kroppe agerer med andre kroppe og ting mv. Denne praktiske sans kan siges at betegne ”en socialiseret krop, en struktureret krop, en krop, der har tillagt sig struktuerene i den verden den lever i. De ydre strukturer er blevet til indre strukturer (…) Meget af menneskers praksis forgår gennem umiddelbare, kropslige reaktioner. Man handler, uden at en beslutning herom tager vejen omkring bevidstheden (Prieur, 2006:39). Praksis involverer således en forbundethed mellem den handlende og det handlede, mellem det indre og det ydre (Larsen & Adamsen, 2002; Bourdieu, 2000). Hermed menes, at (en socialiseret) praktiker, fx en sygeplejerske eller lærer, helt overvejende kan læse sammenhængene vedkommende indgår i, og agere adekvat, gennem kropsligt nedfældede dispositioner.

Ifølge den amrikanske uddannelsesforsker Schön er det særligt for praksis, at den er ’on-going’, der er noget, der er i gang hvert sekund, altid og hele tiden (Schön, 1983). Det, der sker, er også irreversibelt, dvs. det kan ikke laves om, og der er til og med en handlingstvang. Noget må gøres, uanset hvad praktikeren tænker. Selv når han/hun står stille og tænker sig om, handles der. Den pågældende praksis er også unik i betydningen, at præcis det samme aldrig gentager sig på præcis samme måde, om end selvfølgelig praksis har nogle mønstre, som kan afdækkes. Noget af det vigtigste, som karakteriserer praksis, er, at den er kompliceret, og den involverer modsatrettede interesser. Det kan også siges sådan, at der er værdikonflikt på den måde, at der kunne gøres flere ting, og disse er ikke lige stillet, men involverer forskellige og måske modsatrettede værdier (fx hvorvidt sundhed, nydelse, værdighed eller den fysiologiske krop opfattes som det væsentlige).

Ovenstående er ganske skærpede beskrivelser om de praksisformer, som leveres hvert sekund af alle mennesker indenfor en bestemt ramme. Perspektivet er, at praksis følger en egen logik, som kun i ringe grad er styret eller forstyrret, ledt eller misledt, inspireret eller afsporet af allehånde teorier mv. Praksis frembyder altid noget andet og mere end det, som teori siger noget om: For praktikeren er der, i Schöns perspektiv et stykke arbejde at gøre, fx for så vidt teorier virker inspirerende i forhold til den praktiske virkelighed, og det arbejde (den forarbejdning) har ikke noget med videnskab – ’evidens’ at gøre. Man kan også argumentere for, at langt ind i den professionelle praksis agerer mennesker i de fleste komplekse og sammensatte situationer oftest mere adækvat og fornuftigt i situationerne, end de ville kunne læse sig til; end de ville kunne huske; end der gives forskrifter for. Med denne forståelse af hvad teori og praksis indebærer, går man ganske forsigtigt til værks i forhold til mulige relationer mellem teori og praksis.

**Alternative, men dominante, teori-praksisbegreber**

I den pædagogiske verden er der ganske mange teoribegreber i cirkulation, og disse er helt afvigende og forskelligartede. Begrebet kan fx dække over utopi (idealer for en praksis – fx at barnet eller patienten er i centrum), noget som er kompliceret/uforståeligt (fx undervisningsindhold der er svært forståeligt), en fysisk lokalitet (skoledelen til forskel fra praksisdel), tekstligt materiale (fx skriftligt formidlet undervisnings-/lærebogsmateriale), normative idealer (fx procedurer og manualer for undervisning eller plejearbejde) og slutteligt deskriptive teorier (tænkeredskaber som beskrevet ovenfor der kan inddrages til at beskrive og forstå et empirisk fænomen).

En pædagogisk strategi til åbnelse af overesstemmelse mellem teori og praksis ses gennem forstillingen om teori som overvejende normativ, dvs. procedurer for, hvordan skal man gøre dette og hint. Det er med den franske sociolog Durkheims ord ”praktiske teorier”, som er til for at dirigere handling, de er ikke handling, men nærmere handlingsprogrammer: ”I stedet for at reagere på tingene eller på personer på en bestemt måde, reflekterer man på de handlingsprocesser, som således benyttes, ikke for at forstå eller forklare dem, men for at bedømme, hvad de er værd, hvis de er det som de bør være” (Durkheim 1975:70). Det hirakiske forhold mellem teori og praksis er også virksom i sproget, fx at man går ”op i teori” og ”ud i praktik” eller i løn og prestigehierakier mellem producenter, formidlere og anvendere af viden.

Blandt uddannelsespolitikkere, praktikkere og i professionsuddannelserne, fødes der ideer om, at man skal minimere ’barrierer’ mellem, eller at der skal være ’bro’ mellem teori og praksis (Johansen & Fredriksen, 2012). Det formidles også, at teori og praksis skal ’integreres’, eller at teorierne skal være ’anvendbare’ mv. Når teori og praksis er konstrueret som et kontinuum (det skal og kan integreres), så bidrager man også til skabelse af et teori-praksischok, idet man bilder studerende ind, at praksis er et sted, hvor man implementerer teorier i stedet for at respektere praksis i sin egen logik. Det er hårdt, at møde en hospitalsafdeling eller en skoleverden som praktikant, hvis man har lært sig, at nu skal omsorgs- eller klasseledelsesteorierne implementeres. Men på et grundlæggende sociologisk niveau ønsker ingen reelt at udfordre den teori-praksis konstruktion - at det hænger sammen - fordi den udgør en del af det fælles socialt fortrængte. Eksempelvis er lægernes samfundsmæssige legitimitet og prestige i høj grad baseret på forestillingen om, at der ligger teori (evidens) bag hver lille håndbevægelse (Larsen, 2011).

Sproglige og curriculære indlejringer af tænkningen cementerer sig også i samfundspositioner gennem social og institutionel arbejdsdeling fx antagelsen om, at forskerne producerer viden, lærerne formidler viden, og praktikerne anvender viden. Denne distinktion mellem producent, formidler og anvender af viden er også i høj grad relateret til hierarkier af kulturel og økonomisk kapital samt samfundsmæssig anseelse. Sagt med andre ord: den pågående og tilbagevendende diskussion om mulige relationer mellem teori og praksis, mellem skoledeltagelse og praktikdeltagelse, mellem produktion og applikation af viden involverer andet og langt mere end det, der falder indenfor i en snæver pædagogisk diskussion. Det involverer også diskussion af dominansrelationer mellem sociale grupper og af transformationer af felter i international og national sammenhæng.

**Pædagogik udhules af effekterne af et økonomisk-bureaukratisk magtfelt**

Den deduktive og rationalistiske teori-praksistematik havde en logik, hvor omdrejningspunktet var, at teori skulle kunne anvendes i praksis (Johansen & Fredriksen, 2012). Eksempler på den tilgang kan illustreres med følgende typer spørgsmål: hvordan kan vi få forskningsviden omsat til brugbar viden? hvordan kan vi få tilpasset, at der er nogenlunde sammenhæng mellem, hvad uddannelserne bidrager med, og hvad arbejdsmarkedet efterspørger[[2]](#endnote-2)? hvordan kan vi få omsat skoleviden til praksisviden? og slutteligt hvordan kan vi få en vis samklang mellem tænkning og handlen? Tematikken var ofte udtrykt i krav om, at teori og praksis skal hænge sammen, eller at vi skal minimere eller undgå et gab mellem teori og praksis. Relationerne mellem forskning og anvendelse, uddannelse og arbejdsmarked, skoleviden og praksisviden, eller tænkning og handling er i dag artikuleret mere radikalt og modsat som spørgsmål om, hvad et arbejdsmarked kan og skal kræve af forskningen, af uddannelserne, af skoleviden og af tænkning – hvordan kan det være?

En forklaring kan findes gennem diskursen om konkurrencestaten (Cerny, 1997; Pedersen, 2011), der modsat velfærdsstaten prioriterer aktivering før ydelser ud fra princippet ’noget for noget’. Denne ændring kan også italesættes som *workfare,* hvilket er en begrebsmæssig modstilling til *welfare* (Henckel og Schmidt, 2001). I en workfarestrategi er velfærdsinitiativer underordnet arbejdsmarkedsfleksibilitet.[[3]](#endnote-3) Andre perspektiver beskriver forandringer gennem DJØFisering, opkomsten af den neoliberale stat eller dominans af New Public Management (NPM). Inden for det medicinske felt ser man fx over 20 år ændringer i de fremherskende begreber, klassifikationer og logikker. Nye styringsformer, der kobler NPM, krav om evidensbasering, ændringer af professionerne, øget specialisering og ændrede organsationsformer, bidrager til at patienter i stedet italesættes som brugere eller kunder, fra individualiserede praksis til standardiseringer mv. De nye styringsmåder i hospitalssektoren bidrager blandt andet til nye etiske dilemmaer fordi fx døden ikke tæller i de anvente diagnoserelaterede grupper (DRG). Den døende patient bliver dødvægt i institutionens økonomiske encitamentsystem (Brænd, 2014). Et andet eksempel på at arbejdsmarkedet stiller nye krav, kan ses i forhold til fordringen om, at professionshøjskolerne, med deres nye forskningsret, skal bedrive forskning som er praksisnær, behovsorienteret og løse de problemer, der er til stede hos aftagerfeltet. En analyse af hvad der eventuelt mistes ved disse ret entydige bindinger, beskrives af Johansen et andet sted i dette temanummer.

Det centrale er, at en række felter får reduceret deres autonomi grundet effekter fra en økonomisk-bureaukratisk logik. Der udspiller sig kampe i og mellem felter internationalt og nationalt, mellem dominerende positioner (agenter og institutioner) fx indenfor staten, gennem det som Bourdieu (2010) og Wacquant (2009) beskriver som strid mellem højre- (politi, retsvæsen, økonomi og fængselsvæsen) og venstrehåndsstaten (sociale tilbud, offentlig uddannelse, sundhedsvæsen mv.). Bourdieu & Wacquant viser, hvordan højrehåndsstaten dominerer venstrehåndsstaten og dens professioner og institutioner. Det ser man, når kulturelle felter som fx videnskaberne eller uddannelsesområderne udfordres af begreber, klassifikationer og logikker fra den økonomiske verden. Der tales om bundlinje, cost-benefitanalyser, effektmålinger, evidensbasering osv. Transformationerne, herunder af velfærdsstaten, er særligt foregået gennem de sidste 20 år, og efterhånden er det blevet naturaliseret både i den brede mediedebat, men også langt ind i de respektive felter, at når videnskab eller uddannelse er på dagsordenen, så taler man om internationale målinger, sammenligninger, uddannelsernes brugbarhed i forhold til arbejdsmarkedets krav, fra forskning til faktura osv. (Mathiesen, 2000; 2010).[[4]](#endnote-4)

Pointen er, at disse transformationer af dominansrelationer i felterne og mellem dem har særlige implikationer for stat, professioner, klienter, organisationer og kundskabsformer – herunder for den pædagogiske verden. En af de strukturelle effekter er, at der produceres en interesse i, at teori og praksis bringes på dagsordenen på en ny måde. Det økonomisk-bureaukratiske magtfelts dominans og kraftige udfordring af autonomien i videnskabens og uddannelsens felt medvirker til, at spørgsmålene stilles anderledes i dag end for 20 år siden. Forenklet spørges der i dag således indenfor videnskabsområdet: hvordan kan vi reducere fri forskning og styre forskningen hen, hvor den sikrer arbejdspladser i Danmark? eller når bruttonationalproduktet skal stige, hvilke teorier skal så udvikles? Tilsvarende spørges der på uddannelsesområdet: hvordan kan vi lukke uddannelser, der ikke matcher arbejdsmarkedets krav (her og nu), og hvordan kan vi tilpasse de uddannelser, som ikke i tilstrækkelig grad matcher arbejdsmarkedets krav? Mere præcist spørges der: hvilke teorier skal formidles og indlæres, så bruttonationalproduktet kan optimeres? På den måde er teori-praksistematikken vendt om. Der er nye krav fra ’praksis’, og de er ganske insisterende og påtrængende.

Der er modifikationer på billedet, der er tegnet ovenfor, og der er også ansatser til modbevægelser (hvilket bl.a. flere bidrag i dette temanummer anskueliggør). Men det store billede viser, at teori og praksis nu er lagt efter en skabelon, som italesætter begreberne og relationen mellem dem på en ny måde. Den klassiske deduktive-rationalistiske konstruktion artikulerer altså relationer mellem forskning og anvendelse, uddannelse og arbejdsmarked, skoleviden og praksisviden, eller tænkning og handling på bestemte måder. I dag ser vi fremvækst af en komplementær, men også udfordrende konstruktion, der spørger, hvad et arbejdsmarked kan og skal kræve af forskningen, af uddannelserne, af skoleviden og af tænkning.

**Et domineret syn på relationen forskning, uddannelse og praksis**

Vi vil opsummere, at (grund)*forskning* er langt mere, andet, af og til det modsatte ift. uddannelse og praksis. Videnskab er kættersk, og dens legitimitet er at udfordre enhver konvention, enhver doxa. Når en ny teori er udviklet, står den selv som forhindring for nye indsigter. Hvis den nyeste og mest evidente videnskab og viden skal bidrage til at løse samfundsopgaver, så må vi i det mindste stille os spørgsmålet; hvilken eller hvis viden? På det næste niveau omkring *uddannelse* så er og skal uddannelse være langt mere og andet end tilegnelse af forskning og anvendelse af den. Uddannelse retter sig mod, at man er købt fri fra arbejdets konkrete forpligtigelser og krav. Man er købt fri til at tænke om tænkning og om praksis. Uddannelse bidrager således blandt andet til træning i abstraktion, til dannelse og til kritisk refleksion. Via uddannelse kan man trænes til at bidrage til udviklingen af et praksisområde på mange måder. Et af de vigtigste er at udvikle praksisområdet ved at stille spørgsmål, som udfordrer og under de rette betingelser udvikler området. Tænkning og innovative ideer er kun en af flere nødvendige betingelser for, at ting laves om, men det er ikke en tilstrækkelig betingelse. Der skal fx også være afsætning for den. Der har været født og formidlet ganske mange kloge ideer, som først blev ’opdaget’ mange år senere. Andre ideer er aldrig blevet forløst dvs. set som ideer, de ligger blot som tanker eller er nedfældet i tekster. Uddannelse er ikke blot ‘et til et’ formidling af fakta fra forskning til praksis. På det sidste niveau er den faktuelle *praksis* – praksisformer er noget andet og langt mere end det, som forskning kan eller skal sige noget om og noget andet og mere end det, som uddannelse kan/skal give. I praksis er alt i et, og den involverer, at fænomener som ting, tid, sted og kroppe flyder sammen, og praksis involverer desuden værdikonflikt, den er sammensat og unik mv. Praksis er ikke – og kan ikke – blot være en applikation af forskning eller uddannelse.

**En radikal udfordring for pædagogikken**

Det skulle fremgå af denne redegørelse, at der er diskrepans og modsætninger mellem teori som produkt af videnskabeligt arbejde produceret i brud med tidligere teorier og antagelser og så den brede vifte af teoribegreber, som blev præsenteret. I den første version udvikles teorier ud fra en interesse eller videnskabelig libido, der er styret efter at forstå og forklare verden via brud og objektkonstruktion fx inden for det biologisk-medicinske område, eller indenfor det pædagogiske område. I den anden version konstrueres der overvejende og med få modifikationer en relation, hvor teori og praksis kan eller skal hænge sammen. Den sidste version har en vis dominans fx i den pædagogiske verden. Det er oplagt at kritisere den pædagogiske verden, når den lukker sig om sig selv og kontekstuafhængigt og lidt naivt foregiver og har som ambition, at teori/skoleviden skal anvendes i den praktiske verden. Men det er en endnu mere radikal udfordring for pædagogikken som praksisform og videnskab, hvis vi dels har ret i vores antagelse om, at praksis nu er ved at blive styrende for teori, dels hvis det er rigtigt, at et økonomisk magtfelts begreber, klassifikationer og logikker erroderer. Vi foreslår, at den pædagogiske forskning på den ene side forlader forestillingen om, at teori og praksis skal eller kan hænge sammen, og at felternes autonomi respekteres og udvikles fx forskningens felt, uddannelsernes felt og praksisområdernes felt. På den anden side er det også en udfordring for pædagogikken som videnskab at forholde sig nuanceret til de subtile forandringer og forskydninger mellem praksis, uddannelse og forskning. Frem for konventionelt at spørge: hvordan påvirker forskning praksis?, må man vende spørgsmålet om og spørge: hvordan og på hvilken måde sker der tranformationer af praksis? Og dernæst kan man gå videre og spørge: har dette noget med forskning at gøre og i givet fald på hvilken måde? osv.

**Litteratur**

Bachelard, G. (1976). *Nejéts filosofi*. Køben­havn: Vinten

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Oxford: Polity Press

Bourdieu, P. (2010). Statens venstre hånd og statens højre hånd I *Praktiske Grunde*. Nr. 1-2, 2010:113-120.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. & Passeron, J-C. (1991)*. The craft of sociology: epistemological preliminaries.* Berlin: Walter de Gruyter.

Brænd, J. A. (2014) *Nær penger og pasienter.* *Perspektiver på pasientens kår, sykepleie og nærhetsetikk når økonomisk rasjonalitet endrer sykehusdriften.* Doktoravhandling ved NTNU 2014:281

Callewaert, S. (1994). *Om det som (måske) savnes i dansk paedagogisk forskning. Dansk Pædagogisk Tidsskrift Nr. 4, s. 226-232.*

Callewaert, S. (1992). *Kultur, pædagogik og videnskab: om Pierre Bourdieus habitus­begreb og praktikteori*. København: Akademisk Forlag

Canguilhem, G. (1988). *Ideology and rationality in the history of the life sciences*. The MIT-Press. Cambridge

Cerny, P. G.(1997). Paradoxes of : The Dynamics of Political Globalization I *Government and Opposition*, Volume 32, Issue 2, s. 251–274

Durkheim, E. (1975). *Opdragelse, uddannelse og sociologi*, Carit Andersen

Henckel, O. & Schmidt, M.C.S ( 2001) *FVU – en Elevator til Paradis? En integreret specialerapport mellem Socialvidenskab og Pædagogik*. Roskilde Universitetscenter.

Johansen, M. B. & Fredriksen, L. L. (2012). Teori og praksis i semiprofessionernes uddannelser I Andersen, P. Ø. & Ellergaard, T. Klassisk og moderne pædaogisk teori. Købehavn: Hans Reitzels Forlag

Larsen, K. (2011) *At skabe et praksischock! Om udfordringer med kontinuitetstænkningen med hensyn til teori og praksis.* SPS Højskolen i Oslo og Akershus

[Larsen, K](http://vbn.aau.dk/da/persons/kristian-larsen(00b6b53d-6492-4663-852f-2b8123ad3c2a).html). (2007). [Videnskab mellem kontinuitet og brud.: hvad siger historisk epistemologi og kan pædagogik og sociologi lære af den?](http://vbn.aau.dk/da/publications/videnskab-mellem-kontinuitet-og-brud(b099087b-c8f0-4c3c-ae00-d2a8c018d852).html) [Praktiske Grunde](http://vbn.aau.dk/da/journals/praktiske-grunde(f089c609-bc76-42ae-b8ec-fd20f1a9f8f7).html)*, vol 2007, nr. Nr 2 sommer*, s. 5-19.

Larsen, K. & Adamsen, L. (2002) There is no gap 'per se' between theory and practice: research knowledge and clinical knowledge are developed in different contexts and follow their own logic. I *Nursing Outlook.* 2002 ; vol. 50, nr. 5. US

Mathiesen, A. (2000). *Uddannelsernes sociologi – i velfærdsstaten under forandring*. København: Christian Ejlers Forlag

[Mathiesen, A.](http://rucforsk.ruc.dk/site/da/persons/anders-mathiesen(2e17ceb4-d3cc-448a-b308-f8b8cd1d4db1).html) (2010). ["Lige børn leger bedst" - Til kritikken af den nyliberalistiske skolepolitik](http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/lige-boern-leger-bedst--til-kritikken-af-den-nyliberalistiske-skolepolitik(10cb683b-c285-4813-b90a-5c347b73d680).html). I K. Esmark, M. Høyen, & K. Larsen (red.), *Hvorfor Bourdieu?* . (s. 61-83). København: Forlaget Hexis

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg. Det Lille Forlag

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten,* Hans Reitzel, København

Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I Prieur, A. & Setoft, C. (red.), *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels

Schön, D., A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*, New York: Basic Books

Wacquant, L. (2009). *Punishing the Poor. The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Duke University

Press.

Forfatterpræstationer

Kristian Larsen, Professor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Maria Christina Secher Schmidt, Lektor på Professionshøjskolen Metropol og Phd.studerende på Aarhus Universitet

1. Et eksempel kan være, at begrebet ’indlæring’, der henviste til undervisningsteknologi, kognitive processer, motivation mv., havde stor plads midt i 80’erne indenfor pædagogikken. Et perspektiv som i nogen grad forhindrede at man kunne nå frem til et ’læringsbegreb’, der var sociologisk inspireret med fokus på social læring, læringsfællesskaber, social klasse mv. Når forskerens blik, og hele det metodologiske set up, er rettet mod elevens individuelle anliggender – så kommer det ikke ind i synsfeltet at se, hvordan elever interagerer og lærer af hinanden. [↑](#endnote-ref-1)
2. I den Neoliberale optik formuleret sådan at uddannelsessystemet er redskab for udviklingen af medarbejdere til et arbejdsmarked. [↑](#endnote-ref-2)
3. Uddannelse, også som aktivering, kan i et velfærdsperspektiv anvendes mobiliserende til at udvikle social handlekompetence og understøtte menneskers muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer (f.eks. gennem frivillig deltagelse i folkeoplysning). Som led i en workfare strategi sker det derimod primært med henblik på opkvalificering af kompetencer til brug på arbejdsmarkedet (erhvervskvalificering). [↑](#endnote-ref-3)
4. Man kunne i stedet forestille sig, at det var uddannelsessystemets eller videnskabernes egne begrebsapparater, klassifikationer og logikker, der var centrale! – at uddannelse gjaldt om at lære noget, at forskning gjaldt om at producere ny og udfordrende viden. Samtidig og som del af disse forandringer ser vi at i hvert fald ideologien om, at alle har adgang til viden (demokratisering af viden), er vokset via blandt andet internettet og de sociale medier. I den optik er det ikke længere let at fastholde ideen om, at nogle har monopol på viden, alle kan i princippet være eksperter. Når vi ser på professionerne, særligt de såkaldte semi-professioner, så ser vi nye former for re- eller de-professionalisering også grundet i det forhold, at klienter, brugere, patienter på nogle områder kan udfordre eksperterne og optræde som ekspertpatienter mv. [↑](#endnote-ref-4)