

DANSK PÆDA GOGISK TIDS SKRIFT

#2»2019»MAJ

COELESTEM ADSPICIT LUCEM



TEMA: PÆDAGOGIKKEN OG PENGENE

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsmæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læzerskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

REDAKTIONEN BESTÅR AF:

Marianne Brodersen

Ph.d. stipendiat ved Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet og lektor ved Center for Pædagogik, Professionshøjskolen UCSJ

Jacob Ditlev Bøje

Ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Tekla Canger

Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen Campus Carlsberg, UCC

Birgitte Elle

Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Christian Sandbjerg Hansen

Ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Søren Langager

Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Axel Neubert

Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

Marta Padovan-Özdemir

Ph. d. og adjunkt ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

Trine Øland

Ph.d., lektor og afdelingsleder ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på www.dpt.dk

Grafisk tilrettelæggelse og tryk:

Narayana Press

www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfælle vurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på www.dpt.dk.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities (erih) over videnskabelige tidsskrifter i kategori c: research journals with an important local / regional significance in europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af european science foundation.

TEMA: PÆDAGOGIKKEN OG PENGENE

Det er blevet mere og mere almindeligt, at forskellige private aktører og fonde stiller midler til rådighed for pædagogiske udviklingsprojekter og pædagogisk forskning, lige som firmaer udviser interesser i at udvikle pædagogiske koncepter og programmer, som kommuner eller andre offentlige institutioner kan købe. Dette tema stiller sig undersøgende og nysgerrigt an i fht. pædagogikkens nye pengestrømme. Vi ønsker at nærme os en forståelse af hvilke pædagogiske og forskningsmæssige ideer og praksisformer, der muliggøres hhv. besværliggøres ved udviklingen.

Birgitte Elle og Trine Øland

Redaktionel indledning 2

Søren Christensen

Fra lektiehjælp til læringsindustri?

Privatundervisning i Singapore under forvandling 7

Anna-Lea Byskov Andersen

Et forældreperspektiv på MentorDanmark:

Fortællinger om forældres brug af lektiehjælp 19

Mathias Hulgård Kristiansen

Fondenes betydning i velfærdsproduktionen

– fra donation til definitionsmagt? 26

Anna Kristine Boulund og Anna J. K. Lindqvist

Bliv kandidat på deltid og medarbejder på fuldtid

Om universitetets forandrede position uden politisk diskussion 37

Katrin Hjort og Martin Blok Johansen

Taktisk prioriteret og strategisk kommercialiseret

– om udviklingen i pædagogisk forskning 43

ARTIKLER

Emil Søbjerg Falster

At måle og vurdere børn i dagtilbud

– og hvordan det påvirker pædagogisk praksis 53

Anders Øgaard

Fjernundervisning i matematik i Østgrønland

– pædagogisk udvikling under vanskelige betingelser 63

ANMELDELSER

Fem aktuelle boganmeldelser 72

TEMA

PÆDAGOGIKKEN OG PENGENE

De senere år er det blevet mere og mere almindeligt, at forskellige private aktører og fonde stiller midler til rådighed for pædagogiske udviklingsprojekter og pædagogisk forskning, lige som firmaer udviser interesser i at udvikle pædagogiske koncepter og programmer, som kommuner eller andre offentlige institutioner kan købe. Trygfonden, Egmontfonden, Veluxfonden og A.P. Møller-fonden er fx alle fonde, der har sociale og politiske ambitioner om udvikling af samarbejder og vidensudveksling mellem forskere og aktører i praksis; det være sig udvikling af integrerede forsknings- og udviklingsprojekter inden for det sociale område, miljø- og ældreområdet eller det pædagogiske område, herunder folkeskolen og det pædagogiske arbejde med børn og unge. Samtidig udbydes offentlige udviklingsmidler, herunder satspuljemidler, i stigende grad under politisk definerede overskrifter i forbindelse med forandringstiltag, der målrettes opsøgende arbejde, særlige grupper eller særlige aspekter af pædagogikken

og ofte med afsæt i (antagelser om) eksisterende ineffektivitet.

Der er således opstået et marked for at udarbejde løsninger til at erstatte eksisterende praksisformer, der siges at have demonstreret, at de ikke virkede – eller måske blot ikke kunne dokumentere deres virkning inden for de opstillede parametre. Om disse udviklinger er det ofte blevet fremført, at såvel den langsigtede almene pædagogiske udvikling 'i det offentlige interesse' som den langsigtede fagligt orienterede forskningsstrategi, der tør sætse på uøkonomiske uprøvede og udfordrende ideer, negligeres.

Ligeledes styres forskningen i stigende grad efter økonomiske maksimeringsprincipper, konkurrenceprincipper og et resultatafhængigt bevillingssystem. Der er i stigende grad krav om, at fastansatte forskere på vore universiteter søger og hjemtager konkurrenceudsatte midler, forskningsreserven eller andre eksterne forskningsfinansieringer. Det heri indbyggede disciplineringsinstrument, når armslængdeprincippet udhules, er

ofte blevet kritiseret. Desuden medfører universiteternes stadigt formindskede basisbevillinger, at forskningstid i stigende grad anvendes på forskningsansøgninger til fonde, hvor sagsbehandlingen – i lighed med tilskud fra kommune og stat – er blevet mere formalistisk. Også her er udviklingen tveægget: det skærper måske forskningen at vide i hvilken retning, den skal udvikles, men topstyring og formalisering risikerer at lukke for forskningens serendipitet; hvor det usøgte findes, og der åbnes for nye og anderledes erkendelser.

Selvom 'det offentlige interesse' hverken er en ensartet neutral eller apolitisk størrelse, er det interessant på flere måder at drøfte, hvilken betydning pædagogikkens nye pengeflow har for pædagogikkens og den pædagogiske forsknings dynamikker og udviklingsmuligheder. Det er i udgangspunktet vigtigt at overveje hvorvidt og på hvilke måder, der evt. er hold i de ofte fremførte kritikker af denne udvikling; kritikker der bl.a. har været fremført i Dansk pædagogisk Tidsskrift. Især er det interessant at overveje, hvad det betyder, at private fonde – uden politisk og demokratisk diskussion – tiltager sig politikformulerende kraft gennem deres muligheder for at bedrive velgørenhed og give økonomisk støtte.

Hvad betyder det, at det, som Stephen Ball kalder 'voting with money', vinder frem også i en dansk sammenhæng og unddrager sig demokratisk-politisk diskussion? 'Den der betaler, bestemmer musikken', lyder et analogt dansk mundheld. I Dansk pædagogisk Tidsskrift forekommer det os vigtigt at undersøge, hvorvidt og på hvilke måder de nye finansieringsformer influerer på forskning og pædagogik:

hvad betyder det konkret for pædagogikken og udviklingsmulighederne; hvilke 'problemer' er forbundet med de nye finansierings- og styreformer? Hvilken betydning har pædagogikkens økonomiske strukturer og pengestrømme?

Vi kender standardkritikkerne af New Public Management, konkurrencestaten etc., men kunne det tænkes, at de nye finansierings- og styreformer henholdsvis åbner eller lukker for også andre rum og praksisser? Hvilke andre aspekter end de rent økonomiske spiller en rolle, når pædagogikkens nye penge bliver mere synlige og får nye ansigter? Hvilke udvekslinger og værdier sættes i spil? Det er sådanne diskussioner, dette temanummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift tager op for at bidrage til pædagogisk og politisk diskussion af, hvilken betydning det har for pædagogikken, at pengestrømmene nu ser anderledes ud.

Udviklingen er ikke ny. Etnolog Henriette Buus har tidligere beskrevet, hvordan Rockefeller Foundation fra begyndelsen af 1920'erne påvirkede formningen og uddannelsen af den danske befolkning gennem sin strategiske filantropiske støtte til oprettelsen af den danske velfærdsstats sundhedsplejerskeinstitution og socialforskning (Buus 2008). En erhvervsmagnat som Rockefeller blev allerede i sin amerikanske samtid kritiseret for at bruge velgørenhed som et ideologisk forsvar for en håndfast og fagforeningskritisk måde at drive forretning på. Og internationalt er det påpeget, at filantropers indtog på uddannelsesmarkedet og deres stræben efter profit kan ses som udtryk for, at nye (globale) politiske aktører implementerer en markedsmodel inden for pædagogik og uddannelse – uden politisk diskussion

(Ball 2007, 2012). En markedsmodel, der generelt kalkulerer med, at en hel del ikke lykkes for blot at investere i nye markeder, hvor 'ideer der virker' evt. lønner sig bedre. I Danmark har vi endnu ikke set hverken kortlægninger eller egentlige kritikere af fondenes tilstedeværelse i velfærdsproduktionen. Men det er beskrevet, hvordan det danske skattesystem længe har været særligt venligt stemt for skattereduktion, når fonde støtter forskning, kunst og almennyttige formål (Lund & Berg 2016). Hvad det betyder for pædagogikkens ideudvikling og det pædagogiske arbejde er uklart. Her er det værd at bemærke, at fondes øgede betydning i Danmark i dag sker samtidig med, at den offentlige velfærdsproduktion opleves at være trængt, hvorfor fondenes velgørenhed under alle omstændigheder kan falde på et tørt sted, også i pædagogikken.

Dette temanummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift stiller sig undersøgende og nysgerrigt an i fht. pædagogikkens nye pengestrømme. Vi ønsker med nummeret at blive klogere på de nye og forskelligartede politiske aktører; at udvikle indsigt i deres hensigter med involvering i det pædagogiske og velfærdspolitiske felt og de dynamikker og betydninger, de understøtter. Og ikke mindst, ønsker vi at nærme os en forståelse af hvilke pædagogiske og forskningsmæssige ideer og praksisformer, der muliggøres hhv. besværliggøres ved udviklingen.

Temanummeret indeholder 5 artikler.

I den første artikel *Fra lektiehjælp til læringsindustri? Privatundervisning i Singapore under forvandling*, beskriver Søren Christensen med udgangspunkt i det pædagogiske felt i Østasien, hvordan den private supplerende

lektiehjælp i nogen grad har skiftet karakter. Tidligere tiders privatundervisning i form af 'skyggeundervisning', hvis primære funktion var at forbedre eleveres præstationer indenfor det formelle uddannelsessystems præmisser, er i dag suppleret og – i en bestemt betydning – overhalet af anderledes fokuserede læringscentre. Disse læringscentre udbyder deres egne curriculum med en selvstændig pædagogisk dagsorden med fokus på 'hele personen' og gør 'livet' snarere end 'skolen' til sin mester-betegner. Hermed vendes potentielt skolens traditionelle målrettede indlæring af fagligt stof på hovedet med et koncept, der sigter på at forberede børnene på livets udfordringer hinsides eksamenssituationen. Det lyder forjættende, men også dette fokus på livet risikerer at gøre (ekstra) indsatsen til et tyveri af barndom og det 'virkelige livs' unyttige og spontane kreativitet'.

Også i Danmark eksperimenteres der måske mere og anderledes med pædagogik og uddannelse end vi umiddelbart tænker over. Anna-Lea Byskov Andersen peger nemlig i artiklen *Et forældreperspektiv på MentorDanmark: Fortællinger om forældres brug af lektiehjælp* på, at der også i Danmark synes at være en stigende tendens til brug af tilkøbt lektiehjælp i et konkurrenceminded samfund, hvor der er store forventninger til børn og unge. Forældre kan dermed få en magtposition fordi de kan til- og fravælge offentlige eller private aktører på uddannelsesmarkedet. I Danmark ser det ud til, at det i udgangspunktet er børn og unges faglige udfordringer, der søges hjælp til, således at deres veje videre i uddannelsessystemet holdes åbne. Men ønsket om faglig hjælp ledsages af, og har som væsentlig sidegevinst,

et trivselsperspektiv for børn og unge: forældrene søger lektiehjælp for at styrke børnenes selvtillid og trivsel. Artiklen diskuterer således, hvorvidt overskudsforældre primært kan findes blandt sådanne forældre, som 'magter opdragelsesopgaven med alt, hvad den indebærer' og peger på, at overskudsforældre ikke selv behøver at påtage sig alle opgaver; de findes også blandt forældre, der vælger at få hjælp udefra.

I temaets tredje artikel *Fondenes betydning i velfærdsproduktionen – fra donation til definitionsmagt?* analyserer Mathias Hulgård Kristiansen ændringer i fondes uddelingspraksis. Artiklen viser, hvordan fonde nu på strategisk vis står for en såkaldt katalytisk filantropi, som indebærer, at de forstår sig selv som en aktør, der prioriterer skabe sociale forandringer, og hvor 'overgangen fra *magt over* til *magt med*' formuleres som en central nutidig ændring i fondenes praksis. Fondene mener, at de nu faciliterer partnerskaber; at de er en '*datingside for social changemakers*', som en interviewet fondsdirektør udtrykker det. Det viser sig at være en '*datingside med en skæv magtfordeling*, da fondene har magten: I projekterne har de ikke blot magten sammen med deres partnere, de har også magten over, hvem der er med i projekterne, og hvilke projekter, der skal etableres' og inden for hvilke områder. 'Men når fondene uddeler langt større midler end tidligere og går meget mere aktivt ind i samfundsproblemer, så de kan skabe en større forandring, hvad er så problemet med, at de vælger, hvem der skal inkluderes?' Artiklens analyser viser, hvordan fondenes nye og mere aktive strategiske stillingtagen til velfærdsspørgsmål, herunder hvor og hvordan deres midler skal bruges,

har indflydelse på den position, de indtager i udviklingen af velfærd og dermed hele velfærdsudviklingen. Det at være bedre til at udnytte sine ressourcer er fornuftigt for fondene; men analysen rejser spørgsmålet om, hvorvidt det også er fornuftigt for velfærds-samfundet? Skaber det bedre langsigtede løsninger på samfundsmæssige problemer, når fondene selv identificerer problemer fremfor at donere til de projekter, der kommer i deres indbakke? Eller skævvrides udviklingen af velfærd, når fonde bliver tungere spillere i velfærdsproduktionen og mere strategiske i deres udpegning af hvilke områder, de ønsker at hjælpe?

I den fjerde artikel *Bliv kandidat på deltid og medarbejder på fuldtid: Om universitetets forandrede position uden politisk diskussion* undersøger Anna Kristine Boulund og Anna J. K. Lindqvist de konceptuelle logikker, som har formet indførelsen af den nye erhvervs-kandidatuddannelse. Artiklen peger på, at politiske beslutningstagere i denne sammenhæng har fokuseret på, at der skal etableres bedre sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked, men på den utematiserede præmis, at det er arbejdsmarkedet logik og praksis, der er omdrejningspunktet for initiativet. Arbejdspladsen og medarbejderkategorien som klar aktør i kandidatuddannelsen er hermed synliggjort, og uddannelsen præges på den måde af økonomiske elementer på en ny måde. Artiklen peger på, at universitetets egenværdi og -praksis dermed uden egentlig diskussion står i fare for at ændre karakter.

Katrin Hjort og Martin Blok Johansens artikel *Taktisk prioriteret og strategisk kommercialiseret – om udviklingen i pædagogisk forskning* runder temaet af med et overblik over udviklingen i

toneangivende positioner i den pædagogiske forskning, der har anknytning til professionsuddannelserne. Artiklen tager udgangspunkt i en 'modustænkning', og den diskuterer hvilke betydninger, de forskellige positioner har for professionelles muligheder for at stifte bekendtskab med forskellige vidensformer, mens de er under uddannelse. Artiklen betoner, at Modus 2-forskningens relevans- og anvendelsesorienterede fokus radikalt har ændret vidensproduktionens karakter i retning af at ville overbevise snarere end vise og eftervise, men også søge efter nye samspil og samarbejder i professionelt velfærdsarbejde og pædagogisk forskning. Forfatterne benævner desuden den toneangivende aktuelle pædagogiske forskning som 'Modus 3'. Dens centrale træk er kommercialiseringen af forskningen samt en bevægelse, der dels søger at re-centralisere nogle af de decentrale ambitioner, der var forbun-

det med Modus 2, dels indebærer risiko for en konserverende og kortsigtet forskning, der aldrig finder noget, den ikke havde søgt efter. Artiklen afsluttes med at spekulere i en fremtidig 'Modus 4', hvor den pædagogiske forskning produceres i netværk og viser sit værd for professionsuddannelserne gennem sin sociale overbevisningskraft, snarere end gennem sin styrke til at markedsføre sig og i øvrigt gøre sig gældende på et økonomisk marked. <<

Birgitte Elle og Trine Øland

REFERENCER

- Ball, S. (2007): Education Plc. Understanding private sector participation in public sector education. London & New York: Routledge.
- Ball, S. (2012): Global Education Inc. New policy networks and the neoliberal imaginary. London & New York: Routledge.
- Buus, H. (2008): Indretning og efterretning: Rockefeller Foundations indflydelse på den danske velfærdsstat, 1920-1970. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Lund, A. B. & C. E. Berg (2016): Dansk fondshistorie. København: Djøf-forlag.

Søren Christensen

FRA LEKTIEHJÆLP TIL LÆRINGSINDUSTRI?

PRIVATUNDERVISNING I SINGAPORE UNDER FORVANDLING

Singapore er et af de lande i verden, hvor privat supplerende undervisning – også kendt som ‘shadow education’ – er mest udbredt. Singapore er imidlertid også et avanceret videnssamfund, der gennem de sidste to årtier har revideret traditionelle asiatiske forståelser af barndom og læring. Artiklens tese er, at disse forandringer har styrket den private undervisningsindustri, men samtidig også ændret dens karakter. Med udgangspunkt i Luhmanns og Schorrs (1988) distinktion mellem ‘selektion’ og ‘pædagogik’ argumenteres der for, at den traditionelle ‘skyggeindustri’ med fokus på karakterer og eksaminer i stigende grad suppleres og overlejres af en ‘læringsindustri’ med fokus på generiske kompetencer og personlig udvikling. I den forstand er det i stigende grad ‘pædagogik’ snarere end ‘selektion’, der fremstår som industriens ‘mester-betegner’. Artiklen argumenterer dog også for, at dette ikke betyder, at selektionen er forsvundet ud af industrien – men snarere at det i stigende grad er ‘livet’ snarere end ‘skolen’, der udgør undervisningsindustriens centrale selektionsproblematik.

En af de ting, som besøgende husker Singapore for, er dens utallige shopping malls. I dette kompakte kommercielle økosystem overlever man ikke længe, hvis man ikke skiller sig ud. Ved Novena Square, i et af Singapores velstående områder, ligger der en mall – United Square Shopping Mall – der har valgt at differentiere sig gennem læring. Den brander sig selv som “the kids learning mall”, og i reklamematerialet fremhæves det, hvordan “læring er vævet ind i shopping-oplevelsen”.

Man bliver ikke skuffet, når man træder ind. Over alt på væggene er der mulighed for læringsoplevelser – fra det periodiske system til verdens dyreliv. På tilsvarende vis er den traditionelle malls udbud af modetøj og

forbrugerelektronik erstattet af et lige så farvestrålende udbud af lærings-tilbud. I kælderens ligger der butikker, der tilbyder kolossale mængder af ‘assessment books’ (øvelsesbøger i skolens forskellige fag) og mere eller mindre legalt erhvervede opgavesæt fra interne eksaminer på Singapores ‘top schools’.

Efterhånden som man bevæger sig op af rulletrapperne, stiger man i læringsgraderne. Butikker med eksamensopgaver erstattes med firmaer, der tilbyder specialiserede matematiske metoder eller nye og kreative tilgange til at lære kinesisk eller engelsk. Når man når til den øverste etage, dukker der også firmaer op, som tilbyder ydelser, der ligger helt uden for skolens kernefag. Disse ydelser rækker fra lo-

gisk tænkning, ballet og klaver til kaligrafikunst og ukulele. I midten af det hele ligger 'The Learning Lab', Singapores mest prestigefulde læringscenter, der på en lokal hjemmeside betegnes som 'the Oxford of the tuition world in Singapore'.¹ Med sin udstråling af kølig professionalismisme minder lobbyen om et eksklusivt advokatfirma: her er ingen hvide lysstofrør, men dæmpet belysning og møbler i mørkt, varmt træ. I et rum ved siden af lobbyen hænger rækker af laboratoriekittler i børnestørrelse som symbol på, at her drejer det sig ikke om mekanisk memorisering af formler. Her kultiveres tværtimod den kritiske og undersøgende tilgang til viden, der skaber fremtidens nobelpristagere.

*

Det, der en dag i 2017, førte mig til United Square Mall², var en interesse i den type privatundervisning, der i den internationale forskning kaldes 'shadow education'. I denne betegnelse ligger for det første, at der er tale om en form for privatundervisning, som 'skygger' det formelle uddannelsessystem, i og med at det er rettet mod at forbedre elevernes præstationer inden for det formelle uddannelsessystem (Bray 2007: 17). Herudover er der tale om en sektor, der typisk henligger 'i skygge' både i økonomisk og i forskningsmæssig forstand. En stor del af transaktionerne finder sted i den sorte, eller i hvert fald grå økonomi, og forskningen er stadig begrænset, blandt andet på grund af vanskelighederne med at fremskaffe pålidelige data på feltet. Endelig er det et fænomen, som af mange – inklusive en del af de forældre som selv er involveret i det – opfattes som 'shady', dvs. moralsk og pædagogisk kritisabelt.

Singapore har længe været et af 'skyggeindustriens' globale hotspots (Bray 2016). I 2015 viste et survey foretaget af Singapores største avis, *Straits Times*, at mellem 70 og 80% af børnene i Singapores grundskole modtager en eller anden form for supplerende privatundervisning. Som det antydes af min indledende vignette fra United Square Mall, er Singapores private undervisningsindustri imidlertid på vej ud af skyggerne. Tidligere spredtes tilbud om privatundervisning fra mund til mund eller gennem små diskrete avisannoncer, og udøverne var rekrutteret blandt fx studerende, pensionerede lærere og veluddannede husmødre. I dag organiserer branchen sig i stigende grad i virksomheder, der er registreret hos undervisningsministeriet, og som reklamerer i nationale aviser og forældremagasiner. Denne del af branchen holder ikke til i boligområderne, men i shopping malls – som oftest gemt lidt ad vejen på de øverste etager. Fordelene ved denne lokalisering er åbenlyse: malls er lettilgængelige og giver mulighed for, at forældrene kan shoppe, mens børnene får undervisning.

Denne integration af den private undervisningsindustri i Singapores kommercielle økonomi når et nyt højdepunkt i United Square Mall. Her er undervisningsindustrien ikke en ledsager til shoppingoplevelsen. Det er undervisningsindustrien, der selv er blevet shoppingoplevelsen. United Square Mall er en åbenlys og selvbevidst fejring af den private undervisningsindustri som en integreret del af Singapores avancerede kommercielle økonomi.

Det er denne bevægelse fra uformel 'skyggeindustri' mod kommercialiseret læringsindustri, som er omdrej-

ningspunktet for denne artikel. Med udgangspunkt i Niklas Luhmanns og Karl Eberhard Schorrs (1988) distinktion som mellem 'pædagogik' og 'selektion' vil jeg diskutere, hvordan læringsindustriens organisationsformer og forretningsmodeller er forbundet med udviklingen af nye pædagogiske modeller, der med deres fokus på 'livet' snarere end 'skolen' positionerer sig som modsætningen til den traditionelle skyggeindustri, men i vidt omfang også det formelle uddannelsessystems fokus på selektion (eksamensforberedelse). I den forstand indebærer læringsindustrien en tendentiell omvendning af det traditionelle pædagogiske hierarki mellem det formelle uddannelsessystem og den private undervisningssektor. Det betyder imidlertid ikke, at selektionsproblematikken er forsvundet, men derimod at den har skiftet karakter – at selektionsproblemet i stigende grad knyttes til 'livet' snarere end 'skolen'.

PÆDAGOGIK OG SELEKTION

Med distinktionen mellem pædagogik og selektion vil Luhmann og Schorr understrege, at uddannelsessystemet har to uadskillelige, men samtidig modsatrettede formål: på den ene side har det til formål at opdrage, danne og uddanne. På den anden side har det til formål at iagttage elevers læring som præstationer, der underkastes bedømmelser, som kædes sammen med andre bedømmelser, der til sammen danner karrierer (Luhmann og Schorr 1988: 278.)

Som Luhmann og Schorr pointerer, er den pædagogiske tænkning præget af et hierarkisk forhold mellem pædagogik og selektion (Ibid.: 255). Skolens opgave er grundlæggende bestemt af dens pædagogiske opdrag. Selektionen

er enten et beklageligt vilkår, en tjener for pædagogikken (fx formativ evaluering) eller et fremmedelement, der ikke hører til i skolen (jf. kampagner for at afskaffe karakterer og eksaminer). I forskellige udgaver går dette hierarki igen i skolesystemernes selvbeskrivelser, der typisk tager udgangspunkt i deres pædagogiske idealer, snarere end det selektionsmaskineri, der ledsager dem.

Dermed er også antydnet, hvad det er for et moralsk stigma, der knytter sig til skyggeundervisning. Det karakteristiske ved skyggeundervisning er nemlig, at den knytter sig ensidigt til uddannelsessystemets selektionsside. I sin grundform er skyggeundervisning en form for undervisning, der ikke har nogen pædagogisk dagsorden. Dens formål er alene at forbedre elevernes selektionschancer. De undervisningsformer, der benyttes, er derfor også karakteriseret ved at være direkte knyttet til uddannelsessystemets selektionsbegivenheder. Det drejer sig fx om målrettet indlæring af fagligt stof med henblik på reproduktion i en eksamenssituation. Det drejer sig om træning i teststrategier gennem simulerede eksamenssituationer, og det drejer sig om træning i eksamensforberedende studieteknikker (fra notat-teknikker over tidsstyring til diæt og søvnmønstre).

Repræsentanter for det formelle uddannelsessystem ser typisk ned på skyggeundervisning, netop fordi den er rent instrumentelt orienteret mod systemets selektionsside. I systemer, hvor skyggeundervisning er vidt udbredt, kaster den imidlertid en moralsk skygge over det formelle system selv. Den enorme efterspørgsel på skyggeundervisning indikerer, at selv om det formelle system helst taler om sig selv

i pædagogikkens termer, så er det til syvende og sidst selektionen, der tæller.

I den forstand er skyggeindustrien netop det det formelle systems *egen* skygge – ikke noget der ligger uden for det. Heraf den tys-tys-stemning, der i mange lande omgiver skyggeundervisning, og som skaber et paradoksalt skyld-fællesskab mellem forældre, der burde opdrage, og skoler, der burde danne og oplyse, men som i stedet må dele skylden over, at en overvældende del af barndommen henslæbes i selektionens tjeneste.

LÆRINGSINDUSTRIEN: FRA SELEKTION TIL PÆDAGOGIK?

Inden for det sidste årti har flere forskere bemærket, at den private supplerende undervisningssektor er ved at ændre karakter. Den opererer ikke blot inden for den uformelle økonomi, men også som aktører på et fuldt kommercialiseret marked for private undervisningsydelse. I deres analyser af den canadiske undervisningsindustri taler Scott Davies og Janice Aurini derfor om en bevægelse fra 'shadow education' mod kommercielle undervisningsvirksomheder, der markedsfører sig selv som 'læringscentre' (Davies & Aurini 2006: 124).

Disse læringscentre adskiller sig i to henseender fra traditionel skyggeundervisning. For det første skygger de ikke blot skolens curriculum, men udbyder deres eget selvstændige curriculum. For det andet tilbyder de ikke blot lektiehjælp og eksamensforberedelse, men opererer med en langt bredere portefølje af ydelser – fx 'generiske' programmer som studiekompetencer, kommunikationskompetencer, styrkelse af motivation og selvværd (Davies & Aurini 2006: 125).

Disse indholdsmæssige forandringer

begrunder Davies og Aurini i kommercialiseringen af sektoren – og mere specifikt i den stigende udbredelse af franchise-modellen på markedet for private undervisningsydelse. Når læringscentre udvikler deres eget curriculum, er det, fordi franchise-modellen kræver et standardiseret koncept, der kan appliceres på tværs af forskellige operatører og skolemæssige kontekster. I den forstand hænger udviklingen også sammen med den private undervisningsindustri's stigende regionalisering og globalisering, der netop kræver en større uafhængighed af de enkelte uddannelsessystemers særegenheder.

Denne bevægelse i retning af kommercielle 'edu-businesses' (Ball 2012), er lige så iøjnefaldende i Singapore. Det var dette, jeg i indledningen beskrev som en 'etagestruktur', med den traditionelle eksamensforberedelse i bunden og eksklusive læringscentre, der udbyder generiske og ekstra-akademiske kompetencer, på de øverste etager. Som det er tilfældet i Canada (Davies & Aurini 2006), udgør læringscentre en blanding af globale, regionale og lokale operatører.

Denne reorganisering drejer sig imidlertid ikke blot om at trække privatundervisningssektoren ud af de økonomiske skygger, men også om at trække den ud af de pædagogiske skygger. Når læringscentre udbyder deres eget curriculum, er det ikke alene begrundet i franchise-modellen. Det er også en distinktionsmarkør i forhold til skyggeindustrien. Det er et signal om, at deres undervisning ikke blot er en skygge af det formelle system, men er begrundet i en selvstændig pædagogisk dagsorden.

Hvor skyggeindustrien knytter sig eksklusivt til uddannelsessystemets selektionsside, refererer læringsindu-

strien derfor i langt højere grad til pædagogiksidens. Det viser sig tydeligt i de ord, som læringscentrene bruger til at beskrive deres egne ydelser. Det drejer sig fx netop om ordet 'læring', der er allestedsnærværende på centrenes hjemmesider. Det gælder fx det tidligere nævnte 'The Learning Lab', hvis slogan netop er 'Nurturing the love of learning'. Over alt på centrets hjemmeside henvises der til læring – til 'glæden ved læring', 'kærlighed til livslang læring', 'lysten til at opdage ny viden'. Andre steder erklæres det, at The Learning Lab har fokus "på den hele person" og på "personlig vækst". Denne læringsforståelse genfindes i centrets 'mission statement', hvor det hedder, at målet er at "tilbyde spændende, interaktive og tankevækkende lektioner, der opmuntrer alle eleverne til at tænke ud over klasserummets grænser."³

Med læringsbegrebet positionerer læringscentrene sig således som modsætningen til skyggeindustrien, hvis mekaniske terperi netop anklages for at dræbe lysten til at lære. Denne positionering i forhold til skyggeindustrien findes måske allertydeligst hos det australsk-singaporeanske læringscenter MindChamps. Centrets programmer er ifølge CEO David Chiem baseret på et revolutionerende, forskningsbaseret læringskoncept, som han kalder '3-Mind', og som består af 'the Learning Mind', 'the Creative Mind' og 'the Champion Mind'.⁴

Under overskriften "How To Prepare Your Child from P1 to PSLE with NO Tutoring?"⁵ præsenterer MindChamps et af deres programmer på følgende måde:

Det er et globalt problem, at børn går i skole 5 dage om ugen, og alligevel

må lide under presset fra ekstraundervisning efter skole og på den 6. og 7. dag.

Einstein sagde engang: "Der kan ikke være noget mere sikkert tegn på vanvid end at gøre den samme ting igen og igen og så forvente, at resultaterne bliver anderledes." Dette 'vanvid' skaber et pres, der hvert år får børn til at 'hade' skolen og til med urette at tro, at de er fiaskoer.

Hos MindChamps ligger det i vore DNA at lede efter lakunerne i samfundet og fylde dem, og vi har fokuseret på denne 'vanvids-lakune' i to årtier.⁶

Det interessante ved dette citat er, at MindChamps ikke bare præsenterer deres egne læringsydelser som et bedre og mere sofistikeret alternativ til skyggeundervisning, men som modsætningen til den ('NO tutoring') – eller, endnu mere vidtgående, som selve løsningen på det skyggeundervisnings-syndromet. På paradoksalt vis tilbyder MindChamps at løse problemet med ekstraundervisning ved at tilbyde ekstraundervisning. I den forstand fremstår deres ydelser som en slags 'meta-undervisning', der først og fremmest har til formål at forløse børnene fra en anden slags undervisning og det pædagogiske 'vanvid', som den er udtryk for.

Det allermest bemærkelsesværdige er imidlertid, at MindChamps ikke bare knytter skyggeundervisnings-syndromet til skyggeindustrien, men i lige så høj grad til det formelle uddannelsessystem selv. Skyggeundervisnings-syndromet fremstilles her som den perverse symbiose mellem skyggeindustrien og det formelle uddannelsessystem. Det pædagogiske vanvid består i, at skolens traditionelle og ineffektive undervisning nødvendiggør endnu

mere traditionel og ineffektiv undervisning i skyggesektoren. Dermed bliver skyggeindustrien og skolen to sider af den samme onde pædagogiske cirkel: hvis skygge-industrien er kendetegnet ved terperi og ensidig eksamensorientering, er det netop, fordi skolen selv er det.

Dermed vender MindChamps forholdet mellem det formelle uddannelsessystem og privatundervisningssektoren om. Traditionelt har det været uddannelsessystemets repræsentanter, der placerede sig i pædagogikkens position, hvorfra de kritiserede skyggeindustriens endimensionelle fokus på selektion. Nu er det omvendt læringsindustrien, der placerer sig i pædagogikkens position, hvorfra den kritiserer uddannelsessystemets mekaniske og selektionsorienterede undervisningsformer. Lidt som i H. C. Andersen berømte eventyr om 'Skyggen' (1972 [1847])⁷ har skyggen her sat sig på herrens plads, mens herren nu er reduceret til positionen som skyggens ydmyge tjener.

'LIVET' MELLEM PÆDAGOGIK OG SELEKTION

Læring er ikke det eneste begreb, der indgår i læringsindustriens selvbeskrivelse. En anden af læringscentrenes nøglebetegnelser er 'livet'. Dette ord har næsten karakter af en art 'mesterbetegner' for Singapores læringsindustri. Stort set alle læringscentre lover på deres hjemmesider, at de forbereder børnene til livet hinsides det formelle uddannelsessystem. På deres hjemmeside fremhæver The Learning Lab således, at de udstyrer eleverne med 'world-readiness' og 'life-skills', og at de har til formål at forberede eleverne på 'the triumphs and challenges of life'⁸.

Når jeg her har fremhævet (lyst til 'læring' og 'livet', er det, fordi det er med disse betegnelser, læringscentre tydeligst adresserer det moralske ubehag, som selv i Singapore, hvor langt de fleste forældre køber privatundervisning til deres børn, klæber til den private undervisningsindustri. Dette ubehag kommer måske tydeligst til udtryk i det hyppigt anvendte udtryk *kiasuparents*,⁹ der henviser til overdrevent kompetitive forældre, som dynger ekstraundervisning på børnenes i forvejen overbebyrdede skuldre. Heri ligger altså en problematisering af skyggeundervisning som et udtryk for rå forældreambition, der – som Singapores premierminister har formuleret det – frarøver børnene deres barndom og gør dem neurotiske, uharmoniske og livsuduelige (Lee 2012).

Det er denne kritik, læringsindustrien adresserer, når den gør 'livet' snarere end 'skolen' til sin mesterbetegner. Det, den proklamerer som sin grundlæggende mission, er alt det, skyggeindustrien ikke gør – og måske ligefrem ødelægger: at stimulere børnenes glæde ved at lære, at skabe hele mennesker, at forberede børnene til livets udfordringer hinsides eksamensbordet. I den forstand er læringsindustrien også et tilbud til forældrene om ekstraundervisning uden skam. I sin selvbeskrivelse tilbyder den netop forældrene det billede af dem selv, de gerne vil have: ikke som *kiasuparents*, der piner livet af deres børn med endeløst terperi, men som engagerede og fremadskuende forældre, der udvikler og stimulerer dem som mennesker.

Ikke desto mindre ville det være forsimplet at se Singapores nye læringsindustri som noget helt andet end skyggeindustrien. Det interessante er, at selv om læringsindustrien disti-

ancerer sig fra skyggeindustrien, så inkorporerer den samtidig skyggeundervisningen i sig selv og giver den en ny plads. Dette viser sig frem for alt i læringsindustriens tvetydige spil mellem pædagogik og selektion. Inden for læringsindustrien selv sker der imidlertid samtidig det, systemteoretikere ville kalde en 're-entry' af mellemværendet mellem pædagogik og selektion¹⁰. Eller for at vende tilbage til det billede, jeg brugte i indledningen: den 'etagestruktur', der gør sig gældende i forholdet mellem skyggeindustrien og læringsindustrien, gør sig også gældende inden for læringsindustrien selv. For overskuelighedens skyld vil jeg her beskrive dette hierarki som en struktur bestående af tre etager.

På den nederste etage viderefører læringsindustrien skyggeindustriens forpligtelse på uddannelsessystemets traditionelle selektionsmekanismer. Den lover så godt som aldrig, at den vil forberede børnene til livet uden samtidig at garantere forældrene, at den også vil sikre dem bedre karakterer og eksamensresultater. Når The Learning Lab erklærer det for deres mission at "tilbyde spændende, interaktive og tankevækkende lektioner, der opmuntrer alle elever til at tænke ud over klasserummets grænser", tilføjer de straks, "samtidig med at vi sikrer, at de opnår de bedst mulige akademiske resultater."¹¹ I den forstand frasiger læringsindustrien sig på ingen måde skyggeindustriens fokus på karakterer og eksaminer. Forskellen er imidlertid, at arbejdet på selektionen i læringsindustriens selvbeskrivelse er medieret over pædagogikken. Der henvises både til pædagogik og selektion, men det er pædagogikken, der indtager den hegemoniske position, i og med at det er den, der er garanten for løsnin-

gen af selektionsproblemet. Jo højere man kommer op i læringsindustriens etagestruktur, jo mere fremstår succes i selektionsspillet som en næsten automatisk effekt af læringscentrenes pædagogiske filosofi og metoder.

På den midterste etage viderefører læringsindustrien skyggeindustriens selektionsfokus på en mindre traditionel måde. Læringsindustriens fokus på generiske og ekstra-akademiske kompetencer er også begrundet i, at det er den retning, det formelle uddannelsessystem selv bevæger sig i. Gennem de sidste 20 år er der i Singapore gennemført en lang række uddannelsesreformer, der alle har haft til formål at reducere uddannelsessystemets fokus på karakter og eksaminer. Med henblik på at sikre en optimal udnyttelse af befolkningens humane ressourcer forsøger systemet nu at selekttere et bredere spektrum af 'talent', således at det ikke blot belønner akademiske præstationer, men også kunstneriske, kreative og sportslige kompetencer. Dette kommer mest konkret til udtryk i introduktionen af et særligt optagelsessystem, der giver adgang til prestigøse skoler uden om det normale karakterbaserede optagelsessystem.

Også læringsindustrien skygger derfor det formelle uddannelsessystem i den forstand, at den afspejler uddannelsessystemets egen udvikling. I forskningslitteraturens 'kanoniske' definition af shadow education (Bray 2007: 15; Aurini et al. 2013: XIX) inkluderes kun privatundervisning i fag, som skolen underviser og eksaminerer i, mens fritidsaktiviteter som sport eller kunstnerisk selvudfoldelse er ekskluderet. Denne skarpe adskillelse bliver vanskelig at opretholde, når også tækwondo, ballet, kurser i at opbygge et cv eller gøre et godt indtryk

til en samtale bliver komponenter i strategier, der skal sikre avancement i uddannelsessystemet. Det er tilbud, hvis formål er at styrke børnenes 'selective fitness' i uddannelsessystemet. I den forstand spiller de strukturelt præcis den samme rolle som de traditionelle kurser i eksamensteknikker.

På den øverste etage udspilles mellemværendet mellem pædagogik og selektion på en måde, der overskrider tilknytningen til det formelle uddannelsessystem. Her er det 'livet', der bliver det centrale referencepunkt. I forhold til skyggeindustrien er der tale om en bevægelse fra selektion til pædagogik – fra et fokus på karakterer og eksaminer til et fokus på dannelse af hele og livsduelige mennesker. Samtidig er der tale om en ny selektionsproblematik, i og med at læringsindustrien så godt som aldrig bruger ordet 'livet' uden at ledsage det med ordet 'succes'. I den forstand bliver 'livet' navnet på en ny selektionsproblematik, der netop er karakteriseret ved at sprænge det formelle uddannelsessystems rammer.

I forskningslitteraturen bliver udbredelsen af skyggeundervisning i de østasiatiske samfund ofte knyttet til en kulturelt begrundet overbevisning om, at det er uddannelse og mere specifikt uddannelsessystemets selektionsbegivenheder, der bestemmer et menneskes skæbne (Bray og Lykins 2012: 25). I den sammenhæng kan fremvæksten af en læringsindustri, der har 'livet' snarere end 'skolen' som mesterbetegner, læses som en indikation af, at overbevisningen om at succes i uddannelsessystemet kan garantere succes i livet, i stigende grad er udfordret. Når læringsindustrien tilbyder generiske kompetencer (hjerne træning, kreativitet etc.), er der ikke kun tale

om genveje til succes i det formelle uddannelsessystem. Det er også ydelser, der 'supplerer' uddannelsessystemet i en ny forstand – nemlig ved at tilbyde de færdigheder og kompetencer, som det formelle uddannelsessystem netop antages *ikke* at udvikle. På sin 'øverste etage' fungerer læringsindustrien derfor ikke blot som en garant for succes i uddannelsessystemet, men også som en forsikring imod uddannelsessystemets utilstrækkeligheder i forhold til at give børnene de kompetencer, der kan sikre dem succes i livet.

Denne problematisering af det formelle uddannelsessystem som en risiko og ikke blot en forudsætning for børnenes fremtidige succes er svær at adskille fra den videnskønomiske dagsorden, der har præget de sidste årtiers uddannelsespolitik, og som netop på samme tid er kendetegnet ved et stigende fokus på uddannelse og ved en stigende problematisering af det formelle uddannelsessystems evne til at matche fremtidens kompetencebehov (Robertson 2005). Det er netop dette begreb om videnskønomi, der ligger til grund for uddannelsesreformerne i Singapore gennem de sidste par årtier. Disse reformer har netop haft til formål at styrke tilliden til det formelle uddannelsessystem ved at reformere det i retning af fremtidens kompetencebehov – kreativitet, selvstændig tænkning, kommunikationskompetencer etc. Man kan imidlertid argumentere for, at reformerne snarere har anfægtet tilliden til uddannelsessystemet, i og med at de begrunder sig i og udbreder et billede af fremtidens kompetencebehov, som kun de færreste oplever, at Singapores uddannelsessystem – med dets rigide statushierarkier og testbaserede sorteringsmekanismer – er i stand til at leve

op til. Uddannelsesreformerne udstiller det gab, der adskiller uddannelsessystemets realitet fra den fremtid, det selv projicerer, og dermed bidrager de til fremkomsten af en læringsindustri, som tilbyder at udfylde dette gab.

EN GENERALISERET SELEKTIONSPROBLEMATIK

I det foregående har jeg forsøgt at vise, at bevægelsen fra skyggeindustri mod læringsindustri i Singapore kan beskrives som et dobbelt spil mellem selektion og pædagogik. I den traditionelle skyggeindustri indtager selektionen den hegemoniske position, for så vidt som de pædagogiske mål og metoder er underordnet og tilpasset uddannelsessystemets selektionsbegivenheder. I læringsindustrien er det omvendt pædagogikken, der indtager den hegemoniske position: læringsindustrien beskriver sig selv som rettet mod 'li-

gemoni over pædagogikken paradoksalt nok tilbage i læringsindustriens egen brug af betegneren 'livet'. Her bliver 'livet' nemlig navn på en ny selektionsproblematik, der drejer sig om, hvordan man sikrer børnene succes i fremtiden, når skolen ikke længere antages at forberede dem adækvat på fremtidens kompetencebehov.

Samtidig med at 'livet' i læringsindustrien fungerer som den pædagogiske modpol til selektionen, bliver det således navnet på en generaliseret selektionsproblematik, som der ikke er nogen modpol til. Læringsindustrien bryder med skyggeindustriens ensidige fokus på karakterer og eksaminer, men gør samtidig selektionsproblematikken altomfattende og allestedsnærværende.

Det er derfor ikke noget tilfælde, at det ikke helt er lykkedes læringsindustrien at slippe af med det stigma og

“ Her bliver 'livet' nemlig navn på en ny selektionsproblematik, der drejer sig om, hvordan man sikrer børnene succes i fremtiden, når skolen ikke længere antages at forberede dem adækvat på fremtidens kompetencebehov

vet', og succes i uddannelsessystemets selektionsspil fremstår som en effekt af dens holistiske læringsformer og deres evne til at indgive eleverne motivation og lyst til at lære.

Ved hjælp af betegneren 'livet' placerer læringsindustrien sig således i pædagogikkens position over for skyggeindustriens – og også det formelle uddannelsessystems – fokus på selektionen. Samtidig vender selektionens he-

den skam, der traditionelt klæber til skyggeindustrien. I det omfang 'livet' i læringsindustrien bliver en selektionsproblematik, erobrer selektionen også de felter, der tidligere har udgjort dens modpol. I Singapore har man traditionelt skelnet mellem 'tuition' (privatundervisning rettet mod karakterer og eksaminer) og 'enrichment' (rekreative og udviklende aktiviteter uden direkte relation til selektion).

Denne opdeling erstattes imidlertid i stigende grad af den generiske term 'classes', der er kendetegnet ved at gå på tværs af modsætningen mellem det skolerettede og det livsrettede. "My parents make me go to all these classes. I have classes seven days a week", siger en singaporeansk dreng sørgmodigt i en lokal film om uddannelseskulturen i Singapore¹². Disse 'classes' rækker lige fra matematik over taekwondo og svømning til skak og fremstilles i filmen inden for den helt samme kritiske diskurs, som traditionelt omgiver skyggeindustrien – dvs. som et tyveri af barndommen. Livet som selektionsproblematik fremstår som et overgreb mod livet selv – et overgreb der i filmen fremstilles i form af forældrenes misbilligelse af drengens 'unyttige' trang til at lave collager af tøjklæmmer og andre hverdagsgenstande. Her genfremstilles den traditionelle kritik af skyggeindustrien modsætning mellem 'livet' og 'skolen' kort sagt i form af en modsætning mellem læringsindustriens version af livet som en strategisk investering i 'life-skills' og det 'virkelige' livs unyttige og spontane kreativitet.

AFSLUTNING

Som det er tilfældet med denne artikel, har størstedelen af den internationale forskning i skyggeundervisning haft fokus på Asien – og i særdeleshed Østasien. Gennem de sidste par årtier er det dog blevet mere og mere tydeligt, at skyggeundervisning ikke bare er en 'asiatisk syge'. Det er tværtimod et fænomen, der er i kraftig vækst verden over – og som visse steder (fx i Sydøsteuropa og Tyrkiet) har nået et omfang, der er sammenligneligt med Asien. I denne sammenhæng har Skandinavien opnået et ry som en slags sidste

bastion – et sidste bolværk mod den globale skyggeundervisnings-epidemi. Så sent som i 2011 konkluderede Mark Bray således i en rapport til EU-Kommissionen, at Skandinavien var den eneste europæiske region, hvor organiseret skyggeundervisning var noget nær ikke-eksisterende (Bray 2011: 21, 23).

En mere detaljeret empirisk kortlægning¹³ antyder, at denne konklusion selv dengang næppe var helt korrekt. Under alle omstændigheder er den det ikke længere. Siden 2011 er skyggeindustrien – både i omfang, omsætning og synlighed – vokset markant i Skandinavien. Udviklingen startede i Sverige, hvor Reinfeldt-regeringen som led i liberaliseringen af det svenske skolesystem indførte fradrag på lektiehjælp.¹⁴ Dette skabte bl.a. grobund for MyAcademy, der i de følgende år også etablerede sig på det danske marked, hvor de hurtigt fik følgeskab (og konkurrence) af andre aktører anført af MentorDanmark, der i dag har etableret sig som den suverænt største spiller på det danske marked.

MentorDanmark er ikke en traditionel skyggeoperatør, men en kommerciel undervisningsvirksomhed, der opererer på almindelige markedsvilkår, og som har vundet industripriser som fx 'Årets væksteventyrer' og 'Entrepreneur of the Year'¹⁵. I den henseende minder MentorDanmark om de læringscentre, der har været i fokus i denne artikel. Det gør den også i den forstand, at MentorDanmark markedsfører sig som en læringsvirksomhed, der baserer sig på et selvstændigt 'pædagogisk grundlag' (læringsstile), og hvis mission rækker ud over skyggeindustriens fokus på karakterer og eksaminer: 'Mere end blot lektiehjælp' lyder det således i en reklamevideo,

der vises i de københavnske s-tog, og på MentorDanmarks hjemmeside er det første, man møder, overskriften 'Det handler om lyst til læring'.¹⁶

Konsolideringen af et marked for private undervisningsydelse er interessant i betragtning af, at Danmark og Skandinavien ikke udviser de træk, der sædvanligvis betragtes som fremmende for skyggeindustrien – så som underfinansierede skoler og lavtlønnede lærere på den ene side, eller en stærk konkurrencekultur på den anden (Bray 2011).

Skygge- og læringsindustrien er stadig kun meget lidt udforsket i en skandinavisk – og slet ikke i en dansk – sammenhæng. Der er utvivlsomt flere forklaringer på indu-

striens indtog på det danske marked – som for eksempel den vedvarende turbulens omkring folkeskolen. Det er således næppe tilfældigt, at MentorDanmark opstod ud af lærerlockouten i 2013 og den efterfølgende kritik af folkeskolereformens lektiecaféer.

I denne artikels sammenhæng er det mest interessante spørgsmål imidlertid, om ikke også den private undervisningsindustri bevægelse fra skyggeindustri mod læringsindustri har været med til at fremme undervisningsindustriens indtog i Danmark. Igennem de sidste par årtier er læringsforståelsen i den danske skole blevet markant

mere mål- og præstationsorienteret. Omvendt er undervisningsindustriens læringsforståelse i samme periode blevet væsentligt mere holistisk og procesorienteret. Man kan formode, at denne modsatte bevægelse har gjort det lettere at bygge bro mellem en dansk pædagogisk tradition fokuseret på barnets 'alsidige personlige udvikling' på den ene side, og den private undervisningsindustri på den anden.'

Selv om også en række helt traditionelle skyggeoperatører i dag har etableret sig på det danske marked, er det således næppe nogen tilfældighed, at den suverænt største spiller på markedet er en lokal repræsentant for den nye læringsindustri, der netop legitimerer præsta-

tions- og selektionsorienteringen ved at inkorporere den i en pædagogisk vision med fokus på motivation, selv-tillid og individcentreret læring.

Når den private undervisningsindustri er ved at konsolidere sig på det danske marked, skyldes det måske derfor ikke alene en stærkere præstations- og selektionsorientering i det danske uddannelsessystem, men også fremkomsten af en læringsindustri, der langt mere effektivt end den traditionelle skyggeindustri formår at forene selektionsorienteringen med veletablerede danske idealer om motivation og alsidig personlig udvikling. <<

“ Igennem de sidste par årtier er læringsforståelsen i den danske skole blevet markant mere mål- og præstationsorienteret. Omvendt er undervisningsindustriens læringsforståelse i samme periode blevet væsentligt mere holistisk og procesorienteret

REFERENCER

- Andersen, H. C. (1972 [1847]), 'Skyggen'. I *Samlede Eventyr og Historier. Bind 1*. København: Gyldendal.
- Aurini, Janice et al. (2013), 'Out of the Shadows? An Introduction to Worldwide Supplementary Education'. In Aurini, Janice et al., *Out of the Shadows. The Global Intensification of Supplementary Education*. Bingley: Emerald
- Ball, Stephen J. (2012), *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Bray, Mark (2007), *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (2nd Ed.). Paris: UNESCO.
- Bray, Mark (2011), *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. Bruxelles: Europa-Kommissionen
- Bray, Mark og Chad Lykins (2012), *Shadow education. Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Mandaluyong City: Asian Development Bank
- Bækdahl, Frederik, Søren Christensen og Thomas Grønnebæk (under forberedelse): 'Shadow education i Danmark: en kortlægning'.
- Davies, Scott og Aurini, Janice (2006), 'The Franchising of Private Tutoring: A View from Canada'. *Phi Delta Kappan* 88:2
- Lee, Hsien Loong (2012): 'Prime Minister Lee Hsien Loong's National Day Rally Speech 2012'. http://www.pmo.gov.sg/content/pmosite/mediacentre/speechesinterviews/primeminister/2012/August/prime_minister_leehsienloongnationaldayrally2012speechinenglish.html
- Luhmann, Niklas og Karl Eberhard Schorr (1988), *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Robertson, Susan. 2005. 'Re-imagining and Rescripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems.' *Comparative Education* 41 (2).

NOTER

- 1 <https://blurparents.com/top-10-best-tuition-centres-in-singapore/>
- 2 Denne artikel er baseret på to forskningsophold i Singapore i 2013 og 2017, af henholdsvis 4 og 3 måneders varighed.
- 3 <https://www.thelearninglab.com.sg/about-us/welcome/>
- 4 <https://www.mindchamps.org/about/corporate-dna/>
- 5 <https://www.mindchamps.org/> P1 står for Primary One, PSLE står for Primary School Leaving Examination, Singapore første high-stakes Eksamen, som eleverne tager efter 6. Klasse.
- 6 <https://www.mindchamps.org/parenting-workshop/>. 25.05.2018
- 7 Tak til Jakob Ørberg for denne henvisning
- 8 <https://www.thelearninglab.com.sg/about-us/welcome/>
- 9 *Kiasu* er et kinesisk dialektord, der betyder 'frygt for at tabe'.
- 10 Re-entry betyder, at en distinktion genindføres på den ene side af distinktionen selv. I dette tilfælde er der altså tale om, at distinktionen mellem pædagogik og selektion genindføres på pædagogik-siden af denne distinktion selv.
- 11 <https://www.thelearninglab.com.sg/about-us/welcome/>
- 12 "Don't leave me, sunshine." <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=FQB7ritn580>
- 13 Foretaget af Thomas Grønnebæk og Frederik Bækdahl som led i forarbejdet til et 'pilot-paper' om skyggeundervisning i Danmark (Bækdahl, Christensen og Grønnebæk, under forberedelse).
- 14 Fradraget på lektiehjælp er siden blevet afskaffet af Löfven-regeringen.
- 15 <https://mentordanmark.dk/>
- 16 <https://mentordanmark.dk/>

Søren Christensen er lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Anna-Lea Byskov Andersen

ET FORÆLDREPERSPEKTIV PÅ MENTORDANMARK:

FORTÆLLINGER OM FORÆLDRES BRUG AF LEKTIEHJÆLP

Denne artikel præsenterer et studie af det relativt nye fænomen privat lektiehjælp ud fra et forældreperspektiv. Afsættet er en nysgerrighed efter at forstå, hvad der får forældre til at søge supplementer til folkeskolens undervisning, og hvordan man kan forstå private aktørers tilstedeværelse og indflydelse på traditionelle uddannelsesforståelser. Med baggrund i et interviewstudie med forældre fremhæver artiklen tre temaer i forældrenes fortællinger: 'Faglighed og forventning', 'Trivsel' og 'Forælderrollen', som bidrager til forståelse af, hvorfor forældre finder det nødvendigt at henvende sig til en privat aktør som MentorDanmark. Denne artikel peger på, hvordan forældre agerer i et konkurrenceminded samfund, hvor der er store forventninger til børn og unge. Overskudsbegrebet fremhæver, at forældre med deres handling udviser overskud ved at gøre noget og investere i deres børns fremtid. Artiklen er baseret på mit bachelorprojekt.

Den største nuværende aktør på markedet for privat lektiehjælp er MentorDanmark, der blev stiftet af Nicklas Kany i april 2013. MentorDanmark har mere end 3.000 undervisere og servicerer mere end 20.000 familier. MentorDanmarks store vækst de seneste år har resulteret i flere priser, senest blev virksomheden nordisk vinder af "People's Choice" prisen ved Nordic Startup Awards 2017. I slutningen af 2018 opkøbte Gyldendal majoriteten af anparterne i MentorDanmark og sammen investerer disse to aktører nu i deres fælles mission om at styrke danske skoleelevers læring både i og uden for skoletiden.

Der er altså indikatorer på, at der sker ændringer i måden uddannelse tilvejebringes på.

Udgangspunktet for mit studie af MentorDanmarks forældre lå i en

interesse for at forstå deres rolle midt i den ændring af vores uddannelsessystem, som Stephen Balls skriver om: "I relation til uddannelse vil jeg antyde, at summen af disse ændringer indikerer begyndelsen på enden af det uddannelsessystem, som vi kender det i dets 'velfærdsform'" (Ball, 2012, s. 2, min oversættelse). Den traditionelle forståelse af uddannelse i vores velfærdsstat udfordres i dag af private aktører, hvilket Ball påpeger kan skabe nye magtstrukturer, der udfordrer de traditionelle uddannelsesforståelser (Ball, 2012, s. 9). Med Balls makroperspektiv på den nye uddannelsesdiskurs opstod min interesse for at undersøge forældrenes perspektiver.

Formålet med denne artikel er således at forstå, hvorfor forældre henvender sig til MentorDanmark. Til at forstå fortællingerne inddrager jeg

Dil Bachs (2015) *overskudsbegeb*, som fører artiklen i retning af en ligheds-skabende diskussion, da køb af lektiehjælp med dette begreb kan tolkes som alle forældres mulighed for at opfylde kriterierne for at være overskudsforældre. Undersøgelsens forældreperspektiv viste sig relevant i en diskussion af nye private supplementer til folkeskolen, da forældrene kan indtage en magtposition, fordi de kan til- eller fravælge offentlige- og private aktører. Herefter bliver det netop relevant at kende baggrunden for deres interesse i at investere i den private lektiehjælp.

KENDSKAB TIL FELTET

Forud for mit studie havde jeg kendskab til MentorDanmark, idet jeg var og er ansat som fagvejleder hos MentorDanmark. I arbejdet som fagvejleder sidder jeg i et team og modtager henvendelser fra familier, der er interesseret i at høre om MentorDanmarks koncept. Det er også hos fagvejlederen, at de bliver oprettet og får tilknyttet en mentor. Mit arbejde giver mig en vigtig baggrundsforståelse for MentorDanmarks koncept samt indsigt i det tilsyneladende udækkede behov, der får familierne til at henvende sig. Det er netop de fortællinger, forældrene deler ved deres henvendelse til MentorDanmark, som jeg fandt interessante at få uddybet for at kunne analysere dem nærmere. Mit forhåndskendskab har krævet, at jeg i mine metodologiske overvejelser løbende har reflekteret over den indforståethed jeg er en del af og som kan sløre mit analytiske blik på fænomenet. En væsentlig del af disse overvejelser angår anvendelsen af undersøgelsens teoretisk-analytiske tilgang i form af at vælge et specifikt fokus på forældrenes fortælling, hvilket skabte en distance til feltet og som

gav mulighed for at forstå fænomenet udefra.

DET EMPIRISKE OG ANALYTISKE UDGANGSPUNKT

Studiets empiriske materiale er indsamlet og analyseret med en narrativ tilgang. Empirien består af interviews med forældre, som har henvendt sig og er oprettet som brugere af MentorDanmark.¹ Der er udført tre interviews med mødre og et enkelt interview med en far. Jeg indledte interviewet ved at fortælle, at jeg ønskede deres fortælling, hvortil jeg havde forberedt enkelte opfølgende spørgsmål. Det empiriske materiale er herefter analyseret med udgangspunkt i en narrativ analyse, som den fremlægges af Riessman (2017), og Bengtsson & Andersen (2017). Denne narrative analysestrategi giver mulighed for at forstå fænomenet, som det fremtræder for individet, her forældrene. Gennem narrative analysestrategier kan jeg indkredse, hvilke tematikker, der træder frem i fortællingerne samt opnå en dybere forståelse for selve fortællingens struktur, hvilket giver indsigt i fænomenet og tilmed mulighed for at fremlægge nogle kategorier og mønstre ved at sammenligne med andre fortællinger (Bengtsson & Andersen, 2017). I den narrative analyse fokuserer jeg på den tematiske- og strukturelle analyse. Den tematiske analyse giver mulighed for at fokusere på fortællingens indhold, og den strukturelle analyse fokuserer på, hvordan fortællingen fortælles og struktureres (Riessman, 2017).

FORÆLDRENS FORTÆLLINGER

Den strukturelle analyse giver et dybere indblik i det mønster, forældrene former deres fortælling med. De fire forældre viste sig at indlede deres for-

tælling over det samme mønster. Jeg anvendte Lobovs analyseapparat til at begrebsliggøre, at forældrenes fortælling hurtigt fokuserede på de komplikationer (KO) de oplevede i forbindelse med barnets skolegang, og hvor MentorDanmark for dem blev løsningen (LØ) (Bengtsson & Andersen, 2017, s. 283). Den overordnede struktur i fortællingerne matchede de tematiske fund i de enkelte forældreinterviews. Forældrene lægger ud med et fagligt fokus på deres barns specifikke faglige udfordringer, og hvordan disse førte til konflikter. Videre fortælles der om, hvordan de faglige udfordringer førte til mistrivsel og/eller usikkerhed hos barnet. Dette afstedkom, at forældrene påtog sig forældreansvaret for deres børns skolegang.

Jeg vil i følgende afsnit fremlægge de tematiseringer, jeg fandt centrale i det empiriske materiale, da de går igen i alle fortællinger: Temaerne 'Faglighed og forventning', 'Trivsel' og 'Forældrerollen' syntes at være gensidigt påvirkende, hvorfor der forekommer overlap, netop som følge af at jeg arbejder med narrativer, der tolkes i en større sammenhæng. De tre tematiske fund udgør en samling af analytiske spor, der i fortællingerne optræder som centrale pointer, der bidrager til en samlet til forståelse af forældrenes begrundelse for henvendelse til MentorDanmark.

FAGLIGHED OG FORVENTNING

I analysen af familiernes fortælling fremhæves de faglige udfordringer som én af de komplikationer, der ligger bag henvendelsen. Forældrenes videre fortælling relateres til forskellige dele af skolens arbejde og form, særligt kommenteres der på de samfundsskabte krav og forventninger, som forældrene

mærker, der stilles både til barnet og forældrene, og som afspejles i karaktersystemet som adgangsgivende til videre uddannelse. Forældrene fortæller indledningsvist, hvilket fag barnet specifikt oplevede som en udfordring, og derefter uddyber de med beskrivelser af barnets faglige og sociale situation i klassen. Følgende nedslag i empirien tydeliggør en bevidsthed om, at børn skal præstere i skolen, og en forståelse af, at uddannelse er vigtigt i vores samfund. En mor fortæller: *"Jeg vil sige, at ... hmm, der skal være fuld fokus på i dag ikk'. Børnene kan ikke få lov til at komme middelmådigt igennem noget, fordi der ligger et pres på [...] det er også derfor, at vi sætter ind og siger, ved du hvad, hun skal have noget hjælp, hun skal have noget støtte og vi skal gøre det på den bedst mulige måde til hende."* (Familie #2). Ligeledes fremhæver en far sin egen erfaring med sprogbrug i arbejdslivet i sin fortælling om drengens behov for en mentor i engelsk. Faren pointerer, at det i dagens samfund er vigtigt at mestre sprog, og at han selv bruger engelsk i sit arbejde og derfor er bekendt med, hvor essentiel en del af skolen, det er, hvilket afstedkom behovet for, at sønnen skal arbejde med sine engelskkundskaber sammen med en mentor (Familie #4). I de fremhævede uddrag, fremhæves karakter og faglighed som afgørende for videre uddannelsesdrømme samt deltagelse på arbejdsmarkedet. Et modspil til de faglige forventninger tydeliggøres af en forælder, der beskriver, at faglighed er en ting man skal kunne, men ikke nødvendigvis på topniveau. En mor fortæller: *"[...] for mig handler det ikke om, at man skal være Einstein, men man skal jo kunne læse og skrive, altså det går jo ikke hvis man ikke kan det – hvordan skal man så*

kunne leve i vores samfund, hvis man ikke kan det" (Familie #1). Citatet bidrager med et perspektiv på forældrenes forventninger til deres børn, som viser sig ikke udelukkende at være baseret på høje faglige præstationer. Dette spor er interessant sat over for en generel forståelse af, at forældre, der betaler for privat undervisning til deres børn, må have høje ambitioner for deres fremtid. Uddraget viser, at det ikke kun handler om at præstere på højt fagligt niveau; det handler om at *lære at lære og få* de grundlæggende faglige kompetencer, til at kunne begå sig i vores samfund. Temaet *faglighed og forventning* tillægges yderligere betydning i det følgende afsnit, når det sættes i relation til temaet *trivsel*, hvor forældrenes henvendelse belyses fra en anden vinkel.

TRIVSEL

I forældrenes fortællinger fremstod *trivsel* tydeligt som en central bekymring og dermed årsag til deres henvendelse, særligt i relation til barnets manglende lyst til undervisning. Fortællingerne gav indblik i, at de faglige udfordringer påvirker børnenes selvtillid og tro på sig selv, og at de negative oplevelser i klassen medfører en 'ond cirkel' i barnets læring. En mor uddyber mentorrelationen og den betydning, mentoren i høj grad også har: "[...] samtidigt med at han [mentoren] er her og er sammen med Line, så kan jeg se og mærke på Line, at hendes selvtillid også bliver opbygget og det er jo lige så vigtigt, det ved vi jo alle sammen, det er nemmere at lære, hvis selvtilliden er med.... Så ikke nok med at han lærer min datter en hel masse ting, så giver han hende også en masse selvtillid." (Familie #2).

Det moren her udtrykker giver os et tematisk spor *selvtillid*, hvilket viser sig

at have stor betydning for den samlede skoleoplevelse, og muligheden for oplevelsen af læring. Supplerende fortæller endnu en forælder, at sønnens manglende tryghed i engelskundervisningen kom til udtryk ved manglende deltagelse, og sønnen fortalte derhjemme, at han var bange for hvad de andre tænkte, når han lavede en fejl. Temaet *trivsel* indeholder således et tematisk spor, der omhandler *mistrivsel*, hvilket kommer til udtryk i forbindelse med faglige udfordringer, konflikter og det at blive udstillet i skolen. Forældrene fortæller om, hvordan deres børns usikkerhed og manglede selvtillid, i forbindelse med skolearbejde, har medført konflikter i hjemmet eller mistrivsel i skolen generelt. *Trivsel* som analytisk fund bidrager med et perspektiv på forældrenes henvendelse. Forældrene sætter fokus på det faglige arbejde i et specifikt fag med henblik på, at sikre bedre *trivsel* ved at give barnet selvtillid gennem faglige succes historier. Videre er det interessant at belyse, hvorfor forældrene ikke selv klarer opgaven, men køber sig til at opgaven klares for dem. Dette kædes sammen med mit tematiske fund: *forælderrollen*.

FORÆLDREROLLEN

Det sidste analytiske tema er *forælderrollen*. De to analytiske spor, som fremhæves under dette tema, handler overordnet set om forældreansvar. *Tids- og prioritetsperspektivet* er det første tematiske spor. En forælder fortæller om deres pressede hverdag, så for dem blev det et hovedargument for deres valg af en mentor, at de kunne prioritere deres tid anderledes. De oplevede særligt konflikter ved lektielæsningen i de sene og trætte eftermiddagstimer og ville hellere bruge tiden anderledes.

En mor formulerer i en længere fortælling om indholdet af deres hverdag: “[...] altså vi tænkte bare på det, at hvis der var nogle andre der kunne læse lektier med ham, altså så kunne han ‘gå til MentorDanmark’ i stedet for i fritten [fritidshjem] – så kunne man måske bedre få det flettet ind, når der var en anden person end os forældre, der måske også var trætte efter en lang arbejdsdag.” (Familie #1).

Det familien særligt lægger vægt på her, er mængden af lektier, hvilket får dem til at prioritere en mentor, så de kan bruge eftermiddagen sammen uden konflikter. Formuleringen “gå til MentorDanmark” tolker jeg som forældrenes perspektiv på dette nye fænomen, hvilket jeg vil vende tilbage til senere. I

fortællingerne kommer det til udtryk, at forælderrollen hos familierne ikke også inkluderer lektielæsning, men at det modsat er noget man kan købe sig til, hvis ikke skolen formår at give den

nødvendige støtte til barnets læring.

I forlængelse af dette fandt jeg næste analytiske spor: *økonomisk prioritering*. Forældrene fortæller løbende, at de har ansvaret for barnets uddannelse. Det kommer til udtryk ved, at familien prioriterer, så de kan betale privat lektiehjælp. En far fortæller, at sønnens engelskkompetencer ikke ville være blevet øvet derhjemme rundt om middagsbordet, da det ville medføre konflikter. I stedet var der en holdning om, at det kunne man betale sig fra.

Forældrenes fortællinger giver os indblik i, at de som forældre tilskriver sig selv en position som ansvarlige for børnenes faglighed og uddannelse. De bekymrer sig om og handler på barnets manglende trivsel og faglighed. Men vi får også indblik i, at denne aktive rolle som lektiehjælper ikke nødvendigvis skal udføres af dem selv.

AT BLIVE OVERSKUDSFORÆLDRE

Vi kan forstå forældrenes interesse for privat lektiehjælp ved yderligere at læse empirien med *overskudsbegrebet*, da perspektivet synliggør andre nuancer af det analytiske tema *forælderrollen*. Hos Bach optræder begrebet *overskud* som et empirisk afsæt, der har en central betydning i hendes

analyse. Bach fremanalyserer, at synet på overskudsfamilien, set udefra, er “den familie, der magter opdragelsesopgaven med alt, hvad den indebærer” (Bach, 2015, s. 179). Særligt agerer moren i familien som

“ vi tænkte bare på det, at hvis der var nogle andre der kunne læse lektier med ham, altså så kunne han ‘gå til MentorDanmark’ i stedet for i fritten ”

‘fuldtidsmor’, da hun engagerer sig 100% i børnenes skole, fritid og velvære (Ibid.). Bachs overskudsperspektiv frembringer nye nuancer i måden at forstå forældrene hos MentorDanmark. Overskudsforældrene fremstår som “dem der kan alt”, hvilket udstiller forældrene hos MentorDanmark som modparten: “dem der ikke har overskud”, altså som *underskudsforældre*. Som modargument kan der påpeges en tvetydighed i denne enten-eller-op-sætning. Forældrene kompenserer for

det manglende overskud til lektielæsning ved at tilkøbe en mentor. En forælder beskriver, at hendes søn "går til MentorDanmark", hvilket jeg vil argumentere for, er udtryk for et stort overskud. Overskuds- og underskudsbegrebet er langt mere komplekst og udgør ikke en enten-eller, men nærmere en både-og, der udtrykker de dynamikker, som ligger bag forældrenes henvendelse til MentorDanmark. Overskudsbegrebet giver mulighed for at forstå forældrenes handling som et forsøg på at være *overskudsforældre* og bidrage med en forståelse af nogle idealer, der ligger skjult i, hvordan man bør være forældre i dag. Det er interessant at diskutere de forældreideal, der kommer til udtryk i relation til den samfundsforventning, der udtrykkes til forælderrollen. En stor del af opdragelsesopgaven i dag er udliciteret til skole og daginstitution, men som Bach pointerer, er forventningerne til forældrene større end nogensinde, og de stilles til ansvar for *barnets opførelse* (Bach, 2015). Så hvordan defineres forælderrollen i dag? Bach fremhæver, at det velfungerende barn kommer til at fremstå som et produkt af forældrenes indsats, og at den tid der investeres i dem, bliver et udtryk for overskud (Ibid.). Det bliver tydeligt, at *overskudsforældrene* investerer i barnet for at sikre dets fremtid, hvilket også kom til udtryk i det empiriske materiale. Derfor betaler forældre gerne for den private lektiehjælp. MentorDanmarks

forældre vinder altså muligheden for at blive kategoriseret som overskudsforældre på trods af manglende overskud til aktivt at deltage i barnets lektielæsning.

MENTORDANMARK FOR OG TIL ALLE – EN AFRUNDING

Afslutningsvis vil jeg fremhæve den implicite forventning, der ses i samfundet om, hvordan man skal være forældre, og hvilket ansvar forældre har for børnenes fremtid. Artiklen peger på, at forældrenes henvendelse til MentorDanmark er et udtryk for tilpasning til de implicite forventninger om, at når ens barn ikke kan følge med fagligt, og når udfordringerne medfører mistrivsel, så er det et forældreansvar at handle og i denne kontekst tilkøbe lektiehjælp hos private aktører som MentorDanmark. Ydermere kan det udledes, at forældrene fremstår mere overskudsagtige med denne handling. *Forælderrollen* består i at tage ansvar for barnets læring, men ikke nødvendigvis ved selv at hjælpe; faktisk udvises overskud ved, at de som forældre *gør noget* godt og *investerer* i deres børns fremtid, selvom de betaler private aktører for at gøre arbejdet.

Indledningsvist introducerede jeg Stephen Ball og hans perspektiv på samtidens uddannelsesmarked, og det understøtter relevansen af forældreperspektivet på brugen af privat lektiehjælp. Denne artikel peger på en

“ På baggrund af disse fund kan artiklen bidrage med nuancer til diskussionen omkring den ulighedstendens, det private marked kan skabe

tendens i forhold til, hvordan forældre agerer forældre i et konkurrence-mindedt samfund, hvor der er store forventninger til børn og unge. Den diversitet forældrene udtrykker, peger på, at MentorDanmark er til og for *alle* – både de ressourcestærke forældre med høje forventninger til børnenes faglighed og de forældre, som ønsker at barnet *lærer at lære* og som påpeger, at trivsel og den personlige udvikling er vigtigst. Med undersøgelsen er det blevet muligt at pege på, at alle forældre, trods ressourcer, har mulighed for at fremstå som *overskudsforældre* gennem MentorDanmark. På baggrund af disse fund kan artiklen bidrage med nuancer til diskussionen omkring den ulighedstendens, det private marked kan skabe, men hvor der modsat kan peges på, at private aktører som MentorDanmark giver forældrene mulighed for aktivt at tilvælge supplerende undervisning og på denne måde investere i deres børns skolegang. <<

LITTERATUR

- Andersen, A.-L. B. (2017): *Et forældreperspektiv på MentorDanmark*. Bachelorprojekt, Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. Københavns Universitet.
- Bach, D. (2015): *Overskudsfamilier. Om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ball, S. J. (2012): *Global education inc., new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge, New York.
- Bengtsson, T. T. & Andersen, D. (2017): *Narrativ analyse – tematisk, strukturel og performativ*. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017): *Kvalitativ analyse, syv traditioner* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Gyldendal A/S (2018): Gyldendal køber majoriteten i MentorDanmark ApS. Selskabsmeddelelse nr. 9/2018, København.
- Riessman, C. K. (2017): *Narrativ analyse i samfundsvidenskaberne*. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017): *Kvalitativ analyse, syv traditioner* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel

NOTE

- 1 I undersøgelsens informantudvælgelse er der ikke taget højde for familiernes socioøkonomiske forhold, da det ikke ligger indenfor dette projekts rammer at undersøge uddannelsesbaggrund og om indtægtsforhold har betydning. Det narrative udgjorde den primære form ved mine interviews.

Anna-Lea Byskov Andersen er stud. cand. mag. i pædagogik ved Afdeling for pædagogik på Københavns Universitet

Mathias Hulgård Kristiansen

FONDENES BETYDNING I VELFÆRDSPRODUKTIONEN

– FRA DONATION TIL DEFINITIONSMAGT?

Siden 1985 er der forsvundet omkring 1.000 fonde i Danmark. Men selv med de færre fonde, er de samlede donationer fra fonde steget betragteligt fra mindre end 900 millioner DKK i 1980'erne, til at de nu uddeler i omegnen af 8000 millioner om året (Lund og Berg 2016). Sideløbende med den markante stigning i uddelinger fra fonde har der de seneste små 10 år været en tendens til, at de største fonde i Danmark har udviklet strategier for deres almennyttige virke og professionaliseret deres sekretariater. Fondene har tiltaget sig en ny position og er blevet en vigtig samfundsmæssig aktør. Følgevirkningerne af dette skifte er endnu mere underbelyst end det ellers underbelyste fondsområde. Med udgangspunkt i the mixed economy of welfare og denne udvikling i fondene undersøger jeg betydningen af skiftet for de største fondes uddelingspraksis, herunder hvilke krav deres nye position stiller til samarbejdspartnere. Dernæst diskuterer jeg, hvilken indflydelse det har på fondenes betydning for udviklingen af velfærdsydelser. Afslutningsvis vil jeg diskutere, hvorvidt fonde kan sætte en velfærdspolitisk dagsorden i en velfærdsstat som den danske.

Hvor fonde historisk har doneret til aktører, der har søgt midler hos dem, har der de seneste ti år været en tendens til, at de store fonde er blevet mere aktive samfundsforandrende aktører (se fx Kramer 2009; Mandag Morgen 2012, 2013). Udviklingen beskrives ofte som en katalytisk eller strategisk drejning væk fra den traditionelle filantropi (se fx Kramer 2009; Mandag Morgen 2012, 2013). Essensen i den forandring, der langsomt er kommet til Danmark fra USA siden midten af 00'erne, er at fondene nu selv vil skabe social forandring ved at tage store og komplekse samfundsudfordringer op. Dette er ikke et mindre skift, selvom det kan se sådan ud. Fondene beskriver i langt højere grad deres kernefor-

mål som at skabe social forandring og løse samfundsmæssige problemer, hvor de tidligere havde til formål at støtte brede almennyttige formål. Fondene identificerer nu på hvilke områder i samfundet, der skal ske en forandring, og de definerer, hvordan det skal gøres. Herefter inkluderes de vigtigste stakeholders på tværs af sektorerne med henblik på at skabe de ønskede forandringer. Fondene formulerer strategier for deres sociale engagement, hvilket har medført en helt igennem anden donationsproces end tidligere tiders gavegivning, hvor projekterne kunne få midler, hvis de var fornuftige i sig selv og lå inden for fondenes fundats. I dag skal projekterne passe til fondenes strategier (Kramer 2009; Mandag Morgen 2013).

Denne artikels omdrejningspunkt er udviklingen i fondenes egen forståelse af deres samfundsmæssige betydning i udviklingen af velfærd og hvilken indflydelse udviklingen har på deres samarbejdspartnere. Lund og Berg (2016) fastslår i deres undersøgelse af dansk fondshistorie, at der er ved at opstå et skel mellem de ca. 50 største fonde i Danmark og de resterende næsten 14.000, hvor de få store bliver mere og mere aktive og de mindre har sværere og sværere ved at opretholde deres indtægter. Når man ser på dette skel ud fra et finansielt perspektiv, bliver det tydeligt, at de største fonde er de mest interessante og vigtigste at undersøge, når man vil forstå fondenes betydning for udviklingen af velfærd i Danmark.

Denne artikel bygger på en undersøgelse af tre danske fondes selvforståelse og uddelingspraksis. De er alle placeret i top 20 over de rigeste danske fonde (Hjerl Hansen 2017), der done-rede flest midler i kalenderåret 2015 (Hjerl Hansen 2017), og de er på listen over de mest indflydelsesrige fonde i Danmark i 2017 (Beck-Nilsson 2017). Fondene vil ikke blive beskrevet yderligere, da de alle har ønsket at være anonyme. Datamaterialet består i interview med ledende repræsentanter fra fondene, herunder en fondsdirektør og chefer for uddelinger på det sociale område, samt analyse af de væsentligste dokumenter for at forstå fondenes uddelingspraksis: fundatser, strategier, herunder for uddelinger, samt ansøgningsproces. For at undersøge konsekvenserne af fondenes strategier interviewedes tillige civilsamfundsorganisationer, der havde modtaget støtte af en af fondene senest et halvt år forinden, samt var profileret på fondenes hjemmesider. Til at understøtte forståelsen af udviklingen i en dansk

kontekst indgik ekspertinterviews med forhenværende direktør i Socialt Udviklingscenter SUS, Per Holm, og forhenværende sekretariatschef i Frivilligrådet, Terkel Andersen.

FÆRRE OG STØRRE FONDE

I 2012 var der 1.325 erhvervsdrivende fonde og ca. 14.000 fonde i alt i Danmark, hvilket gør Danmark til det land i verden, der har flest fonde per indbygger (Erhvervsfundsudvalget 2012). Fonde har historisk en stor betydning i Danmark, men er også udviklet til en lang række hybrider, der er organiseret på meget forskellige måder. Fonde er oftest baseret på penge skabt af private virksomheder og er majoritetsaktieholdere i de virksomheder, de er opstået på baggrund af.

I 1991 valgte den daværende VK-regering at nedlægge det fondsregister, der var blevet introduceret i 1984 (Kristensen 2012). Siden har det været umuligt at fastslå den præcise formue, de danske fonde ligger inde med. Estimater fra 2012 anslår dog, at de danske fonde har en økonomi på mellem 400 og 600 milliarder DKK. (Kristensen 2012). De blot 20 største erhvervsdrivende fonde stod i 2015 for 88 procent af den kommercielle merværdi, 47 procent af skattebetalingen og 86 procent af de eksterne uddelinger (Lund og Berg 2016). Det er således en særdeles heterogen fondssektor, vi har i Danmark i 2010'erne. Og skellet mellem de få store og mange små ser kun ud til at blive større.

I løbet af den samme periode er fondenes betydning for non-profit sektoren i Danmark vokset. Midlerne fra fonde er steget fra 3,7 procent i 2003 til 7,3 procent i 2013 af den samlede økonomi for non-profit sektoren i Danmark (Boje 2016). Vi ser altså en

udvikling, hvor få fonde har en stadigt stigende økonomisk indflydelse på civilsamfundet i Danmark. I 2012 uddelte de største fonde i omegnen af 7 milliarder DKK (Kraft & Partners A/S 2014). I 2010 betalte alle fonde i Danmark samlet ca. 130 millioner DKK i skat (Fenger 2012). Det udgør mindre end 0,05 procent af deres samlede værdi, selv hvis vi antager de forsigtigste bud på fondenes økonomi. Årsagen til den meget lave skattebetaling kan bl.a. findes i en skattelovgivning for fonde vedtaget i Folketinget i 1984. Med den i hånden kunne fondene få en stor skattefordel på deres uddelelser, såfremt de gik til velgørenhed eller almennyttige formål (Kristensen 2012; Lund og Meyer 2011). Formålet med loven var at få flere og forskellige aktører til at deltage i produktionen af velfærd ved at give dem incitamenter til at bruge deres midler på almenyttige formål. Men hvor et land som USA har en lov om, at fonde skal uddele minimum 5 procent af deres midler til filantropi, er der i Danmark ingen regulering.

FONDE I ET VELFÆRDS-PERSPEKTIV

Men hvorfor er det overhovedet interessant at undersøge den måde, hvorpå velfærd produceres og leveres og betydningen af forandringer i væsentlige aktørers position? Historisk set var velfærdsstatens hovedmål at sikre borgerne mod sociale risici (Seeleib-Kaiser, 2008), men idet forsikringen mod risici er flyttet til alle sektorer, vil en analyse af sociale risici være mangelfuld, hvis den kun fokuserer på den offentlige sektor. Når man vil undersøge forsikringen mod risici og ikke blot omfordelingen af ressourcer, må vi inddrage alle væsentlige sekto-

rer. Samtidig er politik på det sociale område i stigende grad afhængig af kombinationer af offentlig politik, offentlig-privat samarbejde og privatisering (Seeleib-Kaiser, 2008). Udformningen af relationen mellem de fire sektorer (den offentlige, den private, den uformelle og civilsamfundet) kan derfor føre til forskellige måder at producere og udføre velfærd i form af pluralisme, privatisering eller styrket statsansvar (Pestoff, 2009). Når fonde i stigende grad bliver nævnt som væsentlige aktører indenfor blandt andet velfærd, er det vigtigt at vide *hvordan*, deres indflydelse gør sig gældende, og hvilken betydning den har ikke blot for de andre velfærdsaktører, men også for hvilke områder, der udvikles ydelse til.

For at anskueliggøre fondenes position og betydning i velfærdsstaten anvender jeg den analytiske model 'the mixed economy of welfare' (MEOW). Denne bygger på en forståelse af velfærdsstaten som bestående af de ovenfor nævnte fire distinkte sektorer af velfærdsproducenter, der tilsammen udgør en 'velfærdsøkonomi' eller et 'velfærdssamfund' (Brejning, 2016). I MEOW teorier er sektorerne formet af aktører, der har mere eller mindre ens logikker og roller i samfundet og reguleres af paradigmet i sektoren på ideologisk plan.

Hvor de fleste velfærdsstatsforskere kun opererer med et sektorperspektiv, antager jeg med udgangspunkt i Wijktröm (2011) en mere nuanceret forståelse af velfærdsstaten, hvor vi har både *sfærer*, defineret som en gruppe af aktører, der deler en række karakteristika. Dette er fx private virksomheder, der søger at profitmaksimere. Og vi har *arena*, der derimod udgør det sociale felt, som de forskel-

lige aktører interagerer i, fx specifikke velfærdsområder. Wijkstrøms begreb *sfære* kan således sammenholdes med de *sektorer*, der fremgår i MEOW modellen, da det der tillægges betydning i begge forståelser er de fælles karakteristika, logikker og bevæggrunde, som aktørerne har. Dette gør det muligt at forstå velfærd som en arena i samfundet. En arena i hvilken alle sektorerne interagerer. Dette står i kontrast til en forståelse af velfærdsstaten som opdelt i sektorer, hvor velfærd blot bliver set som en del af den offentlige sektor. Pointen er, at en sektorforståelse, hvor det offentlige tillægges en nærmest hegemonisk betydning næppe længere er valid. Således er det ikke *hvad*, en aktør beskæftiger sig med – som fx velfærd – men *hvorfor*, der tillægges betydning. Dette nuancerede perspektiv på velfærd gør det muligt at undersøge en velfærdsydelse ud fra *hvem*, der deltager i produktionen af ydelsen, og *hvorfor* de gør det.

Den analytiske model MEOW indeholder en differentiering af produktionen af velfærd i tre niveauer: finansiering, udførelse og regulering (Brejning, 2016). Dermed får vi en ramme for både at analysere fonde som en del af den samlede velfærdsøkonomi samt at analysere, hvor og hvordan fonde og civilsamfundsorganisationerne (CSO'er) mere præcist agerer i produktionen af en konkret velfærdsydelse i den blandede velfærdsøkonomi. Yderligere muliggør det en ramme for at forstå forholdet mellem fondene og CSO'erne i deres betydning i den blandede velfærdsøkonomi. Anvendelse af en MEOW analytisk ramme muliggør således en analyse, der tager hensyn til de forskellige aktører i alle tre niveauer af et velfærdsprodukt. For at kunne foretage en kritisk analyse

af, hvordan ændringen i retning af katalytisk filantropi påvirker forholdet mellem fonde og ansøgere, inddrager jeg et magtteoretisk koncept inspireret af Foucaults magtanalytiske perspektiv. Denne tager udgangspunkt i den styring af mulighedsrummet for handling, der er begrebsliggjort i konceptet *governmentality* (Foucault, 1982).

FRA INBOX-STYREDE TIL OPSØGENDE

De fonde, jeg har undersøgt, taler alle om, at de er gået fra at være reaktive og 'inbox-styrede' til nu at være opsøgende og villige til at tage et større ansvar. De har alle formuleret strategier, ikke blot for hvilket område, de vil skabe en forandring indenfor, men også for hvilken forandring, de vil skabe. I flere tilfælde endda hvordan den skal skabes. Der er altså sket et *strategisk skifte* i fondenes selvforståelse. De understreger alle vigtigheden af viden og af initiativer, der er førende på markedet, hvis fonden skal donere midler til et projekt eller indgå som partner i det. Hvis fondene skal involvere sig i projekter og sociale problemer, er det helt centralt for dem at vide, hvor de kan få den største impact. Fondene har udviklet en proces, der til forveksling ligner de markedsevalueringer, som kommercielle virksomheder udfører. I interviewene nævnes tre store skift fra den traditionelle filantropi: 1) fondene som en aktiv partner i projekter, 2) professionalisering af sekretariater og 3) anvendelse af evalueringer. Men hvorvidt det er et markant skifte i fondenes selvforståelse eller blot er et skifte, der har medført, at fondene er blevet bedre og dygtigere til at være fonde, sætter ledere i tre af Danmarks største fonde spørgsmålstegn ved.

FRA MAGT OVER TIL MAGT MED?

Vi er som fond ikke bedre end vores uddelinger. Laver vi dårlige uddelinger, så er vi en dårlig fond. Laver vi gode uddelinger, får vi skabt en grobund for noget udvikling, så må vi jo sige, at vi har lykkedes. (Fond 1)

Men hvad vil det sige at lave gode donationer? En analyse af fondenes egen fortælling om den forandring, de har foretaget i deres donationspraksis¹ viser hvordan, fondene med det strategiske skifte har skabt en fortælling om i højere grad at ville skabe samarbejder og partnerskaber omkring de store samfundsmæssige problemer:

Vi var som sagt indbakkestyret. Og så til nu, hvor vi så selv er opsøgende i forhold til samarbejdspartnere, projekter, afprøvning af nogle forskellige ting, opdyrkning af nogle forskningsmiljøer for eksempel. Så det er en meget mere aktiv rolle vi har i forhold til at sige de samfundsproblemer vi fokuserer på, hvordan kan vi arbejde med dem? (Fond 2)

Som det fremgår af ovenstående citat, er selve fondenes praksis ændret. For at kunne lave gode donationer mener de tre fonde, at de bliver nødt til at tage en aktiv rolle. Dette ses tydeligst i en forandret retorik omkring de midler, fondene giver: de giver ikke donationer, de indgår partnerskaber. Hvis man ser rent etymologisk på de begreber, fondene nu har inkorporeret i deres strategier, er det påfaldende, at ordene har oprindelse i taktisk krigsførelse: at skabe alliancer, alliere sig med nogen, og at have allierede.

Men vi bruger noget tid sammen med vores partnere og på at finde ud af hvad det er for nogle partnere vi skal have samlet omkring bordet til det her. Det er alliancetankegangen. Den tror jeg også du vil møde i nogle af de andre fonde. Den breder sig mere og mere. (Fond 2)

Så det vi gør er at vi allierer os med de mennesker, der har viden og erfaring og prøver at forbinde os med det de gerne vil og så ligge nogle kvalitetskrav ned over det, der går på at det skal være fagligt veludbygget, det skal give mening det man gerne vil, der skal være nogle klare mål og der skal være nogle kriterier eller aktiviteter der klart beskriver hvordan man vil nå de mål. (Fond 1)

Det er det jeg synes vi er blevet vant til. Det er at convene, at bringe de rigtige aktører sammen. (Fond 3)

Disse citater beskriver det, der i litteraturen om katalytisk filantropi beskrives, som overgangen fra magt over til magt med. Fondene mener, at de nu faciliterer partnerskaber, der kan skabe en reel social forandring fremfor blot at bestemme hvem, der skal modtage funding. En af fondsdirektørerne kalder lidt polemisk sin fond for en *datingside for social changemakers*. Det viser sig at være en datingside med en skæv magtfordeling, da fondene har magten: I projekterne har de ikke blot magten sammen med deres partnere, de har også magten over, hvem der er med i projekterne. Og hvilke projekter, der skal etableres, og på hvilke områder. Men når fondene uddeler langt større midler end tidligere og går meget mere aktivt ind i samfundsproblemer, så de kan skabe en større for-

andring, hvad er så problemet med, at de vælger, hvem der skal inkluderes?

FRA FUNDING TIL OGSÅ AT UDFØRE OG REGULERE VELFÆRD

Ud fra fondenes egne beskrivelser af udviklingen i deres uddelingspraksis og deres nuværende processer i forbindelse med ansøgning om midler bliver tre store forandringer i fondenes uddelingspraksis tydelig.

For det første bliver det tydeligt, at de har flere og strammere kriterier til civilsamfundet, hvis de skal modtage midler. Projekterne skal være fornuftige som projekter i egen ret, men de skal også kunne løfte en del af det større samfundsmæssige problem, fonden vil løse: fx skal ansøgerne søge under fondenes konkrete indsatsområder. Som det fremgår ovenfor, er den største forandring i kriterierne, at fondene nu undersøger, om projekterne har den viden repræsenteret i projektet, som fonden mener, skal til for at kunne løfte projektet. Hvis det ikke er tilfældet, vil fonden bringe en ekstra partner ind i projektet. På den ene side kan dette betyde, at projekterne bliver mere kvalificerede projekter. På den anden side kan man argumentere for, at fondene udøver magt over ansøgeren gennem *money talks* konceptet.

For det andet kan vi se i fondenes strategier, at de er gået fra blot at finansiere projekter til også at igangsætte dem og være tilstedeværende i bestyrelser for diverse projekter. De er på den måde rykket ind i udførelsen af velfærdsydelser. For det tredje bliver det tydeligt, at fondene har en udvidet brug af evalueringer, og de er i stigende grad et kriterie for, at et projekt kan modtage funding. Med denne forandring er fondene dermed også rykket ind i reguleringen af velfærds-

ydelser. Fondene er altså gået fra kun at finansiere velfærdsydelser til med den katalytiske drejning nu både at finansiere, udføre og regulere velfærdsydelser. De har dermed indflydelse i alle tre faser af en velfærdsydelse samtidig med, at de har mere og mere betydning for, at der bliver udviklet nye velfærdsydelser, og at civilsamfundet har midler til at løfte en del af den samlede velfærd i et Danmark, hvor staten langsomt trækker sig fra flere og flere velfærdsområder.

Den væsentligste forskel mellem levering af velfærdsydelser fra den private sektor og levering af ydelser fra fonde er, at fonden kun leverer velfærdsydelser, der ligger uden for det område, som den offentlige sektor udfylder. De private virksomheder købes derimod ind af den offentlige for at yde tjenester til den offentlige sektor: privatisering af offentlige velfærdsydelser. I denne artikel diskuterer jeg ikke graden af privatisering af offentlige velfærdsydelser, men det er en vigtig pointe, at den private levering af velfærdsydelser er reguleret af den offentlige sektor og dermed underlagt andre aktørers øjne. Fondene er derimod nu blevet sociale aktører, der kun er underlagt dem selv.

Fondsrepræsentanterne tillægger ansøgningerne, de får i deres indbakker en legitimerende værdi, da de ses som pejlemærker for 'hvad foregår der udenfor fondens vægge'. Ansøgningerne kommer derved til at fungere som ønsker fra den brede befolkning. Derved hævder repræsentanterne fra de tre fonde, at deres fonde får legitimitet som aktører, der ved og handler på baggrund af den offentlige mening. Fondene har dog alle taget skridt til at gøre det eksplicit, hvad de hhv. støtter og ikke støtter, hvilket har medført en

begrænsning i dels antallet af ansøgninger, og som det ses i nedenstående analyse, anvender ansøgerne fondenes sprog og stiler deres ansøgninger til at passe til fondenes strategi og donationsområder.

Ansøgningerne har således været underlagt governmentalitet og er ikke et upartisk udtryk for den offentlige mening.

EN MARKEDSGØRELSE AF ALMENNITTE?

Det tog de til sig, den kritik, og endte op med at få en relativt stor bevilling, fordi de forsøgte at dreje i den retning. (Fond 1)

Spørgsmålet er, hvorvidt det blot er ansøgningen, der bliver bedre af det øgede samarbejde med fondene, eller om det er projektet, det vil sige aktiviteterne i projektet, der bliver bedre. Altinget foretog i 2016 en undersøgelse af, hvordan CSO'er oplevede deres samarbejde med fonde. Undersøgelsen viser, at civilsamfundets aktører er mere tilbøjelige til at beskrive fondenes indflydelse som negativ i forhold til projektet og aktiviteterne (Løppenthin, 2016). 4 procent mente, at deres projekt var blevet bedre, men 22 procent mente, at det var blevet dårligere efter at have talt med fondene om det. 63 procent mente, at kvaliteten i projektet var uændret. De CSO'er, jeg interviewede, mente ikke, at de havde ændret aktiviteterne i deres projekter ud fra den rådgivning, fondene har givet dem: "ift. ændring af aktiviteter, så sker

det underbevidst" (CSO 1). De forklarer videre:

Vi har en grundskitse og så kigger vi på fonden eller puljen og tager udgangspunkt i den. Så det sker nok et eller andet sted i processen. I hvert fald en moderering af det og også ift., hvad der er mulighed for at få midler til hvilke aktiviteter (...) Vi er mere obs. på at holde øje med puljer og fonde. Simpelthen også fordi vi har udfordringer med at få projekter igennem. Selvom det jo ikke er det optimale. (CSO 1)

“ Dette tyder på, at fondene har en vis direkte magt over projekterne ved at definere ansøgernes adfærd: hvilke projekter de udvikler

Dette indikerer, at selv før organisationerne udvikler en ide til et regulært projekt, ser de på, hvad det er muligt for dem at få finansieret. Dette tyder på, at fondene har en vis direkte magt over projekterne ved at definere ansøgernes adfærd: hvilke projekter de udvikler. Det mulige handlerum for CSO'erne formes dermed til en vis grad af fondene. Fondenes ændringer i krav til projekter har yderligere indflydelse på ansøgerne: de skal have udviklet deres projektideer meget grundigt, inden de ansøger om finansiering. Dette skaber et tids- og ressourcypress på organisationerne, som bliver nødt til at tage midler fra driften af projekter og organisationen.

Det man kan sige er udfordringen, det var, at vi jo brugte oceaner af tid på at kvalificere den (ansøgningen, forfatteren) yderligere. Vi har virkelig brugt

meget tid på den for så at få endnu et afslag. Vi går så videre med den et andet sted, men det stiller virkelig nogle krav, at der er mere og mere fokus på at projekterne skal være meget veludviklede, når man søger. Man skal undersøge behov og udvikle modeller, inden man søger, men hvor skal man få pengene til at gøre alt det? Lave alle de forundersøgelser. (CSO 1)

Desuden har det øgede fokus på partnerskaber og at bringe de "rigtige mennesker" sammen ændret processerne for at arbejde med projekter, da de nu i stigende grad drives i samarbejde mellem partnere og ikke af en organisation alene. Det, CSO'erne her peger på, er etableringen af et filantropisk marked, skabt af fondene. De nye processer for donationer har skabt et marked, hvor ansøgerne skal kunne 'tale forretning' og anvende 'new public management evalueringer' i en hidtil uset grad i deres kamp om midler. De skal vide, hvordan de kan bevise resultaterne af deres indsatser, vise hvordan de vil give 'værdi', og hvordan de får de 'rigtige' mennesker til at sidde med ved bordet, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at få en donation. Denne markedsføring af altruisme har haft den utilsigtede konsekvens, at ansøgerne nu underlægger sig self-governing: fonde har formået, ganske vist utilsigtet, at få ansøgerne til at underlægge sig magt-teknikker, der begrænser deres arbejde til de områder, fondene allerede er fokuseret på.

Men vi har jo nogle interne arbejds-papirer, som også rummer nogle interne overvejelser, som vi for det første ikke synes, at vi skal dele med andre fonde, fordi der er relativt få spillere,

der kan levere varen ordentligt, som ansøger, så derfor er vi jo også i en konkurrencesituation fondene imellem. Det må vi jo erkende. Jamen, vi er jo i konkurrence om de gode ansøgere. Nogle gange sidder vi jo alle sammen og siger 'hvor bliver de gode ansøgere af?' (...) Vi skal også have en profil, så vi er interessante for nogle ansøgere. (Fond 1)

I dette citat beskriver en højtrangerende person fra en af fondene, hvordan der er relativt få ansøgere, der kan udføre projekter, der lever op til fondenes standarder. Derfor bliver fondene nødt til at være i konkurrence om disse få gode ansøgninger.

Dette tyder på, at vi nu er vidne til en dobbelt markedsførelsesproces inden for altruisme: Civilsamfundets organisationer søger at fremstå professionelle, at være i stand til at gennemføre evalueringer, der lever op til fondenes krav, og at få deres projekter til at stemme overens med fondenes strategier for at kunne gøre sig attraktive på det marked, fondene har skabt. Men vi er også vidne til en markedsførelsesproces blandt fondene i den måde, de søger at gøre sig selv distinkte: de kæmper om at få de få gode projektansøgninger. En forudsætning for at etablere partnerskaber er for både fonde og ansøgere, at de har en klar og unik profil. Således er kommercialiseringen af egen organisation en forudsætning for at blive partnere og ikke, som fondene fremstiller det, samarbejde. Både fonde og ansøgere er blevet kunder hos hinanden i et forsøg på at udføre god social velfærd. Kommercialiseringen af forholdet mellem fondene og ansøgerne er i høj grad baseret på usikkerhed om deres levebrød. For CSO'erne helt bog-

staveligt for om de kan overleve, og for fonde er det ikke blot om at være legitime, som gode fonde, men også for om de kan opfylde deres fundatser. Kommercialiseringsprocesserne øger usikkerheden for begge parter.

KAN FONDE VÆRE DAGSORDENSÆTTENDE?

Hvis vi ser på det sociale område (...) så er det en stor offentlig sektor vi står overfor. De der 50-100 milliarder om året, man bruger på indsatserne (...), der fylder vi jo ingenting. Vores små 100 millioner om året er jo peanuts. Så hvis vi tror at vi kan være dagsordensættende og tror at vi kan dreje en udvikling mod nogle politiske beslutninger, så er vi blåøjede. (Fond 1)

Kan det være rigtigt, som denne fondsrepræsentant siger, at fondene ikke kan være dagsordensættende? Når fondene udser sig et velfærdsområde, som er underudviklet, er fondene med til at udvikle en viden om området, der ikke tidligere har eksisteret, og de er dermed med til at definere dets grænser. Som det er fremgået ovenfor, ses en tendens til, at fonde funder forskning indenfor de samfundsmæssige problemer, de ønsker at afhjælpe, og de udvikler et sprog om problemet, som ansøgerne påtager sig, når de søger finansiering. Desuden kan vi se, at fonde har indflydelse på, hvilke områder CSO'erne udvikler projekter til og dermed hvilke løsningsmodeller, der udvikles.

På den ene side gør fondene intet for at skabe ligeværdige kommunikative processer, der fremmer kommunikation og samarbejde baseret på lighed jf. Habermas' oplæg til tværsektorielt samarbejde (Habermas,

1996). På den anden side har de nu et stort fokus på viden og forskning. Fondene har omfavnet viden og det bedre argument i en hidtil uset grad. En af de fonde, jeg har snakket med, brugte flere år på at undersøge et felt, inden den gik ind i feltet. Fonden købte flere forskningsrapporter på feltet. Dette udgør et skifte, hvor fondene i nogen grad har overtaget den position, de offentlige administrationer plejede at have: de er det sted, folk søger information og viden (Fond 1, Per Holm, Terkel Andersen). På tværs af sektorer ses de største fonde som nogle af de mest kyndige institutioner i Danmark på deres områder. Som Terkel Andersen argumenterer for "er det svært at være imod en stigning i vidensbaserede beslutninger", som er en stor del af fondenes katalytiske skifte. Men hvilke områder fondene udvælger og hvilket fokus, der skal være på området, vælger de egenhændigt.

Men vi prøver at lægge os i et felt, hvor vi kan komplementere det offentlige. Der, hvor det offentlige ikke kan noget, vil vi gerne hjælpe dem. (Fond 1)

Derefter får det offentlige en manual til, hvordan de kan bruge en lille smule penge lidt anderledes i renoveringen. På den måde bliver fondsmidlerne skalerbare og katalytiske. (Fond 3)

Både Terkel Andersen og Per Holm beskriver i interviewene, at der er stor prestige i den offentlige sektor ved at have nogle af de store fonde til at støtte projekter. Fonde ses ofte som de nye vidensinstitutioner: de køber forskning og eksperimenterer med nye teknologier og metoder på blandt andet socialområdet. Såvel Holm og Andersen som fondene forklarede,

“ *Skaber det bedre langsigtede løsninger på samfundsmæssige problemer, når fondene selv identificerer problemer fremfor at donere til de projekter, der kommer i deres indbakke*

hvordan både fonde og det offentlige ønsker, at den offentlige sektor skalerer de projekter op, som fondene har haft succes med, da det offentlige ikke har midlerne til at afprøve nye løsninger, og fondene ikke har muligheden for at skalere løsningerne op til at dække hele landet. Alt efter omfanget af denne tendens får fondene indirekte indflydelse på definitionen og forståelsen af kernevelværdspøblemer i Danmark.

OPSUMMERING

Analysen viser en tendens til, at visse af de største danske fonde i stigende grad begynder at indtage en position som uafhængige velværdproducenter, da de formår at indtage en rolle som finansierende, udførende og regulerende i produktionen af velværdsydelser.

Fondene bliver førende innovatører af velværdsydelser. Samtidig er fondenes investeringer og almennyttige virke i stadig stigende grad baseret på viden. Det fremgår ligeledes, at med den katalytiske drejning hos de store fonde opstår der i stigende grad et marked for almennytte, hvor fondene har en position, der har indflydelse udover de midler, de selv investerer: med deres stigende betydning for civilsamfundsorganisationernes finansiering samt stigningen i andelen af midler, der er øremærket konkrete velværdspøblema-tikker, er fondene med til at definere

civilsamfundets handlerum. Yderligere ses tegn på, at fondene i stigende grad er de eneste samfundsaktører, der både har viljen til og er i stand til at finansiere metodeudvikling til at løse velværdspøblemer. Metoder, som de tilmed ifølge eget udsagn, sigter mod, at den offentlige sektor efterfølgende skal implementere i større målestok.

Denne analyse har vist, hvordan fondenes nye mere aktive og strategiske stillingtagen til, hvor og hvordan deres midler skal bruges, har indflydelse på den position, de indtager i udviklingen af velværd og dermed hele velværdsudviklingen. Det at være bedre til at udnytte sine ressourcer er fornuftigt for fondene; men analysen rejser også spørgsmålet om, hvorvidt det også er fornuftigt for velværdssamfundet? Skaber det bedre langsigtede løsninger på samfundsmæssige problemer, når fondene selv identificerer problemer fremfor at donere til de projekter, der kommer i deres indbakke? Eller skævvrides udviklingen af velværd, når fonde bliver tungere spillere i velværdproduktionen og mere strategiske i hvilke områder, de ønsker at hjælpe? <<

LITTERATUR

Beck-Nilsson, C. T. (2017). Her er Danmarks 10 mest åbne storfonde. Retrieved August 17, 2017, from <http://www.altinget.dk/artikel/her-er-danmarks-10-mest-aabne-storfonde>

Boje, T. (2016). Demokratiske udfordringer ved fondenes stigende indflydelse. *Social Politik*, nr. 2, 24-28

- Brejning, J. (2016). *CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AND THE WELFARE STATE: the historical and contemporary role of CSR in the mixed economy of welfare*. London: Routledge.
- Erhvervsfundsudvalget (2012). *Erhvervsfundsudvalgets rapport om fremtidens regulering af erhvervsdrivende fonde*. København: Erhvervsstyrelsen.
- Fenger, A. E. (2012). Hvad kan man få for 200 milliarder? *Fonde Kan Forny Danmark: En Opskrift På Moderne Filantropi 2012*(19), 47
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Hjerl Hansen, J. (2017). De største uddelende fonde i tal. Retrieved August 17, 2017, from <http://www.altinget.dk/civilsamfundetsvidenscenter/artikel/de-stoerste-uddelende-almennyttige-fonde-i-tal>
- Kraft & Partners A/S. (2014). *Den danske fondsanalyse 2014: analyse af fonde med almennyttige uddelinger i Danmark*. København: Kraft & Partners A/S.
- Kramer, M. R. (2009). *Catalytic Philanthropy. Stanford Social Innovation Review, Fall 2009*.
- Kristensen, K. (2012). Ingen aner, hvor mange milliarder landets fonde ligger inde med. *Information*. Retrieved from <https://www.information.dk/indland/2012/07/ingen-aner-milliarder-landets-fonde-ligger-inde>
- Lund, A. B., & Berg, C. E. (2016). *Dansk fondshistorie* (1. udgave, 1. oplag). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lund, A. B., & Meyer, G. (2011). *Civilsamfundets ABC: fonde og foreninger i krydsfeltet mellem stat og marked*. København: Møller.
- Løppenthin, R. (2016). Foreninger ændrer projekter for at tilfredsstille fonde. Retrieved July 17, 2017, from <http://www.altinget.dk/civilsamfund/artikel/foreninger-aendrer-projekter-for-at-tilfredsstille-fonde>
- Mandag Morgen. (2012). Filantropiske fonde kan blive Danmarks vækstdrivere. *Fonde Kan Forny Danmark – En Opskrift På Moderne Filantropi, 2012*(19), 47.
- Mandag Morgen. (2013). *Catalytic Philanthropy – More Engagement, Greater Impact* (Vol. 2013). Copenhagen: Mandag Morgen.
- Pestoff, V. A. (2009). *A democratic architecture for the welfare state*. London; New York: Routledge.
- Seeleib-Kaiser, M. (2008). *Welfare State Transformations in Comparative Perspective: Shifting Boundaries of “Public” and “Private” Social Policy?* In *Welfare State Transformations – Comparative Perspectives* (pp. 1-13). New York: Palgrave Macmillan.
- Wijkström, F. (2011). Charity Speak and Business Talk” – The On-Going (Re)Hybridization of Civil Society. In *Nordic Civil Society at a Cross-Roads: Transforming the Popular Movement Tradition* (1st ed., pp.27-54). Baden-Baden: Nomos.

NOTE

- 1 Interviewene med fondsrepræsentanterne havde bl.a. fokus på dels forandringer i donationspraksis, hvilke rationaler eventuelle forandringer bunder i, samt hvilken forståelse fondene har af almennytte og den position de indtager og kan indtage i udviklingen af velfærdsydelser.

Mathias Hulgård Kristiansen er cand. scient.soc. og ph.d.-studerende ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet

Anna Kristine Boulund og Anna J. K. Lindqvist

BLIV KANDIDAT PÅ DELTID OG MEDARBEJDER PÅ FULDTID

OM UNIVERSITETETS FORANDREDE POSITION UDEN POLITISK DISKUSSION

Erhvervskandidatuddannelsen blev i september 2018 indført, efter at Folketinget enstemmigt vedtog den som en forsøgsordning, hvis erklærede mål var at styrke sammenhængen mellem universitetet og det private arbejdsmarked. Det blev gjort ved at indføre muligheden for, at universiteterne kan udbyde toårige kandidatuddannelser, hvor studerende læser på deltid i fire år og samtidig er i relevant beskæftigelse. I artiklen argumenterer vi for, at ordningen er vedtaget på baggrund af en konceptuel logik om, at teori og praksis er hinandens modsætninger, og at praksis hører den private sektor til. Dette problematiserer vi, og vi viser hvordan indførelsen af erhvervskandidatuddannelsen medfører, at universitetet indtager en ny position. Vores anke er, at den politiske diskussion kun har berørt, hvordan ordningen skal indføres, men ikke dens effekter på universitetets position, hvorfor budskabet er, at universitetet skal repolitiseres.

Erhvervskandidatordningen er en forsøgsordning, der kom til verden i september 2018, hvor 16 forskellige uddannelser fordelt i hele landet foreløbigt udbyder den nye uddannelsesform (UFM 2019). Det drejer sig bl.a. om kandidatuddannelser i Jura, Datalogi og Forvaltning. Det er et krav at studerende, der tager en erhvervskandidatuddannelse, er i relevant beskæftigelse, hvor de er lønede af deres arbejdsgiver og derfor ikke er SU-berettigede. Forslaget til den nye erhvervskandidat blev stillet i 2015 af Dansk Industri, Dansk Erhverv, Akademikerne og Danske Universiteter til Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM).¹ Det var et enigt Folketing, der i 2017 stemte for forslaget, men i partiernes argumenter for ordningen spo-

rer vi uenighed om, hvilke problemer ordningen skal afhjælpe. Daværende uddannelses- og forskningsminister Søren Pind udtrykte, at baggrunden for ordningen var at skabe en bedre sammenhæng mellem uddannelse og det private arbejdsmarkeds behov (UFM 2017a). Søren Pinds argument var, at idet de studerende får en tættere tilknytning til arbejdsmarkedet, får de en bedre fornemmelse for praksis og for de behov, der er på arbejdsmarkedet.

Vi undersøger i denne artikel, hvad Dansk Industri et al. og de politiske partier giver udtryk for er værdifuldt ved erhvervskandidatuddannelsen. Det gør vi ud fra en poststrukturalistisk forståelsesramme, hvor sprog konstituerer virkeligheden. Inspireret af den australske professor i politik Carol Bacchis til-

gang 'What's the problem represented to be' (WPR) bygger vores analyser på en forestilling om problemer som sociale konstruktioner. Vores interesse er at identificere de problematiseringer, vi ser repræsenteret i erhvervskandidatuddannelsen ved at studere de antagelser og selvfølgeligheder, der ligger til grund for indførelsen af den nye ordning. Vi behandler antagelser og selvfølgeligheder under et samlet begreb om *konceptuelle logikker*, som henviser til én kollektivt accepteret forståelse for et område. Når en logik har opnået dominans, sættes der grænser for, hvordan der kan tales om et givet emne og dermed for alternative handlemuligheder (Bacchi 2009). Når vi kaster lys på tilblivelsen af problemer, og på den bestemte karakter de får på baggrund af de konceptuelle logikker, er det for at afselvfølge den måde, problemerne italesættes på. Havde problemet været italesat på anden vis, havde løsningen muligvis set anderledes ud. Som analytisk greb til at studere de konceptuelle logikker problematiseringerne har rod i, undersøger vi hvilke dikotomier og kategorier, der er repræsenteret i debatten om erhvervskandidatuddannelsen (Bacchi 2009).

HVAD ER PROBLEMET?

Indledningsvist undersøger vi, hvilke problemer erhvervskandidaten repræsenterer, da dét, ordningen skal løse, repræsenterer problematiseringen. Det gør vi ved at analysere de mål, som Dansk Industri et al. og de politiske partier italesætter. Det er et grundelement i WPR-tilgangen, at vi kan vurdere, hvilke problemrepræsentationer politiske beslutninger er en løsning på ud fra argumentet om, at det, vi søger at ændre, også er, hvad problemet er (Bacchi 2009). Det primære mål, som

de politiske beslutningstagere italesætter gang på gang, er, at der skal skabes en bedre sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked. Af den grund argumenterer vi for, at problemet om, at der på nuværende tidspunkt ikke er en tilfredsstillende sammenhæng, er placeret på universitetet, da det er her, løsningen er at finde. Vi undrer os over, hvilke logikker, der aktualiserer denne problematisering.

For det første analyserer vi tegn på en konceptuel logik, som har dybe rødder; en økonomisk logik, der tilgodeser og tilskynder vækst og produktivitet. Det gør vi, da der synes at være en generel accept af, at erhvervslivets økonomiske overvejelser skal have direkte indflydelse på, hvordan de videregående uddannelser skal forvaltes, som når Dansk Industris forslag overføres 1:1 i den endelige forsøgsordning (jf. note 1). Dernæst analyserer vi en konceptuel logik om, at det primært er det private erhvervsliv, der kan skabe samfundsøkonomisk vækst, hvorfor det er her, de studerende skal ansættes.

Denne logik ser vi repræsenteret i Kvalitetsudvalget, som er et udvalg nedsat i 2013 af den daværende S-R-SF-regering til at komme med anbefalinger til at styrke kvalitet og relevans i de videregående uddannelser (Kvalitetsudvalget 2015). I deres endelige rapport behandler udvalget, hvilke udfordringer de videregående uddannelser står overfor, og hvordan disse kan afhjælpes. De italesætter første udfordring:

Hidtil har omkring halvdelen af de videregående uddannede fået offentlig beskæftigelse. Det vil ikke ske i fremtiden (...) Det betyder, at rigtig mange flere med en videregående uddannelse skal finde job i den private sektor (Kvalitetsudvalget 2015: 8).

“ *der synes at være en generel accept af, at erhvervslivets økonomiske overvejelser skal have direkte indflydelse på, hvordan de videregående uddannelser skal forvaltes*

Denne præmis om, at de videregående uddannelsers aftagere primært skal findes i det private erhvervsliv, viser sig afgørende for udformningen af forslaget til erhvervskandidatuddannelsen. Det vurderer vi på baggrund af nedenstående citat af Søren Pind, hvor det eksplicit italesættes, at uddannelser rettet mod det private arbejdsmarked prioriteres. Da Enhedslisten udfordrer denne præmis i udvalgsbehandlingen, svarer Søren Pind følgende:

Hvis f.eks. opfyldelsen af de øvrige kriterier står relativt lige ved vurderingen af institutionernes ansøgninger om godkendelse af en erhvervskandidatuddannelse, vil en erhvervskandidatuddannelse, hvor der kan forventes en relativt højere andel af beskæftigelse i den private sektor, derfor blive vægtet positivt (Folketinget 2017).

I citatet er der tegn på en konceptuel logik, der forhindrer andre handlemuligheder: Hvis der skal skabes sammenhæng mellem uddannelserne og arbejdsmarkedet må løsningen være at sende de studerende ud på det private arbejdsmarked.

ET DIKOTOMISK FORHOLD MELLEML 'TEORI' OG 'PRAKSIS'

Som skitseret arbejder de politiske beslutningstagere bag erhvervskandidaten ud fra en konceptuel logik om, at fremtidens studerende må finde beskæftigelse i det private. Logikken er repræsenteret i følgende citat fra en pressemeddelelse fra UFM:

I fremtiden skal langt flere nyuddannede kandidater finde arbejde i den private sektor. Derfor skal studerende have gode muligheder for at få tilknytning til arbejdsmarkedet, allerede mens de studerer (UFM 2017b).

I samme pressemeddelelse italesætter Søren Pind 'teori', som noget der finder sted på studiet, og 'praksis' som noget der hører erhvervslivet til. Her omtales forholdet mellem 'praksis' og 'teori' i dikotomiske vendinger, hvilket er særligt tydeligt, idet de omtales som værende fysisk adskilte fra hverandre; 'teori' hører til på universitetet, hvori- mod 'praksis' kun synes at relatere sig til arbejdsmarkedet. Kendetegnende for dikotomier er, at der opstår et enten- eller-forhold. Dét som er på den ene side, kan ikke også være på den anden, og det medfører altid et hierarki, hvor det ene tillægges større værdi end det andet (Bacchi 2009). Hierarkiet er eksplicit i udtalelserne om erhvervskandidatuddannelsen, da logikken er, at fordi flere skal ansættes i det private, skal vi skrue op for 'praksis'. Der bliver på denne måde sat et lighedstegn mellem 'praksis' og det private arbejdsmarked. Yderligere ses det, hvordan 'teori' omtales som noget, der skal omsættes til 'praksis' for at få værdi, hvori- mod 'praksis' italesættes som et selvstændigt gode, der vil få den private sektor til at vækste (UFM 2017a).

Den diskursive fremstilling af 'teori' og 'praksis' som dikotomisk mener vi ikke er et enkeltstående tilfælde, men en generel tendens. Laura Louise Sarauw analyserede i sin Ph.d.-afhandling samme tendens i Kvalifikationsnøglens tre kompetencebegreber.² Sarauws analyser er interessante, da de viser, hvordan der er en konceptuel logik om teori og praksis som gensidigt udelukkende, der er vedvarende, og som har vundet hegemoni på det uddannelsespolitiske felt (Sarauw 2011).

OMKATEGORISERING AF DE STUDERENDE

I vores undersøgelser ser vi endvidere en todeling af kategoriseringen af de studerende. Fra kun at være 'studerende' omtales de nu som 'studerende/medarbejder' af Dansk Industri et al. i deres indspil (jf. note 1). Vi stiller os kritiske overfor skredet i kategoriseringen, da den måde, hvorpå mennesker organiseres i kategorier, er medkonstituerende for deres handlemuligheder (Bacchi 2009). Derfor argumenterer vi for, at denne todeling har en styrende funktion i forhold til de studerendes selvopfattelse, da de nu skal navigere i, hvornår de udfylder de forskellige roller.

Som vi ser det, kan denne omkategorisering repræsentere flere problemer. På den ene side afspejler omkategoriseringen, at beslutningstagerne ikke anser universitetet i sin traditionelle form, som fyldestgørende i forhold til

opfyldelsen af arbejdsmarkedsbehov. Forventningerne til de studerende ændres med denne eksplicite italesættelse af medarbejderkategorien. Det er ikke længere nok at være studerende. Nu kræver arbejdsmarkedet, at de studerende skal kunne andet og mere, end hvad universitetet kan tilbyde, hvorfor der er behov for at ændre på universitetets form. Denne problemrepræsentation vurderer vi tager afsæt i en mål-middel tankegang, hvor målet er erhverv, og hvor uddannelse blot er et middel hertil. Ud fra denne optik er universitetet et arbejdsmarkedsanliggende, og det er derfor på universitet, at problemet og ansvaret for løsningen er placeret.

På den anden side kan man se ordningen som et alternativ, der omfavner medarbejdere, som allerede er i beskæftigelse, og som ellers ikke ville have mulighed for at tage en kandidatuddannelse (og dermed ikke som en ændring af kandidatuddannelsens traditionelle væren). Det betyder, at hvis vi på sigt får etableret et bache-

lorarbejdsmarked, får de, der vælger at gå direkte ud i erhvervslivet efter endt bachelor, mulighed for at tage en kandidatuddannelse uden at forlade arbejdsmarkedet. Ud fra denne opfattelse repræsenterer

omkategoriseringen nærmere en omfavnelser af, at medarbejdere samtidig kan være studerende, end en ekskludering af at universitet har en værdi uafhængigt fra arbejdsmarkedet.

“ *erhvervskandidatuddannelsen medfører en bincær uddannelsesstruktur, hvor 'teori' og 'praksis' bliver gensidigt udelukkende* ”

Vi tolker todelingen af kategoriseringen som en effekt af dikotomiseringen af 'teori' og 'praksis'. Det gør vi ud fra de politiske beslutningstageres udtalelser, hvori der sættes lighedstegn mellem dét at være 'studerende' og 'teori', samt dét at være 'medarbejder' og 'praksis' (UFM 2017b). Vores bekymring er, at erhvervskandidatuddannelsen medfører en binær uddannelsesstruktur, hvor 'teori' og 'praksis' bliver gensidigt udelukkende. Derfor vil vi diskutere mulige konsekvenser, hvis vi ikke sammen-tænker disse.

SAMMENTÆNKNING AF 'TEORI' OG 'PRAKSIS' PÅ UNIVERSITETET

I folketingsdebatten om den nye erhvervskandidatuddannelse diskuteres praktiske detaljer om uddannelsesstrukturen, mens spørgsmålet om, *hvorfor* politikerne ønsker at indføre en ny kandidatstruktur, synes at blive lagt hen. Det, vurderer vi, er problematisk, da erhvervskandidaten medfører, at universitetet indtager en forandret position, da de studerende fjernes fra universitetet, og arbejdspladsen gøres til deres primære fokus. Vi kan se, at denne opdeling er en effekt af en konceptuel logik på det uddannelsespolitiske felt, hvor teori og praksis behandles dikotomisk (Sarauw 2011).

En mulig konsekvens ved at italesætte praksis som noget, der hører erhvervslivet til, er, at teori forbliver på universitetet, hvilket vanskeliggør universitetets mulighed for at udvikle samfundet, som universitetsloven by-

der (Retsinformation 2018). Hvis vi snarere inkluderer flere praksiselementer i universitetets nuværende form,

skabes der i vores perspektiv grobund for at sammentænke de to, hvilket øger muligheden for at anvende teori til at udvikle og udfordre praksis, når de studerende kommer ud på den anden side. Vi bør samtidig anerkende, at de studerende allerede udvikler en praksis på universitetet, som de

tager med sig i deres videre arbejdsliv, og som er værdifuld i et udviklingsøjemed. Denne praksis har sit udgangspunkt i den teori, der arbejdes med på universitetet, og den kan omsættes i form af projekt- og casearbejde, virksomhedsbesøg, debatter eller andre tiltag. Værdien i dét risikerer at blive klemmt af den lineære 1:1-overførbare erhvervstankegang. Som vi ser det, har erhvervskandidatuddannelsen potentialet til at bibeholde det teoretiske fundament, men den er under pres af den dikotomiske diskurs, som omgiver den. Derfor mener vi, at vi bør komme den dominerende diskurs til livs ved at tage en ideologisk diskussion om, hvorfor vi ønsker at indføre en ny kandidatstruktur, frem for at drukne diskussionen i praktiske overvejelser.

AFRUNDING: ET ØNSKE OM EN REPOLITISERING AF UNIVERSITETET

I artiklen har vi vist, at erhvervskandidatuddannelsen er indført på baggrund af dikotomiske diskurser, hvor den studerende enten koncentrerer sig om det praktiske eller det teoretiske. Vi

“ Derfor finder vi det problematisk, at ordningen er indført uden ideologiske diskussioner ”

har argumenteret for, at ændringer af den type ikke er neutrale justeringer af uddannelsespraksis, men at det er medkonstituerende for universitetets position. Derfor finder vi det problematisk, at ordningen er indført uden ideologiske diskussioner, og at universitetet justeres ud fra eksisterende parametre frem for at tale om, hvor det bør føre hen. På den baggrund ønsker vi at repolitiserer universitetsområdet, så vi kan udfordre de konceptuelle logikker, der dominerer feltet, og så debatten ikke kun omhandler *hvordan*, men også *hvorfor*. <<

REFERENCER

Bacchi, C., L. (2009) *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* French Forest: Pearson Australia

Sarauw, L. L. (2011) *Kompetencebegrebet og andre stilelvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*, København

POLICY

Folketinget (2017): Udvalgsbehandling af lovforslag L48

<https://www.ft.dk/samling/20171/lovforslag/L48/spm/2/svar/1444788/1821060.pdf>

Kvalitetsudvalget (2015): Nye veje og høje mål <https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>

Retsinformation (2018): Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven)

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=198434>

UFM (2017a): Studerende får nu mulighed for at kombinere studiet med fuldtidsjob <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/studerende-far-nu-mulighed-for-at-kombinere-studie-med-fuldtidsjob>

UFM (2017b): Studerende får ny mulighed for at studere og arbejde samtidig <https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2017/studerende-far-ny-mulighed-for-at-studere-og-arbejde-samtidig>

UFM (2019): Erhvervs kandidatuddannelserne <https://ufm.dk/uddannelse/indsatsomrader/erhvervs-kandidatuddannelser-pa-deltid/erhvervs-kandidatuddannelserne>

NOTER

- 1 I 2016 indsendte Dansk Industri, Dansk Erhverv, Akademikerne og Danske+ Universiteter et brev til UFM, hvori de vedlagde "Rammer for oprettelse af en erhvervs kandidat". Heri præsenterede de deres bud på, hvordan der kunne skabes bedre sammenhæng mellem universitetet og arbejdsmarkedet.
- 2 Postdoc ved DPU Laura Louise Sarauw udgav i 2011 sin Ph.d.-afhandling *Kompetencebegrebet og andre stilelvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*.

Anna Kristine Boulund er stud. cand. soc.
udd. ved DPU på Aarhus Universitet

Anna J. K. Lindqvist er stud. cand. soc.
udd. ved DPU på Aarhus Universitet

Katrin Hjort og Martin Blok Johansen

TAKTISK PRIORITERET OG STRATEGISK KOMMERCIALISERET

– OM UDVIKLINGEN I PÆDAGOGISK FORSKNING

Artiklen undersøger udviklingen i de overordnede positioner og positioneringer, som finder sted i pædagogisk forskning og diskuterer, hvilke konsekvenser denne udvikling kan få for professionelles vidensgrundlag. De forskellige positioner og positioneringer diskuteres med afsæt i en modustænkning, hvor der inddrages i fire modi. Først en retrospektiv analyse af kendte og veletablerede positioner (Modus 1 og Modus 2). Dernæst en analyse af den aktuelle position (Modus 3). Afslutningsvis en prospektiv analyse af den position, man kan forvente bliver fremherskende inden for de kommende år (Modus 4). I artiklen er diskussionen afgrænset til den del af pædagogisk forskning, der har anknytning til professionsuddannelserne.

Antagelsen i denne artikel er, at konkurrencen mellem forskellige positioner i pædagogisk forskning er intensiveret de seneste år. Årsagerne til denne intensivering er brogede og flertydige, og det er usandsynligt, at de kan føres tilbage til et isoleret arnested. Man vil derimod kunne pege på en lang række indbyrdes forskellige årsager, som bl.a. tæller CVU'ernes oprettelse, de efterfølgende professionshøjskoleers ret til at bedrive praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter, etableringen af DPU, pengestrømmen fra de store (ofte private) fonde, den statslige sektorforskning, EU-Kommissionen og OECD's ønske om at sætte et nyt vidensideal på dagsordenen (OECD, 2004), som tilmed foranlediger en særlig forståelse af, hvad forskning er og skal.¹

Konkurrencen mellem de forskellige positioner har bl.a. betydet, at den pæ-

dagogiske forskning er blevet taktisk prioriteret og strategisk kommercialiseret. Det har naturligvis fået konsekvenser for denne forskning. Aktuelt fastlægges forskningsbehov og forskningstilgange gennem forhandlinger mellem forskellige interesser, hvis indbyrdes styrkeforhold – herunder økonomiske pondus – får afgørende betydning for, hvad der defineres som problemer, eftertragtede værdige virkninger, acceptable arbejdsmetoder eller interventioner.

I denne artikel vil vi fokusere på *udviklingen i de overordnede positioner og positioneringer, der finder sted i pædagogisk forskning, og hvilke konsekvenser den kan få for de professionelles vidensgrundlag*. Vi vil afgrænse os til den del af pædagogisk forskning, der har anknytning til professionsuddannelserne. Hvilke former for viden får de professionelle mulighed for at stifte bekendtskab med i deres uddannelse som sup-

plement til deres praktiske erfaringer med det pædagogiske arbejde? Hvordan understøttes den *viden, kunnen og villen*, der skal blive til gavn for børn, unge og andre borgere samt for samfundet som helhed (Hjort, 2005)?

Diskussionerne vil centrere sig om *organisering, finansiering og prioritering* af den pædagogiske forskning: Hvilke forskningsmetoder skal tages i anvendelse for at undersøge hvad med hvilket formål? Hvilke former for samarbejde skal der etableres mellem forskere og pædagogiske praktikere? Taler vi om samskabelse og samfinansiering mellem fx professionshøjskolerne, pædagogiske institutioner, kommuner og private fonde? Hvordan defineres formålet med forsknings- og udviklingsaktiviteterne? Er succeskriteriet professionalisering af praktikerne – forstået professionsteoretisk som voksende videnskabelig viden, øget erfaring med at løse komplicerede opgaver og kvalificeret etisk refleksion (Abbott, 1988; Freidson, 2001). Eller er succeskriteriet 'mere for mindre', dvs. flere kvantificerbare ydelser for et reduceret budget? Er succeskriteriet udarbejdelsen af et standardiseret og salgbart pædagogisk koncept, der i princippet skal kunne implementeres alle steder uden hensyn til individuelle, institutionelle, lokale eller nationale forhold? Handler forskning om at købe fx trivselsmålinger hos private firmaer (Sørensen, 2018). Eller er forskning og uddannelse simpelthen en vare, som udbydes blandt andre varer af private internationalt arbejdende firmaer? For nu ikke at tale om de mere eller mindre favorable foredragshonorarer, som kendte forskere kan få som frynsegoder.

Artiklens formål er ikke at svare på alle disse spørgsmål, men derimod at beskrive og diskutere udviklingen i de

større og mere overordnede positioner, som disse spørgsmål har afsæt i.

De forskellige positioner diskuterer vi med afsæt i en modustænkning. Vi deler det op i fire modi, hvor de to første bliver retrospektive analyser af kendte og veletablerede positioner (Modus 1 og Modus 2), mens den tredje bliver en analyse af den aktuelle position (Modus 3), inden vi afslutningsvis vil forsøge os med en prospektiv analyse af den position, man kan forvente bliver fremherskende inden for de kommende år (Modus 4). Det er således ikke et omfattende empirisk materiale, der er vores udgangspunkt, men nogle tentative undersøgelser af, hvordan forskellige modus-positioner fremstiller sig selv, og hvordan der bliver opponeret mod dem.

MODUS 1

Både Modus 1 og Modus 2 er teoretisk forankret i Michael Gibbons (et al.) bog *The New Production of Knowledge* (1994). Modus 1 er den traditionelle forskning og videnskabelse. Det er en fagakademisk og disciplinorienteret tilgang, der hovedsageligt foregår i universitært regi (ibid.).

Modus 1 knytter sig til de klassiske akademiske og teoretiske fagdiscipliner og dækker den universitære vidensproduktion. Det er forskning for forskningens egen skyld, hvor forskeren betragtes som ekspert med høj selvstændighed og udelukkende arbejdende ud fra teoretisk indsigt og idealer om sandhed, objektivitet og neutralitet og en principiel disinteresse for anvendelsesmuligheder (jf. Frascatimanualens definition på grundforskning).

Modus 1 kan sammenfattes til de fire punkter, som den amerikanske sociolog Robert K. Morton betegner som

“The Ethos of Science” i sit essay *The Normative Structure of Science* fra 1942: communalism, universalism, disinterestedness og organized scepticism (CUDOS; på dansk: fælleseje, universalisme, upartiskhed og organiseret skepsis), og den står i modsætning til PLACE, som er forkortelsen for John M. Zimans idealiserede normsæt, som han fremsætter i *Real Science* fra 2000, og som på mange måder er blevet synonym med modus 2. PLACE er en forkortelse for: proprietary, local, authoritarian, commissioned og expert (selveje, lokal, ledelsesbestemt, bestilt, ekspert).

MODUS 2

Fasen fra Modus 1 til Modus 2 er karakteriseret ved, at man går fra nysgerrighedsdrevet fri forskning til problemløsning, fra individuelt arbejde til netværksarbejde og fra specialisering til tværfaglighed (eller transdisciplinartitet). Modus 2-forskning er således en problemløsningsorienteret tilgang, der opererer ud fra et relevans- og anvendelseskriterium, og som hovedsagligt foregår i et samarbejde mellem vidensinstitutioner og det omgivende samfund. Den kan således betragtes som en form for post-akademisk forskning, hvor andre interessenter end forskerne selv definerer, hvad der skal forskes i (ibid.).

I Danmark bliver den aktualiseret og samtidig meget populær, da professionshøjskolerne i 2013 får defineret deres opgaver som bl.a. er at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsopgaver, og der knyttede sig store forhåbninger til etablering af denne nye type anvendelsesorienteret forskning. Det var således hensigten, at forskningen skal udvikle og levere viden, der kan

bruges i aktuelle som fremtidige sammenhænge. Det implicerer brede kvalitets- og vurderingskriterier, som i højere grad end tidligere er forankret i en anvendelsesorienteret kontekst, fordi vidensproduktionen sker i en dialog mellem adskillige forskellige interessenter som fx fageksperter, statslige og offentlige organisationer, private virksomheder, fagforeninger etc.

Med deres modstilling af Modus 1 og 2 bliver Gibbons et al. imidlertid kritiseret for at advokere for en form for vidensproduktion, hvor alle videnskabelige sandhedskriterier er ophævet. For hvad kan der ikke ske, hvis kriterierne for, hvad der kan kalde sig forskning, opløses? Når forskning ikke længere er et anliggende for de autoriserede forskningsinstitutioner – når alle kan forske inden for eget felt og hævde, at de er nået til anvendelig viden – bliver konsekvensen ikke den totale *relativisme*, hvor den ene form for viden i princippet kan være lige så god som den anden, bare der er nogen, der efterspørger den? Betyder det, at de professionelle mister autoritet, fordi deres vidensgrundlag bliver “hult” – tomme tønder, der nok buldrer, men som ingen, hverken politikere eller borgere, herunder forældre, vil tage alvorligt?

Indvendingerne over for Modus 2 kommer overvejende fra repræsentanter for de traditionelle disciplinopdelte og veletablerede universiteter, der kan frygte for den videnskabelige kvalitet, men også for deres egen forskningsmæssige autonomi (Hjort, 2012). Umiddelbare tilhængere har været politikere og offentlig ansatte, der ønsker bedre sammenhæng mellem forskning og innovation, forskere inden for mindre etablerede discipliner samt ansatte på nyere tværfagligt orienterede

“ der er sket en radikal transformation af vilkårene for vidensproduktion og vidensdistribution, og dermed også en radikal forandring af selve forskningsprocessens natur

universiteter og andre videregående uddannelsesinstitutioner uden universitetsstatus (Hjort, 2012; Johansen, 2012). Herunder professionshøjskolerne, der på dette tidspunkt endnu ikke havde fået forskningsret, og som derfor måtte etablere en slags forskningssamarbejde med universiteter. Dette samarbejde var ganske vist som udgangspunkt asymmetrisk og lagde op til en hierarkisk distributionsstruktur, hvor universiteterne havde den stærkeste definitionsret. Det kunne bl.a. resultere i løsevne undervisningsmoduler eksempelvis i videnskabsteori uden at der nødvendigvis blev knyttet relationer til praksis. Men sidenhen er der også opstået et komplementært, men også ofte kompliceret samspil med indsigt i forskellige vidensformer, der kan berige hinanden og være til gavn for såvel universiteter som professionshøjskoler og det omgivende samfund.

I bogen *Re-thinking Science* fra 2001 forsøger forfatterne at imødegå kritikken for relativisme ved at understrege, at Modus 2 hverken er en realitet eller en utopi, men et *analytisk* begreb til begribelse af en historisk proces, hvor

der er sket en radikal transformation af vilkårene for vidensproduktion og vidensdistribution, og dermed også en radikal forandring af selve forskningsprocessens natur. Spørgsmålet er altså ikke, hvorvidt Modus 2-ideen er rigtig eller forkert, god eller ond, men i hvilket omfang begrebet kan anvendes til at forstå den virkelighed, som forskning både er blevet en del af og samtidig selv er med til at skabe (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001).

MODUS 2: ANVENDELSESORIENTERING, PARTNERSKABER OG TEGN PÅ SUCCES

Anvendelsesorienteret viden er en forjættende formulering. Hvem er interesseret i uanvendelig viden? Termen bliver imidlertid mere problemfyldt, når forhandlingsfase bliver til implementeringsfase. For hvad vil det sige, at viden er anvendelsesorienteret? Det må altid være et spørgsmål om, hvem der skal anvende den til hvad, hvornår, hvordan og med hvem? Spørgsmålet om, hvad viden skal bruges til, er afgørende for, hvilke former for viden der efterspørges, og hvilke metoder der skal tages i anvendelse for at skabe denne viden. Endvidere rejser ‘anvendelsesorientering’ spørgsmålet om, hvem de brugere er, der skal definere, hvad der er brug for at vide? Er det politikere og forvaltning? Faglige interesseorganisationer, velfærdsinstitutioner, praktikere, studerende, uddannelsesinstitutioner, klienter, pårørende, pressen? Men begrebet rejser samtidig en diskussion om, hvordan den nye viden skal anvendes. Betyder anvendelsesorienteret viden *regelviden* – anvisninger på, hvordan tingene skal gøres, eller tales der om den såkaldte *refleksive viden* – overvejelser over, hvordan tingene kan gøres?

Den generelle flertydighed i de termer, der trækkes på i Modus 2 (flere eksempler senere), kan ligefrem ses som forudsætningen for de partnerskaber – såsom blandingsøkonomiske arrangementer mellem offentlige og private interessenter, kommuner og regioner, forskningsinstitutioner, interesseorganisationer og private virksomheder – der er blevet en dominerende forretningsmodel inden for pædagogisk forskning i Danmark de seneste 10-15 år. Men flertydigheden har også givet anledning til mange konflikter eller kampe.

Behovet for nye former for viden aktualiseres imidlertid ikke kun i forhold til kolleger og klienter, men også i en markedsførings-sammenhæng. Tegn på succes bliver vigtige for den enkelte velfærdsvirksomhed og dermed også

for de ledere og medarbejdere, hvis løn og ansættelse afhænger af virksomhedens overlevelse (Hjort, 2012). Den viden, der skal eksponeres eller konstrueres her, kan på den ene side minde om den form for effektiviseringsregistrering, der forekommer logisk, hvis man anlægger en forvaltningsmæssig synsvinkel. Eksempelvis kan det være hensigtsmæssigt for en offentlig skole at kunne fremvise gode karaktergenemsnit, fordi det kan tolkes som et udtryk for, at skolen har et godt miljø med gode lærere og gode elever og derfor er et godt alternativ til privatskolerne. På den anden side er den viden, der skal anvendes i en markeds-

føringssammenhæng ikke på samme måde forpligtet på objektivitet, forstået som en systematisk og metodisk konsekvent gennemført registrering af såvel målopfyldelse som mangel på samme. Ved markedsføring er der behov – ikke for at eftervise, om en indsats virker – men for at overbevise om, at en indsats virker. Et eksempel kunne være den meget populære billedokumentation i daginstitutionerne, hvor billeder af glade børn i gode lærings-situationer dominerer, mens de mere problematiske – dvs. pædagogisk udfordrende – situationer udblændes.

“ Ved markedsføring er der behov – ikke for at eftervise, om en indsats virker – men for at overbevise om, at en indsats virker ”

Så spørgsmålet er altså, i hvilket omfang vi overhovedet kan karakterisere udviklingen inden for pædagogisk forskning som en udvikling af Modus 2 defineret som anvendelsesorienteret, brugerdefineret, tværvideenskabe-

lig organiseret og socialt distribueret viden. Eller om vi har at gøre med udviklingstendenser, der peger i en helt tredje retning.

MODUS 3

Modusteoretikere bruger ikke selv begrebet Modus 3, men de beskriver en række nye vilkår for forskningen, der adskiller sig radikalt fra de vilkår, der forudsattes i de tidlige Modus 2-beskrivelser. I det følgende vil vi benævne det Modus 3, som er det sted, den aktuelle pædagogiske forskning befinder sig. Samtidig forlader vi den nationale ramme og beskæftiger os med forandringsprocesser, der finder

sted transnationalt, dvs. såvel lokalt og nationalt som overnationalt. De mest centrale forandringer er kommer- cialiseringen af forskningen, de øgede bestræbelser på strategisk forsknings- styring, og de nye former for forsk- ningsvurdering, som de fx er repræ- senteret i evidensbevægelsen, kravet om publicering i bibliometrisk rankede peer reviewede forskningstidsskrifter og de nye forskningsvurderingsinsti- tutioner som Cochrane Centrene (sund- hedsvidenskabelig forskning), Camp- bell Collaboration (primært forskning i social indsats) og Clearinghouse (ud- dannelsesforskning). Alle forandringer, der skal ses i sammenhæng med den ændrede forskningsfinansiering – om- lægningen fra offentlig basisfinansie- ring af universiteter og andre forsk- ningsinstitutioner til en kombination af statslig fondsfinansiering, private forskningsinvesteringer og finansiering via indtægter fra de studerende på de højere uddannelser. Men også foran- dringer, der på forskellig vis ikke kun repræsenterer medspil, men også mod- spil til kommercialiseringsprocesserne gennem forsøg på at sikre forsknin- gens kvalitet, ophavsret, ytringsfrihed og offentlig adgang til forskningsre- sultater. Under alle omstændigheder er der tale om forandringer, der træk- ker væk fra de decentrale ambitioner i Modus 2-tænkningen og i retning af en re-centralisering med hensyn til fastsættelse af forskningsområder, forskningsmetoder og karakteren af forskningsresultaterne.

Såvel de store europæiske fonde og de nationale forskningsfonde inden for det pædagogiske område har gradvist omstillet deres økonomiske støtte fra forskerinitieret forskning til forskning i politisk prioriterede forskningsområ- der, som fx digitalisering, trivsel, in-

klusion og klasserumsledelse. Der kan således identificeres en omdirigering af forskningsmidler fra den frie forsk- ning, hvor tildelingskriterierne ideelt set udelukkende er forskningsmæssig kvalitet og kvalifikationer, til strategi- ske satsninger, hvor ansøgninger skal skrive sig ind i på forhånd definerede rammer (også jf. opslagene fra ph.d.- rådet for uddannelsesforskning). De centrale strategiske prioriteringer viser sig endvidere i en omlægning fra den offentlige basisfinansiering, der skulle garantere forskere en vis forsknings- tid, til en model, hvor midlerne enten skaffes via ekstern sponsorering eller via overskud skabt gennem uddan- nelserne. Desuden har de strategiske satsninger haft syv gange så mange midler til rådighed som de frie (Hjort, 2012). Samtidig er det bemærkelses- værdigt, at forskningsrådene er blevet nedlagt inden for de seneste år. Det Strategiske Forskningsråd nedlægges i 2014 og erstattes af Danmarks Inno- vationsfond, og Det Frie Forskningsråd bliver i 2017 til Den Frie Forsknings- fond. Den sproglige glidning fra en råds- tanke til en fonds- tanke er ikke så uskyldig, som den umiddelbart lyder. Den signalerer en bevægelse fra den rådgivende funktion, hvor man har til opgave at fremlægge forslag og udtale sig kvalificeret om bestemte sager, til en fondsoptik, hvor man som insti- tution selv administrerer og udvælger, hvilke på forhånd udpegede formål, man vil uddele midler til (se ordopslag i *Den Danske Ordbog*). Som eksempel kommer det meget konkret til udtryk i Den Frie Forskningsfonds fokus på strategiske og tematiserede opslag (se fx DFF, 2018).

Man kan med rette forholde sig skeptisk til konsekvenserne af den stra- tegiske forskningsstyring og den øgede

kommercialisering af pædagogisk forskning; herunder de mange partnerskaber eller samarbejdskonstruktioner mellem forskningsinstitutioner og andre offentlige og private investorer. De strategiske prioriteringer betyder en omstilling væk fra grundforskningsaktiviteter, hvor der reelt løbes en risiko for, at forskningen ikke fører til resultater – men hvor der samtidig er en reel mulighed for at skabe helt ny viden. Til gengæld er der nu risiko for, at forskningen i stedet blot bliver

Michael Gibbons et al. vurderer selv, at disse tendenser er mindst truende i forbindelse med de supranationale fondsfinansieringer som EU's, fordi opslagene her ofte er brede og skal tjene overordnede samfundsmæssige behov som vækst, velfærd og økologisk bæredygtighed. De nationale og især de institutionelle strategiske satsninger er de mest snævre og kortsigtede. Men de understreger også, at her ikke er tale om en udvikling, som fjendtlige kræfter har påtvunget universiteterne (op.

“ Til gengæld er der nu risiko for, at forskningen i stedet blot bliver konserverende eller alene en systematisering eller bekræftelse af noget, man allerede ved

konserverende eller alene en systematisering eller bekræftelse af noget, man allerede ved eller vil vide. Det kan bl.a. forekomme i forbindelse med projekter, der er kortsigtede og samtidig orienterede mod de aktuelle økonomiske alliancer omkring den enkelte forskningsinstitution. Eksempelvis når universiteterne påtager sig evalueringsopgaver, der reelt set ikke er evalueringer af, hvorvidt bestemte politiske initiativer virker efter hensigten, men udelukkende kontrol af, hvorvidt bestemte forvaltningsprocedurer er sat i værk. Her udvikles en ny forskningsdiskurs, hvor begreber som implementering, effekt, evaluering, vidensdeling, vidensstyring, vidensteknologi og infrastruktur bliver centrale, og hvor interessen ikke er langtidsværdien, men den øjeblikkelige markedsværdi af en forskningsindsats.

cit.). I takt med de reducerede offentlige bevillinger har universiteterne og professionshøjskolerne selv engageret sig aktivt i at skaffe sponsorer. Her er altså tale om en udvikling, som institutionerne decentralt har været med til at drive frem – ganske som de selv har været aktive i at etablere de mere og mere centraliserede forskningsvurderingssystemer, som de nye former for forskning skal måles i forhold til.

MODUS 3: EVIDENSBASERING OG PROBLEMEKSORT

Evidensbevægelsen har været sjældent upopulær i pædagogiske kredse. Ideen om, at pædagogisk praksis kan eller endda skal hvile på forskningsresultater, der er fremkommet via RCT-tests, dvs. blindtestning af bestemte interventioners virkning på tilfældigt udvalgte forsøgs- og kontrolgrupper, er

blevet kritiseret for at reducere metodefrihed og professionelt skøn, generalisere uden hensyn til særlige kontekster, installere en teknisk-instrumentel tilgang til arbejdet med mennesker og homogenisere pædagogisk forskning på naturvidenskabelige præmisser (Rieper & Hansen, 2007).

I en situation, hvor forsknings- og forretningsmæssige interesser væves stadig tættere sammen og indgår i stadig stærkere politiske alliancer med diverse parlamentariske flertal, opstår behovet for uafhængige former for vurdering af, hvad der giver sig ud for forskningsresultater, videnskab og sandhed. Medicinalindustrien er det klassiske eksempel. Her har dokumenteret evidens for virkninger og bivirkninger af bestemte præparater været forbrugernes garanti for, at de blev behandlet ifølge den bedste eksisterende viden, ligesom evidensen har udgjort sundhedsinstitutionernes beskyttelse over for klager over fejlbehandling. Så hvorfor skulle det være anderledes, når vi kommer til pædagogisk forskning, der i stigende grad også er politisk defineret og kommercielt organiseret? Også her er der vel behov for en vis forbrugerbeskyttelse, herunder en vis sikring for, at det, der giver sig ud for at være forskningsbaseret viden, også bygger på en vis form for systematisk undersøgelsesmetodik og videnskabelig hæderlighed?

Og hvad er alternativet? Ureflekteret at udnævne bestemte former for lokal praksis – fx bestemte succesfulde skoler til modelskoler – kan indebære, at man ignorerer det fænomen, som Andrew Abbott kalder *problemeksport* og anses som karakteristisk for professioner, der helt eller delvist arbejder på markedsbetingelser. På den ene side ønsker professionerne, at de som

specialister kan løse problemer, som ingen andre kan håndtere. På den anden side skal de sikre sig de problemer, de rent faktisk har sandsynlighed for at løse. For vanskeligt håndterlige eller direkte uløselige problemer eksporteres derfor til andre faggrupper eller organisationer, herunder til civilsamfundets frivillige hjælpere, hvis sådanne findes (Abbott, 1988).

MODUS 3: OPEN ACCESS OG INTELLEKTUEL OPHAVSRET

Andre alternativer eller modspil til den form for styring og kommercialisering, som kendetegner Modus 3, har været diskussionerne om Open Access og den intellektuelle ophavsret. Men også her er der tale om modsætningsfyldte dagsordener, der på forskellig vis kan spille mod og med de aktuelle re-centraliseringsbevægelser inden for forskningen. Kommercialiseringen af fx pædagogisk forskning har rejst spørgsmål om, hvorvidt det er legitimt for private organisationer og deres eventuelle investorer at tjene penge på offentlige investeringer (som man fx ser det i den aktuelle diskussion om forlag, der tjener penge på at sælge den forskning, som universiteterne frembringer, og som universiteterne efterfølgende er nødt til at købe adgang til). Men kommercialiseringen har også rejst spørgsmålet om ejendomsret – ophavsret og/eller copyright – til de intellektuelle produkter, der bliver resultatet af de samfinansierede projekter. Hvem ejer forskningsmateriale og resultater, og hvem har følgelig ret til at beslutte, hvad der må offentliggøres hvordan og hvornår? En diskussion, der i højeste grad bliver relevant, når forskning indgår som grundlag for politiske processer, og det derfor bliver af vital politisk interesse at kunne beslutte, hvordan

offentliggørelse af resultater skal tåles – eller hvorvidt de overhovedet skal ud. Spørgsmålet om ejendomsret til kognitive eller immaterielle produkter er således ikke kun et spørgsmål om økonomisk fortjeneste, men også et spørgsmål om forskernes ytringsfrihed.

Den decentralisering følges således i dag konsekvent af den modsatrettede bevægelse, forsøgene på en re-centralisering af forskningsstyringen. Ikke kun via bevillings- og finansieringspolitikken, men også via de nye former for forskningsvurdering og -evaluering, regnskabsaflægning eller accountability.

MODUS 4

Lige så lidt som modusteoretikerne taler om Modus 3, taler de om Modus 4. Men derfor kan vi jo godt gøre det. Det vil være et forsøg på at gennemtænke vilkår og muligheder for en pædagogisk forskning, der i en tid stærkt præget af Modus 3-tendenser kan fastholde og udvikle nogle af de visioner, der knytter sig til Modus 2. Samtidig er det vigtigt at pointere, at vi her er ude i et spekulativt ærinde – *the spectre of perhaps*.

Modus 4 peger frem mod nødvendigheden af en *professionalisering* af den pædagogiske forskning, hvis den ikke blot skal blive en tilfældig kasterbold for de recentraliserings- og bureaukratiseringstendenser, som kendetegner Modus 3. Agora, den åbne forsamlingsplads for handel og forhandlinger, som Modus 2 så som det ideelle mødested for at definere forskningen, skal jo i dag ikke forstås som gadekæret i Ordrup. Her er tale om stadig større og mere komplicerede, men stadig ofte personbårne netværk. Beslutninger træffes i lyset af problemstillinger, der af centrale beslutningstagere opfattes som af særlig væsentlig samfundsmæssig betydning. Forskningsresultaternes holdbarhed skal vise sig gennem deres sociale overbevisningskraft og deres evne til over længere tid at opnå troværdighed hos en bred kreds af interessenter. I den sammenhæng bliver forskernes evne til at basere deres arbejde på etisk holdbare refleksioner centrale.

I oversigtsform kan udviklingen fra Modus 1 og frem til Modus 4 se således ud:

	Modus 1	Modus 2	Modus 3	Modus 4
Definition	Forskerdefineret	Brugerdefineret	Strategisk prioriteret	Netværksproduceret (Agora)
Distribution	Hierarkisk kanaliseret	Social distribueret	Kommercielt etableret	Kontekstualiseret
Orientering	Videnskabeligt orienteret	Anvendelsesorienteret	Evalueringsorienteret	Socialt valideret
Organisering	Disciplinært organiseret	Tværvidenskabeligt organiseret	Monoparadigmatisk domineret	Refleksivitetsbaseret

Hvis vi holder os til den positive dimension i udviklingen, kan vi hævde, at de seneste 10 år har betydet en afgørende udvikling af viden, kunnen og villen inden for dansk pædagogisk forskning. Men denne dimension står ikke alene. Alle de dimensioner og dertil knyttede problemstillinger eller udfordringer, som vi har skildret undervejs, er tilstedeværende i dag.

Man kan således forestille sig et scenarium, hvor de professionelle arbejde er informeret, men ikke determineret af evidens, bygger på valideret erfaring uden at være standardiseret og rutineret, og som er etisk reflekteret uden at være moraliserende. Arbejde som satser på tværprofessionelt samspil, dvs. ikke isolerer eller barrikaderer den specialiserede faglige ekspertise, og som anerkender et multi-paradigmatisk perspektiv, dvs. ikke kritikløst lader givne analysemetoder dominere feltet. Et vigtigt led i en sådan udvikling er at give de studerende på professionsuddannelserne – og på universiteterne med for den sags skyld – lejlighed til at blive involveret i og få erfaringer med praktiske undersøgsels- og udviklingsaktiviteter. Såvel af kvalitativ som kvantitativ art. Vi kan således afslutnings- og forsøgsvis antyde en *Modus Multi* – den fordomsfri afprøvning af, refleksion over og stillingtagen til de mange potentialer i pædagogisk arbejde. <<

REFERENCER

- Abbott, A. (1988): *The systems of Professions*. Chicago, The University of Chicago Press.
- DFF (2018): Opslag af tematiske midler. Hentet 26.2.19 på <https://dff.dk/ansogning/tematisk-opslag-dk.pdf>
- Freidson, E. (2001): *Professionalism*. Cambridge, Polity Press.
- Gibbons, M. et al. (1993): *The New Production of Knowledge*. London, Sage.
- Hjort, K. (2005): *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. København: Samfundslitteratur.
- Hjort, K. (2012): Professionalisering af professionsforskningen, i M.B. Johansen & S.G. Olesen (Eds.): *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus, Systime.
- Jarvis, P. (2009): *Praktikerforskeren*. København, Gyldendal.
- Johansen, M.B. (2012): Forskning og forskningstyper – revisited, i M.B. Johansen & S.G. Olesen (Eds.): *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus, Systime.
- Nowotny, H, P. Scott & M. Gibbons (2001): *Re-Thinking Science*. Cambridge, Polity Press.
- OECD (2004): *National Review on Educational R&D: Examiners' Report on Denmark*.
- Rieper, O. & H.F. Hansen (2007): *Metodebatten om evidens*. København, AKF-forlaget.
- Sørensen, K.K. (2018): Skal kommuner selv købe sig til trivselsmålinger? Hentet 26.2.19 på https://skoleliv.dk/nyheder/art6958571/l-Randers-spoger-de-til-børnenes-ve-og-vel?utm_campaign=skoleliv&utm_content=18-01-2019&utm_medium=newsletter&utm_source=skoleliv

NOTE

- 1 Tak til reviewer og DpTs redaktion for indsigtsfulde kommentarer til det oprindelige manuskript.

Katrin Hjort er dr.phil. og professor ved Syddansk Universitet

Martin Blok Johansen er ph.d. og lektor ved Professionshøjskolen VIA

Emil Søbjerg Falster

AT MÅLE OG VURDERE BØRN I DAGTILBUD

– OG HVORDAN DET PÅVIRKER PÆDAGOGISK PRAKSIS

Med en Dean-inspireret tilgang analyseres, hvordan anvendelsen af vurderingsinstrumenter påvirker pædagogisk praksis, og det diskuteres, hvilke utilsigtede konsekvenser anvendelsen kan medføre. Analysen er empirisk baseret på et casestudie af to daginstitutioner i Danmark, hvor der er udført fokusgruppeinterviews og indsamlet dokumenter. Det konkluderes, at instrumenterne påvirker den pædagogiske praksis gennem øget ansvarliggørelse, udbredelse af særlig tilrettelagte indsatser og konstruktion af normaliserende viden, der anvendes til at overvåge og styre både børn, pædagoger og institutioners præstationer, og at dette risikerer at medføre øget normalisering, stigmatisering og begrænsning af børns frie leg.

I Danmark har forskellige aktører leveret deres indspark til debatten om, hvad dagtilbud skal indeholde og resultere i. Den danske VKLA-regering kom i 2017 med et politisk udspil (Regeringen, 2017), og KL har med udspillet *Godt På Vej* (2016) også leveret deres indspark til debatten. Selvom de politiske udspil er forskellige, ønsker begge at intensivere etableringen af læringsmiljøer og forstærke evaluering og dokumentation i disse miljøer, så der forekommer kausalitet mellem iværksatte læringsmiljøer og forbedring af børns udvikling og læring.

Disse udviklingstendenser er forbundet med det internationale pres fra bl.a. OECD, der med rapporterne *Starting Strong I-III* (2001; 2006; 2012) understreger, at et fokus på børns tidlige læring vil resultere i forbedret konkurrenceevne, idet systematisk og målrettet indsats, herunder monitorering af dennes kvalitet, vil forbedre børns skoleparathed, hvilket i sidste ende vil forbedre resultaterne i de internationale

PISA-undersøgelser (Krejsler, 2013). Som Jensen m.fl. (2010), Fielding & Moss (2011) samt Ahrenkiel (2015) pointerer, har de nationale og internationale udviklingstendenser resulteret i, at området nu karakteriseres ved øget institutionalisering, voksenstyring og målstyret pædagogik, som primært skal virkeliggøre forhåndsdefinerede udviklings- og læringsmål i praksis.

Som konsekvens heraf anvender institutionerne vurderingsinstrumenter til at måle og vurdere det enkelte barn (EVA, 2014). Et vurderingsinstrument kan defineres som et fysisk eller digitaliseret (test)instrument, der anvendes, mere eller mindre systematisk, til at måle og vurdere et barns udvikling ud fra en række udvalgte udviklings- og kompetenceområder, som herefter sammenlignes med et aldersgenemsnit. Instrumenterne anvendes til at måle og vurdere, hvorvidt barnet har tilegnet sig en udvikling, der gennemsnitlig svarer til et barn i samme aldersgruppe. De kan dermed karaktere-

riseres som psykometriske måleinstrumenter, hvor der differentieres mellem den mentale alder og den kronologiske alder (Bendixen & Christensen, 2015). Som Holm (2017) fremhæver, udgør denne differentiering grundlaget for begrebsdikotomien *alderstilsvarende* og *ikke-alderstilsvarende*. Ved at anvende instrumenter kan institutionerne måle, om deres indsats har resulteret i de ønskede output, dokumentere kvaliteten og forbedre sin konkurrenceevne.

At anvende vurderingsinstrumenter er ikke ny tendens, idet denne type af instrumenter er blevet anvendt i mere end 40 år. Det videnskabelige grundlag tog allerede form i slutningen af 1800-tallet og kulminerede på sin vis med Arnold Gesell's udgivelse af *The Mental Growth of the Preschool Child* (1925). Som Gammeltoft og Landorph (2008) fremhæver, er der herefter indtruffet en massiv videreudvikling af instrumenter, metoder og redskaber til at måle og vurdere børn. I en dansk kontekst har omfanget været uklart, men dette blev delvis ændret i 2014, hvor Danmarks Evalueringsinstitut kortlagde daginstitutioners anvendelse af vurderingsinstrumenter (EVA, 2014). Gennem en stikprøveundersøgelse blev 1187 daginstitutionsledere udvalgt, og heraf besvarede 520 ledere det spørgeskema, som udgør undersøgelsens grundlag. Konklusionen var, at 97 % anvendte instrumenter til systematisk at vurdere børn. Samtidig anvendes der typisk mere end ét instrument, idet 17 % anvendte tre, mens ca. 19 % anvendte fire (Ibid.).

Men hvordan påvirker vurderingsinstrumenter den pædagogiske praksis? Med afsæt i ovenstående udvikling har denne artikel til formål at analysere, hvordan anvendelsen af instrumenter ændrer det pædagogiske

arbejde, samt diskutere hvilke utilsigtede konsekvenser anvendelsen kan medføre. Hertil udgør to aldersintegrerede daginstitutioner det empiriske grundlag. Beskrivelsen og udvælgelsen heraf præsenteres i det følgende.

METODE

For at behandle ovenstående problemstilling har jeg udvalgt to cases med afsæt i Flyvbjergs (2010) beskrivelse af *den paradigmatisk case*, hvis formål er: *At udvikle et mønstereksempel, en prototype eller en metafor for det område, casen vedrører* (2010: 475) og samtidig belyse: (...) *mere generelle egenskaber ved det pågældende samfund* (Ibid.: 477). Denne casetype har bl.a. sin metodiske inspiration fra Foucaults genealogiske analyser af bestemte paradigmer og styringsrationaliteter, f.eks. disciplinering, biopolitik og neoliberalisme (2002; 2008; 2009). Det samme er tilfældet med Deans analyse af *avanceret liberalisme* (2010), der udgør artiklens primære teoretiske inspiration. Begge cases anvendes som et samlet mønstereksempel for at belyse det pædagogiske paradigme, med henblik på at overeksponere bestemte tænke- og handlemåder i relation til anvendelsen af vurderingsinstrumenter. På den baggrund er der udvalgt to institutioner, som anvender instrumenter i den daglige praksis. Den ene anvender *Kompetencehjulet*, mens den anden anvender *Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse* (Lyhne & Nielsen, 2016). Undersøgelsen fra EVA (2014) finder, at 22 % af institutionerne anvender førstnævnte. Sidstnævnte fremgår ikke af undersøgelsen, men er fra samme tradition af instrumenter som *Kuno-Bellers udviklingstest*, der anvendes af 50 % af institutionerne. Begge instrumenter indeholder en række

områder, som børnene vurderes ud fra. Førstnævnte indeholder seks kompetenceområder, mens sidstnævnte indeholder ni udviklingsområder. Ifølge institutionernes interne retningslinjer anvendes instrumenterne to gange om året, ved overgange samt i de tilfælde, hvor der vurderes et særligt behov herfor.

For at analysere, hvordan instrumenterne påvirker den pædagogiske praksis, har jeg udført fokusgruppeinterview med fire pædagoger i hver institution. Institutionerne har desuden udleveret dokumenter, der beskriver den pædagogiske praksis. Dette øger kendskabet til elementer, der indrammer praksis og yder indflydelse på, hvordan instrumenterne anvendes. Konkret er udvalgt dagtilbudsrapporter, da disse indeholder beskrivelser af instrumenterne og hvordan de anvendes i praksis, f.eks. som led i forældresamarbejdet. Både interviewmaterialet og dokumenterne er kodet deduktivt efter tre teoretiske begreber, der også anvendes som analytiske kategorier. Disse er *ansvarliggørelse*, *handlings-teknologier* og *præstationsteknologier*. De teoretiske begreber styrer derfor udvælgelsen af empiriske eksempler til analysen, men har samtidig en forklaringskraft i henhold til at behandle og forklare, hvordan instrumenter påvirker pædagogisk praksis.

I det følgende vil jeg redegøre for de tre teoretiske begreber, og hvordan de knytter sig til Deans beskrivelser af *avanceret liberalisme*. Afslutningsvis perspektiveres resultaterne fra de enkelte analysedele gennem andre teorier, med henblik på at diskutere instrumenternes utilsigtede konsekvenser i et tværvideenskabeligt perspektiv, f.eks. gennem indsigter fra barndomspsykologi.

TEORI

Mitchell Dean (2010) har argumenteret for, gennem Foucaults analyser af liberalisme (2009), at styringen i moderne samfund fremstår som avanceret liberalisme. Denne styring er karakteriseret ved at operere gennem subjektets frie vilje. Her er frihed forudsætningen for subjektets underkastelse, idet udøvelsen af magt er betinget af, at subjektet agerer gennem sine; *“behov, ønsker, rettigheder, interesser og valg”* (Dean, 2010: 262). Underkastelsen er dog også grundlaget for subjektet frihed. Det beskrives således:

(...) for at kunne handle frit, må subjektet først dannes, vejledes og formes til en person, der er i stand til på ansvarlig vis at udøve denne frihed gennem systemer af dominans. Underkastelse og subjektivering overlejrer hinanden (Ibid.).

Det teoretiske perspektiv er relevant, fordi det kan anvendes til at behandle, hvordan man i pædagogisk praksis søger mod at skabe et kompetent subjekt, der gennem korrekt udvikling og erhvervelse af kompetencer,

“ Mitchell Dean (2010) har argumenteret for, gennem Foucaults analyser af liberalisme (2009), at styringen i moderne samfund fremstår som avanceret liberalisme

kan forvalte sin frihed ansvarligt. Med andre ord, hvordan barnets fremtidige handlingskapaciteter formes. Men der eksisterer samtidig en række normative standarder for, hvilke kompetencer der er korrekte at erhverve, ligesom der eksisterer et hensyn til evaluering og kvalitetskontrol af det pædagogiske arbejde, hvorfor der benyttes teknikker, som søger mod at gøre barnets, såvel som pædagogens og forældrenes, præstationer beregnelige. Disse logikker og teknikker udgør de tre grundlæggende forhold, hvorigennem avanceret liberalisme defineres (Ibid.: 263).

Det første forhold vedrører *den nye ansvarliggørelse*, hvor individet, såvel som familien, gøres ansvarlige for egne risici, f.eks. sygdom, arbejdsløshed og manglende uddannelse. Det er således risici, der principielt kan ramme alle samfundsmedlemmer. Med ansvarliggørelsen bliver avanceret liberal styring forenet med en risikostyring, hvor alle elementer, der kan udgøre en risiko for befolkningen, skal minimeres. Disse risici kan dog ikke blot fjernes eller forbydes gennem direkte magt. Dean (Ibid.) påpeger, at der skelnes imellem de subjekter, som formår at forvalte deres frihed og risici på en ansvarlig måde, og de subjekter, som kun formår at forvalte risici, hvis der eksekveres intervention. Disse karakteriseres målgrupper. Afhængigt af hvilket område i samfundet målgruppen er tilknyttet, vil det være den pågældende fagekspertise, som identificerer målgruppens medlemmer. I dette tilfælde vil det være pædagogen, som identificerer det barn, hvor der skal eksekveres intervention. Identificeringen og vurderingen af risici er: *“både noget kvalitativt og kvantitativt; dens tilstedeværelse indikeres af observerbare symptomer*

eller af usynlige abstrakte gensidige korrelationer mellem forskellige faktorer” (Ibid.: 264). De observerbare symptomer kan f.eks. være udadreagerende adfærd, mens de usynlige abstrakte faktorer kan identificeres gennem et vurderingsinstrument, der f.eks. angiver niveauet af motoriske eller sproglige kompetencer.

Det andet forhold vedrører *handlingsteknologier*, som er de teknologier, hvor målgrupper tillægges bestemte måder at handle og tænke på. Disse skal understøtte ansvarliggørelsen, så subjektet forvalter sin frihed ansvarligt. Her promoveres bestemte kvaliteter gennem empowerment, konsultation og uddannelse, hvilket skal styrke subjektets handlingskapacitet (Ibid.). Cruikshank (1996) benævner disse *medborgerskabsteknologier*, hvormed dannelsen af medborgerskabsidentiteten også bliver et styringsobjekt. De måder, hvorpå der skabes empowerment, selvtillid og selvrespekt i målgruppen, er derfor blot endnu en måde at styre subjekter på.

Det tredje forhold involverer *præstationsteknologier*, som er de teknikker, der gennemtrænger fagprofessioners ekspertviden og indlejrer en række kalkulationsmekanismer heri. Det er f.eks. bestemt i lovgivningen, at evalueringen af læreplanen skal offentliggøres, hvilket skal sikre gennemsigthed og kontrol med de udførte aktiviteter og læringsmål (Retsinformation, 2019). Denne offentliggørelse er et kendetegn ved præstationsteknologier, som eksekveres gennem midler, der skal: *“låse de moralske og politiske krav om formning af adfærd fast til et krav om præstationsoptimering”* (Dean, 2010: 268). Dette er læreplanerne, men også kravet om sprogvurderinger, eksempler på.

ANALYSE

Med afsæt i de tre ovenstående teoretiske begreber vil jeg gennem tre eksempler analysere, hvordan vurderingsinstrumenter påvirker pædagogisk praksis. Analysen følger begreberne kronologisk. Først analyseres, hvordan instrumenterne anvendes ved forældre-samtaler, og hvordan det skaber øget ansvarliggørelse. Dernæst analyseres, hvordan instrumenterne anvendes til at identificere de handlingsteknologier, der skal eksekveres fremadrettet. Afslutningsvis analyseres, hvordan instrumenterne virker som præstations-teknologier på forskellige niveauer.

FORÆLDRESAMTALER OG ØGET ANSVARLIGGØRELSE

Ifølge pædagogerne og institutionernes retningslinjer afholdes forældresamtaler to gange om året eller efter behov. Ved samtalen præsenterer pædagogen sin faglige vurdering af barnet med afsæt i et af de nævnte instrumenter. Her konfronteres forældrene med, hvorvidt barnet har en alderstilsvarende udvikling. Samtalerne eksemplificerer, hvordan man søger mod at minimere eksistensen af elementer, som pædagogen, grundet instrumentet, opfatter som problematiske. Med vurderingen vil pædagogen og forældrene typisk i samarbejde kortlægge, hvilke elementer af barnets udvikling, der kræver særlig opmærksomhed fremadrettet – både i institutionen og i hjemmet. På den måde kan forældrene blive ansvarliggjort for barnets præstationer. Men flere af pædagogerne pointerer, at forældrene også udviser særlig interesse for vurderingen. En pædagog udtrykker det således:

Men forældrene er meget interesseret i at se sådan et kompetencehjul og vil

rigtig gerne høre om det, men det er jo også meget konkret (...) De vil jo gerne se, om deres barn nu er nået hen til 2-års strengen, og om deres barn er aldersmæssigt med.

Vurderingen og aldersklassifikationen synes således indlejret i mange af forældrenes forståelse af barnets udviklingsproces. Således anlægges eksterne rammer og mål for opdragelsen i hjemmet, men disse kan kun håndhæves, hvis forældrene aktivt vælger dette. På den måde søger det pædagogiske arbejde at forme forældrenes frihed og deres naturlige interesse i barnet til at blive forenelig med forhåndsdefinerede mål. I den ene af institutionerne fremgår det desuden af dagtilbudsrapporten, at:

Kompetencehjulet er velegnet til brug i forældresamarbejdet, hvor forældre får et regulært visuelt billede af barnets aktuelle udvikling. Det bliver synligt, hvor barnets ressourcer er, og hvor barnet kan støttes for at fremme den videre udvikling. Forældre og personale får et fælles billede af barnets aktuelle udvikling og de nærmeste udviklingszoner.

Det tydeliggør, hvordan underkastelse og subjektivering overlejrer hinanden, og hvordan styringen kan trænge ind i barnets privatsfærer, idet forældrene anvendes som instrument til at mobilisere bestemte kapaciteter hos barnet i det tidsrum af dagen, hvor barnet opholder sig i hjemmet.

Ifølge pædagogerne konstituerer instrumenterne også deres kompetence-sfærer, idet de sikrer: “at man heller ikke stiller nogle krav [til børnenes udvikling og læring], der ikke er berettiget”. Der etableres dermed en refleksiv styring,

der løbende er selvreflekterende i henhold til egne begrænsninger, og som foranlediger pædagoger og forældre til refleksion over eget ansvar, da der skabes en fælles forståelse og tilgang til barnets udvikling og fremtidige udviklingszoner.

SÆRLIG TILRETTELAGTE INDSATSER SOM HAND- LINGSTEKNOLOGI

Ifølge dagtilbudsrapporten anvendes instrumenterne til at kortlægge, hvilke udviklings- og læringsområder, der skal arbejdes med efterfølgende, hvilket ovenstående også tydeliggør. Således angiver instrumenterne, hvilke handlingsteknologier, der skal iværksættes. Disse er afhængige af, hvilke elementer som identificeres og kategoriseres som problematiske. Et eksempel er de *særlig tilrettelagte indsatser*. I begge institutioner er de hyppigst anvendte sprogindsatser, som anvendes til udvikle barnets sprogkompetencer. Disse involverer dog ikke alle børn, da de kun er forbeholdt de børn, som vurderes at have et særligt behov herfor. I den ene institution involverer indsatsen halvtreds børn, hvilket er mere end en tredjedel af alle børn. Disse børn inddeles i mindre grupper. I vuggestueafdelingen er grupperne på to til tre børn, og i børnehaveafdelingen på fire til seks børn. I førstnævnte skal de lære tre nye ord hver anden uge og i sidstnævnte seks nye ord hver anden uge. Således opsplittes og fordeles børnene alt efter, hvilken afdeling de hører til, og hvor mange ord de skal lære.

Et andet eksempel er de aktiviteter, der gælder de børn, som snart skal begynde i skole. Her er sproget også centralt for de særlig tilrettelagte indsatser, hvor børnene skal lære en hel række af de ord, som de vil blive kon-

fronteret med, når de begynder i skole. En pædagog beskriver det således:

Lige nu kører et skoleprojekt, hvor de er opdelt i grupper. Her skal lære de ord, som man møder når man kommer i skole, f.eks. "idræt". Aktiviteten handler om, at børnene møder nogle ord, som de ville møde der.

På den måde udvides ikke bare ordforrådet, men også hvilke aktiviteter, som de enkelte ord er forbundet med. Aktiviteten understøtter ligeledes instrumenternes intention om en bedre sammenhæng mellem dagtilbud og skole (Lyhne & Nielsen, 2016).

Begge indsatser er eksempler på, hvordan instrumenter anvendes til at identificere børn med manglende kompetencer, hvorefter der eksekveres en indsats, som forøger barnets handlingskapaciteter. Disse skal ikke kun forøges i et her-og-nu perspektiv, idet grundstenene til de kapaciteter, som skal anvende i de første skoleår, også installeres i dagtilbuddet, f.eks. er et af instrumenterne (...) *udviklet med henblik på at kunne belyse førskolebarnets kompetencer og udviklingspotentialer* (...) (Ibid.: 7). Det eksemplificerer styringens vekselvirkning mellem skabelsen af kapaciteter hos barnet i nutiden og i fremtiden, og at dagtilbuddet ansues som et sted, hvor de første forberedelser til skolen etableres, hvilket også er i tråd med intentionerne fra OECD (2001; 2006). På den måde anlægges konjunkturerne til et medborgerskab, hvor barnet, på baggrund af indlærte kompetencer, forventes at kunne indgå på lige fod med andre. Handlingsteknologierne er således et vidnesbyrd om, at medborgerskabsteknologier allerede eksekveres i barndommen (Cruikshank, 1996).

VURDERINGSINSTRUMENTER SOM PRÆSTATIONSTEKNOLOGI

Vurderingsinstrumenter kan operere på både mikro-, meso-, og makroniveau, men i det følgende vil jeg analysere anvendelsen på de to førstnævnte niveauer.

På mikroniveauet anvendes instrumenterne til at vurdere, om barnet har opnået tilfredsstillende præstationer. Her vurderes og kvantificeres præstationerne på forskellige udviklings- og kompetenceområder, ligesom barnets præstationer sammenlignes med andre børn, f.eks. i henhold til motoriske, sproglige og sociale kompetencer. Pædagogen kan dermed klarlægge, om det pædagogiske arbejde har resulteret i de ønskede output, og sætte disse i relation til egen indsats. En pædagog beskriver det således:

Det så dejlig nemt, fordi så lander barnet på en skala, og der kan vi se, hvordan barnets udvikling er placeret, og sådan er det bare. Hvis der så er nogle ting, som halter, så kan vi sætte ind der.

Det betyder, at instrumenterne gennemtrænger pædagogens fagekspertise og regulerer denne til at virkeliggøre bestemte mål. Instrumenterne bliver dermed en særegen form for avanceret styringsteknologi, der fra oven definerer pædagogerne som selvstyrende og kalkulerende aktører. Dette var også tilfældet med forældrene, der forandredes til at internalisere pædagogens ønsker og forventninger til barnet.

Ifølge pædagogerne anvendes målingerne også internt til at kortlægge, om børnegrupperne har opnået et tilfredsstillende udviklings- og kompetenceniveau. Begge institutioner er omfattet af såkaldt *områdeledelse*,

hvor én leder dækker et samlet område med 4-5 institutioner. Gennem instrumenterne kan lederen sammenligne institutionerne på tværs. På den måde kan der udføres *mikro-benchmarking* på mesoniveauet af de forskellige institutionelle enheder. Som Triantafillou påpeger, kan benchmarking opfattes som avanceret liberal styring, der (...) *gennem produktion af normaliserende viden om det, der søges styret, fremmer selvstyring* (2006: 22). Ovenstående er eksempler på en sådan styring, hvor der produceres normaliserende viden om de børn, der søges styret, og som herefter fremmer selvstyring hos den enkelte institution, afdeling og pædagog, men også hos barnet, der potentielt internaliserer de eksterne ønsker og krav.

DISKUSSION

Med afsæt i ovenstående resultater vil jeg i det følgende diskutere mulige utilsigtede konsekvenser ved anvendelsen af vurderingsinstrumenter gennem forskellige sociologiske og barndomspsykologiske perspektiver.

Ved den øgede ansvarliggørelse af forældrene må det kritiske spørgsmål være, hvordan de primære omsorgsrelationer ændres. Vurderingerne fremstår i praksis som en objektiv realitet, der indikerer barnets faktiske udvikling. Som andre foucauldiansk-inspirerede forskere har påpeget, kan eksistensen af en sådan udviklingsmentalitet indebære et snævret normalitetsbegreb, der afføder normalisering (Walkerdine, 1984; Fendler, 2001). Dette risikerer at instrumentalisere omsorgsrelationerne, hvor disse anvendes til at virkeliggøre bestemte udviklings- og læringsmål. Samtidig kan et smalt normalitetsbegreb betyde, at en større andel af børnene bliver gen-

stand for normalisering og eksklusion, hvilket ikke svarer til de rummelige og inkluderende børnemiljøer, som læreplanerne også har til hensigt at skabe (Retsinformation, 2019).

Ansvarliggørelsen kan ligeledes resultere i, at børn underlægges mere mål- og voksenstyret instruktionspædagogik. Som Sommer (2015) har vist, kan en instruktionspædagogisk læringstilgang, også benævnt *academics-paradigmet*, betyde, at børn bliver *mindre skoleparate*, sammenlignet med de børn, hvor læringen eksekveres gennem fri leg. Samtidig kan en række utilsigtede langtidseffekter vise sig hos de børn, der er underlagt denne pædagogik. Visse typer af forskning finder, at disse børn generelt er mere negative over for skolen, ligesom de har ringere ordforråd og hukommelse og er mindre selvstændige ved opgaveløsning (Hirsh-Pasek m.fl. 2009).

Som fremanalyseret anvendes instrumenterne til at identificere børn, som har behov for en særlig tilrettelagt indsats. Spørgsmålet er, hvorvidt selve identificeringen, der går forud for indsatsen, medfører utilsigtede konsekvenser. Her kan *The Labeling Approach* inddrages som forklaringsramme (se f.eks. Becker, 2005; Goffman, 2010). Retningen fremhæver, at hvis et subjekt bliver stigmatiseret som afviger,

kan det potentielt ændre vedkommendes selvopfattelse. Så når et barn problematiseres gennem sine manglende præstationer, kan det resultere i, at barnet såvel som forældrene stigmatiseres. Dette kan ændre deres selvopfattelse, hvor de tager stigmaet på sig og gør det til en del af deres personlige identitet. Det problematiserende blik kan samtidig blive en selvopfyldende profeti, den såkaldte Rosenthal-effekt

(Rosenthal, 1968), hvor forventningerne til barnet bliver selvopfyldende. I 2005 udførte Jussim & Haber (2005) en gennemgang af de sidste 35 års empiriske fund og konkluderede, at effekten kan være kraftig hos allerede stigmatiserede børn og unge, ligesom den selektivt kan opstå, hvorfor effekten ikke kan

“ *Som Sommer (2015) har vist, kan en instruktionspædagogisk læringstilgang, også benævnt academics-paradigmet, betyde, at børn bliver mindre skoleparate, sammenlignet med de børn, hvor læringen eksekveres gennem fri leg* ”

forudses. Det understreger, at instrumenternes stigmatiserende virkning ikke kan kontrolleres, og at effekten kan være kraftig, når det gælder børn, der allerede har særlige behov eller befinder sig i en udsat position.

Analysen viser desuden, at instrumenterne kan foranledige til et betydeligt fokus på præstationer på forskellige niveauer, ligesom den normaliserende viden, som de producerer, kan resultere i selvstyring. Dette kan formentlig skabe effektive resultater, men kan omvendt medføre flere særlig tilrettelagte indsatser, der skal bringe

børns præstationer op på det ønskede niveau. Det indebærer, at mængden af leg, som ikke er vokseninitieret, potentielt risikerer at blive mindre. Men dette er ifølge Whitebread m.fl. (2011) et generelt problem for børn i Vesten. Ligeså finder Gray (2011), at mængden af fri leg er faldet markant siden 1950'erne, og at forklaringen herpå er, at børn underlægges mere voksenstyring i de institutioner, som barnet er tilknyttet. Desuden finder Gray, at forældre i stigende grad frygter, at deres barn skal blive udsat for en forbrydelse, blive mobbet eller komme til skade, hvorfor de beholder deres barn i hjemmet, hvor barnets liv er mere overvåget og struktureret, ligesom legen også her bliver vokseninitieret. Ifølge Gray (2011) har det historiske fald i mængden af fri leg med andre børn resulteret i en større andel af børn og unge med psykopatologiske lidelser, f.eks. angst og depression.

KONKLUSION

I denne artikel har jeg analyseret, hvordan vurderingsinstrumenter påvirker den pædagogiske praksis. Analysen tydeliggør, at anvendelsen af instrumenter producerer bestemte former for subjektivering af børn, forældre og pædagoger. Det konkluderes, at instrumenterne påvirker den pædagogiske praksis gennem øget ansvarliggørelse, udbredelse af særlig tilrettelagte indsatser og konstruktion af normaliserende viden, der anvendes til at overvåge og styre præstationer på forskellige niveauer. Det er afslutningsvis diskuteret, hvordan instrumenterne risikerer at producere en række utilsigtede konsekvenser i form af normalisering, stigmatisering og mindre fri leg. <<

REFERENCER

- Ahrenkiel, A. (2015). Pædagogfagligheden under pres mod målstyring af pædagogikken. I J. Klitmøller & D. Sommer (red). *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Becker, H. S. (2005). *Outsidere – Studier i afvigelsessociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bendixen, C. & Christensen, G. (2015). Intelligenstest i folkeskolen og betydningen for, hvad det vil sige at være "et barn". I K. Andreasen m.fl. (red). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Cruikshank, B. (1996). *Revolutions within: self-government and self-esteem*. I A. Barry, T. Osborne & N. Rose (red). *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism, and Rationalities of Government*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dean, M. (2010). *Governmentality – Magt & styring i moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Pædagogers vurderinger af børn i daginstitutioner*. Publikation på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9JGFJM/\\$file/Rapport_vurderinger_i_daginstitutioner_2.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9JGFJM/$file/Rapport_vurderinger_i_daginstitutioner_2.pdf)
- Fendler, L. (2001). *Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction*. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (red). *Governing the child in the new millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Fielding, M. & P. Moss (2011). *Radical Education and The Common School – A democratic alternative*. New York: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2010). *Fem misforståelser om casestudiet*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red). *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf – Fængslets fødsel*. København: DET lille FORLAG.
- Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2009). *Biopolitikens fødsel*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gammeltoft, M & S. Landorph (2008). *Spædbarnstestenes relevans og anvendelighed*. Psyke & Logos, 29, 647-668.
- Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the preschool child*. New York: The Macmillan Company.
- Gray, P. (2011). *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Goffman, E. (2010). *Stigma – Om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hirsh-Pasek m.fl. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool – Presenting the Evidence*. Oxford: Oxford University Press.
- Holm, L. (2017). *Sproglige kategoriseringer af småbørn*. Forskning i pædagogers profession og uddannelse, Vol. 1. nr. 1. 21-37.
- Lyhne, J. & A. M. L. Nielsen (2016). *Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse – 0 til 6 år*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jensen, A. S., S. Brostrøm & O. H. Hansen (2010). *Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political*. *Early Years*, 30:3, 243-254.
- Jussim, L. & K. D. Harber (2005). *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknwons*,

- Resolved and Unresolved Controversies*. Personality and Social Psychology Review. Vol. 9. No. 2.
- KL (2016). *Godt på vej – Dagtilbuddets betydning*. Publikation på: https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_81109/cf_202/Godt_p-_vej_-_Dagtilbuddets_betydning.PDF
- Krejsler, J. B. (2013). Når dagtilbud kobles til den national konkurrenceevne. I J.B. Krejsler & A. Arhenkiel (red). *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg: Frydenlund.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Regeringen (2017). *Stærkere dagtilbud – Alle børn skal med i fællesskabet*. Publikation på: https://www.regeringen.dk/media/3323/staerke-dagtilbud_publication.pdf
- Retsinformation (2019). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritid- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=206363>
- Rosenthal, R. & L. Jacobsen (1968). *Pygmalion in the Classroom*. UK: Crown House Publishing Limited.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller & D. Sommer (red). *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Triantafillou, P. (2006). *Benchmarking som normaliserende styringsteknologi*. Politica, 38. Årg. Nr. 1.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the childcentred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. I J. Henriques m.fl. (red). *Changing the Subject*. London: Routledge.
- Whitebread, D, M. Basilio, M Kuvajja & M. Verma (2012). *The importance of play*. Bruxelles: TIE.

Emil Søjberg Falster er ph.d. stipendiat fra Roskilde Universitet og forsker i børns hverdagsliv med fysisk funktionsnedsættelse fra et børneperspektiv. Han er generelt optaget af barndomsforskning og dagtilbudsområdet

Anders Øgaard

FJERNUNDERVISNING I MATEMATIK I ØST- GRØNLAND

– PÆDAGOGISK UDVIKLING UNDER VANSKELIGE BETINGELSER

I et hjørne af rigsfællesskabet lever skoleelever en hverdag langt fra den aktuelle pædagogiske og didaktiske udvikling. Lærerne på en lille bygdeskole på Grønlands østkyst fortæller om store udfordringer med at etablere en konventionel skolehverdag for børn, der lever uden sikre anvisninger eller vejledning fra voksne omkring dem. Børnene er i risiko for at glippe læreprocesser, som børn i vesten typisk gennemlever. Fjernundervisning kunne være en mulighed for at involvere eleverne i pædagogisk udvikling, men et forskningsprojekt fra Ilisimatusarfik Grønlands Universitet om fjernundervisning i matematik kuldsejlede på grund af uanvendelig internetforbindelse, men også fordi ansvar og roller var vanskelige at fastholde i fjernundervisningssituationen.

I det følgende præsenteres resultater fra et forskningsprojekt om fjernundervisning med skoleelever i matematik.¹ Projektet udfoldede sig på en bygdeskole på østkysten af Grønland. I samarbejde med konsulent Lotte Brinkmann fra Danmark blev eleverne i bygden i efteråret 2017 tilknyttet en matematiklærer på skolen i Tasiilaq, den største by på Grønlands østkyst. Læreren skulle i en periode på nogle måneder fungere som bygdeelevernes matematiklærer. En bygdeskole på østkysten blev valgt for at undersøge fjernundervisning afprøvet under de vanskeligste teknologiske, logistiske, vejrmæssige og kulturelle betingelser. Formålet var at afsøge mulighedsbetingelser for fjernundervisning i skolen. Mere viden på området er nødvendig for at komme videre med

at anvende fjernundervisning i skolen i Grønland.

Projektet viser også udfordringer som forekommer eksemplariske for anvendelse af fjernundervisning i pædagogisk og didaktisk udvikling. Resultater fra mit ph.d.-projekt har vist, hvordan forsøg med fjernundervisning i skolen kan være en skrøbelig proces (Øgaard 2015). Ansvar og drivkraft kan let forsvinde. Et væsentligt forhold kan være uklarhed blandt lærere og ledere, om hvordan fjernundervisning kan gribes an i en skolekontekst, og hvordan ansvar og opgaver skal fordeles. Forskningsspørgsmål fra projektet med generel anvendelighed er hvilke funktioner og roller lærere indtager i fjernundervisning, hvor der arbejdes med pædagogisk udvikling inden for matematikundervisning.

BEHOVET FOR BEDRE MATEMATIKUNDERVISNING

Matematikundervisning i Norden har i en årrække været inde i en rivende udvikling. Det bærende princip for noget der ligner et paradigmeskifte (Niss 2007), er at åbne faget for et mere fleksibelt møde med eleverne. Undervisningen er for eksempel begyndt at arbejde med matematik med flere svarmuligheder (Pind 2015). To og to er fortsat fire, men vejen til den erkendelse sættes i stigende grad i centrum inden for matematikundervisning. Den didaktiske interesse går på elevers fleksible og aktive tilegnelse af matematisk tankegang.

Elevens udbytte af matematikundervisningen i den grønlandske skole er alarmerende lavt. En oversigt fra Iserasuaat (Uddannelsesstyrelsen) for resultaterne ved afgangsprøverne viser, at omkring fyrre procent af eleverne bevæger sig på dumpegrænsen eller under ved de afsluttende prøver i mundtlig matematik, med en svag forbedring over de seneste 5 år. For skriftlig matematik gælder det tredive procent af eleverne (Iserasuaat, tilgået 9. maj 2018). Det skal sammenholdes med, at aftagere blandt ungdomsuddannelserne har peget på, at de opnåede karakterer ikke afspejler det reelle matematikfaglige niveau, som aftagerne reelt finder væsentligt lavere (Danmarks Evalueringinstitut 2015, s. 136).

“ *Et formål med dette forskningsprojekt var at afsøge mulige gratis didaktiske fordele og muligheder, som kommer fra at matematikundervisning foregår som fjernundervisning*

En kvalitativ evaluering af matematikundervisning i Grønland på mellemtrinnet fra 2014 beskriver hvordan undervisningen kan foregå: Læreren gennemgår fagligt stof ved tavlen, efterfulgt af individuel opgaveløsning i bøger og i hæfter, imens læreren går rundt og hjælper eleverne (Mathiassen 2014. s. 20). Evalueringen fandt ikke, at gruppearbejde eller samtaler eller diskussioner om matematik var noget der optrådte i matematikundervisningen (Mathiassen 2014. s. 22). Matema-

tikfaget indgik ikke i tværfaglige eller praksisnære aktiviteter. I evalueringen beskrives hvordan lærere vanskeligt kunne reflektere eller begrunde deres didaktiske valg (Mathiassen 2014. s. 22). Tallene fra Iserasuaat sammenholdt med evalueringen fra 2014 peger på,

at der er stort behov for pædagogisk udvikling indenfor matematikundervisningen i skolen i Grønland.

Et formål med dette forskningsprojekt var at afsøge mulige gratis didaktiske fordele og muligheder, som kommer fra at matematikundervisning foregår som fjernundervisning. I et review over den sparsomme forskning i fjernundervisning i matematik på grundskoleniveau bliver umiddelbar feedback på elevers opgavebesvarelser trukket frem som et potentiale ved online undervisning i matematik (Kosko 2018). Undersøgelser har vist, at hurtig feedback virker mere effektivt

for elevers udvikling, end besvarelser fra læreren som kommer senere, for eksempel i den efterfølgende undervisningstime (Kosko 2018, s. 293). Løbende samtaler og diskussioner om matematik fremstår som potentialer ved matematikundervisning som fjernundervisning.

BETINGELSER FOR PÆDAGOGISK UDVIKLING I GRØNLAND

I Canada findes befolkning som i Grønland med inuit baggrund, og Canada er et af de lande i verden, hvor fjernundervisning har fundet størst anvendelse, også inden digitale teknologier satte nye rammer for mulighederne. Et studie fra 2007 fra Newfoundland og Labrador fandt imidlertid en digital kløft i forhold til børn og unge i Canadas tættere befolkede områder (Barbour 2007). Utilstrækkelig internetforbindelse hos eleverne var i vise tilfælde en væsentlig begrænsning for at fjernundervisning kunne udnyttes.

Blandt inuit og andre oprindelige folk i Canada er fjernundervisning i skolen ikke en udbredt metode. Der er gjort forsøg, også blandt oprindelige folk, men forsøgene har ikke ført til blivende praksis. Årsagerne der peges på, er utilstrækkelig internetforbindelse, manglende opbakning fra lokalsamfundet, mangel på ekspertise til implementeringen og andre forhold (LaBonte & Barbour 2018). Til trods for at fjernundervisning har været udbredt i skolen i Canada, har det ikke været en løsning som oprindelige folk herunder inuitbefolkningen har udnyttet i væsentligt omfang.

Forskningen som bliver præsenteret i denne artikel, blev foretaget i Østgrønland, for som nævnt at afsøge udfordringer for fjernundervisning som

pædagogisk udvikling. I Østgrønland findes forhold som på nogle punkter er sammenlignelige med betingelserne i Canada: Store afstande og isolerede samfund, fangst og fiskeri som del af eksistensgrundlaget, små skoler, børn og unge som ikke vokser op med samme adgang til digitale medier og teknologi, samt en befolkning med baggrund i inuitkultur. Inuit i Grønland er majoriteten med politisk suverænitet og autonomi, hvilket gør en væsentlig kulturel og social forskel i forhold til inuit i Canada, som har status af minoritet uden samme politiske selvstændighed. I Østgrønland adskiller inuitbefolkningen sig imidlertid fra grønlændere bosiddende på vestkysten. Østgrønland blev koloniseret meget sent (slut 1800-tallet). Vestgrønlændere var på dette tidspunkt et udviklet og moderne folk, som selv tog del i koloniseringen af Østgrønland og i inklusionen af befolkningen i en samlet nation. Østgrønlændere har fortsat eget sprog, og betragtes af mange grønlændere som kulturelt, sprogligt og uddannelsesmæssigt tilbagestående (Langgård 2000) (Sermitsiaq 16. oktober 2014). Østgrønland er statistisk set også den del af landet, hvor befolkningen har færrest økonomiske, sociale og personlige ressourcer (Christensen, Kristensen og Baviskar 2008, s. 19).²

De grønlandske politikere tiltrådte i 1993 FN's konvention om børns rettigheder. Tiltrædelsen af konventionen giver jævnligt anledning til debatter om børns forhold i det grønlandske samfund. I Danmark har Dansk Folkeparti foreslået at socialområdet tilbagetages, da Grønland ikke lever op til børnekonventionen. Et flertal i det danske folketing fastholder imidlertid rammerne for det grønlandske selvstyre (Sørensen 2016). Udfordringerne

indenfor børn og ungeområdet hviler således på grønlandske politikere og grønlandsk administration.

Senest har Grønlands børnerettighedsinstitution Meeqqat pisinnaatita-affiinut sullissivik (MIO) henvendt sig til de grønlandske politikere med en status over hvorvidt Grønland lever op til børnekonventionen (Turnowsky 2018). I følge MIO lever Grønland ikke op til 20 artikler i konventionen, herunder barnets ret til undervisning og uddannelse. En markant styrkelse af matematikundervisningen i skolen og af matematikkompetencerne hos børn og unge i Grønland må betragtes som en betingelse for Grønlands fremtid som selvstændigt land og en betingelse for at fremstå som en anerkendt og uafhængig stat indenfor FN-systemet.

METODE OG FORSKNINGSDESIGN

Forskningsprojektet er en kvalitativ undersøgelse planlagt og afviklet som følgeforskning. Da midler fra Ilisimatusearfik, Grønlands Universitet, var bevilget tog jeg kontakt til en dansk matematiklærer ansat på skolen i Tasiilaq på østkysten og til konsulent Lotte Brinkmann fra Danmark. Den didaktiske tilgang og didaktiske ideer (se nedenfor) blev indledningsvis udviklet og afstemt, og efterfølgende besøgte Brinkmann og jeg bygdeskolen, hvor fjernundervisningen skulle foregå. Der blev lavet aftaler med den lokale skoleleder og med elevernes faste matematiklærer. Den lokale lærer valgte fire elever i 6. klasse og en elev i 5. klasse som han mente var i stand til at deltage. Fjernundervisningslæreren og den lokale lærer indgik et samarbejde omkring den praktiske afvikling af fjernundervisningen. Elevernes lærer tog således et medansvar for, at den digitale kommunikation imellem ele-

ver og fjernundervisningslæreren kom til at fungere.

Arbejdet med at målsætte, vælge indhold, vælge aktiviteter, planlægge og afvikle undervisningen lå efterfølgende hos fjernundervisningslæreren. Brinkmann var i løbende dialog med fjernundervisningslæreren omkring eventuelle didaktiske og praktiske udfordringer og løsninger.

Data blev samlet igennem en række forskellige metoder. Ved opstart og under afviklingen tog jeg notater fra møder og samtaler med involverede parter. Mailkorrespondancer blev gemt og Skypesamtaler og Skypemøder blev optaget.

Under de tre dages ophold i bygden ved opstarten foretog jeg observationer af børns aktiviteter og af tilværelsen i bygden, samt af lærernes arbejde og hverdagen på bygdeskolen. Min opmærksomhed var rettet mod den skolehverdag eleverne havde, og mod hvordan lærernes undervisning og opdragelse af eleverne indfandt sig i bygdens liv.

Efter fjernundervisningen var afviklet foretog jeg et åbent interview med fjernundervisningslæreren af en times varighed. Ud over at afdække forløbet og den matematikundervisning eleverne havde været igennem, var fokus i interviewet hendes oplevelser med at fungere som fjernundervisningslærer. Især var jeg optaget af det ansvar og de funktioner hun påtog sig som fjernundervisningslærer.

Eleverne fik iPads til deling i de to-tre mandsgrupper som fjernundervisningslæreren skulle være i kontakt med. Kommunikation kunne foregå synkront igennem opkaldsprogrammer eller chatfunktioner. E-mails, online platforme og programmer til formidling af opgaver, besvarelser og

fremlæggelser gav mulighed for at undervisningsaktiviteter også kunne foregå asynkront, eller i perioder uden mulighed for internetforbindelse.

Anvendelse af onlineplatforme og tablets har en fordel i et forskningsprojekt, ved at deltagernes aktiviteter sætter sig spor i form af billeder, opgaveformuleringer, præsentationer og løbende kommunikation. Didaktisk brug af digitale teknologier kan på denne måde give interessant data. Elevernes iPads blev efter forsøget afleveret, for at levere data om undervisningsaktiviteter i forløbet, og de anvendte platforme, primært Google drev og mailprogrammer, blev konsulteret for den trafik der havde været.

DIDAKTISKE OVERVEJELSER OG VALG I FJERNUNDERVISNINGEN

Bestræbelsen hos fjernundervisningslæreren var i starten at anvende synkron kontakt med eleverne. Hun ville for eksempel gennemføre en lille ekskursion med dem, hvor de skulle indsamle data om fangst i bygden til brug i matematikundervisningen. Hun ønskede at være virtuelt tilstede på deres iPads under ekskursionen. Det viste sig hurtigt, at internetforbindelsen i bygden langt fra kunne bære synkron kontakt, og anvendelse af Skype eller andre opkaldsprogrammer til kommunikation imellem fjernundervisningslæreren og eleverne blev opgivet. Undervisningen skulle foregå igennem forskudt deltagelse på virtuelle platforme fremfor samtidig online kontakt.

Fjernundervisningslæreren fortalte, at betingelsen med asynkron, det vil sige forskudt, kontakt gjorde hende bevidst om at være klar i formuleringen af opgaverne til eleverne. Opgaverne opdelte fjernundervisningslæreren i

punkter, som elevernes skulle følge. Hun byggede opgaverne op omkring begreber, som eleverne skulle bruge, for eksempel afstand, sum og gennemsnit. Matematikbegreberne knyttede hun til opgaver, som anvendte indhold fra elevernes hverdag. Fjernundervisningslæreren forberedte åbne matematikopgaver, som forudsatte at eleverne selvstændigt indhentede viden. Hun navigerede ud fra nævnte paradigmeskifte indenfor matematikdidaktikken, og gik efter at interesse og indre motivation som åbne og kreative matematikopgaver forventes at skabe skulle bære fjernundervisningen.

ELEVERS OG LÆRERES DELTAGELSE

På elevernes iPads havde fjernundervisningslæreren lagt et klip hvor hun præsenterede sig selv, samt et klip hvor hun præsenterede en opgave med seks punkter for hvordan eleverne skulle forklare hende om deres familiemedlemmers aldersfordeling. Eleverne skulle plusse to cifrede tal og opstille mængder. Fjernundervisningslæreren ønskede med denne simple opgave at få en fornemmelse af elevernes faglige niveau.

Elevernes løsning viste, at de forstod og kunne gribe opgaven. De efterfølgende trin hvor eleverne skulle lægge tallene sammen og opstille en oversigt over familiemedlemmerne efter alder, blev delvist lavet. Deres besvarelser viser en delvis besvarelse af opgaven, uden grundighed eller interesse for at præsentere deres besvarelser. Fjernundervisningslæreren fortalte, at hun havde svært ved at fæstne tilstrækkelig lid til, at besvarelserne afspejlede elevernes faglige niveau. Hun vidste, at elevernes sædvanlige matematiklærer var sammen med eleverne, og hun

savnede at kende hans bidrag til elevernes opgaveløsning. Opgavebesvareelserne fra eleverne er dog tydeligvis skrevet af eleverne selv, hvilket fremgår af den måde de er skrevet og opstillet på. Når elever kun besvarede en del af opgaven, vidner det også om, at eleverne selv stod for at løse opgaven. I opgaven med familiemedlemmers alder var der altså kontakt imellem fjernundervisningslæreren og eleverne. Men fjernundervisningslæreren fæstnede ikke selv lid til den asynkrone faglige kontakt. Hendes viden om at der var en lokal lærer til stede hos eleverne gjorde hende usikker på kontakten med dem.

Ved et senere besøg i bygden så fjernundervisningslæreren eleverne lege med papirflyvere. Det inspirerede hende til en ny matematikopgave til fjernundervisningen. Filmklip fra to iPads lavet af elever viser elever og den tilstedeværende lærer arbejde med opgaven, efter fjernundervisningslæreren var rejst tilbage til byen. Eleverne skulle måle hvor langt de kunne få deres papirflyvere til at flyve. I filmklippene ser man den tilstedeværende lærer foretage opmålingen af den afstand papirflyverne fløj, og anviser hvordan eleverne skulle registrere opmålingen på iPads. Man ser eleverne være optagede af at få deres papirflyvere til at svæve, af at filme, og af at skrive på iPads. Opmåling af flyvernes distancer fremstår meningsfuld, fordi opmålingen skulle anvendes til matematikstykker, som var formuleret for dem. Eleverne stiller i klippene ikke spørgsmål ved, hvorfor papirflyvernes baner skulle måles op. Situationen med papirflyverne viser undervisning, hvor fagligheden ikke lever igennem spørgsmål eller problemstillinger, som kommer fra eleverne selv. Matema-

tikfagligheden kommer fra, at den tilstedeværende lærer tog ansvar for at gennemføre en opgave, som kom fra fjernundervisningslæreren. Fjernundervisningen mødte altså i tilfældet med papirflyverne eleverne som en opgave deres sædvanlige lærer anvendte i matematikundervisningen.

Fjernundervisningslæreren modtog efterfølgende en besvarelse af opgaven, hvor der indgik en fejl i besvareelserne: der var skrevet millimeter i stedet for centimeter. Igen må det forventes at eleverne selv havde lavet opgaven, selvom filmklippene viser at den tilstedeværende matematiklærer tog ansvar for undervisningens afvikling. Fjernundervisningslæreren indtalte og skrev efterfølgende feedback til eleverne over nettet. Her foreslog hun, at eleverne undersøgte forskellen imellem millimeter, centimeter og meter ved at spørge den tilstedeværende lærer, eller en lærer med grønlandsk baggrund hos eleverne. Hun foreslog, at eleverne begyndte på en ordbog, hvor de selv fik oversat matematiske begreber til grønlandsk.

Den tilstedeværende lærers styring af opgaven med papirflyverne og fjernundervisningslærerens anvisninger til eleverne om at finde hjælp hos tilstedeværende lærere viser vanskeligheder med at fastholde fjernundervisningssituationen. Hverken den tilstedeværende lærer eller fjernundervisningslæreren var således tilbøjelige til at slippe tilstedeværende læreres funktioner som elevernes lærere.

KOMMUNIKATION OG KONTAKT I FJERNUNDERSVNINGEN

To måneder inde i projekforløbet var fjernundervisningslærerens oplevelse, at kommunikationen over e-mail med elever, lærere og leder på bygdeskolen

var blevet for sporadisk og utilstrækkelig til at fjernundervisningen kunne lade sig gøre. Hun kunne registrere om eleverne havde set opgaver hun havde lagt på nettet. Ingen elever havde set opgaverne. Hun stoppede derefter med at lægge flere opgaver på nettet.

Fjernundervisningslæreren forsøgte at anvende SMS beskeder til kontakten med eleverne, men hun fik ikke svar fra eleverne. Hun reflekterede i interviewet over muligheden for at anvende telefonforbindelsen til bygden, men hun kunne ikke se, at den tilknytning til eleverne som hun havde forventet i fjernundervisningen kunne indfries blot ved telefonsamtaler. Den matematikfaglighed som blev forsøgt bragt i spil krævede mere end den kontakt, der kan etableres igennem telefonsamtaler. Intentionen var, at udveksling af opgaver og besvarelser skulle foregå ved at tekst, billeder, film og lyd blev kombineret og udnyttet i den faglige formidling.

Fjernundervisningslæreren besøgte bygden for at finde en forklaring på den manglende kommunikation. Ved besøget så hun for første gang elevernes besvarelser af hendes opgaver på deres iPads. Hun oplevede på denne måde at måtte forlade fjernundervisningen, for at få en tilfredsstillende kontakt med eleverne. Bygdebesøget fik betydning for hendes engagement. Hun oplevede, at stemningen på skolen overfor fjernundervisningen var blevet at det var en ekstra byrde, som personalet skulle forholde sig til. Hun oplevede, at opbakning fra skolen var blevet usikker.

En ny løsning blev at transportere iPads med den ugentlige helikopterforbindelse imellem byen og bygden. Personale på skolerne i begge ender accepterede at hjælpe med transpor-

ten. Transporten af de tre iPads ville ikke være dyr, og ville blive finansieret igennem forskningsprojektet. Logistiske udfordringer omkring betaling, uklare aftaler med personer om aflevering og afhentning, vejrlig og ferier betød, at helikoptertransport ikke skabte stabil og regelmæssig trafik med iPads, og forsøget blev hurtigt opgivet.

Forsøget med helikoptertransport gjorde det klart for fjernundervisningslæreren, at hun måtte påtage sig et større praktisk ansvar for afviklingen, et ansvar hun ikke havde ventet. Udfordringen blev, at den arbejdsdeling der var i projektet, faldt sammen, og at fjernundervisningslæreren oplevede at stå med ansvar også for logistik og teknik, samt for personaleledelse. Hun oplevede, at hun ikke kunne realisere sin fjernundervisning, hvilket ledte til frustration og skuffelse, og engagementet forsvandt fra udviklingsprojektet.

DISKUSSION OG KONKLUSION

Hverken synkron eller asynkron kontakt og kommunikation lykkedes i tilstrækkelig grad til, at fjernundervisningslæreren følte at fjernundervisningen var blevet gennemført. I forskningsprojektet fandt jeg heller ikke fjernundervisning i matematik, som optog elever og bestemte deres aktiviteter og deres faglige udvikling. Begrænset og ustabil internetforbindelse i bygden var en væsentlig årsag til, at fjernundervisningen ikke blev gennemført i rimeligt omfang. Men roller og ansvarsfordeling i forløbet viser også, hvordan fjernundervisning er krævende pædagogisk udvikling. Fjernundervisningslærerens funktion blev i praksis at formulere opgaver, som blev lagt til eleverne på internettet, som elevernes sædvanlige lærer

“ Begrænset og ustabil internetforbindelse i bygden var en væsentlig årsag til, at fjernundervisningen ikke blev gennemført i rimeligt omfang

så kunne anvende. Eksemplet med papirflyverne viser, hvordan den tilstedeværende lærer indtog rollen som elevernes matematiklærer. Han slap dog funktionen med løbende at rette og evaluere elevernes arbejde. De fejl eleverne lavede overlod han det til fjernundervisningslæreren at forholde sig til, hvorefter fjernundervisningslæreren skubbede opgaven med at rette elevernes fejl tilbage til de lokale lærere. Den usikre kontakt skabte usikre roller og ansvarsfordeling.

Projektet viste, at det kan være afgørende for en fjernundervisningslærers engagement, at der er stabil og regelmæssig respons og feedback fra elever, en kontakt som fjernundervisningslæreren kan fæstne lid til. I projektet sendte fjernundervisningslæreren opgaver afsted til eleverne i bygden, men den tavshed hun oplevede, fik hende til at besøge bygden, og derved træde ud af fjernundervisningssituationen. En betingelse for fjernundervisning med skoleelever var i dette tilfælde, at fjernundervisningslæreren fik en sikker oplevelse af dialog med eleverne og af at hendes undervisning skabte aktivitet hos eleverne.

Projektet var dækket ind af positiv interesse fra alle sider og kvalificerede personer på alle poster. Alligevel blev det samlede billede en lærer, som vedholdende og gentagende gange skulle etablere fjernundervisningssituationen. I fjernundervisningssituationen blev lærerens stærke engagement som

matematiklærer til frustration over ikke at kunne realisere tilstrækkeligt af de undervisningsideer, hun løbende udviklede. Forskningsprojektet viste, hvordan en indsats for fjernundervisning i skolen kan være skrøbelig. Indsatsen bør prioriteres højt af deltagere med forskellige ansvarsområder og kompetencer, som fastholder et ansvar, før der er en chance for at elever får en oplevelse af en lærerressource, som ikke befinder sig hos dem i bygden.

I den kontakt der var imellem fjernundervisningslærer og elever i bygden viste eleverne interesse, engagement og kompetencer til at gå ind i undervisningen, og de viste kompetencer til at anvende den teknologi, iPads, der skulle bære undervisningen. Men så længe teknologiske og logistiske betingelser ikke er på plads, og så længe lærerne ikke har sikre roller og en sikker ansvarsfordeling, der kan knytte sig til fjernundervisning, må eleverne i bygden klare sig med de ressourcer, de har hos sig.

Potentialerne ved at udnytte fjernundervisning til pædagogisk og didaktisk udvikling i matematikundervisning er fortsat til at få øje på. Men denne undersøgelse viser, at der kan være lang vej til at potentialerne udnyttes i den grønlandske skole. <<

LITTERATUR

- Barbour, M., K. (2007): Portrait of Rural Virtual Schooling In: Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue #59, February 11
- Christensen, E., Kristensen, L., Baviskar, S. (2008): *Børn i Grønland – en kortlægning af 0-14-årige*

- børns og familiers trivsel. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2015): *Grønlands folkeskole, evaluering 2015*.
- Iserasuaat, Uddannelsesstyrelsen, Departementet for Uddannelse, Kultur, Forskning og Kirke
<https://angusat.inerisaavik.gl/GrafMenu.aspx>
 Tilgået 9. maj 2018
- Kosko, K., W., Sobolewski, L. & Amiruzzaman, M. (2018): Growing in Number. Research on Mathematical Teaching and Learning in the Online Setting. I: Kennedy, K; Ferdig, R., E. (red.): *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning (Second Edition)* (s. 289-301). Carnegie Mellon University
- LaBonte, R., og Barbour, M. (2018): An Overview of eLearning Organizations and Practices in Canada. I: Kennedy, K; Ferdig, R., E. (red.): *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning (Second Edition)* (s. 601-637). Carnegie Mellon University
- Langgård, K. (2000): Vestgrønlanderes syn på østgrønlandere gennem tiden. I: *Grønlandsk kultur- og Samfundsforskning*, 98/99, s. 175-200.
- Mathiassen, I. (2014): *Fagevaluering af matematik på mellemtrinnet*. Inerisaavik
- Niss, M. (2007): Opgavediskursen i matematikundervisningen. *MONA* nr. 1.
- Pind, P. (2015): *Åben og undersøgende matematik*. Forlaget Pind og Bjerre
- Sermitsiaq, redaktionen (16. oktober 2014): *Østgrønlandere: Behov for forsoning mellem øst og vest*. Dagbladet Sermitsiaq AG.
<http://sermitsiaq.ag/oestgroenlaendere-behov-forsoning-mellem-oest-vest>
- Sørensen, H., N. (22. januar 2016): Flertal i Folketinget afviser at overtage socialområde fra Grønland. *Kalaallit Nunaata Radioa (KNR)*'s hjemmeside tilgået 10. december 2018.
<https://knr.gl/da/nyheder/flertal-i-folketinget-afviser-overtage-socialomr%C3%A5de-fragr%C3%B8nland>
- Sørensen, B., H., Levinsen, K., T., Skovbjerg, H., M. (2017): *Digital produktion: Deltagelse og læring*. Dafolo Forlag A/S
- Turnowsky, W. (20. november 2018): Grønland træder på børns rettigheder. *Dagbladet Sermitsiaq/AG*.
<http://sermitsiaq.ag/node/209754>
- Øgaard, A. (2015): *Fjernundervisning i skolen i Grønland*. Ph.d.-afhandling, Institut for Læring, Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet & Faculty of Arts, Aarhus Universitet.
<https://bib.katak.gl/sites/ILLW/pub/search.html>
- Øgaard, A. (2018): Conventional classroom teaching through ICT and distance teaching. I: *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 13, No. 1-2018, p. 9-23
 DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2018-01-02

NOTER

- 1 Forskningsprojektet ligger i forlængelse af min ph.d.-afhandling fra 2015 om fjernundervisning i skolen i Grønland (Øgaard 2015), samt et efterfølgende forskningsprojekt om fjernundervisning i Sydgrønland i faget engelsk.
- 2 Skole og uddannelse var et af de første områder, der med hjemmestyret i 1979 blev hjemtaget af de grønlandske politikere. Det er i dag kommunerne, der har forvaltningsansvaret for skolerne. Østgrønland er del af Sermersooq kommune, som også er den kommune hvor hovedstaden Nuuk ligger. Man har således samlet det mest og det mindst ressourcestærke område i landet, sandsynligvis for at styrke mulighederne for Østgrønland.

Anders Øgaard er ph.d. i pædagogik og uddannelsesvidenskab på en afhandling om fjernundervisning i skolen i Grønland og er adjunkt på Institut for Læring, Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet

ANMELDELSER

SUNA CHRISTENSEN:

Bæredygtig undervisning

NIELS JAKOB PASGAARD:

FAQ om læringsmål

THOMAS THAULOV RAAB:

Human. På sporet af det menneskelige

LENE TANGGAARD:

Læringsglemsel

TIM VIKÆR ANDERSEN (RED.):

Social- og specialpædagogik i pædagoguddannelsen

INSPIRERENDE OG IDEALISTISK

Suna Christensen: *Bæredygtig undervisning*

Århus Universitets Forlag

65 sider, 99,95 kr. (inkl. e-bog 129,95 kr.)



Anmeldt af
Søs Bayer, eks-
tern lektor på
DPU

Suna Christensen er antropolog – og har be-
gået en lille bog i serien
"Pædagogisk rækkevidde".

Bogen er inspireret af et felt-
arbejde i Grønland blandt
fangere og ser på hvordan de

overleverer deres viden til bør-
nene. Til den næste generation.
Det handler med andre ord om
læring – og i mindre grad om
undervisning, selvom det ord
fremgår af titlen. Og selvom or-
det bæredygtighed også frem-
går af titlen, handler bogen
ikke som sådan om bæredyg-
tighed og hvordan man lærer
det. Til gengæld er bogen helt
igennem bæredygtig, idet den
genfortæller historien om læ-
ring, fællesskab og relationer.

Det er en smuk bog – både
i sin idealistiske tanke og i sit
sprog. Den er uendelig vel-
skrevet og rummer mange –
smukke – eksempler på læring
og vidensoverførsel når det ser
bedst ud. Det store spørgsmål
er om skolen nogen sinde kom-
mer til at kunne det som læ-
ring i og gennem fællesskaber
kan og er. Men forsøg på at
reformere skolen er altid sym-
patisk – om end de altså også

er idealistiske. Denne bog er
ingen undtagelse. Den trækker
derfor – uden at gøre det eks-
plicit – på en lang faglig tradi-
tion af skolekritik, fra Dewey og
frem, hvoraf nogle af titlerne er
slående opfindsomme: 100 år
kedsomhed, som et eksempel.

Men bogen gør ikke mere
end den vil: den vil inspirere og
reflektere. Over undervisning,
læring og andre måder at gøre
det på. Her tages udgangs-
punkt i fangerkulturens over-
levering af viden – fra voksne
til børn og indeholder derfor
mange praktiske eksempler. Det
hele er båret af opfattelsen af
'at bæredygtig undervisning
tilføjer en værdimæssig eller en
kulturel dimension til den prak-
sisrettede undervisning" (p 22)
og at det er børnene, der på
lang sigt er dem der skal leve
på kloden. Undervisningen op-
fordres derfor til at være ekspe-
rimenterende og udfordrende,

problemorienteret og være baseret på omsorg og samvittighed, engagement og fællesskab. Bogen indeholder ikke en egentlig didaktik, idet den faktisk er mere optaget af læring end af undervisning, selvom – og det er en kritik – bogen ikke skelner klart mellem de to størrelser. At ville lære nogen noget er ikke lig med undervisning. Og er ej heller lig med at skolen skal kunne det. Derfor synes begrebet bæredygtigt lærings-syn mere relevant.

Omgivelser og fysiske rammer beskrives som med-didaktikere, hvorfor skolen skal flytte ud og frigøre sig fra de andre rammer. Tidstrukturen er som eksempel. Skolen skal gøre sig praktisk og lade sig inspirere "af antropologiske begreber som tid, sted og relationer Suna Christensen og relationer Suna Christensen som didaktiske ressourcer for undervisningen" (p 16). Ja, tak! – og dermed også tak for en bog, der tør være idealistisk drømmende, fagligt inspirerede, kritisk i sin grundsubstans og som tilkender børn egen værdi og status. Og som sætter fokus på klodens tilstand og fremtidens fællesskab. <<

KAN MAN MÅLE MÅL?

Niels Jakob Pasgaard: FAQ om læringsmål
Hans Reitzels Forlag 2017
174 sider, 225 kr.



Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved læreruddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

*Nu skal jeg fortælle Jer om Jørgen
 Jørgen var en tem'lig artig dreng.*

Men han plaged' alle med sin spørgen, fra han vågned' til han gik i seng.

Kamma Laurents skrev om Spørge-Jørgen i 1944, og Jørgen spørger og spørger, men får ikke mange svar. Han får smæk og bliver lagt i seng. Det var i 1944, dengang var der ikke en FAQ-serie, hvor Jørgen kunne få svar på sine spørgsmål. Han måtte rette dem mod de trætte og hårdtslående forældre. Der er meget, man gerne vil vide om læringsmål, hvis man er underviser, studerende eller leder i folkeskolen, på de pædagogiske uddannelser eller på universitetet. Alle steder har der de seneste ti år været en samtale (eller et krav) om kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål. Senest har Keld Skovmand udgivet to bøger med en vægtig kritik af hele målstyringen i skolen. Der er god grund til at spørge ind til hele konceptet.

Vil man det, så skal man blot stille sine spørgsmål, så giver forfatteren af "FAQ om læringsmål" sine svar.

"Vejen til viden går gennem spørgsmålet!" Det er Hans-Georg Gadamer, der har sagt det sådan. Platon ville give ham ret, og Niels Jakob Pasgaard er helt enig. Bogen "FAQ om læringsmål" er nummer tre i FAQ-serien, der redigeres af Thomas Szulevicz og Lene Tanggaard fra Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Det første spørgsmål, der blev stillet i denne (kristne og bibellæsende) verden var slangenens spørgsmål til Eva i Edens Have: "Har Gud virkelig sagt, at I ikke må spise af træerne i haven?". Svaret fra Eva var, at menneskene måtte spise af alle træer, – undtagen frugten fra Kundskabens Træ. Da spørgsmålet var stillet, var der ingen vej tilbage: Menneskene blev fanget ind af jagten på kundskab og søgen efter svar på alle mulige og umulige spørgsmål.

Niels Jakob Pasgaard giver sit svar (og modsvar) til læringsmålstyret undervisning efter denne reference til Det Gamle Testamente (og Platon og Gadamer). Han skriver. "Skolen bør således ikke sigte mod at sikre eleverne en bestemt viden om noget bestemt, eller mod at sikre dem bestemte kompetencer, nej, den må nærmere sigte mod at lære dem noget ubestemt om noget ubestemt. (...) Skolen må med andre ord lære eleverne at stille sig i de spørgsmål, der rejser sig, uden at forfalde til for hurtige og lukkende svar."

Bogen er bygget over otte spørgsmål om læringsmål: Hvorfor taler alle om lærings-

mål? Hvad er et læringsmål? Hvad er læringsmålstyret undervisning? Er der forskel på mål? Kan man måle mål? Hvor fører læringsmålene os hen? Er et bestemt læringsudbytte målet? Og Kan man undervise uden afsæt i læringsmål?

I forordet anbefaler forfatteren, at for nogle vil det give god mening at læse de sidste kapitler først. De giver grundlaget for de spørgsmål, der stilles i de første kapitler. Man kan læse bogen fra side 1 til 172, eller man kan læse særlige kapitler. Forfatteren anfører, at bogen er skrevet ud fra et bestemt perspektiv. Det er den. Der er gennem hele bogen en kritisk holdning til glæden ved læringsmål. Han skriver "Det har dog været min intention at svare forholdsvis nøgternt på en del af de spørgsmål, der rejses."

Niels Jakob Pasgaard er ikke nøgtern og registrerende, og tak for det. Han er kritisk og forfægter en dannelsesorienteret tilgang til uddannelse, hvor "undervisningen bærer formålet i sig selv", men han gengiver (forholdsvis) nøgternt modpartens synspunkter. På literaturlisten finder man Biesta, Kant, Sahlberg, Gadamer og Dewey. Der er også (modparten) Egelund, J. Rasmussen og Ove Kaj Petersen. Pasgaard har viden om læringsmål, og det betyder også, at man kan læse spørgsmål og svar og selv beholde retten til at mene noget om spørgsmålenes rette svar.

I epilogen gør Niels Jakob Pasgaard opmærksom på lærerens rolle i en verden, hvor spørgsmålene kommer "fra tingene selv": "Kundskaber er en åben fordybelse i de spørgsmål,

som tingene rejser, og som falder eleven ind. Kundskaber er fraværet af for hurtige og fastlåste mål og svar. Kundskaber er en levende og fri udveksling mellem et tilblivende menneske og en tilblivende verden, en udveksling, der ikke lader sig definere af eksternt formulerede kompetencemål, men som eleven lader sig vise til rette i af en fri, engageret og tålmodig lærer."

Spørge-Jørgens far kunne have glæde af at læse med. Så var Jørgen ikke blot blevet en fornuftig dreng, han var også (for) blevet en nysgerrig dreng med mod på tilværelsens spørgsmål og udfordringer:

"Men en dag blev det hans far alt, alt for meget, Jørgen fik smæk og Jørgen blev lagt i seng. Og nu lå han der igen og spurgte næsten som en helt fornuftig dreng. Hvorfor fik jeg ingen pandekager, hvorfor må jeg ikke lege mer'. Hvorfor har jeg dog så ondt i numsen, jeg skal aldrig spørge fjollet mer'."

Bogens layout er som seriens øvrige værker: Overskueligt i lommeformat. Typografien er grøn for spørgsmål og sort for brødteksten. Der er farvede sider, der skiller kapitlerne. Citaterne er tydeligt markerede med indryk. Det er en bog, der er overskuelig for læseren.

Den kan anbefales til alle pædagog- og lærerstuderende, der er optaget af den grundlæggende diskussion om læringsmål og uddannelse. <<

HJERNEN KLARER ÆRTERNE

Thomas Thaulov Raab:
Human. På sporet af det menneskelige
FADLs Forlag
417 sider, 399,95 kr.



Anmeldt af Steen Nepper Larsen, lektor ved DPU, Aarhus Universitet

Mennesket er et produkt af naturen, og menneskehjernen er ansvarlig for dannelsen af den bevidste oplevelse af at være et individ midt i verdens vrimmel, lyder Thomas Thaulov Raabs dobbelte credo. Men kan hans biologiske menneskesyn forklare og forstå menneskelivet?

U middelbart blev jeg meget imponeret, og hvem ville ikke være det i mødet med en forfatter, der formår at føre os på sporet af tænkningens evolutionære rødder.

Thomas Thaulov Raab serverer med sit nye værk *Human. På sporet af det menneskelige* endnu en formidlingsvenlig mursten af en populærvidenskabelig bog om menneskets biologiske natur og hjernes virke. Som i bogen *Den foranderlige hjerne og den forunderlige bevidsthed* fra 2015 er det Raabs på én gang insisterende og inciterende kongstanke, at den evolutionshistorisk tilblivne

hjerne ikke blot danner bevidstheden, men i en vis forstand også bliver en model af den verden, vi bebor, forstår og lever i. Mennesket må således ikke forstås som et reaktivt og reaktionært dyr, der reagerer på verden derude, men et konstruerende, fremtidsanende og løsningsudkastende dyr. Den levende natur er noget særligt, og ganske enestående er hjernen, ifølge Raab, der henter belæg for sin opfattelse i nyere neurovidenskab.

Hjernen træffer valgene og forbereder os på det, der kommer. Hjernen skaber dynamiske modeller af verden og livs-understøttende forestillinger om, hvordan vi kan leve i den. Hjernen leverer en samlet og dynamisk fortolkning af verden, og evnen til at forudse begivenhedernes gang er en af de vigtigste egenskaber ved menneskehjernen. Eller med en kæd og særdeles dristig formulering: "Vi er ikke børn af vores fortid. Vi er børn af vores fremtid."

Moral og bæredygtighed på biologisk grundlag

Raab er ude i et særdeles ambitiøst ærinde. Han ønsker at give en politisk vision om samfundsmæssig bæredygtighed og en uhyre berettiget kritik af den fremherskende økonomiske logiks destruktive tendenser en både normativ og naturalistisk rygdækning. Fra naturens hånd er det hans klare opfattelse, at mennesket ikke bare er et produkt af naturen; men at naturen i et vidt omfang også er et produkt af mennesket og ikke mindst dets hjernemæssige virke.

Hjernen gør sig uundgåeligt og helt automatisk – og

så at sige bag om ryggen på bevidstheden – forestillinger om en bedre verden end den, vi aktuelt lever i, synes han at hævde. En anden af Raabs formuleringer lyder: "Vores fremtid er ikke bestemt af fortiden. Den er bestemt af, hvad vi gør lige nu og her." Hukommelsens funktion er slet ikke at genkalde eller lagre fortiden, men at gøre os parat til fremtiden, præciserer han.

Tager vi derfor ansvaret for menneskehede og planetens udvikling i egen hånd, lytter vi så at sige til det, som menneskehjernen gerne vil have os til at gøre. Raab hævder, at al moral kommer indefra, men synes også at mene, at det menneske, der honorerer sin hjernes visionære kraft, nærmest per nødvendighed kommer til at gøre og forfølge det rigtige.

Jeg forundres thi pengene passer næsten alt for godt. Hjernens natur kører i takt med de store visioner. Fremtidens tandem træder frem af tågerne, og der trædes i dén grad igenem, når hjernens vilje sker fyldest, samtidig med at menneskeheden formår at lægge behørig afstand til sine antropocæne tømmermænd.

Tre reservationer

Jeg har tre reservationer over for Raabs helt overvældende cerebrale kærlighedserklæring og førstefilosofi af neurobiologisk beskaffenhed, der forstår såvel vores oplevelse af verden som vores liv som menneske som et "produkt" af en "proces, hvorigennem hjernen danner en samlet fortolkning af verden og af vores placering i den."

For det første er det uomgængeligt, at mennesket og

menneskehjernen har en historie og dermed en betydningsfuld fortid. Men i sin iver efter at se fremad og ægge håbet om at realisere en mere 'naturlig' og miljømæssig balance i det samfundsmæssige liv synes forfatteren til tider snarere at være optaget af at producere lette og fængende slogans end at arbejde videnskabeligt.

For det andet forstår jeg ikke, at hjernen hypostaseres til at fungere som dén privilegerede aktør og centraldirigent. For hjernen er intet uden den krop, den lever i og er indfældet i. Hjernen er en del af kroppen, og mennesket har en hjerne, men er ikke udelukkende en hjerne. Dertil kommer, at hjernen formodentlig ville svinde ind uden social interaktion og kontakt med den øvrige fysiske og biologiske verden. Raab udstyrer hjernen med handleforrang, der synes at forstå den som en uafhængig variabel og selvstændende og selvforklarende kraft: "Hjernen gør det muligt ...", "Hjernen konstruerer ...", "hjernen er altid i færd med at forudsige ...".

For det tredje forekommer det besynderligt, at Raab, der også kalder mennesket for en social og tænkende dyreart ikke indgår i en tættere dialog med human- og samfundsvidenskaben. Bogen har naturvidenskabelig slagside og benytter sig af smagfulde analogier og parallelgreb. Lyt engang til en central fanfarelignende formulering fra slutningen af bogen: "Vores visioner skal kort sagt løbende holdes op mod virkeligheden. Ligesom hjernen afstemmer vores opfattelse og oplevelse af verden med vores aktuelle san-

seindtryk og på denne måde sørger for, at den leverer et i hvert fald ikke alt for misvisende billede af verden, må også vores utopier løbende sammenholdes med de konsekvenser, forsøget på at efterleve eller realisere dem afstedkommer for mennesket her og nu." Går det an at argumentere ved hjælp af rene analogier mellem hjernens tilsyneladende virksomme revisionsmekanismer og det politiske og samfundsmæssige livs ditto? Sidstnævnte kræver politisk vilje, sociale mødesteder og konkrete muligheder for handling og forandring for at blive til. Og intet af dette ligner en indre selvafstemmende hjernes praksis.

Det går ikke uden mening

Hvor fysikken og kosmologien i den århundrede år lange kamp imod metafysikken og de religiøse forestillinger om Guds suveræne og nådige skabelse af verdensrummet og livet på jorden kom til at drive meningen ud af universet og dets mindste bestanddele, kommer Raab ilende med hjernens menings-skabelse som redning. Dermed forsøger han på biologisk og naturvidenskabeligt grundlag at formulere en reddende meningsteori.

Raab har efter min mening(!) fuldstændigt ret i, at menneskelivet med en eksistentialistisk formulering er 'dømt til' og fyldt med mening, og at det ikke er vederkvægende at opfatte livet i universet som meningstomt og illusionært. Ej heller nytter det at reducere menneskelivet til den rene og skinbarlige kamp for individuel overlevelse og artsmæssig reproduktion.

Raab har også fat i den lange ende, når han skriver, at det, at vi overhovedet findes og eksisterer på jorden i det gigantiske univers må betegnes som et stort held; men efterhånden som livet udviklede sig på jorden, opstod der ikke bare bevidsthed, men også mening.

Jeg iler til fra sidelinjen og supplerer: Fysikkens verdensbillede, der ser 'det hele' som et blindt held, kan ikke forklare biologiens verdensbillede, end-sige samfunds-, kultur-, kunst- og menneskelivets mange distinkte og skiftende billeder af verden. Der er så at sige forskellige typer af meningsløshed og mening på spil på forskellige skalatrin og i forskellige sfærer. Og 'det hele' kan ikke reduceres til fysiske bestanddele tømt for mening.

Min uenighed med Raab drejer sig i stedet om hans kardinalpunkt: at hjernen i og for sig selv skulle kunne danne basis for "vores meningsføgende system", og at hjernen "som en form for psykisk fysiologi eller homøostatisk system" kan sikre meningskabelsen uden at have brug for sociale, kulturelle, kunstneriske eller kommunikative 'krykker'.

Hvis han har ret i, at det ikke bare er hjernens biologiske og evolutionshistoriske opgave at levere "en samlet fortolkning af verden"; men at den faktisk også formår at gøre dette, hvorfor så overhovedet filosofere, afprøve videnskabelige teser, være politisk aktiv og udveksle tanker?

Mit retoriske modspørgsmål lyder til Thomas Thaulov Raabs oeuvre lyder: Kan hjernen klare alle ærterne? <<

PARADIGME-SKIFTE?

Lene Tanggaard: *Lærings-glemsel*
Klim 2018
190 sider, 229,95 kr.



Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved DPU, Aarhus Universitet

Dannelse og uddannelse udgør en veritabel slagmark. Effektivitetsdiskursen har bidt sig fast som en del af konkurrencestatens neoliberale logik: fremdriftsreformen har været et flittigt benyttet eksempel i universitetssektoren, hvor der været henvist til alskens ulyksaligheder i konsekvens af reformen. Samme logik gennemsyrrer hele uddannelsessystemet fra vugge til krukke. Den diskurs har således midlertidigt erobret hegemoniet. Hvor finder man så alternativer? Og forudsætter de i virkeligheden ikke, at kritikens genstand forstås bedre?

Hvis vi eksempelvis ser effektivitet som en dysfunktionel side af et i øvrigt i mange henseender velfungerende offentligt uddannelsessystem, overser vi, at effektivitet faktisk er et centralt træk i det moderne uddannelsessystem med dets prioritering af rationalisering og bureaukratisering, evaluering, udvidelse af undervisningspligt, øgede uddannelsesmuligheder, match mellem uddannelse og arbejdsmarked osv. Dette ud-

løser til stadighed en kraftig moralsk kritik: det er forkert, undergravende, fremmedgørende osv. for dannelse og personlighedsudvikling. Men lad os for et kort øjeblik vende sagen på hovedet og i stedet anskue effektivitet som en nødvendig funktion i et system og ikke en dysfunktion. Dvs. det giver ikke mening kun at moralisere over selve funktionens eksistens. Hvad man derimod kan moralisere over, er hvorvidt der ikke desto mindre kan peges på funktionelle fejl og mangler i selvsamme system. Der kunne findes adskillige indikatorer på sådanne fejl og kortslutninger, kriser m.v. Selv om en given indikator på en funktionel mangel hviler på et normativt element, er denne indikator (lad os f.eks. sige "underminering af unges muligheder for selvstændighed" eller "inklusionen skaber nye tabere") ikke en banalitet eller trivialitet. Det gør en forskel, om vi betragter sagen som et selvskabt disintegrationsproblem i civilsamfundet, familien m.v. eller simpelthen som en moralsk skandale. Med det sidste menes en politisk fejltagelse af dimensioner, iværksat ud fra de kendte gode hensigter, der som regel præges af mangel på den mest elementære form for viden og indsigt i det, man lovgiver om. Derefter sendes aben videre til lærerne (jfr. Lockout og lovindgreb) og kommunerne, der så skal forsøge at overbevise forældre og elever om visdommen i den fastlagte kurs.

Pointen er, at der kan rejses en moralsk eller retfærdighedsorienteret kritik på den ene side såvel som en etisk eller 'det go-

de liv'-orienteret kritik på den anden, men også at begge former trods forskelle ofte spiller sammen i de bredere diskurser om dannelse og uddannelse.

Lene Tanggaard hævder, at begrebet læringsglemsel kan udgøre et alternativ til et stivnet dannelsesbegreb hhv. en overhåndtagende, benhård styringslogik: "Vi har derfor brug for læringsglemsel for i det mindste at kunne tale mere åbent om dannelse ..." (s. 8). Men kunne vi ikke tale langt mere åbent, hvis vi begyndte med målene for dannelse og uddannelse i den livsform, vi aktuelt lever i, med henblik på at forandre den til det bedre? Et bud kunne således være: en succesrig livsform burde kendetegnes af ikke at hindre, men derimod at understøtte kollektive læreprocesser. Hvilken dannelse og uddannelse kan blive en forudsætning for dette ophøjede formål?

Begrebet læringsglemsel indkredses og levendegøres i form af små fortællinger om, at vi lærer, når vi ikke ved det. Ganske korrekt – gribes man af et fag, tema eller emne i skolen, i studiekredsen, i spejderflokket eller i ungdomsforeningen, glemmer man, at nu er vi i skole/på skolebænken og skal absolut lære dette eller hint. Tankegangen er plausibel, men trænger til mere analytisk skarphed. Vi skal altså glemme at lære for i stedet at blive opslugt af stoffet. Netop dette har været en uskreven forudsætning for at holde skole i århundreder: undervisningens indhold eller læringens genstand skulle drive værket. Undertiden har man så bare overset de faktiske omstændig-

heder, hvorunder dette kunne, skulle eller burde finde sted. Den uklarhed er ikke indløst med den foreliggende fremstilling, men ville absolut være værd at forfølge nærmere.

Lene Tanggaard indskriver herefter læringsglemsel i et andet yndet, men også delvist for luftigt begreb 'uren pædagogik'. Som læserne af DpT er bekendte med, stilles dette i et stærkt, men næppe antagonistisk modsætningsforhold til det, der kaldes 'ren pædagogik' (læring forstået som en ren, indre mental proces) (s.81). En af besværlighederne ved den løbende skyttegravskrig er, at kombattanterne helt og aldeles har glemte dialektikken, altså modsætningernes enhed og kamp. På sin vis minder det om en gammel kamp mellem kontinental Bildungstradition og anglo-saksisk curriculum-tradition. Førstnævnte med dens blik for individets emancipation og myndiggørelse kan med god vilje kategoriseres som led i det gode liv i bred forstand og dermed som et bidrag til en bedre livsform. Sidstnævnte bidrager ikke selvstændigt til den slags forestillinger.

Et andet famøst begreb er målstyret læring; kritikken er såmænd velberettiget. Om tilhængerne af målstyret læring kan identificere sig med fremstillingen af dem i denne og, skal jeg lade være usagt. Dog kan vi tillade os at konstatere, at skolen som institution altid haft mål på såvel samfundsmæssigt som skolefagligt plan (sortering, allokation, indføring i kulturen m.v.). I den forstand kunne vi nok med fordel forstå skolens opgave som målstyret. I den klassiske velfærdsstats

gyldne år blev disse hårde mål pakket ind i – vigtige, men dog primært mildnende – flotte ord om personlig udvikling, åndsfrihed m.v. Igen ser vi, hvordan en ny hegemonisk forståelse vandt indpas i lovgivningen.

Det er i denne opadgående bølge, at Løgstrup og højskoleketankegangen har plæderet for tilværelsesoplysning eller livsoplysning (som tilhører til Løgstrups foredrag på DLH i 1975/76 kan jeg konstatere, at hans ramte lærernes tidsånd). Lige så ubestrideligt er det, at bl.a. arbejderbevægelsens faglige og politiske fløje ikke så det som et mål for arbejdernes børn og unge. Den oplysning kunne ungdomsorganisationer, AOF, MOF og fagbevægelsen selv tage sig af. Deres pointering var slagfærdig: er klasseforskellene visket ud? Samtidig kunne bl.a. chefredaktøren for *Aktuelt*, Bent Hansen, konstatere: klassesamfundet eksisterer i bedste velgående. Erik Jørgen Hansen kunne gentage det samme under titlen “Den maskerede klassekamp”, som påviste, hvordan uddannelse bidrager til bevarelsen af det eksisterende.

Summa summarum: Hvad skal man mene om Lene Tanggaards pamflet? En venlig opfordring til at tænke med i bestræbelserne på at opridsede et alternativ til det såkaldte læringsparadigme uden at tænke over ulighederne i samfundet og uden at bevæge fra det abstrakte til det konkrete. Hvem appellerer Lene Tanggaard til? De i forvejen privilegerede. Apropos tidens nysprog: er bogen tilstrækkelig ammunition til et paradigmeskifte? Dertil kan

man kun svare nej. Den ender måske selv med at blive offer for (lærings)glemsel. <<

SOCIAL- OG SPECIALPÆDAGOGISK GRUNDBOG

Tim Vikær Andersen (red.):
Social- og specialpædagogik i pædagoguddannelsen
Hans Reitzels Forlag 2019
624 sider, 400 kr. (ibog 320 kr.)



Anmeldt af Jacob Kornbeck, fuldmægtig i Europa-Kommissionen, Bruxelles

Det er aldrig let som anmelder at yde antologier fuld retfærdighed uden at sammenfatte og kommentere de enkelte bidrag og dermed sprænge rammen for en læse- og trykkeværdig boganmeldelse. Dette forhold passer i særdeleshed på Tim Vikær Andersens antologi, der indeholder hele 36 kapitler fordelt på fire tematiske dele. “Del 1. Viden, vidensformer og begreber” (kapitel 1-15) introducerer arbejdsfelterne social- og specialpædagogik, deres historie, retsgrundlag, internationale forankring (for specialpædagogikken de tyske rødder) (en altid velkommen påmindelse) samt samfundsvidenskabelige, psykologiske, etiske og sundhedsvidenskabelige perspekti-

ver. Der arbejdes med boxe og cases, og det juridiske kapitel 4 (Pernille Lykke Dalmar) indholder *screenshots* til anskueliggørelse af de forskellige skridt i en søgning på <https://www.retsinformation.dk/>. Der tilbydes forskellige diskursive tilgange, bl.a. f.s.v.a. diagnosekulturens fortsat gældende indflydelse på området.

De følgende tre dele er alle fokuseret på metoder, indsatsområder og praksis. “Del 2. Metoder, aktiviteter, æstetik, identitet og fællesskab” (kapitel 16-25) handler bl.a. om magt/afmagt, evidens, etnicitet, rehabilitering, seksualitet, bevægelse og digitalisering. Kapitlet om bevægelse udmærker sig ved instruktive cases og farvefotografier men tager slet ikke stilling til den rige idrætspædagogiske litteratur. Hvis der allerede var et indtryk af et potentiale for forbedret udveksling mellem social- og special- og idrætspædagogik (jf. Kornbeck, 2006), så bekræftede kapitel 24 (Lone Wiegard) afgjort indtrykket. “Del 3. Relation og kommunikation” (kapitel 26-30) tematiserer bl.a. relationskompetence, professionelle samtaler, brugerperspektiver samt konflikts- og voldsforebyggelse. I “Del 4. Samarbejde, organisation og udvikling” (kapitel 31-36) ses der på de social- og specialpædagogiske organisationers indplacering i den offentlige sektor, ledelse, specialisering, professionalisering, samarbejde med pårørende, dokumentation og udviklingsarbejde. I denne del af bogen findes mange grafer.

Med de mange tematiske kapitler når redaktøren og for-

fatterne langt omkring, uden dog at området fulde bredde nås. Fx ville specifikke kapitler om arbejde med domsfældte eller arbejde med flygtninge have været af stor interesse. Ligeledes kunne en case til paradigmatisk belysning af forholdet – og navnlig afgrænsningen imellem – social- og specialpædagogisk teori og praksis have været af interesse. Men det er altid vanskeligt at vælge materiale til grundbøger, og denn bog har afgjort didaktiske kvaliteter. Modsat titlen – der let kunne forlede til at formode en undervisningspolitisk eller didaktisk undersøgelse af pædagoguddannelsens curriculum of undervisningspraksis (jf. Erlandsen & Petersen, 2017) – er der som allerede anført tale om en grundbog. Den overvejende del af de 43 forfattere er undervisere (evt. med forskningsforpligtelse) ved professionshøjskoler, UC'er osv., medens universitetsansatte er at mindretal (sammen med en PhD-studerende og en studerende). Det er en grundbog,

der kommer langt omkring, og den er attraktivt præsenteret med vignetter, pædagogiske kontrolspørgsmål, m.m., uden dog at den videnskabelige kvalitet lider derved. Alle kapitler fremstår som fuldgyldige fremstillinger med udførlige kildehenvisninger, hvorved det er lykkedes redaktøren at bygge bro mellem teori og praksis. Og praksis er der meget af, specielt i de talrige historier og cases fra socialpædagogisk og specialpædagogik praksis. En kritisk behandling af uddannelsen (jf. Erlandsen & Petersen, 2017) kommer det generelt ikke til, dog med undtagelse af det historiske kapitel 3 (Niels Rosendal Jensen). <<

REFERENCER

- Erlandsen, T. & Petersen, K.E. (red.) (2017): Pædagogen som myndighedsperson. Kbh.: Samfundslitteratur
- Kornbeck, J. (2006): Kennt die deutsche Sozialpädagogik die deutsche Sportpädagogik? I: Heimgartner, A. & Laueremann, K. (eds): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt: Mohorjeva, s. 363-385

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen Dansk pædagogisk Tidsskrift. Foreningen har som formål:

Foreningen er en almenyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

Ph.d. og ekstern lektor *Søs Bayer* (formand),
DPU, AU

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder *Tomas Ellegaard*,
Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen*,
DPU, AU

Ph.d. og lektor *Bolette Moldenhawer*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Ph.d., lektor og afdelingsleder *Trine Øland*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.

For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.

Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement:
administration@dpt.dk

Manglende levering af tidsskriftet samt adresseforandring meddeles til samme mail.

Redaktionssekretær Axel Neubert
Constantin Hansens Gade 33, 3. mf
1801 Frederiksberg C
2342 1945
redaktion@dpt.dk

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris: Helside 3.800 kr.
 Halvside 2.000 kr.
 Kvartside 1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor *Peter Ø. Andersen*, Afdeling for Pædagogik, KU
Ekstern lektor *Søs Bayer*, DPU, AU
Gæsteforsker *Eva Bertelsen*, Afdeling for Pædagogik, KU
Tidl. professor *Jens Bjerg*, RUC
Lektor *Ole Christensen*, Campus Carlsberg, KP
Lektor *Thomas Gitz-Johansen*, RUC
Udv.konsulent *Natasha Guindy*, Forsvarsakademiet
Projektleder *Mikala Hansbøl*, UC Metropol
Tidl. lektor *Leif Emil Hansen*, RUC
Systemkonsulent *Bendt Heinemeier*, SSV
Professor *Katrin Hjort*, SDU
Udd.konsulent *Mette Hyllested-Winge*, Industriens Uddannelser
Tidl. lektor *Knud Jensen*, DPU, AU
Professor *Christian H. Jørgensen*, RUC
Professor *Jan Kampmann*, RUC
Lektor *Jens Erik Kristensen*, DPU, AU
Tidl. lektor *Niels Kryger*, DPU, AU
Tidl. dekan *Johnny Lauritsen*, UC Absalon
Lektor *Morten Lassen*, AaU
Udv.konsulent *Dorte Lystrup*, Kofoedsminde
Lektor *Ulla A. Madsen*, RUC
Tidl. lektor *Anders Mathiesen*, RUC
Ph.d.-stipendiat *Stinus S. Mikkelsen*, UCL
Lektor *Bolette Moldenhawer*, Afdeling for Pædagogik, KU
Lektor *Martha Mottelson*, Campus Carlsberg, KP
Tidl. chefkonsulent *Lars Jacob Muschinsky*, UCC
Tidl. professor *Birger Steen Nielsen*, RUC
Lektor, ph.d.-studerende *Stine Karen Nissen*, DPU og Metropol
Lektor *Morten Nørholm*, Uppsala Universitet
Lærer *Birgitte Palludan*, Vallerødskolen
Ekstern lektor *Maja Plum*, Afdeling for Pædagogik, KU
Professor *Palle Rasmussen*, AaU
Postdoc *Maria Christina S. Schmidt*, Metropol og DPU, AU
Lektor *Vibeke Schrøder*, Campus Carlsberg, KP
Lektor *Jette Steensen*, Norges Arktiske Universitet
Adjunkt *Jens Peter Thomsen*, VIVE
Lektor *Line Togsverd*, VIAUC
Forstander *Bodil Øster*, Bostedet Slotsvænget

Bankforbindelse: Jutlander Bank, Falkoner Allé 72A, 2000 Frederiksberg · Registreringsnummer 9336, kontonummer 2073021203

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i henhold til aftale med Copydan Tekst og Nodé. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

TEMA: PÆDAGOGIKKEN OG PENGENE

Det er blevet mere og mere almindeligt, at forskellige private aktører og fonde stiller midler til rådighed for pædagogiske udviklingsprojekter og pædagogisk forskning, lige som firmaer udviser interesse i at udvikle pædagogiske koncepter og programmer, som kommuner eller andre offentlige institutioner kan købe. Dette tema stiller sig undersøgende og nysgerrigt an i fht. pædagogikkens nye pengestrømme. Vi ønsker at nærme os en forståelse af hvilke pædagogiske og forskningsmæssige ideer og praksisformer, der muliggøres hhv. besværliggøres ved udviklingen.

BIRGITTE ELLE & TRINE ØLAND

Redaktionel indledning

SØREN CHRISTENSEN

Fra lektiehjælp til læringsindustri? Privatundervisning i Singapore under forvandling

ANNA-LEA BYSKOV ANDERSEN

Et forældreperspektiv på MentorDanmark: Fortællinger om forældres brug af lektiehjælp

MATHIAS HULGÅRD KRISTIANSEN

Fondenes betydning i velfærdsproduktionen – fra donation til definitionsmagt?

ANNA KRISTINE BOULUND OG ANNA J. K. LINDQVIST

Bliv kandidat på deltid og medarbejder på fuldtid: Om universitetets forandrede position uden politisk diskussion

KATRIN HJORT OG MARTIN BLOK JOHANSEN

Taktisk prioriteret og strategisk kommercialiseret – om udviklingen i pædagogisk forskning

ARTIKLER

EMIL SØBJERG FALSTER

At måle og vurdere børn i dagtilbud – og hvordan det påvirker pædagogisk praksis

ANDERS ØGAARD

Fjernundervisning i matematik i Østgrønland – pædagogisk udvikling under vanskelige betingelser

ANMELDELSER

Fem aktuelle boganmeldelser