DpT

#1 - MARTS - 2020

NYE TIDER PÅ UNIVERSITETET

– PÆDAGOGIK MELLEM LYST OG NØDVENDIGHED

NYE TIDER PÅ UNIVERSITETET – PÆDAGOGIK MELLEM LYST OG NØDVENDIGHED

De danske universiteter har i mange år stået overfor udfordringer, der påvirker den pædagogiske tænkning og udvikling. De senere års politiske udspil og organisatoriske forandringer i sideløbende og modsætningsfyldte tendenser har skabt dårligere betingelser for det pædagogiske virke. Der er et øget pres både på såvel de ansatte på universiteterne som på de studerende, hvor pædagogikken får afgørende betydning for mødet mellem undervisere, vejledere og de studerende, og dette møde er i sig selv betydningsfuldt for udvikling af den pædagogiske diskurs og praksis.

Indhold

Tema

Redaktionel indledning s.5
Jakob Bøje, Birgitte Elle og Lene Larsen

Universiteterne på vej - hvorhen? s.9
Palle Rasmussen

Universitetet som plan B s.23
Laura Louise Sarauw og Jan Thorhauge Frederiksen

Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem s.35
Lene Larsen, Søren S. Weber & Trine Wulf-Andersen

Jeg ser det som et ekstra job, jeg har s.49
Aske Basselbjerg Christensen & Mathias Hulgård Kristiansen

Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber s.64
Lone Krogh & Annie Aarup Jensen

Artikler udenfor tema

Menneskerettighedsundervisning: Tilgange og ambivalenser s.77
Svea Krukow

Anmeldelser

15 aktuelle læringsteorier s.91
Knud Illeris (red.)

Undervisning, dannelse og ungdomsliv – refleksionsperspektiver og læreruddannelse s.94
Dion Rüsselbæk Hansen, Lene Larsen & Michael Paulsen

At tænke med Foucault s.97
Gerd Christensen & Bjørn Hamre

Videnskabsteori – om viden og forskning i praksis s.100
Bjarne Wahlgren, Bo Jacobsen, Oliver Kauffmann, Mikkel Bo Madsen og Karsten Schnack

Olympic Education. An international review s.103
Edited by Roland Naul, Deanna Binder, Antonin Rychtecky, Ian Culpan

Pædagogik og fortælling – at fortolke, forstå og forny pædagogisk praksis s.106
Hanne Hede Jørgensen, Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd

Tema

Redaktionel Indledning

Jakob Bøje, Birgitte Elle og Lene Larsen

Universiteterne på vej - hvorhen?

Palle Rasmussen

Universitetet som plan B

Laura Louise Sarauw og Jan Thorhauge Frederiksen

Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem

Lene Larsen, Søren S. Weber og Trine Wulf-Andersen

Jeg ser det som et ekstra job, jeg har

Aske Basselbjerg Christensen og Mathias Hulgård Kristiansen

Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber

Lone Krogh og Annie Aarup Jensen

Redaktionel Indledning

Jakob Bøje, Birgitte Elle og Lene Larsen

Nye tider på universitetet – pædagogik mellem lyst og nødvendighed

De danske universiteter har i mange år stået overfor mange og store udfordringer, der påvirker den pædagogiske tænkning og udvikling. Selvom pædagogik og pædagogiske spørgsmål traditionelt især på de 'gamle' universiteter ikke har spillet den vigtigste rolle i forhold til forskningsmæssige profileringer, så har de senere års politiske udspil og organisatoriske forandringer i sideløbende og modsætningsfyldte tendenser skabt dårligere betingelser for det pædagogiske virke.

Politisk har prioriteringen i en årrække været 'uddannelse til alle´ samt en bestræbelse på at opnå den bedst uddannede generation med ønsket om, at flere unge gennemfører en videregående uddannelse. Samtidig har området været underlagt standardiseringer f.eks. via bolognaprocessen, ændrede optagekrav, administrative fremdriftsincitamenter samt politisk formulerede krav til universiteterne om at markere sig som eliteuniversiteter. Dette har medvirket til at sætte nye universitetspædagogiske dagsordner både på de ældre universiteter og de nyere tekniske og projektpædagogiske universiteter, bl.a. RUC og AAU. Institutionsakkrediteringernes krav om dokumentation og standardisering har sammen med vedvarende besparelser på uddannelsesområdet bidraget til, at der tænkes mere på 'stordriftsfordele' samt trukket kræfter væk fra pædagogisk nytænkning og udvikling. Til gengæld bruges der mange ressourcer på at løfte uddannelsernes anvendelsesorientering, kandidaternes beskæftigelsesfrekvens og employability. Forandringer og udviklingstræk, der alle bidrager til at gøre pædagogikkens sprog og indhold mere administrativt og økonomisk frem for - netop pædagogisk.

Historisk set blev der med studenteroprøret i 1968 skabt vigtige bidrag til transformationer af universiteternes elitære autoritetsstruktur. Forskning og undervisning skulle ud af ´elfenbenstårnet´, og kravet om forandringer bidrog også til oprettelsen af først Roskilde og siden Ålborg Universitets deltagerstyrede, projektbaserede læringsforståelse og tilgang til undervisning. Her tog den pædagogiske tænkning og praksis afsæt i studenterbaserede aktiviteter med tværfaglige og problemorienterede studier og undervisning. Efterfølgende har stigende konkurrence, standardisering, besparelser og krav

om økonomisk rentabilitet også sat de reformpædagogiske universiteter under pres. Der ses f.eks. en tendens til, at den projektforankrede læringsforståelse omformuleres til nye varianter såsom PPL (problemorienteret projektlæring) og PBL (problembaseret læring); hvorvidt dette er en fordel – og for hvem og hvorfor – er et åbent spørgsmål, som vi ikke kan forfølge her.

Samtidig har universiteterne skullet – og skal fortsat - håndtere øgede adgangskrav på nogle uddannelser og nye optagespor på andre uddannelser; f.eks. et stort optag af professionsbachelorer på kandidatuddannelserne, der kalder på en bredere pædagogisk sammentænkning af deltagelsesmuligheder og læreprocesser. Derudover er der sket en øget fleksibilisering af kandidatuddannelserne f.eks. i kraft af det ændrede retskrav for bachelorer og indførelse af deltidskandidatuddannelser. Initiativer, der alle kalder på pædagogisk udvikling og fornyende tænkning, men som det videnskabelige personale kun gives ringe betingelser og muligheder for at foretage.

De studerendes ændrede studielivsbetingelser stiller også nye krav til pædagogikken. Kravene om hurtig gennemførsel, fuldtidsstudier, studierelevante jobs mv. må antages at bidrage til de studerendes øgede fokus på resultater og præstationer fremfor på udviklende erkendelsesprocesser i faglige og sociale fællesskaber. Dette betyder på den ene side, at de studerende, der af forskellige årsager ikke følger det anbefalede studieforløb, bliver klemte og glemte, men også ofte at undervisere og vejledere ikke har det fornødne pædagogiske spillerum til at 'samle dem op'. På den anden side kan der gennem diskurser om masseuniversiteter og øgede krav til sideløbende indsamling af relevant arbejdsmarkedserfaring være tale om en ændring i de studerendes afkodning af, hvad uddannelserne betyder i sig selv. Dette kan medføre udvikling af andre prioriteringer af tid og virkelyst i uddannelsens faglige og sociale rum, hvor studiet og universitetet kun udgør en af flere – ofte konkurrerende – identitetsplatforme. Spørgsmålet er således, om forskellige øgede belastninger på de studerende (ikke kun fra uddannelsernes side) sideløbende med ændringer af det pædagogiske handlingsfelt afstedkommer nye muligheder – eller en større grad af mistrivsel, f.eks. i form af stress, angst og depression. Det sidste er en problematik, som har fået den nye uddannelses- og forskningsministers bevågenhed, og som bliver en større og større udfordring ikke kun for de studerende selv, men også for uddannelserne som sådan.

Under alle omstændigheder er der et øget pres både på såvel de ansatte på universiteterne som på de studerende, hvor pædagogikken får afgørende betydning for mødet mellem undervisere, vejledere og de studerende, og dette møde er i sig selv betydningsfuldt for udvikling af den pædagogiske diskurs og praksis.

Temaet 'Nye tider på universitetet – pædagogik mellem lyst og nødvendighed' består af fem artikler, der på hver sin måde tematiserer, diskuterer og

problematiserer forskellige udviklingstendenser og nye betingelser for universiteterne, det pædagogiske virke samt de studerendes orienteringer og trivsel.

Temaet indledes med Palle Rasmussens artikel Universiteterne på vej – hvorhen?, der analyserer universiteternes historiske og aktuelle udvikling, Humboldt-modellen status i dag, de ændrede styringsformer og ændrede lovgivninger. Artiklen viser, hvilken betydning disse ændringer har haft på især medarbejderindflydelsen, der er afgørende vigtig for, at universiteterne kan yde kritisk forskning og undervisning og dermed bidrage til en demokratisk og bæredygtig samfundsudvikling. På denne baggrund plæderer artiklen for modernisering af de Humboldt'ske principper, bl.a. ved at gentænke "sammenhæng mellem forskning og undervisning, at sandhedssøgende videnskab kræver en vis grad af frirum og selvbestemmelse, og at de studerende også kan og skal bidrage til vidensproduktionen".

Temaets anden artikel af Laura Louise Sarauw og Jan Fredriksen, Universitetet som plan B – studietvivl som copingstrategi blandt universitetsstuderende tager afsæt i universiteternes ændrede aktive rekrutteringspolitik og incitamenter til at målrette de studerendes studieadfærd. Artiklen baseres på både kvantitative og kvalitative data, hvor sidstnævnte trækker på en narrativ tilgang, der sætter de studerendes fortællinger i centrum. Artiklen viser, hvordan reformerne skaber en studiestrategisk horisont, hvor de studerende på den ene side tager et øget ansvar for egen uddannelse. På den anden side kan forsøget på at leve op til den politiske fortælling om det ideelle studiematch bidrage til frafald.

I den tredje artikel flyttes fokus til de studerende, der kæmper med forskellige former for psykosociale problemer. Lene Larsen, Søren S. Weber og Trine Wulf-Andersen tematiserer i artiklen Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem, hvordan det øgede fokus på tid og anbefalede studieforløb koblet med forestillinger om 'den gode og rigtige studerende' bidrager til nye former for sorteringsmekanismer. Artiklen viser, hvordan accelerationen producerer asynkrone studerende, der anfægtes som legitime studerende med subtile koblinger til, at deres (individuelle) psykiske konstitution gør dem uegnede til det arbejdstempo, arbejdspres og de arbejdsformer, der er nødvendige i et akademisk studie- og senere arbejdsliv.

Den næste artikel, Jeg ser det som et ekstra job, jeg har, skrevet af Aske Basselbjerg Christensen og Mathias Hulgaard Kristiansen, tematiserer, hvorfor og hvordan studerende med psykosociale vanskeligheder stilles til ansvar for at finde vejen til at afkode, strukturere og mestre studievanskeligheder. Der argumenteres for, at universitetspædagogikken ikke ser det som en opgave at arbejde med de studerendes situerede vanskeligheder, men omvendt de studerendes individuelle oplevede begrænsninger, der skal udredes, behandles og kompenseres for i en tilpasning til uddannelsernes pædagogik og strukturelle krav. Med andre ord

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 5 - 8

bidrager diagnosetænkning og -behandling til individualisering af problemer, som også er strukturelt og pædagogisk betingede.

Den sidste artikel, Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber i videregående uddannelse af Lone Krogh og Annie Aarup Jensen, diskuterer, med afsæt i eksempler med studerende der mistrives, hvilke muligheder andre former for læringsfællesskaber kan tilbyde som løsning på nogle disse problemstillinger. De peger på, at kollaborative læringsfællesskaber ideelt set rummer muligheder for at understøtte de studerendes motivation til at holde ud og holde ved deres uddannelse. Men dette er dog ikke uproblematisk, så området kalder på pædagogisk udvikling.

Universiteterne på vej - hvorhen?

Palle Rasmussen

Inden for de sidste tyve år er der sket væsentlige forandringer med og på de danske universiteter. Men udviklingen er modsætningsfuld og svær at orientere sig i. Der er kommet mange nye uddannelser, men mange unge kan ikke få adgang til de uddannelser, de ønsker. Universiteterne står vagt om forskningens frihed, men der fremkommer jævnligt eksempler på forskning styret af bestemte interesser. Universiteterne er selvstændige institutioner ledet af bestyrelser, men man ser hyppigt eksempler på detaljeret styring fra ministerielt niveau. I denne artikel søger jeg at beskrive nogle centrale udviklingslinjer og de problemer, der ligger i dem.

Emneord: Universitet, Universitetslov, Humboldt, Forskningsfinansiering, New public management

En analyse af, hvad der sker med universiteterne i disse år, må bygge på en generel forståelse af, hvad et universitet og dets opgaver er. En sådan forståelse må på den ene side være beskrivende, den må bygge på historisk og sociologisk viden om, hvordan universiteter har udviklet sig som institutioner, i deres rekruttering, deres uddannelses- og forskningsopgaver og hele deres indlejring i samfundet. På den anden side må forståelsen have en normativ dimension, et sæt af ideer om, hvordan universiteter må indrettes og fungerer for at løses deres opgaver og bidrage til samfundet på en god måde. Men den normative dimension kan ikke stå alene; ideer og modeller for det gode universitet må afprøves og udvikles i samspil med historisk og sociologisk viden om universiteternes praksis.

Der er gennem tiden formuleret en række sådanne modeller for universiteter. Som eksempel kan nævnes modellen "Det iværksætterorienterede universitet", formuleret i bøger af den amerikanske uddannelsesforsker Burton R. Clark (Clark, 1998). Han så denne model som udtryk for, at moderne universiteter overbelastes af krav om uddannelse, forskning og udvikling fra en kompleks omverden, og at universiteterne derfor udvikler nye arbejdsmåder, hvor samarbejde med og bevillinger fra eksterne parter står centralt. Men samtidig skulle universiteterne bevare og beskytte et akademisk centralområde med basisenheder for forskning og undervisning. Dette akademiske centralområde er hovedsagen i den mest udbredt normative model for universiteter, den Humboldtske universitetsmodel.

Den Humboldtske model blev formuleret i Tyskland omkring år 1800 og gradvis udbredt i løbet af 1800-tallet. Sprogforskeren og diplomaten Wilhelm von Humboldt var i en kort periode (1809-10) leder af afdelingen for kultur og undervisning i Preussens indenrigsministerium. I den egenskab grundlagde han et nyt universitet i Berlin (Korsgaard m.fl., 2018). I sin forståelse af universitetet hentede han inspiration fra en række samtidige intellektuelle, ikke mindst fra Immanuel Kant, som havde argumenteret for, at det filosofiske fakultet måtte være stedet for udfoldelsen af den autonome videnskabelige fornuft. Universitetets vidensproduktion måtte bygge på fri erkendelse, ikke på den orientering mod praktisk nytte, som prægede de andre fakulteters uddannelser til embeder som f.eks. præster, læger og jurister.

I forlængelse af denne inspiration forstod Humboldt universitetet som en højere videnskabelig læreanstalt, som skulle forene undervisning og forskning (Humboldt, 2017) Staten skulle ikke blande sig, men havde pligt til at sikre de ydre rammer og midler til forskningen. Den frie sandhedssøgen skulle også præget universitets arbejdsformer. Universitetslærere skulle være forskende undervisere, som arbejdede ud fra et princip om, at viden altid kunne og skulle videreudvikles. Sammenhængen mellem forskning og undervisning skulle bl.a. udfoldes i seminarundervisning, hvor de studerende blev inddraget i lærernes forskning. Forholdet mellem lærere og studerende skulle ikke være så hierarkisk.

Jürgen Habermas har skrevet en indsigtsfuld artikel om denne universitetsmodel (Habermas, 1987). Han påpeger, at Humboldt havde to væsentlige bevæggrunde. For det første ville han anskueliggøre, hvordan en videnskabelighed, som har løsrevet sig fra religionen og kirken, kan trives uden at blive underlagt andre kræfter - som f.eks. den politiske magt eller det borgerlige samfunds nyttestyring. Løsningen hedder en statsligt organiseret videnskabsautonomi. For det andet ville han forklare, hvorfor det er i statens egen interesse at sikre universiteternes og videnskabens frihed. Det er fordi videnskab, som får lov til at følge sine egne erkendelsesbaner, evner at sammenfatte og stifte enhed i nationens kultur og åndelige liv. Disse udgangspunkter forklarer nogle særlige træk ved den Humboldtske tradition, nemlig dens affirmative forhold til staten, dens defensive forhold til erhvervsarbejdet og dets krav, og det filosofiske fakultets centrale stilling på universitetet.

Habermas fremhæver, at Humboldts ideer rummede en forestilling om, at "universitetet inden for sine mure kunne være et mikrokosmos, der foregreb et samfund af frie og lige mennesker" (Habermas 1987, s 85), men at det var uklart, hvordan dette skulle forenes med statens rolle som garant for videnskabens autonomi. Og mulighederne for at realisere modellen blev ringere frem gennem 1800-tallet. Et differentieret beskæftigelsessystem stillede krav om nye akademiske erhvervsfunktioner. Erfaringsvidenskaberne (som f.eks. psykologi og sociologi) frigjorde sig gradvis fra filosofien, og naturvidenskaben blev efterhånden en vigtig produktivkraft i industrisamfundet.

Selv om udviklingen ikke svarede til Humboldts ideer fastholder Habermas, at Humboldt-modellen havde en positiv betydning. Universiteternes autonomi bidrog til en videnskabelig dynamik, som gav den tyske universitetsvidenskab en usædvanlig styrke i international sammenhæng og gjorde den til inspirationskilde for forskningsuniversiteter bl.a. i USA. Og modellen rummede et overskud af utopiske ideer, som understøttede fornyelse af på institutionerne.

Humboldt-modellen i dag

Har det nogen relevans at diskutere den Humboldtske universitetsmodel i Danmark i dag? Allerede for 200 år siden var der ifølge Habermas ringe muligheder for at realisere modellen, og det er ikke blevet lettere siden. Men modellen bliver stadig diskuteret. I sin bog om studenteroprør og undervisningsrevolution ser Finn Hansson konservative og hierarkiske universiteter som udtryk for Humboldt-modellen (Hansson, 2018). Omvendt tager Mogens Ove Madsen i sin bog "Universitetets død" Humboldt som udgangspunkt for en skarp kritik af ny-liberale tendenser i universitetspolitikken (Madsen, 2009). Der er stadig mange, som identificerer sig med denne normative model, og der er også elementer af den, som er fastholdt i den institutionelle organisering af danske universiteter.

Jeg vil pege på nogle centrale forskelle mellem modellen og nutidens danske universiteter:

Da jeg startede med at læse Dansk på Københavns Universitet i 1968 var danskstudiet stadig en del af Det Filosofiske Fakultet, og studerende skulle gennemføre og bestå et filosofikum-kursus. Det var en kulturel overlevering fra Humboldts ide om filosofiens enhedsstiftende rolle, men reelt var den rolle udspillet for længe siden. Allerede i 1850 var naturvidenskaberne blevet udskilt fra det filosofiske fakultet.

En afgørende forandring er den vækst i antallet af studerende og kandidater, som ofte er blevet kaldt universiteternes forandring fra elite- til masseuddannelser (Rasmussen, 1997). Betegnelsen "masse" er ikke dækkende; det er i disse år omkring 20 pct. af en ungdomsårgang, som gennemfører en universitetsuddannelse, og i 2018 var det 10,5% af Danmarks befolkning mellem 16 og 69 år, som havde gennemført en universitetsuddannelse (Danmarks Statistik, 2019). Men set i forhold til situationen for 50 år siden er det en voldsom vækst. Den har bragt brede dele af befolkningen i berøring med personer, som studerer på et universitet eller har gennemført en universitetsuddannelse; og den har gjort udgifterne til universiteters uddannelses- og forskningsvirksomhed til en synlig og omdiskuteret post på finansloven.
Universiteterne er stærkt integreret i offentlig uddannelses- og videnspolitik. Den moderne stat stiller sig ikke tilfreds med at give universiteterne penge og arbejdsro, den søger aktivt at styre uddannelses- og forskningsindsatserne og

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 9 - 22

deres bidrag til samfundet. En del af bidraget er, at universiteterne skal uddanne kandidater, som kan og vil udfylde erhvervsfunktioner. Det er i Humboldts forstand embedsstudier, men embederne er langt mere mangfoldige og omskiftelige, end Humboldt forestillede sig.
Universiteterne er kun en del af de videregående uddannelser. Det gælder i mange lande, at der ved siden af universiteter findes der andre videregående uddannelsesinstitutioner, som varetager en stor del af uddannelsesaktiviteten, men som hovedprincip ikke driver forskning. I Danmark er det først og fremmest professionshøjskolerne. I forhold til en stor og sammensat sektor af videregående uddannelser er Humboldt-modellen snæver.

Men der er alligevel nogle ligheder mellem modellen og nutidens danske universiteter.

Princippet om tæt sammenhæng mellem forskning og undervisning er langt hen fastholdt, om end ikke helt i den organiske form, som Humboldt forestillede sig. De videnskabelige stillinger ved universiteterne er kombinerede underviser- og forskerstillinger, og universiteterne får sammenhængende undervisnings- og forskningsbevillinger, selv om de genereres gennem forskellige mekanismer.

Humboldts ide om at inddrage de studerende i vidensproduktionen forsøges stadig realiseret, selv om masseuniversitetets institutionelle rammer og ressourcer gør det vanskeligt. Den pædagogiske eller organisatoriske form kan være seminarundervisning, som Humboldt foreslog, men det problembaserede projektarbejde er udtryk for samme bestræbelse for at lade studerende arbejde kreativt med "forskning i det små", med lærerne i en anden rolle end den traditionelle forelæsning (se fx Krogh m.fl. 2008).

Endelig kan nævnes princippet om forskningsfrihed, forstået som forskeres og forskergruppers frihed til at vælge emner, problemstillinger og metoder for forskningen (Andersen, 2017). Det er stadig en norm for nutidens danske universiteter; forskere skal have muligheder for uhildet og kritisk at undersøge alle slags forhold, også samfundets etablerede institutioner og normer.

Disse overvejelser om Humboldt-modellens relevans i dag kan opsummeres med Habermas' formulering (Habermas, 1987, s 94): Nu som før har læreprocesserne på universitetet ikke kun forbindelse til økonomien og forvaltningen, men også til reproduktionen af livsverdenen. Universitetet giver:

- ikke kun erhvervsuddannelse, men også indføring i den videnskabelige tænkemåde.
- ikke kun ekspertviden, men fagligt begrundede vurderinger af nutiden

- ikke kun metodeovervejelser, men også bidrag til videnskabernes selvforståelse som led i hele kulturen.

Styring af universitetsuddannelser

Uddannelse og forskning ved nutidens universiteter er stærkt integreret i samfundslivet, og det er blevet vigtigt for staten og andre interessenter at sørge for, at universiteternes virksomhed og produktion retter sig mod de samfundsmæssige behov.

Universitetsuddannelsernes indhold har sjældent givet anledning til væsentlige styringsproblemer. Det udvikles af fagfolk inden for og uden for universiteterne, helt overvejende gennem uformelle faglige fællesskaber. Der findes også nogle formaliserede mekanismer, som f.eks. kontaktråd mellem uddannelser og aftagere og censorkorpsenes indberetninger, men deres betydning er marginal.

Omfanget af universiteterne kandidatproduktion har til gengæld være genstand for mange bekymringer og reguleringer fra uddannelsespolitiske beslutningstagere. Spørgsmålet kom for alvor på dagsordenen efter at tilgangen til universitetsuddannelserne begyndte at stige stærkt fra midten af 1960'erne (Christensen, 1982). De uddannelsespolitiske beslutningstagere stod i et dilemma: På den ene side var universitetsuddannelse et efterspurgt gode med høj samfundsmæssig status og i tråd med et udbredt ønske om at styrke den sociale lighed gennem uddannelse. Det pegede på at fastholde den fri adgang til universiteterne og udbygge kapaciteten; og det gjorde man, bl.a. ved at oprette af nye universiteter i Odense, Roskilde og Aalborg. På den anden side var der frygt for at uddanne alt for mange kandidater, som ikke ville kunne få arbejde, og for at udgifterne til universiteter ville stige ukontrollabelt. Det pegede på at begrænse tilgangen til universitetsuddannelserne; og det gjorde man også. Fra 1977 blev der indført adgangsbegrænsning, således at Undervisningsministeriet hver år kunne fastsætte maksimale optagelsestal for de enkelte uddannelser ved de enkelte universiteter. Hvis antallet af ansøgere oversteg kapaciteten, blev udvælgelseskriteriet som bekendt karaktererne fra de gymnasiale uddannelser.

Adgangsbegrænsning forudsætter, at de centrale myndigheder ved, hvor mange kandidater der bliver brug for på forskellige områder. Det ved de centrale myndigheder selvfølgelig ikke uden videre, og fastlæggelsen af optagelsestal har gennem årene været præget af uigennemskuelige samspil mellem prognoser, lobbyisme, markeringer fra politiske partier og andet. Efter indførelsen af 2003-universitetsloven, som understregede universiteternes ansvar for selv at regulere deres virksomhed, var de centrale myndigheder dog tilbageholdende med at bruge deres ret til at adgangsbegrænse. Samtidig var der en stærk politisk tiltro til, at vidensamfundet krævede flere højtuddannede. Så der blev optaget mange, især inden for samfundsvidenskab og humaniora, hvor ansøgerpresset var stort og uddannelserne billige. Senere vendte stemningen, og stærke ekspertgrupper

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 9 - 22

som "Udvalget for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser" (2015) pegede på risikoen for at uddanne for mange og for skævt i forhold til arbejdsmarkedets behov. Resultatet blev den såkaldte dimensionering, som inden for de enkelte fag- og uddannelsesområder lader beskæftigelsesprocenterne styre adgangsbegrænsningen. Sagligt set kan der rettes megen kritik mod denne ordning; aktuelle ledighedstal afspejler ikke fremtidige behov. Men politisk er ordningen bæredygtig, fordi den fritager beslutningstagerne for usikkerheden og uenighederne ved fastlæggelse af optagelsestal.

Dimensioneringen af optagelsestal betyder en kraftig nedgang i optagelsestallene på nogle områder (især inden for samfundsvidenskab og humaniora) og ved nogle institutioner, f.eks. Aalborg Universitet, som i årene inden dimensioneringen havde øget optagelsestallene kraftigt.

Ud over regulering af forholdet mellem uddannelser og arbejdsmarked har den politiske styring af universitetsområdet fokuseret på effektivitet i uddannelsesproduktionen. Små og store reformer af optagelsessystemer, studiestrukturer og taxametre har sigtet mod at få de studerende hurtigere gennem uddannelserne, at begrænse frafaldet og i det hele taget at billiggøre uddannelsesindsatsen. Fremdriftsreformen (Regeringen, 2013) er nok det mest udprægede eksempel. At studerende gennemfører deres uddannelse og gør det på normeret tid er selvsagt positivt; men hvis effektivitetstænkningen gennemtrænger uddannelserne for meget risikerer den at lukke mulighederne for de selvstændige erfarings- og erkendelsesprocesser, som spiller en central rolle i videregående uddannelser. Effektivitetstænkningen står i et paradoksalt forhold til den kreativitet og innovationsevne, som beslutningstagerne samtidig efterspørger.

Forskning og eksternt hjemtag

En anden hovedopgave for universiteterne er at levere forskning, som udvikler og fornyer viden om naturen og menneskelivet, og som samtidig imødekommer aktuelle behov for viden i samfund og erhvervsliv. I de senere år har universiteterne mere og mere orienteret sig mod disse aktuelle vidensbehov gennem mange former for anvendt forskning, udviklings- og evalueringsprojekter samt efter- og videreuddannelse. Den statslige politik har i høj grad tilskyndet til dette, bl.a. gennem fusionerne mellem universiteter og sektorforskningsinstitutioner i 2007-8 (Hansen, 2012) og med indførelsen at et bevillingssystem, hvor omfanget af eksterne bevillinger er med til at regulere størrelsen af universiteternes finanslovsbevillinger til forskning. Men interessen for eksternt finansieret forskning er også et udtryk for institutionernes og forskningsmiljøernes ønsker om at ekspandere, og interessen skærpes af den strammere styring af optagelsestallene. Det kommer f.eks. til udtryk i en kommentar fra Aalborg Universitets rektor ved møde i universitetets bestyrelse i december 2018:

> *Rektor orienterede om, at regeringen dels har ændret målsætningen om, hvor mange unge der skal have en universitetsuddannelse, og dels har dimensioneret. Det er således ikke muligt at øge uddannelsesindtægterne, som derimod er faldende. På samme tid kan det konstateres, at forskning ikke for nærværende har høj politisk prioritet, hvorfor øget eksternt hjemtag er eneste mulighed for vækst (Referat fra møde Aalborg Universitetsbestyrelse, 17.12.2018, pkt. 4).*

Hvis universitetet fortsat skal vokse, skal der altså arbejdes for at hjemtages flere eksterne forsknings- og udviklingsprojekter. Den konklusion drages i hele universitetssektoren. I et interview med Universitetsavisen i foråret 2018 udtalte Thomas Bjørnholm, prorektor ved Københavns Universitet:

> *...hvis du har en basisbevilling, der betaler for den faste stab, huslejen og uddannelserne, så jo flere penge du får i ekstern finansierng, jo flere ph.d.'er og postdoc'er kan du få, og jo mere kan dine ideer bliver afsat til samfundet gennem uddannelsen af unge mennesker (...) Det meste af det, som faculty [den faste forskerstab] så vil, skal de skaffe ekstern finansiering til, og dermed konkurrere med andre gode ideer derude" (Zieler, 2018).*

Sådanne programerklæringer er i tråd med Burton Clarks tidligere nævnte begreb om entreprenøruniversitetet. Og de fortsætter en igangværende tendens. I 2007 udgjorde eksterne midler 39,4 pct. af AAU-forskningsmidler, i 2018 var andelene steget til 44 pct. Til sammenligning kan nævnes, at ved Københavns Universitet steg andelen af eksterne forskningsmidler fra 44,9 pct. i 2007 til 50,5 pct. i 2018 (egen beregning, tal fra Universiteternes Statistiske beredskab).

Det skal understreges, at eksterne forskningsmidler på mange måder er et gode for forskningen. Ikke alene forøger disse midler forskningens volumen, projektbevillinger giver også muligheder for fokuserede og dybtgående indsatser. Men hjemtag af eksterne forskningsmidler kræver store indsatser. Bevillingsprocenterne for større forskningsprojekter fra Den Frie Forskningsfond ligger typisk mellem 10 og 15 pct., så for hvert bevilgede projekt skal der altså udarbejdes, indsendes og bedømmes mellem 7 og 10 ansøgninger. DFF er et af de steder, hvor dette er bedst dokumenteret, på andre områder er det mindre gennemskueligt. Men intet tyder på, at det kræver mindre arbejde at opnå eksterne bevillinger på andre områder. Forskere bruger i disse år rigtigt meget arbejdstid på at opsøge eksterne midler.

Andelen af eksterne forskningsmidler er som sagt steget de sidste ti år. Men stigningen har ikke været dramatisk, selv om universiteterne i dette tiår har

intensiveret og professionaliseret indsatsen for eksterne bevillinger. På den baggrund er det svært at tro på, at universiteterne kan opnå meget gennem yderligere satsning på eksterne forskningsmidler. Jeg ser en stor risiko for at institutternes forskere bruger endnu mere tid på ansøgninger og hjemtagning, som giver beskedne resultater, og hvor mange hjemtagne projekter har tvivlsom værdi som forskning. Det kan blive et "race to the bottom". Og arbejdet med at skaffe forskningsmidler begrænser yderligere den forskningstid, som danske universitetsforskere trods alt har i deres ansættelse.

New public management som lov

Eksterne hjemtag er den eneste mulighed for vækst, siger en rektor, en prorektor og sikkert også andre. Men hvorfor er vækst nødvendig? Det er til en vis grad en organisatorisk logik. Både private virksomheder og offentlige organisationer har ofte en indbygget tendens til at vokse, f.eks. fordi de får øje på nye interessante aktivitetsmuligheder eller fordi de mener, at en større organisation har bedre mulighed for at påvirke sine omgivelser og sikre sin plads inden for et felt eller en branche. Men på universitetsområdet – lige som i andre dele af uddannelsessystemet - er denne væksttendens blevet styrket af new public management-tilgangen, som har præget den politiske regulering siden 1980'erne (Tolofari, 2005). Et hovedprincip i new public management er indførelse af markedsmekanismer i den offentlige sektor. Offentlige institutioner skal ikke styres detaljeret af staten; de skal kunne tilrettelægge deres indsats og ydelser relativt selvstændigt, men det skal ske i konkurrence med andre institutioner inden for samme felt. Gennem konkurrencemekanismen vil brugerne kunne se og vælge de ydelser, som giver bedst "value for money".

New public management-tænkningen prægede den universitetslov, som blev vedtaget i 2003. Universiteterne blev formelt selvstændige institutioner, som skulle styre deres egen virksomhed inden for nogle brede politisk fastlagte rammer. Uddannelsesministeriets embedsmænd skulle så sørge for, at kvaliteten af universiteternes virksomhed med jævne mellemrum blev efterset. Til det formål blev der indført et akkrediteringsråd og en tilhørende administrativ organisation, som skulle akkreditere både nye og eksisterende universitetsuddannelser. For at sikre, at universiteterne kunne styre deres egen virksomhed, blev der indført radikalt nye organisationsprincipper i form af bestyrelser med eksternt flertal, hierarkisk autoritetsstruktur, ansatte ledere på fakultets- og institutniveau og afvikling af kollegiale organers indflydelse (Degn & Sørensen, 2012). Når omlægningen blev så radikal skyldtes det ikke kun new public management-tænkningen, men også at indflydelsesrige beslutningstagere i erhvervsliv, politik og forskning gennem mange år have næret mistillid til og vrede over den medarbejder og studenterindflydelse, som havde præget styrelsesloven af 1970.

Der har altid været konkurrence på universitetsområdet. Konkurrence

mellem forskningsmiljøer, både nationalt og internationalt. Konkurrence mellem studier om hvem der uddannede de mest attraktive kandidater. Men universitetsloven og public management-tilgangen iscenesatte i højere grad end tidligere universitetsområdet som et felt, hvor institutionerne konkurrerer strategisk – om at få akkrediteret uddannelser, at tiltrække studerende, at tiltrække opmærksomhed og forskningsbevillinger fra erhvervslivet. Fusionerne, som blev gennemført få år senere, og som formelt handlede om forholdet mellem universiteter og sektorforskningsinstitutioner, bekræftede denne strategiske konkurrence og positionering (Hansen, 2012).

Jeg har prøvet at skitsere hovedtrækkene i de rammer, som politisk er blevet lagt for universiteterne siden årtusindeskiftet: En firkantet tilpasning af optagelsestal til arbejdsmarkedet; en stærk tilskyndelse til at opsøge alle slags eksterne forskningsmidler; iscenesættelse af strategisk konkurrence mellem institutioner; effektivitet og økonomisering i uddannelserne.

Fra styrelseslov til universitetslov

Den Humboldtske model er på nogle måder ude af trit med universiteternes karakter og rolle i dag, men jeg mener alligevel, at modellen udpeger nogle kvaliteter, som stadig er relevante og væsentlige. Universiteter giver med deres uddannelse, forskning og formidling både erhvervsuddannelse og indføring i videnskabelig tænkemåde, både ekspertviden og fagligt begrundede vurderinger af nutiden, både metodeovervejelser og bidrag til videnskabernes selvforståelse i bredere kulturel sammenhæng. Nogle af disse kvaliteter er stærkt udsat for erosion, og jeg har prøvet at pege på elementer i de samfundsmæssige og politiske rammer, som bidrager til erosionen.

Men hvad er mulighederne for at opretholde og videreudvikle de kvaliteter, som den Humboldtske model stadig kan bidrage med? En afgørende forudsætning er, at staten gennem regulering og tildeling af ressourcer påtager sig at sikre uafhængig forskning, uddannelse og vidensproduktion på højt niveau. Denne sikring kan ikke, som Humboldt forestillede sig, indebære at staten bare skal give universiteterne penge og arbejdsro. Men den må indebære at den politisk-administrative regulering af universiteternes virksomhed indtænker og tager højde for de nævnte kvaliteter. En anden afgørende forudsætning er, at universiteterne selv som institutioner satser på og har kraft til at opretholde og udvikle kvaliteterne, når de navigerer i farvandet mellem stat, arbejdsmarked, videnefterspørgsel og institutionskonkurrence. Her vil jeg igen henvise til inspiration fra Jürgen Habermas. Tilbage i studenteroprørets dage, for over 50 år siden, kommenterede han i en lille artikel kravet om at give de studerende indflydelse på universiteternes styrelse (Habermas 1967). Han fremhævede, at hvis universiteterne skal have en vis selvstændighed som uddannelses- og forskningsinstitutioner, så forudsætter det en politisk handlekraft. Universiteter skal ikke være partier, og deres styrelsesform kan ikke være den samme som

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 9 - 22

folkestyrets. Men universiteterne må kunne være politiske aktører, hvis de skal sikre en videnskabelig autonomi og dermed leve op til det Humboldtske universitetsideal. Og eftersom de studerende også er berørt af beslutninger vedrørende videnskabens organisation, har de legitim ret til at blive inddraget.

Universiteters styrke og kompetence til som politiske aktører at forfølge deres særlige kvaliteter afhænger af de interne strukturer og processer. Og her har flere forandringer svækket universiteterne.

Universitetsloven af 2003 ændrede grundlæggende ledelsesorganisationen og fordelingen af indflydelse på universiteterne. Den tidligere styrelseslov for universiteterne, som var blevet indført tilbage i 1970, byggede på to hovedprincipper. For det første at alle grupper på institutionerne – videnskabelige medarbejdere, teknisk-administrative medarbejdere og studerende – skulle have en vis grad af medindflydelse. De videnskabelige medarbejdere skulle have mest indflydelse, og professorer skulle ikke længere af særstatus, men indgå på linje med lektorer og adjunkter. For det andet skulle ledere på de forskellige niveauer vælges eller nomineres nedefra. Det første princip var nyt, det andet var veletableret inden for international universitetstradition. Styrelsesloven var omstridt, og den rummede klart nogle problemer, især med hensyn til kontinuitet og kompetence på ledelsesposterne. Det førte til en revideret universitetslov i 1992, som langt hen løste disse problemer. Men modstanden mod styrelsesloven havde fået sit eget liv, både i politik og erhvervsliv, og da Socialdemokratiet skiftede position og gik ind for en centraliseret og hierarkisk ledelsesstruktur (Winkel, 2001), var vejen banet for 2003-univeriversitetsloven.

Universitetsloven forkastede begge styrelseslovens hovedprincipper (Wright & Ørberg, 2015). Ledere skulle ikke nomineres nedefra, men udvælges gennem en ansættelsesprocedure og udpeges ovenfra i en hierarkisk kæde. Bestyrelsen ansætter rektor, rektor ansætter prorektor og dekaner, dekaner ansætter institutledere. Kollegiale organer på fakultets- og institutniveau blev ikke afskaffet, men de fik frataget næsten al deres indflydelse. Alle væsentlige beslutninger diskuteres og træffes i snævre forsamlinger af ledere. Dette har haft stor betydning for organisationskulturen på universiteterne. I de 15 år siden universitetsloven trådte i kraft er deltagelse i diskussioner om strategi og principper for forskning og uddannelse skrumpet til meget lidt blandt de almindelige medarbejdere, og givetvis også blandt studerende. Forandringen skyldes ikke primært mangel på information, men derimod at medarbejderne ikke har mulighed for at bruge informationen konstruktivt, bruge den til at bidrage til strategier og beslutninger. Nu har situationen aldrig været, at alle medarbejdere indgik aktivt i sådanne diskussioner; men så længe medarbejdernes og de studerendes repræsentanter i de kollegiale organer reelt var med til at træffe beslutninger, kunne de udgøre kernen i bredere diskussionsmiljøer. Det er velkendt, at mulighed for indflydelse øger medarbejderes engagement og indsats. Med afviklingen af indflydelsesmulighederne er medarbejdernes

engagement i de fælles formål og strategier gradvis visnet hen. Engagementet er blevet individualiseret, fokuseret på de enkelte medarbejderes egne forsknings- og undervisningsopgaver. Det undergraver institutters, fakulteters og universiteters politiske handlekraft, deres evne til som aktører at forfølge egne strategier og påvirke deres omgivelser.

Situationen er selvfølgelig også præget af de rammebetingelser, jeg har omtalt ovenfor. Det er først og fremmest situationen på humaniora og samfundsvidenskab, jeg kender til, men her er hverdagen præget af stadigt pres for at hjemtage eksterne forskningsmidler, krav om løbende publicering i autoriserede kanaler (tidsskrifter og forlag) samt reducerede undervisningsbevillinger, som gør det svært at levere god undervisning. Der er et stort og komplekst arbejdspres, som rammer alle, men måske især yngre forskere, som skal meritere sig på alle fronter for at opbygge en karriere.

Et eksempel fra Aalborg Universitet kan illustrere situationen. I foråret 2019 gennemførte universitetet en omfattende sparerunde, som indebar afskedigelse af over 100 forskere. Besparelserne skyldtes samspil mellem en række rammebetingelser, bl.a. regeringens årlige 2 pct. besparelse, men især dimensioneringen, som mest rammer uddannelser inden for humaniora og samfundsvidenskab. Men besparelserne skyldtes også at universitetet havde indført en ny budgetmodel, som flyttede en stor del af den interne beskatning (fradrag til dækning af fællesudgifter) fra eksterne forskningsindtægter til uddannelsesindtægter. Modellen var begrundet i den tidligere citerede vurdering fra universitetets rektor, at eksternt hjemtag var den eneste mulighed for vækst. Gennem mindre intern beskatning skulle AAUs forskere gives bedre mulighed for at konkurrere på pris om eksterne forskningsmidler. Til gengæld blev budgetterne for uddannelserne strammet og timetildelingen til kurser og projektvejledning reduceret. Det ramte især humaniora og samfundsvidenskab, hvor uddannelsesindtægterne fylder mere end på natur-, ingeniør og sundhedsvidenskab.

Den interne budgetmodel var en væsentlig strategisk beslutning, som var diskuteret og truffet i den øverste ledelse. Lige før jul, da besparelserne og planerne om afskedigelser havde skabt udbredt frygt og kritik fra mange sider, udtalte rektor: ”Vi er på et universitet, hvor den kritiske dialog er en af grundstenene i vores fundament” og dekanen for det samfundsvidenskabelige fakultet bekræftede, at ”Vi vil som ledelse gerne indgå i en kritisk dialog med medarbejderne, for det er med til at kvalificere beslutningerne”. (AAU Inside 20.12.2018). Det var vel at mærke på et tidspunkt, hvor beslutningerne var truffet.

Eksemplet handler ikke primært om lederne som personer. De handler om, at universitetsloven og institutionskonkurrencen retter strategiske diskussioner indad mod snævre kredse af ledere. Institutledere skal forhandle med dekaner

og hinanden, dekaner skal forhandle med rektorer og hinanden, rektorer skal forhandle med bestyrelser, andre rektorer og ministeriet. Og hvis man kommer til at sige for meget i offentligheden, kan man svække sig i forhandlingerne. Ingen mekanismer trækker i retning af at inddrage bredere grupper af medarbejdere i strategiske diskussioner.

Nødvendig besindelse

Den Humboldtske universitetsmodel er ikke modellen for det 21. århundredes masseuniversiteter, men dens ideer om sammenhæng mellem forskning og undervisning, om at sandhedssøgende videnskab kræver en vis grad af frirum og selvbestemmelse, og om at de studerende også kan og skal bidrage til vidensproduktionen, er stadig frugtbare principper. Universiteterne er fulde af medarbejdere og studerende, som interesserer sig for og engagerer sig i de mange former for viden i fag og uddannelser. For de studerende er der ikke, som Humboldt mente, en stærk modsætning mellem sandhedssøgen og kvalificering til et erhverv. Med Habermas' formulering kan universitetsstudier give både erhvervsuddannelse og indføring i den videnskabelige tænkemåde. For de fleste videnskabelige medarbejdere er det ikke lønnen eller arbejdsvilkårene, som motiverer dem til at arbejde på et universitet; det er muligheden for at arbejde med forskning og videnskabelig viden, ønsket om at være med til at skabe og formidle viden, som kan forbedre menneskers livsvilkår. Udfordringen for universiteterne er at genetablere noget af sammenhængen mellem de positive potentialer i Humboldtske model og engagementet hos universiteternes medarbejdere og studerende. Jeg vil afslutningsvis pege på et par mulige skridt i den retning.

Det er vigtigt at bryde med vækst- og konkurrencetænkningen. I de nærmeste år er det givetvis korrekt, at muligheden for vækst ligger i eksterne hjemtag. Men konsekvensen må ikke være, at en stadig større del af medarbejdernes indsats bliver brug på at jage eksterne opgaver, som er stadig sværere at få hjem og har stadig mindre forskningsmæssig værdi. Vækst er ikke en nødvendighed. Man må acceptere, at med faldende optagelsestal vil en række universitetsmiljøer blive mindre i de kommende år. Det er ikke nemt at sige i en situation hvor afskedigelser rammer hårdt rund om på universiteterne; men en gradvis reduktion kan godt håndteres ordentligt og ansvarligt.

For at kunne ændre kursen må man for det andet tage fat på at genopbygge medarbejderindflydelse i faglige og strategiske diskussioner og beslutninger på alle niveauer. Man må forfølge muligheden for at tage sådanne diskussioner systematisk i de eksisterende kollegiale organer og forpligte lederne på i videst muligt omfang at følge beslutninger fra disse organer. Det kan være med til at give et reelt grundlag for engagement og kritisk dialog. Og i videre perspektiv også grundlag for en kritisk forskning og undervisning, som kan styrke universiternes bidrag til en demokratisk

Palle Rasmussen er professor emeritus fra Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet

Referencer

Andersen, H. (2017). *Forskningsfrihed – ideal og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen, J.P. (1982). *Den højere uddannelse som politisk problem.* Aarhus: Samfundsvidenskabeligt forlag.

Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational pathways of transformation*. Bingley: Emerald.

Danmarks Statistik (2019) *Befolkningens højeste fuldførte uddannelse.* Statistikbanken.

Degn. L. & Sørensen, M.P. (2012). Universitetsloven fra 2003. På vej mod konkurrenceuniversitetet? I Aagaard, K. & Mejlgaard, N. (red.) *Dansk forskningspolitik efter årtusindeskiftet*, s 59-94. Aarhus Universitetsforlag.

Habermas, J., (1970). Demokratisierung der Hochschule – Politisierung der Wissenschaft? In Habermas, J., *Arbeit Erkenntnis Fortschritt. Aufsätze 1954-1970*. Amsterdam: Verlag de Munter, s. 430-438.

Habermas, J., (1987). Die Idee der Universität – Lernprozesse. In Habermas, J., *Eine Art Schadensabwicklung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 71-100.

Hansen, H.F. (2012). Fusionsprocesserne. Frivillighed under tvang. I Aagaard, K. & Mejlgaard, N. (red.) *Dansk forskningspolitik efter* årtusindeskiftet, s 195-228. Aarhus Universitetsforlag.

Hansson, F. (2018). 1968. *Studenteroprør og undervisningsrevolution*. Roskilde Universitetsforlag.

Humboldt, W. (2017). *Schriften zur Bildung*. Herausgegeben von G. Lauer. Ditzingen: Reclam.

Krogh, L., Olsen, J. B., & Rasmussen, P. (red.) (2008). *Projektpædagogik: perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Korsgaard, O., Kristensen, J.E. & Jensen, H.S. (2018). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.

Madsen, M.O. (2009). *Universitetets død. Kritik af den nyliberale tendens.* København: Frydenlund.

Litteraturliste

Rasmussen, P. (1997). Universitetstraditionens krise. I Rasmussen, P. & Jakobsen, A., *Universiteter i dag; politik-kultur-ledelse*, s. 85-98. København: Hans Reitzel.

Regeringen (2013) *Bedre igennem uddannelserne – Reform af SU-systemet.* København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående uddannelser.

Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.

Udvalget for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser (2015) *Nye veje og høje mål Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. København: Udvalget for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.

Winkel, J.S. (2001). S: Universiteterne skal ledes som private virksomheder. *Ugebrevet Mandag Morgen*, 2001(22), 1-5.

Wright, S. & Ørberg, J.W. (2015). Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance. In Shear, B.W. et al (red.). *Learning under neoliberalism: ethnographies of governance in higher education*. New York: Berghahn Books.

Zieler, C. (2018). "Her er det moderne universitets forretningsmodel". Afskedsinterview med prorektor Thomas Bjørnholm. *Uniavisen*, 3. marts 2018.

Universitetet som plan B

Studietvivl som copingstrategi blandt universitetsstuderende

Laura Louise Sarauw og
Jan Thorhauge Frederiksen

Artiklen undersøger den øgede interesse for at styre studerendes studievalg og aktivitet under studiet. Med udgangspunkt i to nyere undersøgelser om hhv. frafald (Frederiksen og Billesø, 2017) og studerendes dagligdags prioriteter og valg (Sarauw og Madsen, 2016) argumenterer vi for, at denne interesse i at rekruttere de rette studerende og stimulere dem til en specifik studieadfærd har som uønsket konsekvens, at der skabes en særlig form for tvivl - og et behov for at beskytte sig selv gennem forskellige copingstrategier. Vi viser samtidig, at frafald og fastholdelse ikke er entydige begreber. Både frafaldne og aktive studerendes fortællinger er derimod knyttet til visse generaliserbare forestillinger om, hvordan en studerende bør være, og hvad en universitetsuddannelse bør føre til. Modsat de seneste reformers forsøg på at give incitament til en mere målrettet studieadfærd, er de generelt usikre på deres valg og studiestrategier og påtager sig selv et ansvar for denne usikkerhed - de frygter at have valgt forkert, at være umodne eller uegnede til at studere.

Emneord: Universitetspædagogik, frafald, fastholdelse, fremdrift, studerende

Øget optag, sparekrav og reformer, der belønner hurtig gennemførelse, har sat gennemførelse på den universitetspædagogiske dagsorden. Det ses blandt andet ved, at universiteterne fører en ny, aktiv rekrutteringspolitik, hvor man aktivt selekterer studerende, som med sikkerhed er i stand til at gennemføre. Samtlige universiteter arbejder samtidig med at stimulere en mere målrettet og engageret studieadfærd blandt de allerede optagne (UFM 2015; UFM, 2018). Fx supplerer Syddansk Universitet (SDU) deres kvote-2 optag med en multiple-choice test, mens Københavns Universitet (KU) indfører en ny optagelsestest. Vi spørger i denne artikel, hvordan de studerende oplever at være genstand for - og skaber mening i - sådanne adfærdsregulerende, pædagogiske tiltag.

Hvor den eksisterende forskning især fokuserer på, hvad der stimulerer til fuldførelse, hhv. svækker engagementet og fremkalder frafald (EVA, 2018a, 2018b, Wittrup et.al. 2014, Aulck og Blumenstock 2016; Shadihul og Karim 2015), fokuserer vi her på en række strategier, som er fælles for mange studerende

- frafaldne som fuldførere. Vi viser, at universiteternes interesse i at rekruttere de rette studerende og stimulere dem til en specifik studieadfærd skaber en særlig form for tvivl og et medfølgende behov for at beskytte sig selv gennem forskellige copingstrategier.

Artiklens første del er en sammenlignende analyse af to parallelle mixed-method undersøgelser af hhv. frafald (Frederiksen & Billesø, 2017) og aktive studerendes dagligdags prioriteter efter fremdriftsreformen (Sarauw og Madsen, 2016). Vi tager udgangspunkt i frafaldsundersøgelsens konklusion om, at det er vanskeligt at udpege frafaldstruede studerende på baggrund af studiebaggrundsdata (Frederiksen og Billesø: 25). Der er med andre ord en strukturel lighed mellem de 'frafaldne' og de 'aktive' studerende - de to grupper trækker i vid udstrækning på enslydende generaliserbare forestillinger om, hvordan en studerende bør være, og hvad en universitetsuddannelse bør føre til.

I artiklens anden del diskuterer vi de studerendes fortællinger ift. den ideelle studerende, der (implicit) tales frem i rapporter, medier og politiske reformer. Her finder vi forventninger som målrettethed, engagement, progression m.m. Den ideelle studerende matcher uddannelsen præcist, er sikker på sit valg, er målrettet og færdiggør eksamener efter forskrifterne (Ulriksen et al., 2017; Katznelson, 2018). De studerendes genskaber med modsat fortegn denne politiske fortælling, når de fortæller om hverdagen og beslutningen om at falde fra.

Empirisk grundlag

Artiklen bygger på to mixed-method undersøgelser, som vi i det følgende kort præsenterer. Det kvalitative analysemateriale dækker over interview med i alt 60 aktive og frafaldne studerende (2013-2017) fra følgende uddannelser på Københavns Universitet: Datalogi, Dansk, Etnologi, Filosofi, Film og Medier, Kommunikation og IT, Pædagogik og Retorik.

Frafaldsanalysen (Frederiksen & Billesø, 2016) er en mixed-methods analyse fra et institut ved Københavns Humanistiske Fakultet. I undersøgelsen analyseres registerdata (fx karaktergennemsnit, sabbatår, køn, alder etc.) fra studerende, optaget på dette instituts fem bacheloruddannelser 2012-2016 (n=1441). Denne analyse viser, at frafald ikke kan forudsiges med nogen nævneværdig præcision. Analysens kvalitative del er en analyse af 44 interview med studerende, der er faldet fra. Interviewene er analyseret med tematiske meningskondenseringer.

Fremdriftsundersøgelsen (Sarauw & Madsen, 2016) bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt 4354 studerende ved landets otte universiteter, gennemført i foråret 2015. Undersøgelsen spurgte ind til de studerendes prioriteter og valg i lyset af fremdriftsreformens krav om hurtigere studiegennemførelse. De strukturelle ligheder med frafaldsanalysens population viser sig blandt andet

ved, at flere var i tvivl om hvorvidt de ville (kunne) gennemføre deres studium (ibid.: 39, 50). I de supplerende fokusgruppeinterview, som vi analyserer i denne artikel, deltog 16 studerende. De i alt 14 interview blev foretaget i løbende runder med ca. ½ års mellemrum i 2013-16 og indgik i ovennævnte spørgeskemadesign såvel som div. følgespørgsmål. Interviewene er kodet og analyseret i deres helhed i forbindelse med denne artikel.

Analysestrategi

I artiklens analyser anlægger vi en studiebiografisk-narrativ tilgang, hvor interviewpersonernes fortællinger, erindringer og meningsskabelse om eget studieforløb og evt. frafald er i fokus. Vi lægger således vægt på et fortolkende meningsskabende lag, hvor begivenheder i fortiden tilskrives mening - og måske rekonstrueres - i lyset af nutiden og bruges som forklaring på bestemte prioriteter og valg (Frederiksen og Billesø, 2017: 12).

Den narrative tilgang gør det muligt at vise, hvordan de interviewede ofte trækker på et fælles repertoire af narrativer, der hentes fra de sociale rammer, som man som studerende og ung i Danmark er indskrevet i (Frederiksen og Billesø, 2017: 8). Den amerikanske kultursociolog Michèle Lamont (Lamont, 2004) forklarer i sine studier af arbejderklasse og middelklasse i Frankrig og USA nationale forskelle mellem arbejdermænds fortællinger om identitet og værdighed med en forskel i hvilke kulturelt legitime narrativer, der er til rådighed. Lamont placerer et sådant kulturelt repertoire af narrativer som et nationalt-specifikt lag mellem sociale strukturer (fx klasse, race og køn) og subjektive strukturer (fx habitus) (Lamont og Thevenot, 2000).

I vores analyser viser vi, hvordan de interviewedes måde at ræsonnere på spejler politiske forestillinger i medier og på uddannelserne om den kulturelt legitime måde at være studerende på. I vores analyser ses det i form af følgende tre narrativer: 1) det ideelle studiematch, 2) den strategiske tvivl, 3) det individuelle ansvar. Disse tre narrativer udtrykker et universitetspædagogisk dilemma, hvor den studerende både opfattes som kompetent og selvstændigt subjekt, og som objekt for universitetspædagogisk styring og adfærdskontrol.

Det ideelle studiematch

I dette afsnit belyser vi de studerendes oplevelser med hhv. at tilvælge og fravælge en påbegyndt uddannelse. Vi viser, hvordan både aktive og frafaldne studerende trækker på et fælles narrativ om det ideelle match, der blandt andet handler om, at man skal tænke over, hvad det man har valgt fører til, og at det kan være kostbart at være usikker i for lang tid (Frederiksen og Billesø, 2018: 32).

Refleksionerne hos de frafaldne formulerer en søgen efter en uddannelse, hvis egenskaber matcher de (eventuelt uudtalte) forventninger og forestillinger om

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 23 - 34

studie og fag. For den tidligere pædagogikstuderende, Marianne, manifesterer forestillingen om et ideelt match sig som usikkerhed over, hvad uddannelsen skal føre til - og så er det ovenikøbet vanskeligt at forklare, hvad det egentlig er, hun studerer:

> *Måske det var mig, men da jeg startede på pædagogik, der var det sådan, når mine gamle klassekammerater spurgte "hvad læser du?" Pædagogik. "Pædagog?", og det var sådan alle sagde "pædagog, pædagog" og jeg tænkte bare, nej jeg er ikke "pæda...".*

For Marianne kædes usikkerheden sammen med, at hun ikke helt synes, at hun brænder for uddannelsen:

> *Altså, jeg prøvede virkelig at sige til mig selv, at det er lige meget hvad folk tænker, det er, hvad du vil, og så tænkte jeg, ja det er fint nok, hvis jeg virkelig kunne lide det, hvis jeg virkelig brændte for det. Så ville jeg også have sagt, fuck det.*

Marianne opgiver pædagogikstudiet pga. sit subjektive forhold til uddannelsen - de matcher ikke hinanden. På samme måde er andre udslagsgivende argumenter for frafald, at uddannelsen ikke matcher forventningerne eller ikke vægter det, den studerende ønsker at fordybe sig i. Endelig kan frafald være planlagt fra starten af studiet. Det gælder fx studerende, der akkumulerer merit, så de kan optages på andre uddannelser med højere adgangskrav. Her er der tale om, at det perfekte match skønnes at være et andet studium, og at frafaldet er en strategi for at realisere dette match.

Hos de aktive studerende er forestillingen om det ideelle match ofte dominerende på et dagligdags plan. Kalle fortæller her om, hvordan fremdriftsreformens og uddannelsesloftets begrænsninger fremprovokerer en konstant opmærksomhed på, hvorvidt man har fundet sit 'match':

> *Kalle, Dansk: Det er helt sikkert, at man ikke skal vælge forkert alt for mange gange, og det man vælger forkert, der skal man ikke blive alt for længe. [...] Det kan jo godt ske, at man finder ud af, at et eller andet fag, det er røv og nøgler. Man skal finde ud af det hurtigt, hvis man vælger forkert.*

For Kalle er et hurtigt studieskift en god strategi, hvis man som studerende oplever et manglende match. Vores sammenligninger af de aktive og frafaldne studerendes fortællinger viser imidlertid, at studieskift sjældent eliminerer den grundlæggende tvivl om, hvorvidt man har fundet det ideelle match. Mathias,

som på interviewtidspunktet havde en halvt afsluttet bachelorgrad (BA) i Jura og en fuldt afsluttet BA i Informationsvidenskab oplever derimod et stigende pres for at vælge rigtigt:

> *Mathias, Datalogi: Altså man føler et pres, vil jeg sige, for at man blive nødt til at vælge rigtigt nu. [...] Det var også en af grundene til, at jeg ikke skiftede [fra Informationsvidenskab til Datalogi med det samme]. Fordi jeg tænkte, hvad nu hvis det heller ikke er det rigtige? Og der havde jeg så muligheden for at tage bachelorfag på tilvalg i stedet for at droppe ud af uddannelsen, og så lige snuse til det, før jeg tog et valg.*

For Mathias giver det oplevede pres for at finde det ideelle match sig udslag i en strategi, hvor han vælger at afslutte sin BA i Informationsvidenskab samtidig med, at han tog fag på Datalogi. Hans strategi er med andre ord. at holde forskellige muligheder åbne for at se, om der er et match, før han træffer et endeligt valg.

I mange af vores interview formulerer både aktive, frafaldne og studieskiftere en fortælling om det at vælge/fravælge uddannelse som en søgen efter dét ideelle, personlige match. I lighed med Marianne, som valgte at falde fra pædagogikuddannelse, oplever de aktive studerende dog sjældent, at deres uddannelse lever op til deres forestillinger om det ideelle match. Som hos Kalle og Mathias ser forestillingen om det ideelle match snarere ud til at producere en vedvarende tvivl, ofte i form af en konstant opmærksomhed på, hvorvidt man nu også valgt rigtigt.

Den strategiske tvivl

I dette afsnit ser vi på, hvordan forestillingen om det ideelle match producerer en strategisk tvivl, som blandt andet handler om, at man skal reagere hurtigt for ikke at spilde sin tid. For Andreas her handler det helt konkret om, hvorvidt om udbyttet af studiet modsvarer den investering, det er, at han forbruger SU-klip:

> *Andreas, Pædagogik: Mine venner og familie, og de var så'n du er dum bare at bruge SU, når du alligevel på et eller andet tidspunkt dropper ud, så ja lad mig droppe ud, (...) Det var egentlig en lettelse for mig, så'n puha, der røg SU'en, lidt lige meget, jeg finder et arbejde eller et eller andet, videre, NYT.*

Andreas er allerede i tvivl, men SU-reglerne forvandler usikkerheden til en beslutning. I de frafaldnes narrativer fremskynder reglerne frafald og intensiverer tvivl. Men som hos Andreas ovenfor kan de også fungere som

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 23 - 34

en rationel begrundelse, hvor tvivl om, hvorvidt uddannelsen er det rigtige match, legitimt udkrystalliseres som en beslutning. Andreas' beslutning bliver forståelig og legitim for venner og familie, fordi tvivl kombineres med strategisk omkostningsminimering. I det følgende gør Søren sig lignende strategiske overvejelser ift. den begrænsede tid, hvor man kan forbedre sit eksamensgennemsnit ved at søge hurtigt ind. Han vakler mellem at fortsætte på Film- og Medievidenskab eller skifte til Medicin, men strategiske overvejelser gør det nødvendigt at vælge:

> *Søren, Film og Medievidenskab: Jeg følte, der var lidt sådan en, en timer, at jeg skulle [stoppe på Film og medievidenskab] inden jeg ikke kunne få ganget mit snit, så jeg blev nødt enten at stoppe og søge ind på medicin, og hvis jeg ikke stoppede, kunne jeg ikke læse medicin.*

Regler om SU og karakterforbedring regulerer altså adfærd (hvilket også er den politiske intention), men reglerne er også en ramme for strategisk navigation og anspore til afklaring.

De aktive studerende forsøger typisk at eliminere tilbagevendende tvivl med stram daglig styring. Nedenfor fortæller August, hvordan han forsøger at retfærdiggøre sit SU-forbrug gennem en hyperplanlagt dagligdag, præget af en konstant opmærksomhed på at udnytte tiden:

> *August, tidligere Datalogi, nu DTU: Ja, altså jeg har forsøgt at følge sådan nogle selvlagte planer for en uge for, hvor meget jeg skal nå og sådan noget dér, men det er måske også bare mig, men jeg kan aldrig få det til at fungere. [...] Jeg kommer hele tiden til at have den der fornemmelse ... om jeg nu gør jeg det grundigt nok, altså der mangler en eller anden barre, der ligesom siger, at nu har du gjort det grundigt nok.*

Med den minutiøse planlægning mimer August bevidst eller ubevidst de øgede pædagogiske performativitetskrav, som præger mange uddannelser efter fremdriftsreformen (Sarauw og Andersen, 2016; Macfarlane, 2016). Det være sig fx mødepligt, skoleskemaer, som foreskriver en 42-timers arbejdsuge med aktiviteter mellem forelæsningerne, krav om deltagelse i gruppearbejde og anden pædagogisk adfærdsregulering, som har til hensigt at øge den såkaldte studieintensitet (UFM, 2015; EVA, 2016). August har imidlertid svært ved selv at vurdere, hvornår tingene er gjort så grundigt, at det retfærdiggør hans status som aktiv studerende.

Det individuelle ansvar

I dette afsnit belyser vi, hvordan de studerende i vores interview har normaliseret kravet om hurtig studiegennemførelse. Det sætter sig blandt andet i gennem ved, at der ikke stilles spørgsmålstegn ved reelle problemer med fx stoftrængsel, ekskluderende studiekulturer eller mangelfuld pædagogisk-administrativ koordination.

De interviewedes kritik har oftest form af selvbebrejdelser. Mange mener således, at deres problemer med at følge med på studiet skydes, at de er dårlige planlæggere, ikke har det rette niveau eller kommer fra en ikke-akademisk familie. Frem for at udpege mulige strukturelle udfordringer, fx relateret til begrænset underviserinteraktion eller nye, universitetspædagogisk krav om minutiøs detailplanlægning af dagligdagen, vendes kritikken indad som et i den enkelte iboende problem.

Her er det John, som forklarer sin tvivl på egen formåen med, at han kommer fra et 'ikke-akademisk hjem':

> *John, Etnologi: Jeg kunne mærke på mig selv, i hvert fald, som kommer fra et ikke akademisk-hjem, at selvom jeg har klaret mig fint herude [på studiet, red.] så er der noget iboende, som siger til mig, at der er ikke nogen i din fars familie i flere generationer, som har gået på universitetet, så jeg hører ikke rigtig hjemme her.*

Oplevelsen af hjemløshed tilskrives ofte noget 'iboende' frem for underviserne eller studiestrukturen. Som det ses af det følgende citat, er der tale om en individualisering, som har konsekvenser ift. aktuelle tendenser i den universitetspædagogiske udvikling og det øgede fokus på god planlægning som nøglen til et godt studieliv (jf. øget brug af skoleskemaer, studieaktivitetsmodeller o. lign., der forskriver de studerendes aktivitet for en fuldtids arbejdsuge). For August producerer det fx en vedvarende selvbebrejdelse. Det er ham selv, det er galt med - ikke systemet, når han ikke kan nå det hele:

> *August, Datalogi: Altså, hvis man er rigtig dygtig til at prioritere sin tid og planlægge, så burde man sagtens kunne have den tid. Og det ville jeg nok også godt kunne, men da er det bare, når du har den tid hvor du føler du skulle slappe af, der har du ikke nået alle de ting, du burde.*

I frafaldsanalysen kommer oplevelsen af et individuelt ansvar frem på lignende måder, men formuleres ofte ved at spejle sig i de andre studerende:

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 23 - 34

> *Markus, Filosofi: Der var dem, der bare ville det 120%, som sad og læse otte timer hver dag [...] der skal være høje krav, men jeg sad også med en fornemmelse af, at en del af dem, der stoppede, ikke ville være stoppet, hvis det ikke var på den måde.*

Markus bliver usikker ved at møde de tilsyneladende dygtigere studerende, fordi det får hans egen viden og arbejdsindsats til at fremstå som utilstrækkelig. Han peger på, at studiekulturen kunne være mindre ekskluderende, men ifølge Markus er problemet stadig Markus, fordi han ikke er på det samme høje niveau, som de andre.

Den politisk efterspurgte studerende

De interviewede trækker på et kulturelt anerkendt repertoire af forklaringer, der opleves som passende og legitimerende fortællegreb. Der er tale om generaliserede forestillinger, hvis eksistens ikke kan be- eller afkræftes. Men de tjener et legitimerende formål, som kan fortælle noget om, hvilke forestillinger, der er på spil, når studerende hhv. vælger og fravælger uddannelse. Vi vil nu belyse, hvordan disse narrativer aktuelt gestaltes i policies, eksperimenter med nye optagelsessystemer og pædagogiske styringstiltag, som sigter mod at disciplinere studerende til at arbejde målrettet og struktureret.

Narrativet om det ideelle match er indlejret i reformer, som handler om at få individets egeninteresser til at matche samfundets – eller "at skulle ville det, man skal" (Krejsler et al. 2019). Narrativet er ikke i sig selv en historisk nyskabelse, men det er i stigende grad koblet til direkte adfærdsregulerende incitamenter, der skal få uddannelsessøgende til at vælge rigtigt og hurtigt (UFM, 2018: 25). I 2009 indførtes en karakterbonus, hvor studerende kunne gange deres snit med 1,08, hvis de påbegyndte deres uddannelse hurtigt. Dimensioneringsplanen fra 2014 begrænsede antallet af studiepladser ift. efterspørgslen. I 2016 kom uddannelsesloftet med incitamenter, der skulle få de uddannelsessøgende til at vælge rigtigt første gang. Studerende, der havde gennemført én videregående uddannelse, skulle ikke kunne optages på en ny uddannelse.

Karakterbonus, dimensionering og uddannelsesloftet har det til fælles, at de konstruerer den studerende som en rationelt vælgende uddannelsesforbruger. Det gælder også den ministeriedrevne webportal, Uddannelseszoom, hvor uddannelser kan sammenlignes vha. tal om beskæftigelse, startløn, gennemførelsestider samt tidligere studerendes vurdering af kvalitet, udbytte, tidsforbrug o. lign. Der lægges her op til, at det ideelle studiematch er en reel mulighed, hvis blot man har den rette information.

Det er efter vores vurdering ingen tvivl om, at denne konstruktion af den studerende som en optimalt informeret forbruger, der kan træffe et ideelt

uddannelsesvalg, spejles i de studerednes narrativer om strategisk tvivl og det individuelle ansvar. Blandt de aktive studerende har den blandt andet fremprovokeret en konstant og stærkt individualiseret opmærksomhed på, hvorvidt man har valgt den rigtige uddannelse og bruger sin tid fornuftigt. Hos de frafaldne tolker vi på baggrund af vores samlede materiale, at det har fremskyndet beslutningen om at falde fra/skifte til en anden uddannelse (Frederiksen og Billesø, 2017: 33).

Med fremdriftsreformen (2013), der straffede forsinkelser og belønnede hurtig gennemførelse, fik universiteterne et nyt incitament til at frasortere studerende ud fra evner og motivation. Dette har ligeledes betydning for, hvordan den studerende forstås og mødes på universiteterne. Frem for fx at fokusere på formative potentialer i mødet mellem den studerende og uddannelsen, vidner det om en statisk-essentialistisk forståelse af den studerende som et individ med en forhånd fast defineret identitet og nogle ganske bestemte potentiale (fx UFM, 2015: 88). Fremdriftsreformen er nu afløst af et nyt bevillingssystem, der belønner hurtig gennemførelse og jobmatch (UFM, 2017), men interessen for de studerendes "essenser" er tilsyneladende uændret. Flere universiteter har fx både skærpet karakterkravene til de studerende på kvote-1 og øget antallet af kvote 2-pladser, som suppleres med optagelsesprøver (fx SDU og KU).

Samtidig har interessen for universitetspædagogik aldrig været større. Især efter fremdriftsreformen har mange uddannelser målrettet søgt at optimere de studerendes såkaldte 'studieintensitet' (EVA, 2016). Det ses blandt andet i form af en øget detailstyring af studerendes dagligdag via fx skoleskemaer og studieaktivitetsmodeller (Sarauw og Andersen, 2016; Kieding et al, 2017). Når August og andre ovenfor henviser til et narrativ om, at det at komme igennem studiet på normeret tid alene er et spørgsmål om god planlægning, kan det derfor ses som en (måske) en utilsigtet konsekvens af at tilskynde til en detailplanlægning, men som ifølge vores interview har en individualiserende effekt, der kan skygge for behovet for en bredere pædagogisk indsats.

Diskussion

Artiklens påstand har været, at universiteternes interesse i at rekruttere de rette studerende og stimulere dem til en specifik studieadfærd har som uønsket konsekvens, at der skabes en særlig form for tvivl og et medfølgende behov for at beskytte sig selv gennem forskellige copingstrategier. De universitetsstuderendes adfærd ændrer sig som konsekvens af reformernes adfærdsstyring. Men det gør de studerendes måder at tænke om sig selv og deres uddannelse på også. Reformerne skaber en studiestrategisk horisont i form af nogle bestemte narrativer, der er til rådighed for de studerende, når de skal navigere i uddannelserne og legitimere deres valg. Den studerende er i dette narrative repertoire et rationelt, informeret individ, der er i stand til at vælge den uddannelse, han eller hun matcher ideelt. Dermed er ansvaret for dette match, og for hvordan den studerendes

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 23 - 34

uddannelsesforløb former sig, lagt over på den enkelte studerende.

Hos de studerende i vores undersøgelser er koblingen til disse narrativer ikke altid direkte, eller entydig. Det er snarere sådan, at narrativet om det ideelle match har en legitimerende funktion, der skal få deres prioriteringer og valg til at fremstå strategisk velovervejede. Narrativets logik om det rationelt vælgende individ er med andre ord ofte en betingelse for, hvordan den studerende i øvrigt kan tale sig selv frem.

Sammenfaldet mellem de frafaldne og aktive studerendes narrativer giver anledning til at diskutere, om det er muligt at forudsige frafald. Der er selvsagt også forskelle mellem de frafaldne og aktive studerende (og også internt i de to grupper), som vi ikke har berørt her, ligesom der også er andre narrativer og ambivalenser på spil i de mange interview. Men det er ifølge vores analyser ikke systematiske forskelle, der kan forklare, hvem der falder fra, og hvem der ikke gør. Vores analyser viser fx, at tvivlsdimensionen i høj grad også omfatter de aktive studerende. Som vi selv har gjort det i denne artikel, foreslår vi på den baggrund, at man i højere grad retter opmærksomheden mod det, der er fælles for de studerendes, når de fortæller om deres møde med det videregående uddannelsessystem og ser på, hvordan systemet uddannelsessystem måske selv er med til at producere en vedvarende tvivl, som nogle gange fører til frafald. Heri ligger efter vores opfattelse et universitetspædagogisk dilemma: De studerende tager på den ene side et øget ansvar for egen uddannelse på sig. På den anden side ligner de sig selv så perfekt med den politiske fortælling om det ideelle studiematch, at det kan bidrage til frafald. Som en yderligere konsekvens blandt både aktive og frafaldne studerende ser vi samtidig, at mulighederne for formativ læring og udvikling af en ikke-studiestrategisk horisont indskrænkes.

Laura Louise Sarauw er ph.d. og gæsteforsker på Aarhus Universitet

Jan Thorhauge Frederiksen er ph.d. og lektor på Københavns Universitet

Referencer:

Andersen, H. L. & Jakobsen, C. (2017). Til dannelse eller nytte - Universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet, Kbh.: Frydenlund.

Aulck, L., & Blumenstock, J. (2016). Predicting Student Dropout in Higher Education. arXiv:1606.06364v4 [stat.ML]

Brinkmann, S. og Eriksen, C. (red.) (2005). Selvrealisering – Kritiske Diskussioner af en Grænseløs Udviklingskultur, Aarhus: Klim.

Christiansen, F., Mathiasen, H., & Johansen, M. (2019). 'Learning Analytics og udvikling af studerendes autonomi og autenticitet.' I: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 15(27), 35-49. https://tidsskrift.dk/dut/article/view/108002 (december 2019)

EVA (2018a). Studievalg og frafald på de videregående uddannelser Sammenhængene mellem de studerendes studievalgsproces og deres frafaldsrisiko: https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/studievalg-frafald-paa-videregaaende-uddannelser (december 2019)

EVA (2018b). Fastholdelse af studerende på videregående uddannelse Videnopsamling om forskning i indsatser til at mindske frafald: https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/fastholdelse-studerende-paa-videregaaende-uddannelser (december 2019)

EVA (2016). Styrk de studerendes udbytte - Inspiration til at arbejde med de studerendes studieintensitet: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Styrk%20de%20studerendes%20udbytte_inspirationskatalog_1.pdf (december 2019)

Frederiksen, J. T., & Billesø, J. A. B. (2018). Frafald på MEF 2012-12016. Kbh.: University of Copenhagen.

https://curis.ku.dk/portal/files/201912150/Frafald_p_MEF_2012_2016_final.pdf (december 2019)

Katznelson, N. (2018). De topmotiverede unge, Kbh.: Hans Reitzel.

Keiding, T., A. Qvortrup & H. Mølgaard (red.) (2017). Studieaktivitetsmodellen. Hans Reitzels. Krejsler, J. B., Nissen M., & Bagge Kousholt K. (red.) (2019). At skulle ville. Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter, Kbh.: Samfundslitteratur

Lamont, M. (2004). The Dignity of Working Men, Cambridge, Harvard University Press

Lamont, M. og Thevenot, L. (2000). Rethinking Comparative Cultural Sociology, Cambridge, Cambridge University Press.

Macfarlane, B. (2016). Freedom to Learn. The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed, London: Routledge.

Sarauw, L.L & Madsen, S.R. (2016). Studerende i en fremdriftstid – prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen. DPU, Aarhus Universitet. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/EPOKE/Ebog_-_Fremdrifsreform_-MARTS_2015.pdf (december 2019)

Sarauw, L. L., & Madsen, S. R. (2017). 'Risikonavigation i fremdriftsstormen: når studerende oversætter fremdriftsreformen ud fra nye risikologikker.' I: Dansk universitetspædagogisk Tidsskrift, 12 (22), 141-152.

Sarauw, L.L. & Andersen, H.L. (2016). 'Målstyring og fremdrift: Soppedidaktik og fremtidens vidensarbejder.' Dansk Pædagogisk Tidsskrift vol. 1. Artikel 5.

Shahidul, S. M., & Karim, A. H. M. Z. (2015). Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences 3(2), 25–36.

UFM/Regeringen (2013). Aftale om en Reform af SU-systemet og rammerne for studiegennemførelse: https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-su-systemet-og-rammerne-forstudiegennemforelse/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse.pdf

UFM/Kvalitetsudvalget (2015). Nye veje og høje mål - samlet analyserapport: https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-samletanalyserapport.pdf

UFM/Regeringen (2017). Nyt bevillingssystem for de videregående uddannelser: https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/endelig-aftale-nyt-bevillingssystem-for-de-videregaende-uddannelser.pdf (december 2019)

UFM/Udvalg om bedre Universitetsuddannelse (2018a). Universitetsuddannelser til fremtiden: https://ufm.dk/publikationer/2018/universitetsuddannelser-til-fremtiden (december 2019)

Ulriksen, L. & C. Nejrup (2017). 'Quality And Time – The Time Budget Of University Students,' abstract for the European Conference of Education Research, Cph: http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41685Wittrup, J., Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2014). Fastholdelse: Hvad har betydning for omfanget af frafald? I L. B. Andersen, P. Bogetoft, J. G. Christensen, & T. Tranæs (red.), Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne (s. 157-173). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem

Lene Larsen, Søren S. Weber & Trine Wulf-Andersen

Ulighed til og i uddannelse er langt fra et nyt tema inden for sociologien og uddannelsesforskningen, hvor skiftende tematiseringer af, hvordan især køn, klasse, etnicitet mv. indgår i forskellige former for in- og eksklusionsprocesser, udgør vigtige bidrag. De seneste år er antallet af studerende med psykosociale vanskeligheder steget markant, og disse studerende ser ud til at blive udsat for nogle særlige former for sorteringsmekanismer. I denne artikel vises, hvordan et accelereret uddannelsessystems øgede og uigennemskuelige krav om fremdrift og præstationer sorterer de studerende ved at skabe snævrere forestillinger om det anbefalede studieforløb og den 'gode og rigtige studerende'. Empirisk bygger artiklen på interviews med universitetsstuderende, der oplever psykosociale vanskeligheder og som kæmper for at fastholde et tilhørsforhold til deres uddannelse.

Emneord: psykosociale problemer, sortering, asynkronitet, acceleration

Formålet med denne artikel er at pege på, hvordan en række nye eksklusionsprocesser finder sted ved at vise, hvordan studerende med såkaldte psykiske vanskeligheder indgår i nogle komplicerede – og ofte subtile – sociale dynamikker, der har sorterende effekter. Spørgsmålet om lighed og ulighed til og i uddannelse bliver i dele af den klassiske uddannelsessociologi funderet i funktionsanalyser, der viser, at en af uddannelsessystemets vigtigste samfundsmæssige funktioner (udover at kvalificere og socialisere) er at sortere elever og studerende. Dette sker bl.a. igennem rekrutteringen til uddannelse, gennem differentiering i uddannelsesniveauer og gennem karakter- og belønningssystemer inden for de enkelte uddannelser (Masuch 1974; Bernstein 2001; Salling Olesen 2011). Andre peger på, hvordan klassifikationer og kategoriseringer i sig selv bidrager til sortering og dermed til ulighed. Bourdieu (1996) viser for eksempel, hvordan klassifikationer reproducerer de studerendes sociale tilhørsforhold uden, at de involverede er bevidste om det. Uddannelsessystemet udgør en af de samfundsinstitutioner, hvor man bliver indført i samfundets bredere sociale hierarkier, og klassifikationer udøver i den forbindelse symbolsk vold. Et nyere, mere socialkonstruktivistisk, amerikansk studie definerer uddannelsessystemet som en egentlig sorteringsmaskine (schools as sorting machines), hvor forskellige former for kategoriseringer af elever og studerende fortsat er central. Der peges med begrebet om 'kategorimæssig ulighed' på, hvordan tre markante processer

i uddannelsessystemet skaber ulighed: 1) reproduktionen af eksisterende sociale kategorier, 2) skabelsen af nye kategorier og 3) allokeringen af individer/studerende til disse kategorier (Domina et al. 2017). Sagt med andre ord så reproducerer, producerer og strukturerer uddannelsessystemet på forskellig vis social ulighed gennem kategoriseringer af de studerende.

Hidtil og typisk har opmærksomheden på ulighed i uddannelse været koblet til politiske agendaer om at øge social mobilitet og at bryde den såkaldte negative sociale arv. Der anlægges hermed primært et ulighedsperspektiv, der fokuserer på elever og studerende, der "falder ud for neden". Aktuelt begynder opmærksomheden (også) at rette sig mod dygtige og ambitiøse studerende, der bukker under for forskellige former for pres både i og uden for uddannelsessystemet og så at sige "falder ud for oven", som den nuværende uddannelses- og forskningsminister formulerer det. Senest i en række af undersøgelser viser nye tal fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, at næsten hver femte studerende angiver, at de altid eller ofte har stærke stresssymptomer i forbindelse med studiet (UFM 2019). Disse tal er dog ikke koblet til hverken karakterniveau, social baggrund eller lignende, men viser dog en tydelig forskel i forhold til køn, hvor en større andel kvindelige studerende end mandlige angiver hyppige og stærke stresssymptomer.

I forlængelse af litteraturen om kategorisering og sortering i uddannelse vil vi i artiklen vise, hvordan skabelsen af kategorien studerende med psykiske vanskeligheder og allokeringen af studerende til denne kategori danner baggrund for en ny type sortering. Dvs. at kategoriseringer af velbefindende og (mis) trivsel i termer af 'psykiske vanskeligheder' er ved at blive en forskelssættende, sorterende kategori på linje med uddannelsesspecifikke kategoriseringer og generelle samfundsmæssige kategoriseringer om køn, klasse, etnicitet mv.

Artiklen er baseret på empirisk materiale fra et større forskningsprojekt, Studielivsprojektet1. Her har vi i løbet af 2018 og 2019 foretaget to til fire runder interviews med ca. 50 studerende på forskellige videregående uddannelser, som kæmper med forskellige former for psykosociale problemer. Disse studerende er udvalgt i form af, at de har henvendt sig på baggrund diverse opslag på uddannelsessteder, hos studievejledninger mv. Interviewene har haft fokus på de studerendes deltagelses- og tilhørsmuligheder i deres studie- og hverdagsliv i relation til videregående uddannelser. I artiklen trækkes udvalgte eksempler fra dette empiriske materiale frem for at illustrere og underbygge analytiske pointer udviklet på baggrund af det bredere materiale. Eksemplerne er valgt ud fra, hvordan de på hver deres – eksemplariske – måde viser nogle særlige sorteringsmekanismer.

---

1 Studielivsprojektet (med den fulde titel "Studieliv og psykosociale problemer. Unges identitetsprocesser og fællesskaber i videregående uddannelse") er et treårigt forskningsprojekt (2018-2021) finansieret af Roskilde Universitet, Aalborg Universitet og Velux Fonden.

Artiklen består af først en kort gennemgang af international og dansk forskning om studerende med psykiske vanskeligheder, hvor vi sætter fokus på spørgsmålet om, hvordan det kan være, at psykiske problemer er blevet så fremtrædende et problem i uddannelserne. Derefter præsenterer vi artiklens teoretiske ramme, hvor et fokus på acceleration af uddannelsessystemet kombineres med en interesse i de studerendes normer for den gode studerende. I analysen viser vi med afsæt i denne ramme, hvordan der med skabelsen af kategorien 'studerende med psykiske vanskeligheder' dannes grundlag for en ny sortering af studerende, som er ude af trit med og føler sig utilstrækkelige i forhold til de dominerende normer i et stadig mere accelereret uddannelsessystem. Analysen falder i to dele. I den første del viser vi, hvordan kravene til hurtig gennemførelse skaber nogle strukturelle og administrative udfordringer for de studerende, der af forskellige årsager ikke følger det anbefalede studieforløb. I anden del viser vi, hvilke sociale og relationelle udfordringer og forhindringer, man støder på som asynkron studerende, der bryder med uddannelsernes normalforløb, og derfor har vanskeligt ved at leve op til normerne for 'den gode studerende'.

Psykiske vanskeligheder som ny sorteringsmekanisme

Psykiske vanskeligheder er et stadig mere fremtrædende problem i uddannelsessystemet. Inden for sociologien forbindes denne udvikling med globaliseringens, styrkelsen af den internationale konkurrenceevnes og neoliberale styringsformers øgede krav om konkurrence, præstationer og performance. Disse forhold betyder, at vi i stigende grad skal regulere vores tænkning, vores kroppe og vores liv i det hele taget, hvilket følges af dels et øget tidsmæssigt pres, dels af et pres på den enkelte til at udvise robusthed, autonomi og autenticitet. Fremmedgørelse og en stigende forekomst af psykiske sygdomme er følgesvende til denne udvikling (Ehrenberg 2010; Rosa 2013), og især depression anses for at være en af de allerstørste belastninger for verdens sundhedssystemer i fremtiden (Ehrenberg 2010; WHO 2017). Systematiske reviews af den internationale litteratur viser en kraftig overrepræsentation af studerende med depression i forhold til resten af befolkningen (Ibrahim et al. 2013), ligesom undersøgelser som nævnt ovenfor identificerer høje andele af studerende, der oplever et usundt stressniveau. Problemer som uddannelserne er dårligt rustede til at håndtere såvel strukturelt som pædagogisk.

Herhjemme er antallet af unge, herunder ikke mindst studerende, der rapporterer stress og mistrivsel og/eller diagnosticeres med eksempelvis angst og depression, steget markant i de senere år, og antallet af studerende i videregående uddannelse, der modtager specialpædagogisk støtte (SPS), er ligeledes steget2. En del nyere danske studier har derfor primært været optagede af at klarlægge omfanget af unge med mentale sundhedsproblemer som stress,

2 Antallet af studerende i videregående uddannelser med SPS-støtte tildelt pga. psykiske vanskeligheder (fx angst og depression) var iflg. tal fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i 2010 275 og er siden steget til 1764 i 2018.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 35 - 48

angst og depression i Danmark (Due et al, 2014; Thomsen 2016). Dog er det vanskeligt at få et præcist overblik over målgruppens samlede omfang i de danske videregående uddannelser – bl.a. fordi registreringer, optællinger og undersøgelser er vidt forskellige i omfang, dybde, kategorier og systematik.

På baggrund af bekymrende tal og udviklingskurver har forskellige studier de senere år forsøgt at udfolde problemet nærmere, hvad angår årsagerne til stigningen af unge med psykiske vanskeligheder. I nyere dansk forskning peges primært på to hovedårsager. Den ene beskæftiger sig med psykosociale vanskeligheder som en epidemi, der er opstået, fordi vi lever i en diagnosekultur, hvor en diagnose er en forudsætning for at få hjælp; ikke mindst på grund af en dominerende biomedicinsk diskurs (Brinkmann 2010). Den anden peger på ændringer i socialiseringsnormer, og dermed hvilke karaktertræk, egenskaber og kvaliteter nutidens individer skal besidde for at kunne udleve den individuelle præstation (Petersen 2016). De to forklaringsmåder udelukker naturligvis ikke hinanden og anvendes ofte i en kombination (Petersen 2016). Tilsammen bidrager de til at belyse faktorer, der menes at få antallet af studerende med psykosociale vanskeligheder til at stige markant.

Når vi i denne artikel undersøger etableringen og anvendelsen af kategorien 'studerende med psykiske vanskeligheder' som en selvstændig ulighedsskabende social dynamik, arbejder vi i forlængelse af de studier, som har fokus på undersøgelse af årsagerne. Vi tilstræber imidlertid tydeligere at diskutere, hvordan kategorien er forankret i sorteringsdynamikker i selve uddannelsessystemet frem for at rette blikket mod epidemier og ændrede socialiseringsnormer rundt om uddannelserne. Det er vores udgangspunkt, at kategorien 'studerende med psykiske vanskeligheder' føjer sig til rækken af sorteringsmekanismer i uddannelse – blot taler vi (endnu) ikke særlig meget om problemet i sociologiske sorteringstermer. For at belyse denne dynamik inddrager vi tids- og uddannelsessociologiske begreber og fokuserer på betingelserne for deltagelse i uddannelsessystemet.

Fra diagnoser til sorteringer – et perspektivskifte

Teoretisk er vi især inspirerede af den tyske sociolog Hartmut Rosas analyser af forøgelsen af samfundslivets hastighed (Rosa 2013). Acceleration og desynkronisering kan forklare, hvordan tidsperspektivet får en ny og øget betydning i uddannelserne, og hvordan det bidrager til en differentiering af de studerende i gode (synkroniserede) og sårbare (asynkrone) studerende.

Desynkronisering forstås hos Rosa som en proces, hvor: "systemically institutionalized or structurally induced temporal patterns and perspectives, on the one hand, and the temporal patterns and perspectives of actors, on the other, increasingly diverge" (Rosa 2013, 17). Desynkroniseringen kan både foranlediges af forandringer i subjekterne og i acceleration af (uddannelsens

karakter, omfang og længde) og i (aktiviteter og deltagelseskrav) institutionerne. På den institutionelle side sker accelerationen i de administrative, abstrakte systemers tidsregimer (Rosa 2013, 166). Desynkronisering som teoretisk begreb betegner således de processer, der ligger udenfor og rundt om det, der skaber asynkronitet.

At være asynkron medfører sociale og relationelle udfordringer. Accelerationen slår nemlig også igennem i normerne for, hvad og hvor meget man skal nå for at være en god og dygtig studerende. Til analysen af dette er vi inspirerede af uddannelsessociologisk forskning, der fokuserer på mødet mellem studerende og uddannelsesinstitutionerne, lærere, vejledere og medstuderende (Lowe & Cook 2003; Ulriksen 2004, 2009; Thomsen 2008; Herrmann, Jensen, & Lassesen 2012). Ulriksen (2009) sætter begrebet den implicitte studerende i fokus ved mødet og interaktionen mellem uddannelsernes strukturelle rammer, værdier og forståelser og lærere og medstuderendes forventninger og forestillinger om deltagelse. Begrebet betegner en analytisk opmærksomhed på, hvilken slags studerende en given uddannelsessammenhæng forudsætter (Ulriksen 2004, 51), og vi er især inspirerede heraf og anvender det som et analytisk greb i artiklen.

I denne artikel er den analytiske rekonstruktion af den implicitte studerende foretaget ud fra de interviews med studerende, som vi har foretaget i Studielivsprojektet. Det er her en vigtig pointe, at gruppen af studerende med psykosociale problemer i udgangspunktet er meget heterogen. Psykosociale problemer findes såvel blandt de dygtigste og tilsyneladende mest velfungerende studerende som blandt de fagligt og socialt udfordrede. De eksisterende og mere velkendte sorteringsmekanismer som klasse, køn og etnicitet er stadig virksomme, og psykosociale problemer kan forstærke og interagere med disse på kompleks vis. Mange af de studerende, vi har interviewet, fortæller, at de allerede længe før de blev indskrevet på en uddannelse havde diagnosticerede og SPS-berettigede problematikker. Andre har oplevet, at akutte kriser eller perioder med stress, angst og depression er opstået i løbet af studietiden. Nogle giver udtryk for, at grundproblemet er nært koblet til selve uddannelsessammenhængen, hvorimod andre fortæller, at problemerne i udgangspunktet findes uden for uddannelsen. De studerendes fortællinger har altså en vis variation. Fælles for dem er imidlertid, at de kan have svært ved at leve op til de strukturelle rammer, medstuderendes og egne forventninger og derfor oplever at være ude af takt med at følge det anbefalede studieforløb. Denne væren ude af takt – det vi som nævnt betegner som asynkronitet – bliver for mange af disse studerende en selvstændig og dominerende problemstilling i deres studieliv.

Samtidig konstituerer de sig vel at mærke ikke kun som studerende med psykiske problemer gennem sammenligninger med deres medstuderendes reelle adfærd. De studerende beskriver ofte sig selv og deres vanskeligheder med deltagelse ud fra mere diffuse eller implicitte forestillinger om, hvad de burde kunne og gøre. Vi mener derfor, at deres oplevelse af asynkronitet kan forklares ved at læse

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 35 - 48

på tværs af disse sammenligninger og foretage en analytisk rekonstruktion af de implicitte forestillinger om den 'gode studerende', som de refererer til. Det er vigtigt at understrege, at forestillingen om den implicitte studerende er en abstrakt analytisk figur og ikke institutionernes, lærernes eller de studerendes bevidste opfattelser og forventninger. På trods af at den implicitte studerende er kontrafaktisk, så er det ikke desto mindre en yderst virksom norm. Når man ikke kan leve op til medstuderende og andres og egne forventninger til, hvad det vil sige at være 'en god og rigtig studerende', så bliver det, som vi vil vise, en selvstændig belastning i studielivet.

Anbefalede studieforløb sorterer

Asynkronitet er ikke et nyt fænomen i uddannelsessystemet, men dog af nyere dato udpeget som et problem. Tidligere havde man (på godt og ondt) ikke samme opmærksomhed på studerende, der overskred de normerede studietider - med mindre de ligefrem nærmede sig kategorien 'evighedsstudent'. I dag betyder eksempelvis orienteringen mod fremdrift og en STÅ-styret økonomi, at studerende, som ikke består det krævede antal ECTS-point per semester, straks defineres og påkalder sig opmærksomhed som problematiske i kraft af deres 'forsinkelse' i tid. Af universitetsloven fremgår det, at Universitetet har pligt til at give studerende, der er blevet forsinket i forhold til den normerede studietid, særlig vejledning med henblik på at de fortsætter deres uddannelse (LBK nr.778 af 7/08/2019 § 9 stk. 2). Dette følges op af uddannelsesbekendtgørelsen, hvori det præciseres, at studerende, der er frafaldstruede, defineret som mere end 6 måneder forsinkede, har ret til såkaldt særlig vejledning. Det er selvfølgelig udmærket at have ret til og mulighed for at få vejledning, hvis man har behov for det. Dog er definitionen på at være frafaldstruet entydigt koblet til det anbefalede studieforløb: "Som frafaldstruet betragtes studerende, som har risiko for at afbryde uddannelsen som følge af, at den pågældende er forsinket i forhold til den normerede studietid." (LBK nr. 1328 af 15/11/2016 kapitel 7 §31). Forsinkelse – og dermed tid – udnævnes således som en afgørende faktor i forhold til at blive kategoriseret som frafaldstruet, hvorefter det er op til universiteterne selv at definere og udvikle særlige vejledningsaktiviteter.

I uddannelsessystemet ser vi således de accelererede rytmer i form af, at de studerende hurtigt skal i gang, hurtigt igennem og hurtigt ud på arbejdsmarkedet. På den subjektive side kan accelerationen give oplevelsen af at stå på en "glidebane". En pause fra det fastsatte tempo opleves ikke som en pause, men som et tilbagefald (Rosa 2013, 157), hvor man må gøre mere og mere for at følge med, hvis man vil nå frem (Rosa 2013, 134, jf. også 173). I Studielivsprojektets empiri ser vi, hvordan en af konsekvenserne af kravene til hurtig gennemførelse i første instans er, at nogle studerende føler sig pressede til at vende tilbage til studierne fra sygemelding, inden de er ordentligt raske. F.eks. fortæller en studerende, der er i starten af sin kandidatuddannelse:

Jeg blev jo sygemeldt.... først prøvede jeg bare at sige til mig selv, at jeg ikke skriver projekt... det skulle jeg i hvert fald ikke. Jeg var til de timer, jeg kunne, men fik ikke noget ud af det, men skulle have de 5 ECTS – jeg var med til vores gruppemøder, men de andre hjalp mig igennem... jeg fik ikke noget ud af det.

Denne studerende, som i løbet af de første måneder på sin kandidatuddannelse udvikler stress og angst, forsøger at studere på nedsat tid i form af at udskyde nogle studieaktiviteter til det kommende semester. På grund af gennemførelseskravet føler hun sig alligevel nødsaget til at deltage i noget af undervisningen, men uden at få noget ud af dét og af studiearbejdet som sådan. Rosa (2013, 134) kalder dette: "The compulsion to adapt." Efterfølgende (i interviewsituationen) ræsonnerer hun da også således:

Og så kunne jeg bare mærke efter den eksamen, at det her dur ikke, men jeg skulle have bare lavet ingenting... Jeg skulle ikke have taget faget på det tidspunkt, jeg havde svært ved at sove i det hele taget, men kunne slet ikke sove, hvis jeg skulle på uni dagen efter. Jeg talte med lægen om at ikke at skulle tilbage i det semester.

Resultatet af at være vendt for tidligt tilbage til studiet er således, at hun igen bliver sygemeldt. Bestræbelsen på at leve op til de administrative normer om acceleration har altså i dette tilfælde en dysfunktionel deceleration som sin bagside (jf. Rosa 2013, 84). Med sygemeldingen bliver et andet aspekt af den sociale acceleration tydelig; nemlig hvordan den sociale acceleration medfører konstante forandringer i institutionerne. Der er (igen) kommet ny studieordning, da hun vender tilbage til studiet:

Da jeg kom tilbage, var det rigtig svært, der er kommet ny studieordning, jeg er på den gamle, og jeg har prøvet at finde ud af, hvad det så betyder for mig. Det har været rigtig besværligt at finde ud af, hvad der skal ske. Der er ikke opgjort, hvad litteraturlisten er... Der har været vild forvirring – kan jeg gå op på den nye studieordning sammen med de andre, eller kan jeg ikke?

Konsekvensen af de konstante forandringer bliver tydelig ved usikkerheden om, "hvad det så betyder for mig". Den enkelte mister sine "handlings-orienterende erfaringer" (Rosa 2013, 76). Konsekvensen er en oplevelse af manglende kontrol, kaos og uforudsigelighed, som kommer til udtryk i den studerendes oplevelse

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 35 - 48

af "vild forvirring." En forvirring, som afspejler stort administrativt besvær, usikkerhed og frustration i uddannelsesinstitutionerne. F.eks. afstedkommer forsinkelser ofte en række dispensationer, som både studerende og ansatte bruger megen tid på at udarbejde og sagsbehandle, og som ofte indgår i et meget kompliceret regelværk, som de færreste studerende har overblik over og indsigt i (jf. Christensen og Kristiansens artikel i dette nummer). De asynkrone studerende rammes her hårdest, fordi de mister forudsætningerne for at tage gode beslutninger i form af tid og forudsigelighed. Tidsfaktoren kommer bl.a. til udtryk ved, at de strukturelle og administrative betingelser for at studere konstant ændrer karakter. F.eks. gennem vedvarende uddannelsesreformer, studieordningsændringer, hyppige omlægninger af administrative procedurer, ingen faste lokaler mv. For uddannelserne betyder tidsfaktoren, at det bliver stadig vanskeligere at tilpasse studiebetingelserne til en studerende, som har brug for et semester med færre aktiviteter. Asynkronitet kommer dermed til at betyde en ny måde, hvorpå sortering af de studerende finder sted - uafhængigt af deres faglige niveau og potentiale i øvrigt. Eller det fører til vidtgående konklusioner, der yderligere virker ekskluderende. F.eks. som når en af deltagerne i Studielivsprojektet fortæller, at kommunen med henvisning til vedkommendes angst og depression skriver således til den studerende:

> *Vi finder ikke, at erhverv som kandidat er bedre forenelig med din arbejdsmæssige begrænsning end erhvervsområder, hvortil du allerede nu, eller efter kort oplæring, vil kunne indtræde. (...) Der peges på jobområder som eksempelvis kassebetjening, telemarketing eller fitnesstræner, som burde være mulige for dig at varetage.*

Konklusioner, der træffes på baggrund af vedkommendes vurderede manglende evne til at følge med det forventede tempo og arbejdspres i akademisk arbejde, og som vedrører den studerendes generelle uddannelses- og arbejdsmarkedsparathed.

Implicitte forventninger og manglende tilhør

I Studielivsprojektets empiriske materiale er den implicitte studerende som nævnt til stede som et billede af eller en forestilling om 'den gode og rigtige studerende' – en figur, der optræder manifest i de studerendes erfaringer med at føle sig forkerte og have vanskeligt ved at honorere nogle af de krav, uddannelsen stiller til dem (også selvom de fagligt er meget dygtige). F.eks. fortæller en bachelorstuderende:

Der vil altid være nogen på et studie, der virker som supermennesker – eller måske er det, men man kan godt finde andre at spejle sig i, og så er det et problem, når man ikke længere har sin klasse, fordi man er forsinket.

Asynkroniteten giver social slagside, både fordi man fremstår som en studerende, der ikke kan nå det forventede, og fordi man mister anknytningen til sociale fællesskaber i uddannelsen, når man ryger ud af det hold, man er startet på. Til det at studere hører, at man ofte må indgå i nye gruppekonstellationer og balancere studielivet med en lang række af andre aktiviteter og livsarenaer. Etableringen af studiefællesskaber understøttes ofte ved studiestarten, så det kan være vanskeligt at hægte sig på, hvis man kommer til en ny holdsammenhæng senere i forløbet, f.eks. efter sygemelding eller orlov. Det kan derfor være svært at finde andre at dele erfaringer og identificere sig med, når man har mistet kontakten til de studiekammerater, man er startet sammen med. Med en spinklere tilknytning til medstuderende og dermed de tillidsrelationer og den faglige og sociale støtte, der følger med at have gode studiekammerater, kan det blive utydeligt for den studerende, hvad andre studerende kan. Derfor kan forestillingerne om, hvad 'den gode og rigtige studerende' kan, gør og overkommer, vokse. F.eks. fortæller denne studerende videre:

Jeg startede faktisk hos min psykolog for snart to år siden, fordi jeg havde rigtig, rigtig svært ved at finde en god balance mellem, hvad der var studieliv, og hvad der ikke var studieliv. Altså som i at jeg simpelthen arbejdede mig selv halvt ihjel. Så jeg har snakket rigtig meget med ham om ... hvornår er noget godt nok, og kan man godt være tilfreds, selvom man ikke har ondt i hovedet, når man går hjem fra læsesalen og sådan. Så det var faktisk derfor, jeg startede hos ham – det var for at forsøge at få skabt en mere langtidsholdbar, mere realistisk forestilling om, hvad det vil sige at studere tilfredsstillende. Fordi tilfredsstillende er jo ikke nødvendigvis det samme som perfekt.

Efter i månedsvis at have siddet på læsesal fra tidlig morgen til sen aften bryder denne studerende sammen af overbelastning i forsøget på at leve op til forestillingerne om at være en 'god og rigtig studerende', og hun kæmper nu med at få nogle mere realistiske forestillinger om, hvad det vil sige at være en god studerende.

Disse eksempler viser, hvordan studerende holder sig selv op i forhold til institutionaliserede forestillinger om den implicitte 'gode og rigtige studerende', som tænkes at være robust og rask; fagligt dygtig og uddannelsesvant; en der arbejder selvstændigt, gennemfører uddannelse (og således tjener penge til

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 35 - 48

studiet) og kommer i beskæftigelse. De lige så institutionaliserede forestillinger om unge med 'psykiske vanskeligheder' er, at de er sårbare og (kronisk) syge; fagligt svage og uddannelsesfremmede; kræver støtte og er i højrisiko for ikke at gennemføre, særligt ikke på normeret tid (og koster derfor ressourcer) og forventeligt ikke kommer i (ordinær) beskæftigelse. Sådanne dikotome kategoriseringer medfører en risiko for, at mange studerende med psykosociale problemer bliver forstået og mødt af medstuderende, medarbejdere og af sig selv som nogen, der er i konflikt med eller falder ved siden af 'den gode studerende', og som derfor ikke hører til på universitetet.

Studerendes muligheder for og lyst til at engagere sig i uddannelsens aktiviteter og miljø har, sammen med samspil med medstuderende, undervisere og ansatte, stor betydning for oplevelsen af identifikation og tilhørsforhold i forhold til uddannelsen og dermed deres læreprocesser og studiemæssige succes (Colley et al 2003; Wenger 2004; Thomas 2012). For nogle studerende lykkes det uden videre besvær at opnå et stærkt fagligt og socialt tilhørsforhold til deres uddannelse og at skabe mening i studielivet. For andre studerende, og især for de asynkrone, bliver deltagelsen vanskeliggjort, og de vil i mange tilfælde have en mere perifer deltagerposition. I vores analyse er det sorteringsdynamikker knyttet til asynkroniteten, nok så meget som studerendes konkrete psykosociale problemer, der gør det sværere for dem at føle tilhør og identitet som en del af et større studenterfællesskab med de forestillede "supermennesker".

Ulighedsskabende sociale dynamikker

Studerende, der ikke trives på deres studier, og som oplever psykosociale problemer, er naturligvis langt fra nye fænomener, men en accelerereret uddannelsesstruktur sætter en særlig ramme for, hvorledes studerende dukker op som nogen med psykosociale problemer og bliver opfattet af og i uddannelserne – og omvendt, hvordan disse studerende oplever sig selv i relation til uddannelsesmiljøet. Fremdriftskrav og konstante forandringer i uddannelsesinstitutionerne bidrager til en desynkronisering, der afkobler de institutionelle strukturer fra de studerendes hverdags-tid og bidrager dermed til asynkronitet. Konkret har senere års uddannelsesreformer (især fremdriftsreformen og uddannelsesloftet) bidraget til et øget pres på tempo, progression og gennemførelse og til nye krav om prioriteringer af tid og ressourcer og heraf følgende mindre tid til forberedelse og sociale aktiviteter på studierne (Sarauw og Madsen 2016). Når psykiske problemer i uddannelserne fremstår uforklarlige og vanskelige, kan det være en usynlig omkostning af et generelt rationaliseringspres på et uddannelsessystem, som samtidig skal forberede stadig flere til at deltage på arbejdsmarkedet. Det kan selvfølgelig diskuteres, hvorvidt enkelte nationale reformer kan udpeges som synderen. Øget mistrivsel blandt unge er som nævnt ikke alene et dansk fænomen, men en tendens i en række andre vestlige lande. Samtidig er det vigtigt at se de nationale reformer netop som en del af en international tendens, hvor vi også

i Danmark er ved at bevæge os hen imod et mere internationalt system med acceleration og desynkronisering. Dvs. reformerne kan være delelementer i en udvikling, som skaber det pres, som man allerede kender i udlandet. På denne måde er det vigtigt at fastholde den politiske dimension af spørgsmålet fremfor udelukkende at ansvarliggøre uddannelsesstederne for manglende eller langsom gennemførelse og/eller de studerendes psykiske vanskeligheder for problemer, som dybest set (også) er strukturelt rundet.

Det er samtidig en væsentlig pointe, at de studerendes forløb dækker over en ganske stor variation. Selv om de kategoriseres som indehavere af psykiske vanskeligheder, så er deres oplevelse og deltagelse i studielivet meget forskellige. Vi anvender derfor i stedet begrebet psykosociale problemer for på den ene side at angive og fastholde, at nogle studerende har oplevelser, der kan karakteriseres som problematiske, og som der må tages hånd om. På den anden side ønsker vi at tematisere, at disse problemer har afgørende sociale dimensioner og derfor ikke kan løses adækvat gennem individrettede indsatser alene. Med begrebet asynkronitet betegner vi det, at studerende ikke følger det anbefalede studieforløb og dermed den normerede studietid, som et socialt betinget format. Vi viser således, hvordan accelerationen skærper sorteringen og medkonstruerer studerende med psykiske vanskeligheder. De bliver til asynkrone studerende og anfægtes som legitime studerende med subtile koblinger til, at deres (individuelle) psykiske konstitution gør dem uegnede til det arbejdstempo, arbejdspres og de arbejdsformer, der er nødvendige i et akademisk studie- og senere arbejdsliv.

Vi vil netop derfor fastholde et (overvejende) socialt perspektiv. Således bruger vi psykosociale problemer som et overbegreb, der gør det muligt at tale om trivselsproblemer uden at ende i skarpe adskillelser af studerende med psykiske vanskeligheder, som hører til i behandlingssystemet frem for i uddannelsessystemet. Pointen er netop, at studerende, der oplever psykosociale problemer, godt kan høre til begge steder, men ofte udsættes for ekskluderende mekanismer i uddannelsessystemet. Domina et al (2017) gør opmærksom på, hvordan kategorier og kategoriseringer i sig selv er ulighedsskabende. At anvende termen psykosociale vanskeligheder i stedet for 'psykiske vanskeligheder' må naturligvis også betragtes som en kategorisering, og det er ligeledes vigtigt at være opmærksom på, at psykosociale vanskeligheder interagerer med andre klassiske og velkendte kategorier såsom køn, klasse og etnicitet. En pointe, der påkalder sig selvstændig analyse, og som ligger uden for denne artikels ærinde.

I artiklen har vi vist, hvordan et accelereret uddannelsessystem bidrager til sortering og skabelse af disse studerende på to måder: Gennem kravet om at følge det anbefalede studieforløb og gennem forestillingen om 'den gode og rigtige studerende'. Dimensioner, der hver for sig øger belastningen på disse studerende, og som også gensidigt forstærker hinanden. Tid og acceleration har fået en ny, større og mere afgørende betydning for, hvordan studerende generelt finder sig til rette eller ikke i deres uddannelse. Denne udvikling rammer i særlig

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 35 - 48

grad studerende, der af forskellige årsager ikke følger de såkaldte anbefalede studieforløb, og som har svært ved at leve op til forestillingen om 'den gode og rigtige studerende'. Det er fortsat vigtigt at fastholde interessen for allerede veldokumenterede sorteringsmekanismer i og uden for uddannelsessystemet, men samtidig også at være opmærksom på, hvordan kategorier som 'psykiske vanskeligheder' både i sig selv og i samspil med andre kategorier og dynamikker bidrager til ulighed i forhold til uddannelse.

Lene Larsen er ph.d. og lektor på Roskilde Universitet

Søren S. Weber er ph.d.-stipendiat på Roskilde Universitet

Trine Wulf-Andersen er ph.d. og lektor på Roskilde Universitet

Referencer

Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne, LBK nr. 1328 af 15/11/2016).

Bernstein, Basil (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: Chouliaraki, L. og Bayer, M. (2001). *Basil Bernstein, Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk forlag, s. 69-93.

Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity.

Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Aarhus: Klim.

Colley,H.; David, J.; Diment, K.; & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training* 55(4), 471-498.

Christensen, A. T. og Kristensen, M. (2020): "Jeg ser det som et ekstra job jeg har" – studerendes ekstra-arbejde med at håndtere psykosociale vanskeligheder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 1.

Domina, T., Penner, A., Penner E. (2017). Categorical Inequality: Schools as sorting machines. *Annuel Review of Sociology*, 43, 311-30.

Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C., Sandbæk, S. (2014). *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. Vidensråd for Forebyggelse.

Ehrenberg, A. (2010). *The weariness of the self: diagnosing the history of depression*

in the contemporary age. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Herrmann, J.K: Jensen, T.K. & Lassesen, B. (2012). Hvilke faktorer i studielivet fremmer trivsel? En analyse på baggrund af svar fra 11401 studerende ved Aarhus Universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7 (13).

Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHIRES.2012.11.015

Lowe, H. & Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher education*, 27(1). 53-76.

Masuch, M. (1974). *Uddannelsessektorens politiske økonomi. Lærerarbejdet og lønarbejdet i kapitalismen.* København: Rhodos.

Petersen, Anders (2016). *Præstationssamfundet.* København: Hans Reitzels Forlag.

Retsinformation: *LBK nr. 778 af 7/08/2019* (Universitetsloven).

Rosa, Hartmut (2013). *Social acceleration: a new theory of modernity.* New York: Columbia University Press.

Salling Olesen, H. (2011). Uddannelse - Samfundsmæssig menneskeproduktion. I Andersen, H. (red). *Sociologi – grundbog til et fag*. Viborg: Hans Reitzels Forlag, s. 197 – 216.

Sarauw, L.L., Madsen, S.R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid: Prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen: Analyser og tal fra landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt 4.354 universitetsstuderende.* DPU, Århus Universitet.

Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. Paul Hamley Foundation.

Thomsen, J. P. (red) (2016). *Unge i Danmark - 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95- Forløbsundersøgelse af børn født i 1995*. SFI - Det nationale forskningscenter for Velfærd.

Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.

Uddannelses-og forskningsministeriet (2019). *Stress og trivsel blandt studerende*. København. Uddannelses- og forskningsministeriet.

Ulriksen, L. (2004): Den implicitte studerende, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, s. 48-59.

Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, Vol. 34 no. 5. 517-532.

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber. Købehavn: Hans Reitzels Forlag.

WHO. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders Global Health Estimates*. Hentet fra https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1.

Jeg ser det som et ekstra job, jeg har

Aske Basselbjerg Christensen & Mathias Hulgård Kristiansen

Idealet om lige vilkår i videregående uddannelse står centralt i den danske uddannelsespolitik. Med afsæt i undersøgelsestilgangen institutionel etnografi vises, hvordan lige vilkår dog i høj grad bliver et individualiseret ansvar pålagt den enkelte studerende. I artiklen udvikles et begreb om ekstra-arbejde til at kortlægge de aktiviteter, der er forbundet med studierelaterede psykosociale vanskeligheder, og som ikke figurerer i uddannelsernes selvforståelse som primære legitime uddannelsesaktiviteter. For de studerende er ekstra-arbejdet nødvendiggjorte aktiviteter for at kunne opretholde deres studiedeltagelse og muliggøre gennemførelse. Begrebet ekstra-arbejde anvendes til at illustrere og argumentere for, hvordan studerende i psykosociale vanskeligheder i høj grad selv stilles til ansvar for at finde vejen til at afkode, strukturere og mestre studievanskeligheder, idet den universitetspædagogiske tilgang ikke har et tilstrækkeligt pædagogisk fokus på social og faglig integration. Artiklen viser, at studerendes vanskeligheder ofte bliver individualiseret som personlige mangler og utilstrækkeligheder, der afhjælpes og håndteres som et ekstra-arbejde, hvilket intensiverer de studerendes selvforståelse af at være én, der ikke kan.

Emneord: studieliv, psykosociale vanskeligheder, ekstra-arbejde, institutionel etnografi, videregående uddannelse

Over flere årtier er de danske universiteter gået fra at være eliteuniversiteter med snævert optag til masseuniversiteter i takt med, at antallet af studerende er tidoblet over de sidste 60 år (Højberg & Martinussen, 2015). Samtidig er det blevet et politisk mål, at 25 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse ved udgangen af år 2020 (Højberg & Martinussen, 2015). Sideløbende oplever flere studerende i videregående uddannelse at være i psykosociale vanskeligheder. Stigningen er registreret nationalt såvel som internationalt (Ibrahim et al., 2013; Megivern et al., 2003; Meriläinen, 2014, Due 2014). I en undersøgelse foretaget af Uddannelses- og Forskningsministeriet fra 2019 fremgår det, at næsten hver femte studerende altid eller ofte har stærke stresssymptomer i relation til deres studie. 5000 studerende opsøger hvert år hjælp fra studenterrådgivningen[1]. 80 procent af disse er anslået til at have

1 *Institution under Uddannelses- og Forskningsministeriet.*

samme symptompres som psykiatriske patienter (Østergård et al., 2017),og flere studerende modtager specialpædagogisk støtte (SPS)2 (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet).

Siden Bolognaprocessen i 2003 er de institutionelle vilkår for studerende blevet ændret markant. De studerende har tilmed været underlagt et forstærket tidspres som følge af bl.a. Studiefremdriftsreformen fra 2013[3]. Ifølge Sarauw & Andersen (2016) har de seneste reformer af universiteterne medført en målorientering i studieordningerne, som lægger op til, at studerende og undervisere tilrettelægger tid og didaktik med fokus på den afsluttende eksamen.

Universitetspædagogisk er det velbeskrevet, hvordan universiteter er centreret om at gøre studerende til studerende i overgangen fra ungdomsuddannelse til universitet ved at gå fra "elevrollen (som) med en vis rimelighed kan karakteriseres ved en forventning om, at stof og former for arbejde med stoffet er organiseret og forvaltet af læreren, mens studenterrollen må kunne karakteriseres som en bevægelse mod stadig større indflydelse og selvforvaltning på valg af stof og organisationsformer." (Troelsen et al., 2007: [2]). Heri ligger det implicit, at det ikke traditionelt er tænkt som universiteternes opgave at praktisere relations- og omsorgsorienteret pædagogik, eller at underviseren skal fungere som autoritær lærer for skoleklassens elever. Der stilles store krav til universitetsstuderendes evne til selv at strukturere, afkode og udvikle sig gennem den viden og tænkning, som universiteterne stiller til rådighed.

Formålet med SPS-loven er, at den specialpædagogiske støtte skal skabe 'lige vilkår' for studerende med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser ud fra devisen, at studerende har forskellige fysiske og psykiske forudsætninger, som eksterne professionelle eller teknologier kan kompensere for. En udfordring er dog, at SPS, studievejledning, Studenterrådgivningen, mentorer og anden (pædagogisk) hjælp i udstrakt grad skal tilgås uden for de konkrete uddannelsesmiljøer. Rationalet er, at støttesystemer kan kompensere for funktionsnedsættelser og ad den vej skabe (mere) lige vilkår i uddannelserne.

I et større igangværende forskningsprojekt (2018-2021), der undersøger studielivet for studerende i psykosociale vanskeligheder, er en gennemgående erfaring, at behandlings- og støttetilbud er den dominerende tilgang til at håndtere vanskeligheder, som opstår på eller i relation til studiet[4]. Studerende, der rækker ud efter hjælp, står typisk i stærkt pressede livs- og studiesituationer, hvor

2 SPS er et statsfinansieret udrednings- og støttetilbud indbygget i uddannelsessystemet med det formål at sikre, at: (...) studerende med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, der er optaget på en videregående uddannelse, uanset funktionsnedsættelsen kan gennemføre uddannelsen i lighed med andre studerende" (SPS-loven, §1).
*3 Denne lov trådte i kraft den 1. juni 2016 (*http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/indsatsomrader/fremdriftsreformen). *Fremdriftsreformen er siden blevet justeret efter en aftale med bred opbakning i Folketinget.*
4 https://ruc.dk/forskningsprojekt/studielivsprojektet

personligt overskud eller kognitive funktioner i forvejen er under hårdt pres. Både almene livsbetingede og studierelaterede psykosociale vanskeligheder resulterer tilmed ofte i, at de studerende udfordres af bureaukratisk-administrative krav, de skal håndtere, for fortsat at kunne være studieaktive. Frustrationerne over vedvarende at skulle bruge tid og ressourcer på bureaukratiske systemer blev hurtigt et ekkokammer i beretningerne og rejste et spørgsmål om, hvordan bevægelsen mellem pædagogiske og strukturelle vilkår på uddannelserne kunne forstås i relation til udrednings-, behandlings- og støttetilbud.

Via forskningstilgangen institutionel etnografi (Smith 1993, 2005) fandt vi et greb til at problematisere, hvordan den institutionaliserede hjælp og støtte ud over at være en reel hjælp også kunne forstås i relation til den universitetspædagogiske praksis. Formålet med artiklen er, via de studerendes standpunkter og gennem udviklingen af et begreb om ekstra-arbejde, at sammentænke studierelaterede vanskeligheder med de institutionelle udrednings-, behandlings- og støttetilbud, som de studerende tilgår. I det lys er artiklen blevet til med en intention om at undersøge, hvilken betydning det får for de studerende, når konkrete situerede vanskeligheder på eller i forbindelse med studiet ikke håndteres tilstrækkeligt pædagogisk på studierne, men i stedet udmønter sig i individualiseret ekstra-arbejde. Vi har været inspireret af institutionel etnografi (IE) til at tage standpunkt hos de studerende og afdække de aspekter af deres liv, som kobler sig til behovet for udrednings- og støttesystemerne i forsøget på, sat på spidsen, at kompensere for et universitetspædagogisk fravær. Det er dog uden for denne artikels rækkevide at kortlægge, hvordan uddannelserne anskuer problematikken, hvordan de angiver aktiviteter, eller hvordan de tænker det pædagogiske arbejde, som ellers typisk for IE-undersøgelse. Denne artikel udgør i den henseende første del af et større arbejde i en sådan kortlægning.

Forskningsdesign

Artiklen trækker på empiri indsamlet i forskningsprojektet Studieliv og psykosociale problemer – unges identitetsprocesser og fællesskaber i videregående uddannelser. Studiet er anlagt som et eksplorativt, kvalitativt, participatorisk og longitudinalt forskningsdesign med målet om at følge 60 studerende fra fem danske universiteter over tre semestre. Formålet er at belyse forhold i og omkring uddannelserne, der indvirker på studerendes psykosociale vanskeligheder. De studerende interviewes en gang i hvert semester for at følge udviklingen i hverdagsliv, studiedeltagelse og tilknytningen til støttesystemerne. Derudover foretages et stedsbesøg på et af dem udpeget væsentligt sted for deres studieliv ud fra forståelsen af, at konkrete oplevelser ofte er relateret til fysiske steder samt, at stedsbesøg kan give andre samtaler om oplevelser af tilhør. Interviewene har fokuseret på livshistoriske spor samt at skabe en bred indgang til at forstå studerendes hverdagsliv som forankret i samfundsmæssige struktureringer. Hverdagslivsperspektivet er anvendt ud fra en forståelse af studieliv som betinget af andet og mere end, hvad der foregår konkret på uddannelserne, samt

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 49 - 63

som en indgang til at modvirke kategorisering og årsagsforklaring med afsæt i fx psykiatriske diagnoser – vel vidende, at diagnoser, opvækstbetingelser eller sygdomshistorie samtidig er en uundgåelig integreret del af de studerendes hverdagslivsforståelse. Rekrutteringen af de studerende til forskningsprojektet er sket under bredt anslåede tematiseringer om oplevelser af mistrivsel, pres, stress eller at føle sig på sidelinjen i sit studieliv. Informanterne, der gøres brug af i artiklen, er udvalgt på baggrund af, at de tilsammen kunne synliggøre, hvordan tidligere opvækst- og uddannelseserfaringer indvirker, samt hvordan der foregår komplekse samspilsprocesser mellem de studerendes hverdags- og studieliv, som igen bliver centrale i forståelsen af, hvad der betinger deres deltagelsesbetingelser på uddannelserne. Yderligere var det et centralt udvælgelseskriterie, at informanterne tilsammen kunne illustrere forskelligartede erfaringer med at udføre et ekstra-arbejde, samt at de tilsammen kunne illustrere, hvordan ekstra-arbejdet kan forstås flerdimensionelt som et arbejde af betydning for både brug af konkret tid, energi samt får betydning for deres subjektive identitetsprocesser.

Institutionel etnografi

Institutionel etnografi (IE) er en undersøgelsestilgang med rødder i en feministisk, materialistisk forståelse af, hvordan individers handlinger altid er indlejret i specifikke sociale organiseringer. I forskningsfeltets vorden var en central inspiration forståelsen af, hvordan kvinders ulønnede hus- og omsorgsarbejde stod som en forudsætning for, at lønarbejdet og det kapitalistiske samfund kunne opretholdes (DeVault & McCoy, 2006; Smith, 1993, 2005). Senere er det institutionelt etnografiske blik bredt ud fra sit fokus på kvinder og køn og har særligt udviklet en interesse for, hvordan individers erfaringer og handlinger knytter an til institutionaliserede rationaler og handlinger - hvad andre gør andre steder (Smith 2005). Et universitet er i sin lokalitet reproducerende af særegne aktiviteter som undervisning og forskning, men samtidig også forankret i translokale styringsrelationer (Smith 2005), der kan virke standardiserende og generaliserende ind på de studerendes hverdag. Såsom aktivitets- og beståkrav, behandlingssystemers kategorisering eller mere diffuse diskurser om fx employability. Disse styringsrelationer kan også begribes med Giddens' begreb om embedding/disembedding (Giddens 2005: 26-31), hvorudfra de forstås som udlejrede og selvstændiggjorte (ekspert)systemer, der er baseret på specifikke symbolske tegn og er tildelt tillid til at kunne behandle og administrere specifikke samfundsmæssige forhold. Det er også "(...) systemer af teknisk art eller faglig ekspertise, som organiserer store dele af de materielle og sociale omgivelser, vi lever i i dag" (Giddens 2005: 31) - såsom psykiatriske behandlingstilbud eller specialpædagogisk støtte (SPS), der huser fagprofessionelle, der arbejder i et selvstændigt system, som eksisterer i relation til men afkoblet fra og uafhængigt af de pædagogiske processer på uddannelserne: "Ekspertsystemer er udlejringsmekanismer, fordi de ligesom symbolske tegn fjerner sociale relationer fra den umiddelbare nærhed i konteksten" (Giddens

2005: 31).

De studerendes erfaringer og oplevelser bliver således også til i koordinerede sociale organiseringsformer, hvor deres erfaringer tolkes, analyseres og omsættes af fagprofessionelles vurderinger. Psykiateren vil lede efter diagnostiske kendetegn. Studienævn, SPS-visitationer og administrationer vil afsøge legitime kriterier for ret til fx dispensationer eller specialpædagogisk støtte, der igen kobler sig til fagprofessionelles udredninger og dokumentationer hos psykiatere, psykologer osv. I den forstand kan situerede oplevelser af at være i psykosociale vanskeligheder være foranlediget af eksempelvis nervøsitet over eksamener, manglende social integration og tilhørsfølelse på et studiehold, reaktiveringer af tidligere dårlige skoleerfaringer, dumpede eksamener m.m. I disse tilfælde aktiveres institutionelle regelsæt såsom legitime kriterier for dispensation, psykologbistand og diagnostiske udredninger. Med institutionel etnografi har vi blik for, hvordan situerede hverdagslivserfaringer som konkrete arbejdsaktiviteter med fx at håndtere psykosociale vanskeligheder bliver koblet til et bredere sæt af sociale relationer i form af institutionaliserede processer. Eller, som Peter Grahame formulerer det: (...) social relations exist as extended sequences of action which link together individuals' experiences and institutional processes. They do not exist, nor can they be discovered, as self-sufficient phenomena or self-enclosed spheres of organization. (Grahame 1999: 356). I den forstand bliver individers erfaringer et vindue til at forstå, hvordan konkrete oplevelser også bliver skabt i relation til særlige sociale institutionaliserede organiseringsrationaler og deri indeholdende perspektiver på de studerendes vanskeligheder. I en institutionelt etnografisk tilgang bliver det muligt at undersøge, hvordan studerendes konkrete oplevede vanskeligheder på en uddannelse, der ikke tænkes og håndteres pædagogisk, kan udvikle sig i koblingen til institutionaliserede ekspertsystemer, ideologiske strømninger i samtiden samt de subjektive betydninger heraf.

I denne artikel trækker vi særskilt på Dorothy Smiths forståelse af arbejdsaktiviteter (Smith 2005: 151). Med Smiths blik for institutionelle repræsentationsformer bliver det muligt at analysere de opdelinger, der sker mellem, hvad der 'tæller' som legitime arbejdsaktiviteter, samt hvad der omvendt figurerer som usynlige aktiviteter, der bidrager til at opretholde det institutionelle felt. Smith peger fx på et plejehjems beboere og deres evne til at kunne vente i stilhed som en del af plejehjemsarbejdet, der er væsentligt for, at hverdagen hænger sammen for de fagprofessionelle, men som ikke er indeholdt i den almene forståelse af, hvad der tæller som arbejde. Alle handlinger, der knytter an til et specifikt felts selvforståelse, som tager tid og energi, og som individet forsætligt gør med de midler, de har til deres rådighed i en aktiv deltagelse i feltets sociale praksisser, ses af Smith som et institutionelt arbejde. Hun ser det som udspændt mellem den individuelle deltagelse i feltets regler, normer, koder og praksisser og så de styringsrelationer, der betinger det institutionelle felts selvforståelse (Smith, 2005: 151-152). Som Smith skriver: We don't usually think of getting to class or

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 49 - 63

the library as part of the students' work (and, hence, part of the work producing the university as an everyday actuality), but with this concept of work, that's exactly what we do (Smith, 2005). Et differentieret blik for, hvordan aktiviteter rangeres, kan skærpe analysen af, hvilke adskillelser og afstande der er til stede mellem individuelle erfaringer og institutionelle selvforståelser – fx gennem analyser af, hvordan arbejdsaktiviteter produceres som henholdsvis primære/sekundære, legitime/illegitime, synlige/usynlige. Når vi læste ind i de deltagende universiteters opgørelser over, hvad studerende bruger deres tid på, blev det fx tydeligt, at de primære, synlige og legitime uddannelsesaktiviteter er at forberede sig, læse, være til stede samt deltage aktivt i undervisning, samarbejde i gruppearbejde, skrive opgaver og gå til eksamen. Aktiviteter eller praksisser, der direkte kobler sig til uddannelsesfeltets selvforståelse af, hvad der skaber eller gør en studerende. I vores empiriske materiale med studerende i psykosociale vanskeligheder blev det tydeligt, at der pågår en række sekundære aktiviteter, der er usynlige i uddannelsernes selvforståelse af, hvad der er studerendes uddannelsesaktiviteter. Det kan være følgevirkninger og arbejdet med at håndtere sin eksamensangst, ensomhed betinget af manglende integration i de socialfaglige fællesskaber, skam og isolation efter at have dumpet en eksamen, behandling for stress- eller depressionssymptomer, arbejdet med at søge rådgivning til at få skabt struktur på (studie)livet eller at få mentorhjælp til at afkode uddannelsernes implicitte koder og normer. Disse usynliggjorte aktiviteter, der ikke tæller i den institutionelle selvforståelse af typiske studielivsaktiviteter, forstår vi i forlængelse af Smiths arbejdsbegreb, som nødvendiggjorte kompenserende former for ekstra-arbejde. Ekstra i relation til, hvad der kendetegnes som de primære og alment accepterede forståelser af studieaktiviteter.

Analyse

I arbejdet med at kortlægge centrale tematikker på tværs af vores interviews med de studerende i studielivsprojektet, fremgår det, at de studerendes vanskeligheder er væsensforskellige i udtryk og genese, men alligevel har flere fællestræk. En stor del af de studerende er gået gennem uddannelsessystemet uden at blive set og hjulpet trods sociale problemer. Andre har ikke oplevet vanskeligheder, før de starter på universitetet. Der er studerende fra mere socialt udsatte familiebaggrunde og studerende fra middelklassefamilier. Der er de fagligt stærke og fagligt svagere elever. Psykosociale studievanskeligheder er med andre ord langt fra kun koblet til faglige udfordringer, men også forankret i tidligere og nuværende begivenheder på og uden for studiet. Trods de store forskelle er et gennemgående fællestræk, at de studerende føler, de står alene. Deres uddannelse, undervisere og vejledere er ikke stede, de henvender sig for at få hjælp, og det er lykketræf snarere end reglen, når en administrativ medarbejder eller underviser ser, hører, anerkender eller handler på deres oplevede vanskeligheder. Bredere vanskeligheder ved studielivet opfattes som vanskeligheder, de selv må løse. Den

selvansvarliggjorte studerende, der tager ansvar for sit eget studieliv, står stærkt i de studerendes beretninger med særlig betydning i kritiske situationer, hvor negative oplevelser ikke vendes til et positivt afsæt for læring, men i stedet bliver til psykosociale belastninger med dertilhørende isolation, selvkritik og skam som typiske reaktioner. Som da Beate5 efter nogle hæslige år i gymnasiet, men gode år på starten af universitetet socialt og fagligt føler sig efterladt, da hun dumper den samme eksamen to gange:

> *B: Og der vågnede jeg simpelthen om morgenen, efter jeg havde dumpet det fag, der var jeg tilbage, sådan stemningsmæssigt, som i gymnasiet (...) Og det jeg havde brug for ik, det var, der var nogen undervisere, der kom hen og sagde, "vi vil stadig gerne have dig her, og du er stadig..." For jeg havde faktisk fået gode karakterer i alle mulige andre fag. Og når jeg tænker på det nu, så tænker jeg, på det tidspunkt følte jeg, at jeg var ved at blive skubbet ud af dem. Det var ligesom sådan en, sparket ud ad døren. Men de burde jo have kigget på mig som studerende, "hun er kommet så langt".*
>
> *(...)*
>
> *I: Men du føler dig i stedet skubbet ud?*
>
> *B: Ja, og hele den der tavshedsnoget, der opstår omkring det, hvor man ikke bliver opsøgt af nogen. Hvor man får lov til at køre helt alene i det. Og de siger jo nogle gange, "hvis I har nogle spørgsmål, så kan I komme til os". Men de kan jo simpelthen bare kigge og sige, "okay, der er en, der er dumpet den her to gange" eller "hun er dumpet to fag nu, nu skal vi være aktivt opsøgende på den her studerende" (Beate, humanistisk kandidatstuderende).*

For Beate bliver reaktiveringen af tidligere dårlige uddannelseserfaringer og den efterfølgende stilhed fra uddannelsen så skamfuld, at hun ikke kan vende tilbage til uddannelsen endsige se sine undervisere i øjnene. Hun ender med at skifte universitet, hvor mange af de samme udfordringer fortsætter, og hvor hun med tiden bliver tilknyttet både angstbehandling i psykiatrien og får tildelt SPS på det nye universitet. Beates oplevelse er symptomatisk for den type af komplekse sammenfald, de studerende gennemgår, samt for den betydning enkeltstående begivenheder kan få. Beate oplever at være usynlig for uddannelsen, og den efterfølgende studietid bliver en længere kamp for at holde angst og stress på afstand.

I det følgende illustrerer vi tre dimensioner af det ekstra-arbejde, studerende i psykosociale vanskeligheder udfører. Først undersøger vi *det konkrete arbejde*,

5 *Alle de studerendes navne er opdigtede for at sikre deres anonymitet.*

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 49 - 63

der er indeholdt i at finde, søge og vedligeholde hjælpefunktioner som en individuel arbejdsaktivitet. Dernæst viser vi den subjektive betydning, det kan få, når ekstra-arbejdet foregår inden for *systemrationaler*, der i udredninger og vurderinger af, hvad den studerende ikke kan leve op til, er forankret i en mangellogik (deficit) (Beresford 2002). Sidste analyseafsnit giver indblik i det *subjektive sygdoms- og identitetsarbejde*, der også aktiveres, når de studerende konfronteres med mangelrationalet og udfordres på deres selvforståelse.

Det praktiske arbejde

> *Så har jeg sat onsdagen af til praktiske ting (...) ringe til kommunen (...) Jeg skal ringe til dem i dag om handicaptillæg (til SU), som det har taget mig halvandet år at få (...) Der er altid nogle praktiske ting, jeg kan lave om onsdagen, som handler om mit handicap (Kasper, naturvidenskabelig bachelorstuderende).*

Kasper har et fysisk handicap, der gør det svært for ham at gå mere end nogle hundrede meter i træk samt at bevæge sig mellem undervisningslokaliteter på den korte tid, der ofte er til rådighed. Han bliver hurtigt meget træt. Hans fysiske handicap var dog ikke indgangen til studielivsprojektet, men i stedet erkendelsen af, at hans handicap havde udviklet sig til regulær mistrivsel. Kasper "gik rundt med en masse spørgsmålstegn", han ikke kunne finde svar på. Spørgsmål omhandlende, hvilken betydning hans handicap ville få for hans praktik, om og hvordan han kunne få længere tid til sine eksaminer, hvor han skulle søge om ekstra tid samt, hvordan han kunne få hjælp til at få struktur på sit studieliv. Spørgsmål, der kørte rundt i hovedet og resulterede i, at han ikke kunne koncentrere sig om at studere og stoppede med at deltage i et kursus. Han var tæt på at droppe ud. Da han opdager og søger SPS, bliver han tildelt en mentor, der hjælper ham med at afklare basale studierelaterede vanskeligheder, som havde taget overhånd. I sidste ende betyder arbejdet med at være i støttesystemerne, orkestrere administrative procedurer ved kommunen m.m., at det stiller så store krav til hans tid og energi, at han vælger at studere 5-ects point mindre end normeret tid per semester. Dermed 'konverterer' han arbejdsaktiviteterne fra et kursus til det ekstra-arbejde, han måtte forestå for at gøre studielivet sammenhængende. For at få hjælp er Kasper som andre studerende ofte i kontakt med flere instanser, der har hvert sit rationale og opdrag, og som kun i særtilfælde taler sammen. I Kaspers tilfælde skulle han søge om handicapbil hos kommunen, handicaptillæg hos Styrelsen for Institutioner og Uddannelsesstøtte, mens mentor skulle søges gennem SPS-systemet, hvilket typisk indebærer aktivering af Studenterrådgivningen. Hjælpen forefindes altså ikke på uddannelsesinstitutionen, men sammenstykkes processuelt af Kasper, der skal udføre et tværinstitutionelt koblingsarbejde.

Den tid og energi, Kasper anvender på at søge og modtage hjælp, er ikke synlig i og for uddannelsen, da den foregår i relation til ekspertsystemer uden for uddannelsen. Et blik for ekstra-arbejdets sekundære institutionelle aktiviteter viser således, at det institutionaliserede ønske om at studerende med funktionsnedsættelser skal kunne "gennemføre uddannelsen i lighed med andre studerende" (SPS-loven §1), udløser afgørende støttemuligheder men stiller i sig selv omfattende krav til at opsøge, aktivere og gøre brug af støttemulighederne. Og det stiller store krav til de allerede udfordrede studerendes tid og energi. Tid og energi, de nu skal bruge på at agere i de bureaukratisk-administrative processer, der skal kompensere for de ulige vilkår. Eller som Beate beskriver det: Jeg ser det som et ekstra job, jeg har.

Støttesystemets mangellogik som betingende for studerendes selvforståelse

For at kunne få tildelt hjælp fra offentlige behandlings- og støttesystemer er det et lovkrav, at studerende kan dokumentere deres funktionsnedsættelse. Udredningen sker inden for det medicinske, psykiatriske og psykologiske felt, og dermed er vurderingernes paradigmatiske vægtninger som nævnt indlejret i en mangelbaseret (deficit) forståelse (Beresford 2002). I vurderingen af, hvorvidt studerende er berettiget til SPS, er det afgørende at klarlægge: 1) hvad den studerende ikke kan i det daglige på sin uddannelse, 2) hvorfor vedkommende tror, at han/hun ikke kan det og 3) at vedkommende skal pege på, hvilken støtte der vil bringe ham/hende i stand til at kunne mestre studiehverdagen bedst muligt (Center for specialpædagogisk støtte). Disse tre spørgsmål skal den studerende udfolde skriftligt i ansøgningen. Lignende kriterier gælder for tildelingen af ekstra SU-klip, handicaptillæg m.m. Beate beskriver, hvordan processen med at søge handicaptillæg opleves som et opslidende retssagsarbejde, der til trods for flere relevante dokumenterede diagnoser fra psykiatrien alligevel ved hver semesterstart risikerer ikke at blive godkendt, hvilket kan resultere i økonomiske vanskeligheder og yderligere forværring af hendes mistrivsel:

> *(...) det er ligesom at være i en retssag, hvor man skal bare have alle beviser, alle beviser skal bare læsses på, fordi man har så meget brug, jeg har virkelig meget brug for de penge. Og hvis de ikke godkender klippene, så bliver jeg nødt til at søge igen. Og så bliver jeg nødt til at klage. For ellers skal jeg køre over et helt år på lån* (Beate, humanistisk kandidatstuderende).

I hverdagslivsskildringen bliver søgeprocessen for Beate som en 'retssag', hvor hun skal agere 'advokat' i sine beskrivelser for at ramme den balance, de opererer med i vurderingen af ansøgningerne. Hun skal være for syg til at passe et arbejde ved siden af studiet, men omvendt ikke være for syg til at kunne passe

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 49 - 63

sit studie. Alligevel er det ikke tydeligt for Beate, hvad der reelt ender med at afgøre udfaldet. Derfor pågår en stor del af Beates arbejde med at overveje, hvad hun tror er den nødvendige og tilstrækkelig dokumentation. For Beate skaber processen en aktivering af dybtliggende spørgsmål om hendes identitet og følelser af ikke at være god nok, som hun har kæmpet med tidligere i og uden for uddannelsessystemet. Det er selvfølgelig legitimt, at der sættes kriterier for at vurdere, hvem der skal være berettiget til ekstra økonomisk støtte. I relation til Beates fortælling er pointen dog, at vurderinger ikke er uden effekt på de studerendes psykiske dispositioner og selvforståelse. I Beates forsøg på at få den nødvendige økonomiske støtte opøver hun på den ene side en (ekspert) viden i, hvordan ansøgningerne på minutiøst plan skal formuleres i vægtning af ord og beskrivelser samtidig med, at måden der spørges ind til hendes studiebegrænsninger og mangler, for Beate også skaber en bevidsthed om hendes egen situation. Dermed vendes formuleringerne ikke kun mod styrelsens sagsbehandlere, men også mod hendes egen selvforståelse som en studerende, der ikke kan. Hendes erfaringer kobles institutionelt til de vurderingskriterier og rationaler, som begrænsninger og mangler defineres efter:

> *Det skal være sådan, at man kan vise, man var så syg, at man ikke kunne være studerende på fuld tid og, ja, der er sådan nogle meget hårfine balancegange med det. Og tillægget det er også sådan, at man skal vise, at man godt kan gennemføre et studie, men at man ikke kan have et arbejde. Så man skal sådan hele tiden, den her sætning, altså jeg har virkelig været nede i petitesser i mine beskrivelser af mig selv. 'Med det her ord, lyder jeg lidt for syg, eller lidt for lidt syg'* (Beate, humanistisk universitetsstuderende).

Den institutionaliserede mangellogik bliver en væsentlig styringsrelation i Beates liv (Smith 2005). I den forstand er systemerne definerende som adgang til at regulere eller kompensere for forhold i uddannelsen, som for den studerende skaber eksplicitte barrierer eller virker som eksklusionsmekanismer. Beate skal kunne arbejde inde i det systembaserede manøvrerum og dermed administrere sine psykosociale problemer gennem dispensationer, ekstra SU-klip eller handicaptillæg for at kunne skabe plads til at kunne være i uddannelsen. Så ud over at fx dispensations- og ansøgningsprocesser kræver konkret tid og energi, så er de indlejrede rationaler i de udlejrede støttesystemerne betingende for, hvordan fx Beate konfronteres med at forstå sig selv som studerende.

Det subjektive identitetsarbejde

I tillæg til anvendelsen af IE forstår vi den studerendes subjektive struktureringsprocesser i form af tankeformer, perception, emotionel respons

og selvforståelse som psykosociale dynamikker, der bliver til i interaktion med omverdenen (Olsén 2017). Den systembaserede mangelrationalitet (Beresford, 2002) og kravet om at eksplicitere sine almene sårbarheder og vanskeligheder bliver i den henseende rammesættende for, hvordan ekstra-arbejdet med at søge støtte påvirker de studerendes subjektive selvforståelse. Både i troen på sig selv og gennem et nødvendigt krav om at genåbne og aktivere tidligere traumatiske oplevelser. Forsøget på at ændre rammerne for deres studiedeltagelse betyder dermed også, at de studerende skal arbejde inden for systemrationaler, der som 'subjektivitetsrum' sætter særlige kriterier for selvværd, selvforståelse og dermed identitet – fx i mangelrationalets afspejling af, hvilke normer der gælder for at kunne/ikke-kunne eller være normal/unormal:

> *I: Og er det rigtigt forstået, at det er et ekstraarbejde på to måder, fordi det selvfølgelig er et konkret arbejde, altså du skal sætte dig ned og samle alle de her ting ind, og så fordi, at det aktiverer en masse dårlige minder, og de skal også bearbejdes?*
>
> *B: Ja, så jeg har flere dage, når jeg skriver på det, hvor jeg simpelthen ikke kan lave noget, altså skolearbejde. Fordi det.. man bliver bare så demotiveret, jeg bliver simpelthen så demotiveret af det. Altså jeg føler, jeg bliver næsten sådan, 'nå, men kan jeg overhovedet finde ud af at være studernde. Det lyder bare. Det er bare den sørgeligste historie man kan fortælle om sig selv'.*

Beate har som nævnt ovenfor selv italesat sit dispensations- og ansøgningsarbejde som et ekstra job. Samtidig fortæller hun, hvordan særligt handicaptillægget sætter krav til, at hun skal fremstille sig selv som en, der ikke kan. Det "er den sørgeligste historie, du kan fortælle om dig selv", som hun siger med henvisning til den subjektive bearbejdningsproces, der følger med, når hun gentagende gange skal gå ind i sine sygdomsjournaler for at tilgå tidligere udredningers beskrivelser og minder. Hun må tilmed bruge længere tid på at bearbejde de genåbnede traumer eller sågar vende tilbage til behandling i psykiatrien, efter ansøgningsprocesserne er overstået. For Caroline med PTSD og angst er det ligeledes omfattende at indsamle, sortere, udvælge og indsende materiale til udsættelsen af sit speciale. Det sværeste var at læse alle dokumenterne igen og gå ind i det traume, hun har brugt mange år på at lukke ned for:

> *Og det tog tre måneder... jeg tudbrølede, da jeg skulle skrive den her skriftlige begrundelse. Så måtte jeg lægge det væk og tage det frem igen, og så sad jeg og græd igen, fordi jeg skulle i gang med at forklare nogen, hvad der var sket på skrift (...) og så var der det der med, at så skulle man sidde og forklare det, så der er nogen der skal forsøge at forstå det, og der er jo mange gange, jeg har valgt ikke at fortælle om det, fordi det er for lang en historie og*

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 49 - 63

> *det er for kompliceret, og det fylder alt for meget inde i mig. Så er det nemmere ligesom bare at lægge det væk. Og lige pludselig, efter jeg har lagt det væk for altid, så skal jeg gå ind i det, OG jeg skal få nogen til at forstå det, OG det er det, der ligesom skal sikre min uddannelse. Så der er meget på spil, samtidig med at jeg skal hive fat i det her traumeforløb eller... så det var faktisk et svært forløb* (Caroline, humanistisk kandidatstuderende).

Den fagtekniske organisering og koordinering af støtte fremtvinger subjektive læreprocesser om egen studieidentitet, hvor mangler og ikke-kunnen bliver et subjektivt vurderingsparameter. Den subjektive belastning kan føre til, at studerende dropper at søge ekstra SU-klip baseret på oplevelsen af, at det er for energikrævende og psykisk opslidende. Ekstra-arbejdet med at søge støtte er således flerdimensionelt. Hvor terapeutiske behandlingsformer ofte har til formål at årsagsforklare, belyse og bearbejde, så bliver kravet om at gå ind i eget sygdomsforløb og ekspliciteringen af sygdomsforløbets tilstrækkelige sværhedsgrad også til i et ufrivilligt 'systemterapeutisk' rum, der efterfølgende skal håndteres af den studerende selv.

Ekstra-arbejdet som individualisering af et universitetspædagogisk fravær

Gennem analysen har vi belyst, hvordan udrednings-, behandlings-, støttetilbud samt dispensationsmuligheder ender med at blive nødvendige for de studerendes gennemførsel. Samtidig har vi indikeret, at når de erfarede vanskeligheder ikke gøres til et anliggende for universitetspædagogikken i de konkrete uddannelsesmiljøer, hos undervisere og vejledere, men i stedet afkobles og individualiseres som psykologiske begrænsninger og mangler hos den enkelte, så resulterer det ofte i et omfattende usynligt ekstra-arbejde for de studerende, der i sig selv kan være ulighedsskabende og forårsage subtile sorterings- og eksklusionsprocesser.

Det traditionelle universitetspædagogiske opdrag om den selvstændige og selvansvarliggjorte studerende viser sig i forskningsprojektet som en almen hverdagsproblematik omhandlende utilstrækkelighed, begrænsninger og frustration over, at støtten i sig selv bliver et ekstra-arbejde ved siden af studiet. Både gennem udmøntningen i de konkrete former for funktionskompenserende ekstra-arbejde, der tager tid og energi, samt i ekstra-arbejdet inden for de administrativ-bureaukratiske systemer, der ofte er forankret i en logik baseret på at afdække de studerendes begrænsninger. I mere generaliserende vendinger bliver det ikke universitetspædagogikkens opgave at arbejde med de studerendes konkrete situerede vanskeligheder, men omvendt de studerendes individuelle oplevede begrænsninger, der skal udredes, behandles og kompenseres for i en tilpasning til uddannelsernes pædagogik og strukturelle krav. For de studerende

bliver det i sig selv et problematisk ekstra-arbejde at forsøge at blive til en universitetsstuderende. I en kritisk bemærkning er problemet ligeledes, at de studeredes erfaringer ikke mobiliseres som kollektiv kritik eller læring og ikke virker til at blive omsat til brugbar pædagogisk praksis på uddannelserne. De studerendes ekstra-arbejde kan i det lys anskues som en type af arbejdsaktiviteter, der handler om at udføre koblingsarbejdet mellem de dele af det universitetspædagogiske fravær i både tænkning og praksis. Reaktiveringer og manglende håndteringer af fx tidligere negative skoleerfaringer eller manglende adressering af mobning, mislykket integration i det socialfaglige fællesskab osv. kan producere yderligere selvforstærkende ´vicious circles´ (Virkkunen et al 2012) og forstærke effekten af universiteternes sortering på psykosociale kategorier. I det lys kan studerendes belastningsreaktioner i en vis udstrækning også anskues som en følge af uddannelsernes pædagogiske strukturering samt strukturelle krav, der for de studerende bliver til stress, skyld, skam, isolation og selveksklusion. Dermed øges samtidig risikoen for, at de studerende sorteres fra på kriterier i deres studiedeltagelse, som ikke er forankret i deres faglige formåen, men ud fra psykosociale dynamikker. Juridisk lighed bliver ikke de facto lighed i praksis, da selve ekstra-arbejdet på flere niveauer såsom tid, energi og studieidentitet potentielt er ulighedsskabende og potentielt virker subtilt kategoriserende og sorterende. Studerende i psykosociale vanskeligheder opretholder således ikke studiet bare ved at transportere sig til og fra studiet, forberede sig og gå til undervisning. I tråd med Smiths forståelse af, hvad der opretholder institutionelle felter såsom uddannelse, så bliver kompensationen for strukturelle belastninger til et regulært individualiseret ekstra-arbejde, der i kompensation for strukturelle og pædagogiske problemer i uddannelserne skal muliggøre, at den studerende stadig kan være hægtet på uddannelserne fysisk, tidsmæssigt, psykisk og identitetsmæssigt.

Aske Basselbjerg Christensen er ph. d. og post. doc. på Roskilde Universitet

Mathias Hulgård Kristiansen er ph.d.-stipendiat på Roskilde Universitet

Litteratur

Beresford, P. (2002). Thinking about 'mental health': Towards a social model. Journal of Mental Health (2002) 11, 6, 581–584. Taylor & Francis. DOI: 10.1080/09638230020023921

DeVault, M. (2006). Introduction: What is Institutional Ethnography? Social Problems, 2006 (Volume 53, issue 3), 294–298.

DeVault, M. L., & McCoy, L. (2006). Institutional Ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. I D. E. Smith (Red.), Institutional Ethnography as Practice (s. 15–44). Rowman & Littlefield.

Due, P (2014). Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser. Vidensråd for Forebyggelse.

Giddens, A. (2006). Modernitetens konsekvenser. Hans Reitzel

Grahame, P, R. (1999). Ethnography, Institutions, and the Problematic of the Everyday World. Human Studies 21: 347–360, 1998.

Højberg, K., & Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok?"—Studenterkampe om legitim uddannelseskultur. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 10(18), 7–24.

Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. Journal of Psychiatric Research, 47(3), 391–400. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015

Larsen, L., Weber, S., Wulf-Andersen, T. (2020). Asynkronitet, anbefalede studieforløb og forestillinger om gode studerende - psykosociale problemer i et accelereret uddannelsessystem

Megivern, D., Pellerito, S., & Mowbray, C. (2003). Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities. Psychiatric Rehabilitation Journal, 26(3), 217–231. https://doi.org/10.2975/26.2003.217.231

Meriläinen, M. (2014). Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: Teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life. Quality in Higher Education, 20(3), 309–329. https://doi.org/10.1080/13538322.2014.978136

Olsén, P (2017). Autoritetens genkomst som empowerment? Arbejde og subjektivitet i opbrud Et materialistisk blik på 'kapitalismens nye ånd', Tidsskrift for arbejdsliv 19 årg., nr. 4

Sarauw, L. L., & Andersen, H. L. (2016). Målstyring og fremdrift: Soppedidaktik og fremtidens vidensarbejder. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2016(2), 68–77.

Smith, D. E. (1993). Texts, Facts and Femininity: Exploring the Relations of Ruling. Routledge. http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=166753

Smith, D. E. (2005). Institutional ethnography: A sociology for people. AltaMira Press.

Troelsen, R. P., Hermansen, M., Wallstedt, B., & Mathiasen, H. (2007). At gøre studerende til studerende—Senmodernitetens universitetspædagogik. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 2(4).

Østergård, O. K., Fenger, M., & Hougaard, E. (2017). Symptomatic distress and effectiveness of psychological treatments delivered at a nationwide student counseling service. Counselling Psychology Quarterly, 1–19. https://doi.org/10.1080/09515070.2017.1410696

Virkkunen, J., Newnham, D. S., Nleya, P., Engeström, R. (2012). Breaking the vicious circle of categorizing students in school. Learning, Culture and Social Interaction. Volume 1, Issues 3–4, September–December 2012, Pages 183-192.

Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber

Lone Krogh & Annie Aarup Jensen

Artiklen viser eksempler på de problemer, studerende, der mistrives, kan opleve i kollaborative læringsfællesskaber i videregående uddannelse. Wengers (1998) begreber deltagerbaner, fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire anskueliggør nogle af de studerendes oplevelser, mens Tintos (2015) model over relationer mellem studentermotivation, oplevelse af self-efficacy og tilhørsforhold, samt udholdenhed peger på konsekvenser deraf. Det undersøges afslutningsvist, hvilke muligheder andre former for læringsfællesskaber, der tilbyder løsning på nogle disse problemstillinger, med den konklusion, at dette er et område, der kalder på pædagogisk udvikling.

Emneord: studerende, psyko-sociale problemer, kollaborative læringsfællesskaber, deltagelse, co-creation

Langt de fleste studerende synes at kunne håndtere kravene og udfordringerne i videregående uddannelse, men en udbredt mistrivsel blandt unge i videregående uddannelse træder frem såvel nationalt (Due et al, 2014), som internationalt (Baik, Larcombe, & Brooker, 2019).

Forskellige undersøgelser kaster lys over en stigende tendens til mistrivsel blandt unge i Danmark, eksempelvis undersøgelsen, Danskernes Sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil (2017), og Sørensen, Pless, Katzenelson & Nielsen (2017) fremhæver samfundsmæssige forandringstræk, der påvirker ungdomslivet i dag, præget af præstation og stress. Petersen (2016) refererer til fremkomsten af "præstationssamfundet".

Pedersen (2011) trækker linjer til samfundsmæssige mekanismer, der har betydning for menneskers liv i dag mere generelt, og peger her på bevægelsen fra Velfærdsstat med normer som fællesskab og solidaritet mod Konkurrencestat med normer om fremdrift og fremgang for den enkelte m.h.p. hurtigst muligt økonomisk selvforsørgelse. Det er også i det lys, man kan se de videregående uddannelsers fremdriftsreform og employability-perspektiv, der ser ud til at presse mange studerende. Willig (2013) fremhæver den selvkritiske tendens, at det altid er ens egen skyld, hvis man er endt i en uheldig livssituation, hvorfor det også bliver en selv, der skal udvikles og forandres, hvis situationen skal ændres.

Vi vil her undersøge, hvordan læringsfællesskaber i videregående uddannelser kan udfordre studerende i forhold til trivsel og læring med særligt henblik på studerende, der har psykosociale udfordringer. De læringsfællesskaber, vi her har fokus på, er fællesskaber, hvor studenterstyring og selvansvarlighed står centralt i organiseringen af dem, eksempelvis den problemorienterede gruppearbejdsform og andre former for læringsfællesskaber, karakteriseret som sam-skabelse (co-creation) (Jensen og Krogh, 2017). Vi vil undersøge, hvordan læringsfællesskaber af den karakter påvirker studerende i deres studieliv, som de fremtræder i Studielivsprojektet.

Metode og teoretisk ramme

Studielivsprojektet er et treårigt forskningsprojekt, der følger 50 studerende med psykosociale udfordringer i ni danske videregående uddannelsesinstitutioner (universiteter og university colleges). Der er tale om en kvalitativ og longitudinal undersøgelse, der gennemføres med brug af etnografiske metoder inkl. semistrukturerede biografiske interviews og besøg på et sted af betydning for den enkelte. Hver studerende interviewes tre gange. Både studerende med psykiske diagnoser og studerende uden diagnoser, hvor problemer er opstået i løbet af deres studieliv, interviewes i projektet.

Et tema, der er fremkommet gennem meningskondensering af datamaterialet, er betydningen af kollaborative læringsfællesskaber for unge med trivselsproblemer. Læringsfællesskaber forstås her både som klasse-/undervisningsfællesskaber – og som mindre gruppefællesskaber. Begrebet 'kollaborative' læringsfællesskaber er valgt med reference til Bang & Dalsgaards skelnen mellem kooperation og kollaboration, hvor sidstnævnte er karakteriseret ved en socialkonstruktivistisk forståelse af læring, baseret på arbejde med en fælles opgave, forhandling af fælles målsætning og fællesskab i opgaveløsningen, samt deltagerrelationer, der er karakteriseret af gensidig afhængighed, fælles (synkron) opgaveløsning og fælles kontekst (Bang & Dalsgaard, 2005: 3). Fokus i artiklen er på udvalgte perspektiver heraf og endvidere på E. Wengers sociale teori om læring i praksisfællesskaber (Wenger, 1998), hvorfra der trækkes på begreber som: deltagerbaner, fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire. Endelig inddrages Tintos model over de indbyrdes relationer mellem studentermotivation, oplevelse af self-efficacy, oplevelse af tilhørsforhold samt udholdenhed (persistence), (Tinto, 2015) som ramme for at forstå den påvirkning, oplevelserne kan have.

Relationen mellem trivsel og læringsfællesskaber

Studerende etablerer hurtigt normer for accepteret adfærd, og den enkelte skal være tiltrækkelig sensitiv og kulturelt kompetent for at aflæse disse og agere efter dem for at kunne blive og forblive en del af fællesskabet. Bager og Hermansen (2013) undersøgte normer for deltagelse blandt førsteårsstuderende på Statskundskab. I undersøgelsen skelnedes mellem påbudte normer, (hvad andre

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 64 - 75

bifalder eller fordømmer), og deskriptive normer, (det andre gør). De fandt her, at den kultur, der skabes på et hold i form af påbudte normer – oftest uudtalte - vedrørende deltagelse og ikke-deltagelse i undervisningen er afgørende for studerendes adfærd i undervisningen. Inden for det afgrænsede fællesskab, der udgøres af et hold, er det således de etablerede interne normer angående deltagelse i undervisningen, studerende primært orienterer sig efter. Normerne angiver den accepterede adfærd, og brydes normerne, udfordres gruppetilhørsforholdet, og man risikerer eksklusion af fællesskabet. Medstuderendes vurdering af og dom over adfærden, eller den enkeltes forestilling om, hvad dommen kunne være, var ofte afgørende for, hvilken adfærd der blev udvist; deltagelse eller tilbagetrækning og ikke-deltagelse.

Studiemiljø er en kompleks størrelse med stor betydning for den enkelte studerendes oplevelse af uddannelsesinstitutionen og oplevelse af mulighed for faglig og social integration. Qvortrup, Smith, Lykkegaard & Rasmussen (2018) undersøgte med udgangspunkt i Tintos institutional-departuremodel studiemiljøets betydning for frafald. Undersøgelsen konkluderede, at institutionen spiller en vigtig rolle ift. at forebygge frafald, især hvad det sociale aspekt angår, og det anbefales, at social integration indtænkes i det faglige, dvs. gennem tiltag med fokus på eksempelvis gruppearbejde i undervisningen, og at dette ikke blot overlades til de studerende. Endvidere peges der på, at kvalitet i undervisningen, herunder fokus på alignment1 og feedback, også har betydning for studerendes frafald. Klar sammenhæng mellem disse uddannelseselementer samt tydelig information herom er vigtige faktorer. Hermann, Jensen, & Lassesen (2012) peger på, at kvaliteten af interaktionen mellem undervisere og studerende er vigtig for studerendes trivsel og fandt i deres undersøgelse, at der er stærk sammenhæng mellem studerendes tillid til egen formåen (self-efficacy) og trivsel samt faktorer relateret til det sociale miljø (social infrastruktur2, kontakt til undervisere og deltagelse i arbejdsfællesskaber) og trivsel.

Flere har undersøgt aspekter af gruppearbejde og trivsel og herunder skrevet om gruppedannelsesprocesser på universitetet som problematiske. Et begreb som 'socialdarwinisme' (Keldorff, 1996) har været anvendt som karakteristik af processerne, og Christensen (2013) refererer i sin undersøgelse til studerende, der har 'ondt i maven' i forbindelse med gruppedannelsesprocesser. Der kan med andre ord være tale om, at processer, der opleves som udfordrende for alle studerende, indgår som en fast bestanddel af et kollaborativt læringsmiljø. For studerende med psykiske trivselsproblemer kan dette i særdeleshed opleves som både udfordrende og skræmmende.

---

1 Alignment beskrives som graden af overensstemmelse mellem læringsmål, undervisningsformer og –aktiviteter, evalueringskriterier og prøveform (Biggs & Tang, 2007).
2 Social infrastruktur handler bl.a. om, hvorvidt der er steder for socialt samvær på institutionen, samt om underviserne er tilgængelige uden for undervisningen (Hermann et al, 2012: 10).

Udfordringer i kollaborative læringsfællesskaber for studerende der mistrives

> *Jeg passer på mig selv.... Jeg deltager i de fællesskaber, som jeg har overskud til*

Af Studielivsprojektets undersøgelser fremgår det, at studerende med trivselsproblemer helt overordnet må tænke i, hvad de har fysisk og psykisk overskud til at engagere sig i. Mange oplever endvidere at have det svært i fællesskabet og kan opleve problemer med at få adgang til dem. Enten fordi de selv trækker sig tilbage eller oplever at blive afvist.

Læringsfællesskaber, der er overvejende kollaborativt orienteret, som eksempelvis uddannelser med høj grad af projektarbejde i grupper, og/eller samarbejde mellem underviser og studerende om at udarbejde elementer af undervisningsplaner og/eller pædagogiske tilgange (Bovill et al, 2016), indebærer en række krav til studerende - og forestillinger om 'den implicitte studerende' (Ulriksen, 2004) – som studerende må kunne honorere for at være fuldgyldige studerende (Larsen, Weber & Wulf-Andersen, 2020). Vi vil i det følgende trække eksempler på forhold frem, udtrykt gennem Studielivsprojektets informanter, som kan opleves som særligt udfordrende for studerende med trivselsproblemer. Fælles for eksemplerne er oplevelsen af at stå alene i et fællesskabsorienteret studiemiljø.

Problembaseret, projektorganiseret og gruppeorganiseret uddannelse er ofte karakteriseret ved et princip om deltagerstyring (de Graaf & Kolmos, 2003). I dette ligger forventninger om, at studerende kan samarbejde selvstændigt og konstruktivt om at finde, definere, undersøge og besvare en problemstilling, i fællesskab styre arbejdsprocessen og herunder håndtere eventuelle samarbejdsproblemer, enten alene eller ved mellemkomst af en vejleder. Kravet om, eller forventningen til tæt og længerevarende samarbejde med andre om et projekt, kan for studerende med social angst være krævende:

> *I lang tid vidste jeg ikke, hvad der var galt med mig, men da min læge havde hørt på mig og havde diagnosticeret, at jeg led af social angst, var der lige pludselig mange ting, der faldt på plads.*
>
> *... nu ved jeg, at jeg skal arbejde alene, og jeg har fortalt min vejleder om mine problemer, og han har lovet, at han nok skal hjælpe mig.*

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 64 - 75

For studerende som på grund af social angst eller anden form for mistrivsel fravælger at arbejde i gruppe, kan der opstå problemer, af både social og faglig karakter. En studerende giver således udtryk for, at det, én gang at have fravalgt at arbejde i gruppe på en årgang, fik store, uforudsete konsekvenser for resten af studieforløbet:

> *- at da jeg havde meldt ud, at nu ville jeg egentlig gerne prøve at skrive projekt [alene], så blev det en endegyldig ting, og så betød det også, at jeg fraskrev mig alt andet, der havde med andre at gøre.*

Det kan tolkes således, at den studerende forbrød sig mod de normer for deltagelse, der var gældende i læringsfællesskabet (Bager & Hermansen, 2013), og tilbagetrækningen førte til en oplevelse af eksklusion fra fællesskabet. De faglige og sociale konsekvenser blev her tæt knyttet sammen, og den 'endegyldige' karakter af omgivelsernes reaktion blev alvorlige for den studerende:

> *... dem, der går på min årgang, bruger hinanden meget mere, på en eller anden måde..." "... Og jeg føler i høj grad, at fordi jeg har valgt dem fra, så sidder jeg tilbage med den der oplevelse af, at det udelukker bare rigtig mange muligheder for mig, i forhold til at snakke med nogen, ...*

Den studerende oplever dermed at befinde sig i grænseposition, hvorfra der ikke kan skabes deltagerbaner ind i læringsfællesskabet igen, hvilket betyder, at adgangen til de ønskede gensidige læringsmuligheder er forsvundet.

Når man gennem sit studieliv øves i og forventes at arbejde gruppebaseret, medfører det også andre læringsrelaterede konsekvenser at stå udenfor. Gruppearbejdet skal principielt øve studerende i at kunne arbejde selvstyrende, men det kan få store konsekvenser, når gruppen som gensidigt forpligtende læringsrelation falder bort, og den studerende alene skal udøve selvstyrende læring. En studerende giver udtryk for, at da han ikke længere kunne være en del af gruppen, oplevedes det som et stort savn, at der ikke var nogen, der var afhængige af hans arbejde og bidrag til et samlet produkt:

> *... på en eller anden måde er der nogen, der er afhængige af mig, for at der er nogle ting, der kan blive gjort, ikke? Og det er jo helt klart det, der mangler... ... Jeg er jo ikke i nogen gruppe, til at jeg så skal lave den her specifikke del, til det her og det her tidspunkt.*

Den manglende oplevelse af at være med i et gensidigt forpligtende og strukturerende samarbejde medfører, at den studerendes motivation blev vanskeligere at opretholde, både for at møde op på studiet til undervisning og for i yderste konsekvens at færdiggøre uddannelsen. Det er her det sociale system og det faglige system (Qvortrup et al, 2018), der som en samlet enhed i form af projektgruppen udgør det læringsfællesskab, der skaber og opretholder den studerendes motivation. Men vel at mærke, fordi det kollaborative læringsfællesskab gennem uddannelsen er skabt som en norm – og som en forventning og en forudsætning hos den studerende:

> *... fordi det sværeste ved at arbejde selv...er at man ikke har nogen at sparre med...*

Det meningsskabende element, der ligger i praksisfællesskabet, (her projektgruppen som kollaborativt læringsfællesskab,) i form af den fælles fortolkede og forhandlede virksomhed, at være sammen med andre om at gøre tingene, have indbyrdes relationer, og at skabe det fælles faglige og sociale repertoire, er det, der udgør kernen i studieoplevelsen og dermed også det, der ved sit fravær gør det vanskeligt at gennemføre studiet. Oplevelsen af tilhørsforhold undermineres, hvilket påvirker motivationen til at fortsætte, "By contrast, a student's sense of not belonging, of being out of place, leads to withdrawal from contact that further undermines motivation to persist (Walton & Cohen, 2007)." (Tinto, 2015, p. 5). Der refereres til studerende generelt, men det vil for studerende med psykiske trivselsproblemer som illustreret her, kunne opleves som en skærpende omstændighed.

I læringsfællesskaber indgår ofte aktiviteter, hvor studerende giver feedback på hinandens arbejde, eksempelvis respons på arbejdspapirer i relation til projektarbejde. Peer-feedback stiller et implicit krav om, at man som studerende kan håndtere, at medstuderende og vejledere underkaster ens arbejde et kritisk, konstruktivt blik, somme tider i større fora. Men, har man det psykisk svært, kan det være vanskeligt at have overskud til at deltage i en sådan proces, især hvis man ikke er del af en gruppe, som samlet har ansvar for det producerede, men må stå alene i situationen:

> *Når jeg så endelig får produceret noget, ... og folk så sidder og siger – 'jamen, det dér, det er forkert', eller ..., 'sådan vil jeg ikke have gjort'. Og ..., det bliver bare meget personligt. ... jeg oplever det i hvert fald, som ... et personligt angreb, og det ved jeg 100% godt, det er ikke dét, der er tiltænkt. Men fordi jeg har det, som jeg har det, så bliver det dét.*

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 64 - 75

Situationen påvirker den studerendes oplevelse af troen på egen evne til at lykkes med opgaven alene. Svækkes oplevelsen af self-efficacy kan det få negativ indflydelse på den studerendes vilje og lyst til at fortsætte studiet, hvilket er tilfældet med denne studerende, "...self-efficacy is the foundation upon which student persistence is built." (Tinto, 2015, p. 4).

Studieskift kan medføre særlige problemstillinger i forhold til at gennemskue gældende normer og acceptabel adfærd på den nye uddannelse og få adgang til at deltage. Studerende kan således tidligt opleve at blive ekskluderet af læringsfællesskabet:

> *Jeg fik at vide, at jeg skulle møde op til gruppedannelse.... Det gjorde jeg, og jeg fandt også sammen med nogle, hvor vi aftalte at arbejde sammen... ... Men så fandt jeg ud af, at de andre skrev sammen på FB, og lige pludselig var jeg ikke med i gruppen? Jeg forstår ikke, hvad der skete?...*

Forhandlingerne i den fysiske gruppedannelsesproces, som den studerende havde opfattet som afsluttet med en fast aftale, er tilsyneladende fortsat i et virtuelt rum, som den studerende ikke var inviteret ind i. De i udgangspunktet klare institutionelle regler for gruppedannelsesprocessen, som noget der skulle foregå på et bestemt tidspunkt et bestemt sted, er alligevel ikke absolutte, og processen forekommer uigennemsigtig for den studerende, der har gennemført tidligere semestre på et andet universitet, og således ikke er bekendt med de uskrevne rammer for processen, det fælles repertoire.

Men der ses også positive resultater af et studieskift. Nogle studerende oplever at droppe ud af flere uddannelser - for herefter at komme ind på en uddannelse med et miljø, der er imødekommende, åbent og inkluderende:

> *Jeg er nu på en uddannelse, hvor jeg oplever at blive lukket ind og lyttet til i de forskellige grupper.*

Denne studerende er på sin tredje uddannelse - og oplever for første gang at være en del af læringsfællesskabet og blive anerkendt som et fuldgyldigt medlem, der bidrager aktivt til fællesskabets arbejde, hvilket understøtter oplevelsen af self-efficacy og styrker den studerendes motivation og vedholdenhed.

Men deltagelse i et læringsfællesskab kan i sig selv medføre psykosociale problemer. I en projektgruppe opleves samarbejdet at fungere så dårligt, at en studerende ser sig nødsaget til at søge hjælp hos gruppens vejleder:

> *Gruppearbejdet gik slet ikke, der var en i gruppen som ikke var særlig dygtig og også havde en diagnose… han var hele tiden aggressiv over for mig… Jeg talte med vejlederen om det, men vedkommende dukkede aldrig op. Til sidst blev jeg syg af det… jeg kunne ikke sove om natten, og efter at jeg ikke havde sovet i mange nætter, tog jeg kontakt til Studenterrådgivningen, som sørgede for, at jeg blev indlagt.*

Den studerendes forsøg på at løse problemet ved at inddrage vejlederen som mægler, blev ikke fulgt op af vejlederen, og den studerende oplevede ingen støtte fra uddannelsen. Konsekvensen blev, at den studerendes mistrivsel forværredes med indlæggelse til følge, og den studerende holder nu pause fra studiet. Det institutionelle svigt, med vejlederens manglende reaktion bryder den oplevelse af tilhørsforhold, der kunne medvirke til at motivere den studerende til at fortsætte studiet (Tinto, 2015, p. 5).

I modsætning hertil kan andre opleve, at der er en person på uddannelsen, der på det rette tidspunkt, er parat til at hjælpe vedkommende videre – og dermed til den hjælp, der er behov for:

> *… der var den søde underviser, der gjorde alt, hvad vedkommende kunne for at hjælpe mig… og det hjalp mig rigtig meget."*

Denne undervisers personlige engagement kan på en og samme tid forstås som – og opleves af den studerende som - et udtryk for et bredere institutionelt engagement i og interesse for at understøtte den studerendes tilhørsforhold til institutionen/studiet, hvilket bidrager til den studerendes motivation til at fortsætte trods problemer (Tinto, 2015, p. 5).

Kollaborative læringsfællesskaber kan således rumme en række udfordringer for studerende med trivselsproblemer. Den emotionelle og psykiske dimension i læring og uddannelse må ikke underkendes, og et gruppe- og fællesskabsorienteret studiemiljø kan forstærke trivselsproblemer gennem social og faglig udgrænsning, manglende deltagelsesbaner, eksklusionsoplevelser og oplevelsen af ikke at passe ind i forhold til normen – som deltager i et fællesskab.

Kan udfordringerne håndteres i læringsfællesskaber?

At være studerende er ofte forbundet med ængstelse, tvivl og usikkerhed (Barnett, 2007), og generelt vil studerende bare gerne være i stand til at kunne håndtere og gennemføre deres uddannelse (Tinto, 2015). Motivation understøttes, som nævnt, af oplevelse af self-efficacy, følelse af tilhørsforhold og opfattelse af curriculum/pensum, hvor især de to første forhold ses udfordret i ovennævnte

eksempler. Der er et grundlæggende problem i at skulle arbejde alene i et kollaborativt læringsfællesskab, hvis det ikke understøttes af et institutionelt engagement, repræsenteret ved vejlederes og underviseres interesse i og støtte til studerende generelt og specifikt til studerende med trivselsproblemer. I forhold til de nævnte eksempler vil institutionen skulle tilstræbe at skabe et inkluderende studiemiljø, støtte studerende i at skabe gennemsigtige og rimelige gruppedannelsesprocesser, være opmærksom på at åbne fællesskabsmuligheder for nye studerende og for studerende, der stået udenfor, samt være opmærksom på de potentielt følsomme aspekter ved fælles læreprocesser, eksempelvis i feedback-arrangementer.

Et inkluderende studiemiljø omkring undervisningsaktiviteter kan understøttes gennem forskellige elementer af co-creative processer (Bovill et al, 2016) og have afsmittende effekt på værdien af læringsfællesskaber. Gennem et institutionelt engagement kan skabes en oplevelse af praksisfællesskab på et hold, således at gensidig forpligtelse til at understøtte hinandens læreprocesser rækker ud over et projektgruppe-afgrænset fællesskab og omfatter hele holdet. Det kan eksempelvis foregå via korterevarende samarbejde mellem underviser og mindre grupper af studerende om udvælgelse og planlægning af undervisningselementer, samarbejde mellem mindre grupper af studerende om at forberede og holde oplæg, undervisningsøvelser og lignende, hvor alle studerende er involveret med forskellige funktioner.

Mindre grupper, der sammensættes i forskellige konstellationer med ansvarsopgaver for hinanden og over for resten af holdet, kan dels give studerende oplevelser af tilhørsforhold til såvel holdet som til uddannelsen/institutionen, dels øge de studerendes kendskab til hinanden, styrke den sociale sammenhængskraft og skabe deltagerbaner. Underviseren kan som medierende faktor i processerne have for øje og understøtte, at studerende, der mistrives, ikke overvældes og får forhandlet rimelige vilkår i samarbejdsrelationerne. Oplevelser af både at kunne deltage og bidrage konstruktivt, kan for alle studerende styrke følelsen af at kunne klare sig på uddannelsen. Undervisers tilgængelighed kan forebygge problemer som følge af manglende viden om og forståelse af uddannelsens mål og metoder (Tinto, 2015).

At et inkluderende læringsfællesskab skal kunne lade sig gøre forudsætter, at der er en åbenhed og forståelse af de psykosociale problemer, studerende kan opleve. Men da der stadig er megen tabuisering og stigmatisering omkring feltet, og der ofte er tale om meget følsomme forhold for den enkelte, kan det være vanskeligt for undervisere og vejledere at opdage studerende med problemer.

Endvidere forudsætter det interesse, åbenhed og villighed fra underviser og institution til at arbejde med undervisningsformer, der i et vist omfang afgiver kontrol over dele af undervisningen samt forudsætter andre roller for underviser og studerende. Samtidig er det på ingen måde en universalløsning: det løser ikke

problemet for studerende med social angst, ligesom de ofte mere ukendte og uforudsigelige elementer i sådanne tiltag kan forekomme mere udfordrende end traditionelle undervisningsformer som forelæsning og holdundervisning. Alligevel er der tale om tiltag, der bringer underviseren tættere på den studerende, samtidig med at de imødekommer en del studerendes ønsker til udvikling af undervisningen på videregående uddannelser. At skabe gode pædagogiske rammer og inkluderende studiemiljøer for studerende med mistrivsel i kollaborative læringsfællesskaber vil være et problem, der hele tiden må arbejdes med fra institutionens side. Studielivsprojektet viser, at mange studerende arbejder hårdt for at holde fast i studiet (Christensen & Kristiansen,2020), men har behov for en særlig bevågenhed.

Konklusion

Kollaborative læringsfællesskaber rummer idéelt set muligheder for at understøtte studerendes motivation til at holde ud og holde ved deres uddannelse, gennem oplevelser af self-efficacy og tilhørsforhold – og ved i fællesskab (i grupper og med vejleder) at kunne meningsforhandle om uddannelsesopgaverne, projektarbejdets mål og mening. For studerende, der mistrives, ser det dog ud til, at det kollaborative aspekt kan øge oplevelser af mistrivsel, gennem eksklusion af fællesskabet og manglende veje ind i det, og 'aleneheden' bliver både meget synlig og emotionelt udfordrende, fordi det står i kontrast til normen om det kollektive læringsfællesskab.

Institutionens ansvar for at skabe et socialt, inkluderende fagligt studiemiljø kan synes overladt til det kollektive læringsfællesskab, men som nævnt indledningsvist er det vigtigt, at arbejdet med at skabe social integration i kombination med det faglige arbejde ikke blot overlades til de studerende (Qvortrup et al, 2018). At understøtte disse processer og skabe muligheder for, at studerende oplever undervisere som tilgængelige (Hermann et al (2012), kan ske gennem co-creative tiltag i relation til eksempelvis undervisningsplanlægning og gennemførelse. Dette kan gennem regulerede aktiviteter give oplevelser af tilhørsforhold og self-efficacy og tilbyde deltagelsesbaner ind i læringsfællesskaber for studerende i en sårbar position – men kan så byde på andre udfordringer for denne gruppe af studerende. Den endegyldige pædagogiske løsning på dette i videregående uddannelse er ikke fundet – men et første skridt må være at gøre opmærksom på problemet.

Lone Krogh er lektor ved Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet

Annie Aarup Jensen er ph.d. og lektor ved Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet

Referencer

Bager, A. & Hermann, K.J. (2013). ”Du skal ikke stikke næsen for langt frem”: Et studie af normer for deltagelse og forberedelse blandt førsteårsstuderende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 8, nr. 15. 2013. 36-46.

Bang, J. & Dalsgaard, C. (2005). Samarbejde – kooperation eller collaboration? *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, 2. årgang, nr. 5, 2005

Baik, C., Larcombe, W. & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective, Higher Education Research & Development, 38:4, 674-687

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.

Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education* 71(2), 195-208

Christensen, A.B. & Kristiansen, M.H. (2020) ”Jeg ser det som et ekstra job, jeg har” – studerendes ekstra-arbejde med at håndtere egne psykosociale vanskeligheder**.** *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, dette nr.

Christensen, G. (2013). *En undersøgelse af subjektiveringsmekanismer i gruppe- og projektarbejde på universitetsniveau.* Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

De Graaf, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *Int. J. Engng Ed.* Vol. 19, No. 5, pp. 657±662.

Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C., Sandbæk, A., & Nielsen, A.T. (2014). *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. Vidensråd for Forebyggelse.

Hermann, K.J., Jensen, T.K., & Lassesen, B. (2012). Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel? - En analyse på baggrund af svar fra 11401 studerende ved Aarhus Universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 7, nr. 13. 2012. 1-13.

Jensen A.A. & Krogh, L. (2017). Re-thinking Curriculum for 21st-Century Learners: Examining the Advantages and Disadvantages for Adding Co-creative Aspects to Problem-Based-Learning. In Chemi T. & L. Krogh (eds.). *Co-Creation in Higher Education. Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*. Sense Publishers.

Keldorff, S. (1996). Tæt på en gruppe. En projektgruppes besvær og succés. Édition Edupax.

Larsen, L., Weber, S. & Wulf-Andersen (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, dette nr.

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E. & Rasmussen, F. (2018). Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift.* Årgang13, nr. 25. 151-178.

Sørensen, N.U., Pless M., Katznelson, N. & Nielsen, M. L. (2017). Picture Perfect: Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, *17*(2), 27-48. [2].

Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 0(0) 1–16. Sage.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity*. Cambridge University Press.

Willig, R. (2013). *Kritikkens u-vending: En diagnose fra forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ulriksen, L. (2004). Den implicitte studerende. *Dansk* pædagogisk tidsskrift, *(3)*

Artikler

Menneskerettighedsundervisning: Tilgange og ambivalenser

Svea Krukow

Menneskerettighedsundervisning: Tilgange og ambivalenser

Svea Krukow

I denne artikel reflekterer jeg over forskellige tilgange og ambivalenser relateret til brugen af menneskerettigheder i pædagogisk og socialt arbejde. Den første del af artiklen består af en kortlægning af forskellige tilgange til menneskerettighedsundervisning. I denne del beskriver jeg to dominerende strømningen inden for menneskerettighedsundervisning: En funktionalistisk og en kritisk. Efter at have klargjort ligheder mellem disse, beskriver jeg ambivalenser, jeg haroplevet i mit pædagogiske arbejde med menneskerettigheder. De tre ambivalenser jeg beskriver, er relateret til koncepterne frihed, subjektet og dannelse. Jeg konkluderer, at disse ambivalenser kan give indsigter i de udfordringer vi møder i det pædagogiske arbejde med menneskerettigheder, og at de åbner for dele af det pædagogiske felt, der bør udforskes yderligere.

Emneord: Menneskerettigheder, pædagogisk arbejde, menneskerettighedsundervisning, dannelse

Jeg står foran en 7. klasse i Nordsjælland. Vi diskuterer maskeringsforbuddet, og jeg slutter diskussionen af med at fortælle, at den Europæiske Menneskerettighedsdomstol har godkendt regler om maskeringsforbud, selvom det indskrænker religionsfriheden. En dreng rækker hånden op og spørger: "Betyder det, at menneskerettighederne ikke virker?" Efter en rum tids mumlen og et halvhjertet svar, opgiver jeg videre diskussion. Sandheden er, at jeg selv i det øjeblik mærker en snert af tvivl: Virker de? Er de rigtige? Det bedste vi kan gøre? Hvis ja, hvorfor er verden så stadig uretfærdig?

Menneskerettighederne spiller en central rolle i vores uddannelsessystem og pædagogiske arbejde. Om det er i samfundsfagsundervisningen i folkeskolen, i socialrådgiverens dialog med borgeren eller i pædagogens relation til barnet, så er forståelser af ret, pligt og ansvar grundlæggende for, hvordan vi forstår og udformer vores praksis. På trods af dette er menneskerettighedernes relation til det pædagogiske arbejde sjældent beskrevet som selvstændigt felt i den videnskabelige litteratur. Endnu sjældnere er den beskrevet på en sådan måde, at de svære dilemmaer, tvivl og kritik er omdrejningspunktet.

Menneskerettighedernes relation til uddannelse og pædagogik er formelt beskrevet i FN's Verdenserklæringen fra 1948, hvor der i indledningen står, at "(...) ethvert menneske og ethvert statsorgan stedse med denne erklæring for øje skal stræbe efter gennem undervisning og opdragelse at fremme respekt for disse rettigheder (...)" (UDHR, 1948:Indledning). Dette konkretiseres senere i FN's konvention om menneskerettighedsundervisning (2011), hvor det beskrives, at undervisning og uddannelse bør være om menneskerettigheder, gennem menneskerettigheder og for menneskerettigheder (UDHRET, 2011:Artikel2, stk. 2). I denne beskrivelse antages en givet sammenhæng mellem pædagogik og menneskerettigheder. Pædagogik og uddannelse betragtes her som den metode, hvormed vi kan sikre, at menneskerettighederne respekteres og fremmes.

Som frivillig menneskerettighedsunderviser for Amnesty har jeg ofte fundet mig selv i situationer, der er præget af tvivl og usikkerhed - relateret til min grundlæggende tro på, at menneskerettighederne repræsenterer det gode liv, og at vi gennem pædagogikken kan forandre verden til det bedre.

Tvivlende spørgsmål og følelsen af usikkerhed er ikke noget, der i en tid med voldsomme globale menneskeretslige udfordringer bliver hilst velkommen. Med god grund. Når nyhedsstrømmen domineres af historier om forfølgelse, folkedrab og diskrimination, bliver tvivl hurtigt et udtryk for modstand frem for et konstruktivt bidrag til debatten. Når vi arbejder med og diskuterer menneskerettigheder, er der liv, velfærd og lykke på spil, hvilket gør det til et felt, der ikke rummer megen plads til tvivl.

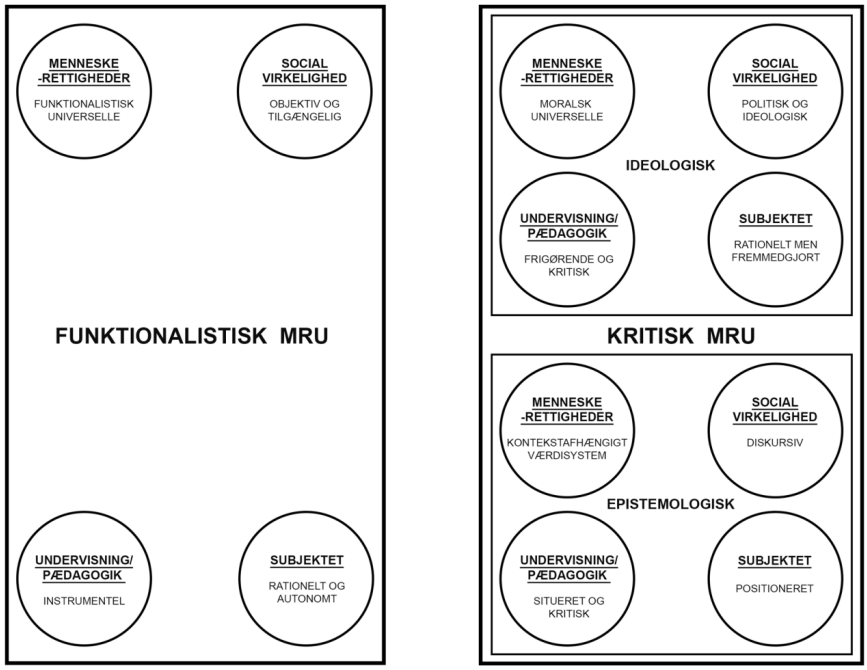
Ikke desto mindre mærker jeg tvivlen, når jeg arbejder pædagogisk med menneskerettigheder. Jeg mærker, at jeg må stille spørgsmålstegn ved, om sammenhængen mellem menneskerettigheder og pædagogik er så uproblematisk, som FN beskriver det. Derfor har jeg sat mig for at udforske tvivlen. Det gør jeg først og fremmest for at forstå min egen praksis, men også for at bringe refleksioner om det ambivalente ind i debatten om menneskerettigheder og pædagogisk arbejde. Jeg gør det ikke for at kritisere menneskerettighederne. Jeg gør det for at udforske og forstå, hvilke problematikker og dilemmaer vi møder i feltet.

Menneskerettighedsundervisning

I min udforskning af det ambivalente, har jeg empirisk valgt at fokusere på menneskerettighedsundervisning (fremadrettet MRU): Undervisning der omhandler menneskerettigheder. Jeg har valgt dette fokus, fordi koblingen mellem menneskerettigheder og pædagogik her er tydelig, og fordi jeg selv har erfaring med denne type pædagogisk arbejde. Ikke desto mindre mener jeg, at de perspektiver på MRU jeg inddrager her, også er relevante for andre former for pædagogisk praksis, hvor der arbejdes med ret, pligt og dannelse.

Kort beskrevet er MRU en praksis, der defineres i spændingsfeltet mellem menneskerettigheder og pædagogisk, didaktisk tænkning. Ideen om undervisning med fokus på ret og pligt genkender vi tilbage fra de antikke Grækenland og begrebet *paideia* (Allen & Goddard, 2017:23). Men oplysningstidens dannelsesideal er særligt centralt for MRU, da rettighedsdiskussionen tager fart under den Franske Revolution (Keet, 2007:56). Relationen til dannelsestænkningen betyder, at MRU minder om andre typer dannende undervisning, såsom fredsundervisning, demokratisk undervisning, medborgerskabsundervisning og multikulturel undervisning (se Tibbits 2002). MRU adskiller sig fra andre typer dannende undervisning ved at være forankret i et specifikt sæt af juridiske rettigheder. I den dominerende forståelse af MRU er det menneskerettighederne som de er formuleret af FN, der udgør denne forankring.

I min udforskning af feltet blev jeg hurtigt klar over, at MRU forstås og praktiseres på forskellige måder, alt efter hvilke forståelser af menneskerettigheder og pædagogik, der er grundlaget for den givne praksis. Gennem videnskabelig litteratur på området har jeg kastet mig ud i en kortlægning af forskellige tilgange til MRU. I tidsskrifter og artikler har jeg undersøgt, hvad forskellige teoretikere på området har til fælles, og hvad der adskiller dem i deres forståelser af MRU. Gennem denne undersøgelse har jeg tegnet nedenstående kort, der viser de dominerende tilgange til MRU, som jeg ser i den videnskabelige litteratur. Kortlægningen er inspireret af André Keet (2007), Monisha Bajaj (2011) og Felisa Tibbits (2017), der har lavet lignende undersøgelser. Min kortlægning adskiller sig fra deres ved at fokusere på fire aspekter af MRU: Forståelsen af menneskerettigheder, social virkelighed, pædagogik og subjektet. Ud fra disse fire aspekter har jeg kortlagt det, som jeg vil betegne de to dominerende strømninger inden for MRU:



De to dominerende strømninger jeg ser i MRU-feltet er en funktionalistisk og en kritisk. Den væsentligste forskel mellem de to er, hvilken rolle menneskerettighederne tilskrives i undervisningen. I den funktionalistiske tilgang er menneskerettighederne det instrumentelle grundlag for undervisningen, hvor menneskerettighederne i den kritiske tilgang underlægges kritisk refleksion gennem undervisning. I den videnskabelige litteratur er det kritiske perspektiv dominerende, men flere teoretikere peger på, at der i praksis i højere grad arbejdes instrumentelt med menneskerettighederne (Dembour, 2010:19).

Funktionalistisk MRU

Den funktionalistiske tilgang til MRU har jeg valgt at beskrive som en undervisningstilgang, der har menneskerettighederne som det instrumentelle grundlag for både undervisningsindhold og undervisningsmetode. De færreste teoretikere arbejder med en sådan tilgang som ideal, men flere beskriver, at en funktionalistisk inspireret tilgang dominerer praksis (se Keet 2015). Min beskrivelse af den funktionalistiske tilgang er især inspireret af Keets definition af deklaratorisk MRU (2007), Merie-Benénédict Dembours natural school of thought (2010) og Bajajs HRE for global citizenship (2011).

Præmissen for den funktionalistiske tilgang er, at menneskerettighederne forstås som universelle, hvilket betyder, at de gælder alle mennesker, til alle tider og på alle steder. Der findes forskellige argumenter for menneskerettighedernes universalitet og i den funktionalistiske forstand er Natural Rights teorien og Legal Positivism eksempler på sådanne (Keet, 2007:180). Fælles for dem er, at menneskerettighederne udgør et objektivt regelsæt, der er en del af en naturligt givet moralsk orden. Menneskerettighederne er dermed i denne forståelse uafhængige af menneskelig fortolkning og kan tydeligt adskilles fra politik og moral (Dembour, 2010:3).

Undervisning der tager udgangspunkt i en sådan menneskerettighedsforståelse er ofte instrumentel. Det betyder, at undervisning og pædagogik betragtes som et middel, hvormed menneskerettighederne kan realiseres (Keet, 2007:105). En sådan undervisning kan siges at trække på en mekanisk pædagogisk forståelse, der finder sin inspiration i behaviorismen. Her antages det, at der findes en videnskabelig pædagogisk metode for undervisning og at denne er objektiv (Nielsen & Tanggaard, 2011:27). I forbindelse med MRU er det menneskerettighederne, der udgør den objektive ramme og metode, som danner grundlag for undervisningen. Det betyder, at undervisning som oftest er forankret i erklæringer, konventioner og andre juridiske menneskerettighedsinstrumenter (Bajaj, 2011:490).

At arbejde med rettigheder som et objektivt grundlag for pædagogisk praksis er en velkendt metode i praksis. Her vil jeg fremhæve et eksempel fra et evalueringsskema fra Amnesty Internationals undervisningsmaterialer, hvor

elever skal vurdere i hvor høj grad deres skole er menneskerettighedsvenlig. Skemaet består af 20 udsagn, der alle skal vurderes på en skala fra 1-5. Alle udsagnene tager udgangspunkt i en eller flere artikler fra Verdenserklæringen. Et eksempel på et udsagn er: "No-one in my school is treated or punished in a way that is degrading or cruel, or makes him or her feel less than human (UDHR, Articles 4 and 5)."(Amnesty, 2012: 88). Med et eksemplar af Verdenserklæringen skal eleverne vurdere i hvor høj grad deres skole lever op til udsagnet. Dette er et eksempel på, hvordan menneskerettigheder i en pædagogisk sammenhæng bruges som objektive kriterier, der kvantitativt kan vurdere trivsel og kvalitet i undervisningen.

Kritisk MRU

Som modspil til den funktionalistiske MRU er, hvad jeg betegner som den kritiske MRU. Hvor der i den funktionalistiske MRU er en forståelse af menneskerettighederne som objektivt givet, har den kritiske MRU i højere grad fokus på ideologisk og epistemologisk kritik af menneskerettighederne. Ordet *kritisk* indikerer derfor her et skift i attitude overfor menneskerettighederne. De fleste teoretikere på området arbejder med kritik som en væsentlig del af MRU. Kritik kan dog tage forskellige former, og derfor har jeg inddelt den kritisk MRU i to: Den ideologisk kritiske og den epistemologisk kritiske.

Et blik på den del af den kritiske MRU, der beskæftiger sig med ideologisk kritik, viser at det er en tilgang, der er inspireret af kritisk pædagogik og marxistisk teori. Her er teoretikere som Uprenda Baxi (1994) og Andre Keet (2015) centrale med deres begreber om transformativ og kritisk MRU. Jeg vil definere den ideologiske kritiske MRU som en tilgang, hvor menneskerettighederne forstås som forankret i ideologi og politik (Baxi, 1994:22). Menneskerettighederne betragtes her som universelle, men ikke i kraft af deres objektivitet, som vi så det i den funktionalistiske MRU. Universaliteten er her afledt af et normativt lighedsprincip: Et princip om, at alle mennesker *bør* have lige muligheder og adgang til ressourcer (Arslan, 1999:202). Der er derfor tale om en moralsk universalisme frem for en instrumentel universalisme, som vi så i den funktionalistiske MRU.

Undervisning der tager udgangspunkt i ideologisk kritik af menneskerettighederne, har fokus på social forandring og undervisning som et middel til at bekæmpe social ulighed (Baxi, 1994:23-24). Med rødder i den kritiske pædagogik, finder vi i denne tilgang inspiration og eksplicitte referencer til Paulo Freire, John Dewey og Henry Girouxs pædagogiske teorier. Der er i denne type undervisning fokus på frigørelse og kritik bruges som et redskab, hvormed den sociale, økonomiske og politiske kontekst kan påvirkes (Bajaj, 2011:491). Kritik bruges mere specifikt til at påpege problemerne ved menneskerettighedernes tilsyneladende individualistiske og liberalistiske forankring. Det betyder ikke, at ideologisk kritisk MRU afskriver menneskerettighederne, men der fokuseres i høj grad på de rettigheder, der skal sikre lighed på tværs af socialklasser, såsom

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 77 - 89

retten til uddannelse, mad, bolig, gode arbejdsforhold osv. (Wang, 2002:174).

Et eksempel på en sådan tilgang til MRU er fra min egen undervisning hos Amnesty, hvor vi har lavet øvelsen *Power Flower*. Hver deltager får udleveret et billede af en blomst med to lag blade. I den inderste krans af blade står listet forskellige kategorier, eksempelvis: Køn, alder, etnicitet, social klasse, økonomisk status osv. Deltagerne skal nu hver især, i den yderste krans af blade, skrive hvilke udfordringer de møder i deres hverdag i forbindelse med de forskellige kategorier. I forbindelse med køn kan det eksempelvis være: "Som kvinde får jeg mindre i løn end mine mandlige kollegaer". Når alle deltagerne har udfyldt deres blomst, diskuterer gruppen, hvordan disse udfordringer kan ses på et strukturelt plan, og hvilken relation de har til krænkelser af menneskerettighederne. I dette eksempel arbejder undervisningen ideologisk kritisk med menneskerettighederne ved at fokusere på sociale, økonomiske og politiske problemstillinger og deltagernes egen erfaringsverden.

En anden måde at arbejde med kritisk MRU, er gennem epistemologisk kritik af menneskerettighederne. En sådan tilgang finder sin inspiration i poststrukturalismen, og især Foucaults forståelse af magt og diskurs (Keet, 2007:146). Min kortlægning af denne tilgang er især inspireret af en postkolonial menneskerettighedsforståelse og *indigenous rights education*, hvor teoretikere som Elizabeth Huaman (2017) og Boaventura de Sousa Santos (2002) er centrale. Her ser vi et opgør med ideen om universelle menneskerettigheder (Alves, 2000:490). Menneskerettighederne betragtes her ikke som naturligt givet eller moralsk forankret, men de forstås derimod som et vestligt konstrueret fænomen, som blot repræsenterer én ud af mange mulige forståelser af det gode og værdige liv (Sousa Santos, 2016:122). For at ideen om menneskerettigheder ifølge denne tilgang kan fungere, må begrebet redefineres så det dækker over forskellige partikulære forståelser af det gode liv, der er historisk og diskursivt forankret i lige netop den kontekst, hvor de bruges (Wang, 2002: 171).

Pædagogisk er epistemologisk kritisk MRU inspireret af teorier om læring som diskursivt konstitueret. Jean Lave og Etienne Wengers begreb om situeret læring er et eksempel på en sådan forståelse, hvor læring ikke tager udgangspunkt i autoritative koncepter, men derimod udvikles i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2004). Epistemologisk kritisk MRU vil derfor ikke placere FN's formulering af menneskerettighederne som rammen for undervisningen. Tværtimod, den vil rette en kritik mod denne definition for at være autoritativ og ekskluderende for andre lokale forståelser. Epistemologisk kritisk MRU vil i højere grad have fokus på, hvordan deltagerne i fællesskab definerer og artikulerer det gode og værdige liv (Huaman, 2017:13).

Øvelsen Øde ø er et eksempel på en sådan tilgang i praksis. Deltagerne skal i små grupper lave en liste over de fem fysiske ting, principper eller regler, de vil tage med på en øde ø, hvis de skal starte et samfund op fra bunden. Underviserens rolle er at udfordre deltagernes valg på en sådan måde, at øvelsen bliver umulig at løse. Hvis deltagerne vælger demokrati som en af de fem ting, udfordrer underviseren

dem eksempelvis ved at spørge: Hvad stiller I op, hvis majoriteten bestemmer, at ikke alle må få mad? Kan demokrati være ødelæggende for de andre principper I har valgt? For at denne øvelse kan fungere er det vigtigt, at deltagerne ikke på forhånd har fået indgående kendskab til menneskerettighederne, da formålet netop er, at de sammen skal definere, hvad der danner grundlag for det gode samfund og det gode liv.

Ligheder i feltet

Når jeg har beskrevet de tilgange jeg ser i MRU-feltet, er det vigtigt at understrege, at én tilgang ikke er bedre end de andre. De forskellige tilgange blandes ofte i praksis og de bidrager med forskellige ting til feltet. På trods af, at tilgangene er forskellige, så mener jeg at se nogle grundlæggende lighedstræk mellem dem, der er væsentlige for at forstå de dilemmaer, der er på spil i MRU. Her vil jeg fremhæve tre væsentlige fællestræk, der udgør præmisser for vores arbejde med menneskerettigheder i undervisning og pædagogik.

For det første er det en grundforståelse i både den funktionalistiske og de kritiske tilgange, at menneskerettighederne kan repræsentere det gode liv. I den funktionalistiske MRU fordi menneskerettighederne er det objektivt gode, i den ideologisk kritiske fordi vi kan bruge menneskerettighederne til det ideologisk gode, og i den epistemologisk kritiske fordi menneskerettighederne kan rumme forskellige forståelser af, hvad det gode liv er.

For det andet er det en fælles grundforståelse, at menneskerettighederne er tilskrevet mennesket. Det kan lyde banalt, men det er en væsentlig præmis for menneskerettighederne, at der kan drages en skelnen mellem det, der er menneskeligt og det, der ikke er. Kort sagt er der i alle tilgangene tale om et rettighedssubjekt.

For det tredje er der en grundlæggende uddannelsesoptimisme i alle tilgangene. Der er en fælles forståelse af, at pædagogik og uddannelse kan sikre menneskerettighedernes udbredelse og den enkelte elevs moralske dannelse.

Praksis indretter sig sjældent efter vores teoretiske præmisser og rammer. Det er gennem min egen erfaring med feltet, at jeg er blevet bevidst om, at disse præmisser udfordres i praksis. I det følgende vil jeg derfor beskrive tre ambivalenser, som jeg gennem undervisning og feltarbejde har oplevet. De konkrete eksempler er fra mine erfaringer som oplægsholder for Amnesty. I alle eksemplerne er det mig, der optræder som underviser, mens deltagerne er alt fra folkeskoleelever til frivillige i Amnesty. Ambivalenserne jeg beskriver, er inspireret af feltarbejde på Malmø Universitet. Her har jeg været i dialog med studerende, der studerer Human Rights, og det er herigennem, jeg er blevet inspireret til at dykke ned i de konkrete menneskerettighedsdilemmaer. Ambivalenserne omhandler henholdsvis frihed, subjektet og dannelse.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 77 - 89

Frihedens ambivalens

Klassen diskuterer om man må skrive noget kritisk om dronningen på sociale medier. Diskussionen er livlig, og en dreng siger: "Ytringsfrihed betyder, at man må sige hvad man vil!" En anden dreng supplerer ivrigt: "Man har ret til at kritisere!". Jeg spørger om det samme gælder, hvis man kritiserer ens klassekammerat. Der bliver stille. Læreren bryder ind: "Kan I huske, at vi har snakket om, hvordan man har en god tone overfor hinanden?". Eleverne nikker og en dreng siger: "Vi har haft nogle nogle problemer med det, for man kan faktisk blive rigtig ked af det."

Den ambivalens jeg beskriver her, omhandler det, vi i menneskerettighederne definerer som det gode liv. Menneskerettighederne indeholder overordnet to antagelser om, hvad det gode liv er. For det første er det gode liv et frit liv, hvor individet kan udtrykke sig og vælge frit. For det andet er det gode liv et beskyttet liv, hvor individet er beskyttet mod krænkende og diskriminerende adfærd. Samlet set betyder det, at menneskerettighederne er formuleret i spændingsfeltet mellem frihed og begrænsning: Du er fri, men du må ikke krænke andres frihed. Her opstår der en paradoksal situation, idet frihed og begrænsning udgør to modstridende koncepter, der vægter ligeligt i menneskerettighederne.

Diskussionen af grænserne for ytringsfrihed er et tilbagevendende emne, der relaterer sig til denne ambivalens. Ambivalensen opstår, fordi definitionerne og grænserne mellem frihed og beskyttelse er svære at drage. Ytringsfrihed kan på en og samme tid være en ret og en krænkelse af dem, man ytrer sig om. På samme måde kan beskyttelse mod diskrimination på den ene side være en ret og på den anden side være censur.

Udfordringen ved at trække grænsen mellem frihed og beskyttelse er central i pædagogisk arbejde, fordi vi i praksis altid må vægte det ene mere end det andet. Den vægtning vi vælger har stor betydning for, hvilke værdier vi pædagogisk arbejder ud fra, og hvordan vi forstår de mennesker vores pædagogiske arbejde omhandler. Især i arbejdet med børn er dette tydeligt. Børn under 18 år er gennem Børnekonventionen tilskrevet en ekstra beskyttelse, hvorigennem voksne omsorgspersoner må træffe beslutninger på deres vegne. Her opstår en væsentlig pædagogisk udfordring, da det ikke er givet, hvornår børns ve og vel sikres gennem deres frie valg, og hvornår det sikres af en omsorgspersons valg.

Subjektets ambivalens

Til workshoppen taler vi om den skarpe retorik højrefløjen bruger om flygtninge. En mand rækker hånden op og siger: "Jeg synes det er problematisk, at det udlægges som om, at nogle mennesker er mere værd end andre. Pointen med menneskerettighederne er, at de gælder os alle!"

Den ambivalens jeg beskriver her omhandler, hvem "os alle" dækker over.

Menneskerettighederne er tilskrevet mennesket, eller som det er formuleret i Verdenserklæringen: "(...) alle medlemmer af den menneskelige familie (...)" (UDHR, 1948:Indledning). Det kan lyde indlysende, og vi har alle en intuitiv forståelse af, hvad der er menneskeligt og hvad der ikke er. Men i en globaliseret verden præget af en hastig teknologisk udvikling, er det ikke altid åbenlyst, hvornår man er medlem af den menneskelige familie.

I 2017 fik robotten Sophia tildelt statsborgerskab i Saudi-Arabien. Statsborgerskab er i sig selv en grundlæggende ret og er samtidig en status, der giver adgang til andre goder og rettigheder. At tildele Sophia statsborgerskab betyder, at hun - på papiret - har rettigheder som en stor gruppe udsatte mennesker i verden, ikke nyder godt af: Mennesker der er født statsløse og mennesker på flugt fra konfliktzoner. Selvom der i den globale offentlighed er enighed om, at Sophias statsborgerskab er en gimmick, så sætter det spørgsmålstegn ved, hvem menneskerettighederne i praksis beskytter.

Når grundlaget for menneskerettighederne er, at vi klart kan skelne det menneskelige fra det ikke menneskelige, så opstår paradoksale situationer, hvor vi i forsøget på at definere det menneskelige ekskluderer marginaliserede grupper af mennesker. Hvis vi definerer mennesket som dem med statsborgerskab, ekskluderer vi dem, der er statsløse. Hvis vi definerer mennesket som et væsen med fornuft, ekskluderer vi små børn og mentalt handicappede. Hvis vi definerer mennesket som havende specifikke fysiologiske træk, ekskluderer vi dem, der ser anderledes ud. Hvis vi definerer mennesket som et væsen med følelser, ekskluderer vi dem, der ikke føler. Det rettighedssubjekt menneskerettighederne hviler på, kan derfor opleves som ambivalent og ikke klart afgrænset og det kan i yderste tilfælde bruges som en ekskluderingsmekanisme.

Problematikken omkring, at nogle mennesker betragtes som mere eller mindre menneske, ses mange steder i den offentlige debat. I debatten om dødsstraf, hvor argumentet er, at nogle mennesker har handlet tilstrækkeligt umenneskeligt til, at de ikke fortjener retten til liv. Vi genfinder det også i den aktuelle debat om, hvorvidt børn af danske Syriens-krigere skal have frataget deres danske statsborgerskab, hvis de bliver født i en krigszone, og dermed skal dømmes for deres forældres handlinger.

I det pædagogiske arbejde har denne ambivalens også betydning. Især i arbejdet med marginaliserede og udsatte mennesker, der mærker eksklusionen og umenneskeliggørelsen på egen krop, er denne ambivalens nærværende. I et sådan pædagogisk arbejde er problematikken todelt, da den både omhandler, hvordan en gruppe mennesker strukturelt og gennem konkrete politikker ekskluderes, men også hvad det betyder for et menneskes selvforståelse, at være i en sådan marginaliseret position. En problematik der er væsentlig at forstå, for at vi kan hjælpe mennesker i marginaliserede positioner.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 77 - 89

Dannelsens ambivalens

Den ambivalens jeg vil beskrive her hænger sammen med et af pædagogikkens grundlæggende problemer, som Kant formulerede i 1803:

> *Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? (Kant, 1803:29)*

Kort sagt er pædagogikken ifølge Kant grundlæggende paradoksal, fordi formålet er at kultivere den enkeltes frihed og selvstændighed, men at dette gøres gennem opdragelse og pædagogik, der i sig selv er tvingende metoder. Vi ser en lignende udfordring i forbindelse med menneskerettigheder i pædagogisk arbejde. I Verdenserklæringen står der i artikel 26 om retten til uddannelse: "Undervisningen skal tage sigte på den menneskelige personligheds fulde udvikling og på at styrke respekten for menneskerettigheder og grundlæggende friheder." (UDHR, 1948:Artikel 26, stk.2).

Undervisning med fokus på menneskerettigheder har et dannende mål, idet undervisningen skal kultivere den enkelte person. På samme tid har undervisningen et normativt mål om at sikre respekten for menneskerettigheder i et større perspektiv. Her opstår en ambivalens, idet elevens dannelse omhandler den frie udvikling, mens menneskerettighederne repræsenterer den normative ramme eleverne skal dannes indenfor.

Denne ambivalens er relevant for pædagogisk arbejde med menneskerettigheder, fordi pædagogik altid omhandler begrænsningen af nogens frihed, mens kernen i menneskerettighederne er at styrke og respektere friheden. I præsentationen af de forskellige tilgange til MRU er det tydeligt, at tilgangene arbejder forskelligt med denne ambivalens. I den funktionalistiske tilgang er der et udpræget fokus på menneskerettighederne som den normative ramme for undervisningen, mens de kritiske tilgange giver mere plads til den enkelte elevs frie dannelse, men dermed også åbner for kritik af menneskerettighederne. Uanset om vi undersøger eller praktiserer undervisning, pædagogik eller socialt arbejde, må der vægtes mellem individets dannelse og de rammesættende værdier, hvilket altid vil efterlade den ene mere prioriteret end den anden. Det er dermed en tilbagevendende problematik i pædagogisk arbejde med menneskerettigheder, hvor meget kritik den givne praksis skal være åben for, og hvad der skal stilles op med en sådan kritik.

Afrunding

Tvivl og ambivalenser i det pædagogiske arbejde med menneskerettigheder er

i min optik væsentlige at beskæftige sig med, for at forstå vores felt og vores praksis. Ambivalenser kan være svære at give plads, da de kan fremstå som modstand mod menneskerettighederne, men ikke desto mindre er de en del af det komplekse felt, som vi praktiserer pædagogik indenfor. Ved at have fremhævet de ambivalenser jeg oplever, håber jeg at vise nye og uudforskede dele af vores felt, der kun åbnes ved at stå ved tvivlen og arbejde med den. En videre udforskning af ambivalenserne vil ikke nødvendigvis løse dem, men det vil skabe plads til nye perspektiver på, hvordan og hvorfor det er vigtigt at beskæftige sig med menneskerettigheder i pædagogisk arbejde.

Svea Krukow er cand.mag. i Pædagogik og Uddannelsesstudier og Kultur og Sprogmødestudier fra Roskilde Universitet, med speciale i menneskerettighedsundervisning. Frivillig menneskerettighedsunderviser og oplægsholder

Litteratur

Allen, Ansgar; Roy Goddard (2017): *Education and Philosophy: An Introduction*. SAGE Publications.

Alves, José A. Lindgren (2000): "The Declaration of Human Rights in Postmodernity". Human Rights Quarterly vol. 22. The John Hopkins University Press.

Amnesty International (2012): "Becoming a Human Rights Friendly School: A Guide for Schools Around the World". Hentet fra: https://amnesty.dk/undervisning/bestil-undervisningsmaterialer/goer-jeres-skole-menneskerettighedsvenlig

Arslan, Zühtü (1999): "Taking Rights less Seriously". Kluwer Academic Publishers.

Bajaj, Monisha (2011): "Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches". Human Rights Quarterly vol. 33. The John Hopkins University Press.

Baxi, Uprenda (1994): "Human Rights Education: The Promise of the Third Millennium?" Pennsylvania University Press.

Dembour, Marie-Bénédicte (2010): "What are Human Rights? Four Schools of thought". Human Rights Quarterly, vol. 32. The John Hopkins University Press.

Huaman, Elizabeth (2017): "Indigenous Rights Education: Indigenous

Knowledge Systems and Transformative Human Rights in the Peruvian Andes". International Journal of Human Rights Education, vol. 1. Routledge, Taylor and Francis Group.

Kant, Immanuel (1784): "The answer to the Question: What is Enlightenment?" Cambridge University Press.

Keet, André (2007): "Human Rights Education or Human Rights in Education: A Conceptual Analysis". Doktorafhandling fra Faculty of Education, University of Pretoria.

Keet, André (2015): "It is time: Critical human rights education in an age of counter-hegemonic distrust". Education and Change, vol 19. Routledge, Taylor and Francis Group.

Lave, Jean; Wenger, Etienne (2004): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

Nielsen, Klaus; Lene Tanggard (2011): *Pædagogisk Psykologi: En Grundbog*. Samfundslitteratur.

Sousa Santos, Boaventura de (2002): "Toward a Multicultural Conception of Human Rights". I Hernández-Truyol, Berta: *Moral Imperalism. A Critical Anthology*. New York University Press.

Sousa Santos, Boaventura de (2016): "Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledge". Kapitel 4 i *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Routledge, Taylor and Francis Group.

Tibbits, Felisa (2002): "Understanding what we do: Emerging models of human rights education". International Review of Education. Kluwer Academic Publishers.

Tibbits, Felisa (2017): "Revisiting – Emerging models of human rights education". International Journal of Human Rights Education vol. 1. Routledge, Taylor and Francis Group.

United Nation (1948): "Universal Declaration of Human Rights". Verdenserklæringen, forkortet UDHR. Hentet fra: https://amnesty.dk/om-amnesty/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheder

United Nation (2011): "United Nations Declaration on Human Rights Education and Training". Forkortet UDHRET. Hentet fra: https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx

Wang, Zhihe (2002): "Toward a Postmodern Notion of Human Rights". Educational Philosophy and Theory, vol. 34. Carfax Publishing, Taylor and Francis Group.

Anmeldelser

15 aktuelle læringsteorier

Knud Illeris (red.)

Undervisning, dannelse og ungdomsliv – refleksionsperspektiver og læreruddannelse

Dion Rüsselbæk Hansen, Lene Larsen & Michael Paulsen

At tænke med Foucault

Gerd Christensen & Bjørn Hamre

Videnskabsteori – om viden og forskning i praksis

Bjarne Wahlgren, Bo Jacobsen, Oliver Kauffmann, Mikkel Bo Madsen og Karsten Schnack

Olympic Education – An international review

Edited by Roland Naul, Deanna Binder, Antonin Rychtecky, Ian Culpan

Pædagogik og fortælling – at fortolke, forstå og forny pædagogisk praksis

Hanne Hede Jørgensen, Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd

Indvending mod læringens politik

Knud Illeris (red.): 15 aktuelle læringsteorier
Samfundslitteratur 2019
278 sider, 298 kr.

Bodil Christensen

Har Knud Illeris ikke altid været den, der beskrev, hvordan man lærer noget? Jo, det har han været – i min lærer-verden, der trods alt rækker fra seminarietiden sidst i 1970'erne og frem til denne anmeldelse af "15 aktuelle læringsteorier" fra 2019, der er redigeret af netop Knud Illeris.

Læringstrekanten holder fortsat, når jeg som underviser ser på studerende og elever og kolleger: Vi skal have en drivkraft, for at få lært et bestemt fag. Der skal være mening med det, vi skal lære, og det skal være muligt at mestre udfordringen.

Så nemt forklarer Knud Illeris, hvad der er afgørende for læring. Derfor er det med stor respekt, at jeg anmelder hans samling af læringsteorier. Han har helt sikkert valgt de rette, de væsentlige og de teorier, der giver mening, tænker jeg.

Læring er en kompleks størrelse. I Jan Kjærstads "Forføreren" fra 1993 skrives om hovedpersonen Jonas Wergelands glæde ved at lære – på sin egen opdagende måde: "Det mest utrolige var dog alligevel geografitimerne. Ingenting i folkeskolen rummede større åbenbaringer end disse blanke kort, man i ny og næ fik udleveret, hvor kun landets omrids var indtegnet, og som dannede et frydefuldt udgangspunkt for en slags privat folkevandring eller opdagelsesrejse, hvor man selv satte navne på et til nu ukendt kontinent, floder, bjerge, byer. Man lærte geografi i ordets rette betydning. Man beskrev jorden." Jonas Wergeland er et nysgerrigt menneske, der søger at lære hele verden at kende. Det er det centrale i læring: nysgerrighed og et blankt kort over verden.

De femten forskere i "15 aktuelle læringsteorier" er udvalgt med omhu. Det er en bearbejdet udgave af "Contemporary Theories of Learning" fra 2009, men denne er nyredigeret og har fået flere aktuelle bidrag. Udvalget her er (skriver Illeris) tæt sammenfaldende med den engelske version, men flere af forskerne

har nyere tekster med i den danske udgave. Per- Erik Ellström er den ene nye forsker i forhold til den engelske udgave.

Bogens forfattere er fra Danmark, Sverige, England, Tyskland, Holland, Belgien, USA, Australien og New Zealand. Det er Illeris, Jarvis, Gardner, Ziehe, Elkjær, Alheit, Mezirow, Tennant, Meriiam, Jackson, Ellström, Biesta, WIldemeersch, Stroobants & Jans, Hattie & Donoghue og Wenger-Trayner. Deres navne står under hver sin rektangulære farveprøve på forsiden, der har sort baggrund. Smukt og enkelt. Bogens indhold er også formidlet smukt og enkelt. Der er cirka tyve sider til hver forsker, hvert kapitel har overskrift og deloverskrift, der kan fortælle, hvad der er særligt i fokus. Alle kapitler har en halv side med en introduktion, der gør det klart for læseren, om det er her, man skal begynde, eller om man hellere skal finde en anden forsker med en anden vinkel. Nemt og overskueligt. Alle kapitler afsluttes med en sides litteraturhenvisninger.

Det kan anbefales at læse Knud Illeris´ eget bidrag, før man vælger blandt de øvrige bidrag. Her får man en fin redegørelse for hovedsynspunkterne på læring: Hverdagslæring, der finder sted i mange forskellige hverdagssituationer og Skole- og Uddannelseslæring, der er organiseret læring. Det er også her læringstrekanten er med, og der afsluttes med en model, der viser de mange nøgleord, der optræder i læringsforståelsen.

Thomas Ziehes kapitel er et transkriberet resultat af et oplæg, Thomas Ziehe holdt på en konference i København, 2007. Det er præget af den lethed, hvormed Thomas Ziehe formidler en samtidsdiagnose. Helt tilbage fra "Ambivalenser og mangfoldighed" og til "Øer af intensitet i et hav af rutine" har han formået at beskrive ungdommen, så man kan genkende den i virkeligheden. Ændringerne i forhold til unges (og ældres) forhold til viden, adfærd og motivation er skarpt beskrevet. Glæden ved at læse Thomas Ziehe er især, at han skriver om mulighederne i den ændrede ungdomskultur fremfor blot at begræde tab og traditioner.

John Hattie og Donaghue bidrag om synlig læring kan også anbefales. Wenger-Trayners praksisfælleskaber og læringslandskaber kan også være et godt bud på en første (eller anden eller tredje) læsning om læring i praksisfællesskaber.

Gert Biesta får det afsluttende ord i et kapitel med titlen: "En indvending mod læringens politik." Her er han (som altid) kritisk og klar i sin tale: Det er derfor jeg tror, at vi ikke kun bliver nødt til fortsat at gå imod læringens politik, men at vi også, måske som en del af dette, bliver nødt til at ændre diskursen om uddannelse fra en diskurs, der bygger på læringens sprog, til en diksurs om, at man kan fungere som en, der kan uddanne sig ud over læringen." Det var nogle få forskere, der her blev nævnt. Der er femten gode at vælge. Bogen kan anbefales til alle studerende på læreruddannelsen.

Indledningen slutter med: ”Hermed mener jeg at have samlet et væsentligt input til forståelse og diskussion af, hvad der er på spil, når vi snakker om menneskers læring som et centralt forhold og et væsentligt bidrag til samfundets og den enkeltes situation og udvikling i det 21. århundrede. Knud Illeris.”

Tak for det. Det har du gjort.

P.S: Jonas Wergeland bryder alle læringsrammer, da han bliver optaget af sit projekt med at få styr på verden. Han er en elev, der netop (som Biesta ønsker) kan nå ud over læringens rammer: ”Så nu må dette menneske, Jonas Wergeland, idet han får udleveret et blankt kort over Holland, Belgien, og Luxembourg, hvor han indsætter byer efter forgodtbefindende, Bruxelles, Antwerpen, Liege, Brügge, han ved, han godt må placere byerne forkert, det gør ikke noget, det er ham, der skaber verden. Der er ting galt med hele oplægget: Der er for få byer i Belgien, så Jonas Wergeland finder på nogle nye navne. Og da dette er i fjerde klasse, siger frøkenen ingenting., hun tillader sig at smile i stedet.”

Bodil Christensen er lektor ved lærer-uddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

Læreren må reflektere i det uvisse

Dion Rüsselbæk Hansen, Lene Larsen & Michael Paulsen: Undervisning, dannelse og ungdomsliv – refleksionsperspektiver og læreruddannelse
Syddansk Universitetsforlag, 2019
123 sider, 175 kr.

Mads Rangvid

Nutidens lærere står i et uhyre komplekst felt. Skolen har mistet sin naturlige 'aura', og læreren som figur har mistet sin selvfølgelige autoritet. På gymnasieområdet, som er fokus for bogen Undervisning, dannelse og ungdomsliv, er der desuden sket en massiv tilstrømning af elever, hvorfor elevdifferentieringen er øget markant. Bl.a. derfor skal samtidens lærer både være relationsarbejder, der yder omsorg og støtter identitetsarbejde, kulturarbejder, der begrunder skolen, så den fremstår meningsfuld, repræsentant for et system, der opkvalificerer kompetencer, som peger frem mod videre uddannelse og karriere, og organisationsmedarbejder, der indgår i fagligt samspil, teamorganisering og øget brug af IT. Alt dette foregår i en ramme, der er præget af markedsgørelse og konkurrenceudsættelse.

Vil man som lærer ikke bare kostes rundt af omstændighederne, er man nødt til at reflektere over, hvordan man kan navigere i kompleksiteten og udnytte de muligheder, den moderne skolevirkelighed byder på. Men hvad vil det sige at reflektere? Og hvad bør man reflektere over? Det giver bogen en række perspektiver på, for at lægge op til diskussion – og refleksion.

Som en mørk baggrund rumsterer bogen igennem en meget simpel og politisk populær kompleksitetsreducerende tilgang til lærergerningen, nemlig den teknisk-kausale opfattelse ifølge hvilken undervisning er et spørgsmål om at kontrollere input og måle output. Denne bevidst spidsformulerede opfattelse tager forfatterne med god grund afstand fra, for med den teknisk-kausale opfattelse af undervisning er der strengt taget ikke brug for en lærer; tjansen kan varetages af en robot, og hermed må alle dannelsesambitioner fordufte. Men det er jo ikke mindst det hele uddannelsesøvelsen går ud på, dannelse af frie, kritiske

individer, der ikke agerer som robotter.

Forsimplende konceptpædagogiske svøber, som omslutter os, beskrives overbevisende som erstatningsmetafysik, der kan give (falsk) læ mod følelsen af usikkerhed og ustyrlighed. Men uddannelse indeholder per se disse momenter. Netop fordi der er tale om formning af frie individer, er sand uddannelse præget svag styring og mangle på kontrol. Den modsatte yderpol til den teknisk-kausale opfattelse kaldes progressiv og voluntaristisk. Her er sigtet entydigt på det enkelte individs unikke udvikling. Ifølge denne opfattelse er intet forudsigeligt, enhver undervisningssituation er ny, og det er derfor umuligt at planlægge undervisning. Mellem de to yderpoler lander forfatterne på en pragmatisk-konstruktivistisk opfattelse, hvor "undervisningsvalg træffes med udgangspunkt i *spændingen* mellem indsigt i almene undervisningsproblemer (...) og den unikke undervisningssituation." Netop denne afvejning mellem det almene og det unikke kræver refleksion.

Ud over de indledende og afsluttende begrebslige benøvelser har bogens forfattere hver ansvaret for et hovedkapitel. Paulsens kapitel om, hvordan man reflekterer, følger en systematisk model og gennemspiller fire mulige perspektiver. Det væsentligste skel går her på, om man virtuost reflekterer i praksis, eller om man grubler dybt og teoriunderstøttet på afstand af praksis. Alle fire perspektiver, som præsenteres, har fordele og ulemper, og målet må være at kunne indtage alle fire perspektiver, alt efter hvad praksis kalder på.

Rüsselbæks kapitel er mere usystematisk, men det ligger nok også i sagens natur, idet det omhandler, hvad der er værd at reflektere over. Og der er mildt sagt meget forskelligartet at tage fat på. Fra en æstetisk gefühl for at perceptionen strukturerer fx elevopfattelser, hvorved det singulære risikerer at blive udgrænset, over demokratiopfattelser, til det som kaldes "lærergerningens kunst". Rüsselbæks kapitel viser med al ønskelig tydelighed, at det ikke er nogen let opgave at reflektere over den moderne lærergerning. Refleksionen må have et enormt spænd og på en gang være situationssensitiv og teoretisk velinformeret. Og midt i dette skal læreren have stamina nok til at turde "stå i det uvisse med hele sig selv i sin såvel socialt tilegnede som singulære verden og se, *hvad det kan blive til, og hvad det kan føre (hen) til.*" At ville støtte eleverne i at blive til på deres egne præmisser, er en smuk, men risikofyldt affære.

I Larsens kapitel optegnes konturer af de uomgængelige sociale rammevilkår, der betinger den pædagogiske refleksion. Det handler bl.a. om de mange elevforudsætninger og -dagsordner, der er på spil i gymnasieskolen, om skolens sociale og karrieremæssige sorteringsfunktion og dermed også skolen som ulighedsskabende faktor.

Uddannelses- og dannelsessynet i *Dannelse, undervisning og ungdomsliv* er progressivt og meget sympatisk. Men det er ikke nogen let bog, idet den

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 94 - 96

teoretiske referenceramme er omfattende, mens bogen selv er ganske klejn. Det giver i sig selv en høj grad af indholdsmæssig kompleksitet, som jeg kunne være bekymret for at nogle står af på. Og det ville være ærgerligt, for hvis pædagogikumstuderende og deres vejledere, til hvem bogen, så vidt jeg kan vurdere, er henvendt, lykkes med at indoptage disse perspektiver, har de bedre forudsætninger for at håndtere den moderne lærergernings komplekse udfordringer.

Mads Rangvid er lektor på Gladsaxe Gymnasium

Solid og tilgængelig indsigt i Foucaults værk

Gerd Christensen & Bjørn Hamre: At tænke med Foucault
Unge Pædagogers forlag 2018
178 sider, 228 kr.

Sune Jon Hansen

"At tænke med Foucault" er en fin introduktion til Foucaults arbejder. Selvom det indledningsvis understreges, at det hverken er en introduktionsbog eller metodebog, men derimod en opfordring til "...selv at arbejde, til selv at tænke med og i forlængelse af Foucault" (s. 9), så leveres der bogen igennem fine introducerende beskrivelser af de mest centrale af Foucaults begreber – diskurs, magt/viden, subjekt, dispositiv, problematisering, genealogi m.m.. Og ikke mindst hvordan disse begreber står i relation til og bygger videre på hinanden. Bogens to forfattere, Gerd Christensen og Bjørn Hamre, tilslutter sig nemlig de læsninger af Foucault, der argumenterer for og ser Foucaults mangesidede og ofte flertydige analyser som et sammenhængende projekt.

At tænke anderledes, at muliggøre og give redskaber til at spørge til og afklæde 'det (u)naturlige', 'det (u)sande', 'det (u)rimelige', 'det (u)rigtige', er dette projekts primære omdrejningspunkt og via nedslag i Foucaults arbejde og tænkning samt egne (Ph.d.-) arbejder, præsenteres læseren både for hvordan man kan tænke med og arbejde med Foucault.

I bogens første del introduceres til Foucaults tænkning. Omtalt som den anderledes tænkning, føres læseren via den franske historiske epistemologi og Nietzsches filosofi ind i den overordnede ramme for Foucaults interesse for 'tænkningens historie' og "hvad, der tænkes med der, der gøres" (s. 20). For Foucault handler det helt afgørende om at analysere sandheder i et andet perspektiv end deres eget og her bliver historien, eller rettere 'det historiske', det helt centrale perspektiv for Foucault. Et perspektiv som også rummer treenigheden magt, viden og subjekt. De tre af Foucaults begreber der vel gennem tiden har fået den største opmærksomhed. I 'At tænke med Foucault' føres læseren sikkert ind i begreberne og hvordan de står i relation til hinanden; hvordan magt og viden altid må tænkes sammen (fint illustreret bogen igennem

ved at forfatterne konsekvent skriver magt/viden); hvordan magt ikke altid er dominans eller substans, men er udtryk for en kompleks strategisk situation og altid forekommer i handlinger; at magt har med relationer og frihed at gøre og producerer mulighedsrum (s. 27); at subjektet og subjektivitet skabes i relation til magt/videns komplekser, m.m.m. Vi hører også om magtens forskellige former – pastoralmagt, biomagt, disciplineringsmagt, biopolitik og governmentalitet.

Læseren klædes i det hele taget godt på til at entrere Foucaults blikke, som vi introduceres til i bogens kapitel 3. Som flere andre steder i bogen indledes dette med en understregning af, at "kapitlet på ingen måde (foregiver) at være udtømmende redegørelser for de respektive snit. Snarere skal de ses som en nøgle til eget arbejde og egen videre læsning" (s. 41). Bogens opsætning og længde skulle ikke gerne efterlade nogen med det indtryk at være udtømmende, men det er selvfølgelig en vigtig pointe, og skulle man have mod på og lyst til selv at prøve at arbejde med Foucault, får man i dette kapitel 3 et godt overblik over Foucaults forskellige blikke – hans vidensarkæologiske blik, genalogiske blik, problematiserende blik, dispositivanalytiske blik og nutidshistoriske blik; hvordan de adskiller sig fra og/eller har med hinanden at gøre og deres metodiske implikationer. Det handler om brud, kontinuitet og diskontinuitet, om diskurs, diskursive formationer, opkomst, kritik, diagnosticering af samtidens problemer, hvorfor og hvordan fænomener får status som problemer, etc. På s. 59 får vi endda en oversigt, trukket fra Hultqvist og Petersson, over hvordan en nutidshistorisk analyse kan gribes an. Det kunne være tungt og bøvlet, men bliver det ikke og det er godt gået.

Godt gået er det også, at der gives prioritet til at placere Foucault ift. spørgsmål om normativitet, ethos og kritik. Ikke sjældent mødes Foucaults arbejde og folk der arbejder med Foucault med kritik for at være (værdi-)relativistiske, overdrevent konstruktionistiske, konstruktivistiske, poststrukturalistiske og uden at ville tage stilling til om noget er, eller overhovedet kunne tænkes at være, bedre end andet. Bogens to forfattere viser fint i kapitel 4, hvordan Foucaults blikke og greb er relevante fordi de netop ikke tager afsæt i eller lægger sig fast på, at noget er bedre end noget andet, men derimod insisterer på, at spørge kritisk til alt bestående (som Marx, der ikke refereres til, har formuleret socialvidenskabens ethos). Og dette, at have begreber og vilje til at udfolde en kritik af og derigennem udfordre alt det vi tager for givet, de sandheder omkring subjektet, samfundet, staten og dens institutioner, må betragtes som et etisk standpunkt i sig selv.

I bogens anden del præsenteres læseren for tre bud på operationaliseringer af 'at tænke med Foucault'. Hvert af de tre kapitler indledes med introduktioner til at gå til værks med henholdsvis genealogi som metode, analyser af subjektiveringer og dispositiv som analytisk blik og efterfølges så af eksempler fra bogens forfatteres ph.d.-afhandlinger. Det er et oplagt greb og giver på mange måder mulighed for at se, hvordan man så at sige kan omsætte bogens første del i

konkrete analyser. Et mindre problem er imidlertid, og det skyldes nok primært bogens format, at de forskellige eksempler ikke får den tilstrækkelige plads til at vise – og diskutere – det empiriske materiales opkomst og modstand; dets brud, diskontinuitet, forskydninger og forbindelser. Diagnosticeringer, subjektiveringer, selvteknologier, (bio-)magt, discipliner og disciplinering og hvad vi ellers har adgang til i Foucaults omfattende begrebskartotek er helt afgørende blevet til via nogle altid af- og begrænset nedslag i historiens uendelighed af udsagn. Det er en præmis, som er helt afgørende hos Foucault, og hvis umiddelbare konsekvens er, at det er hvordan'et der er i centrum; altså hvordan eksempelvis subjektiveringer, selvteknologier, discipliner og disciplinering ser ud og er blevet muliggjorte i den (nutids-)historie den enkelte forsker oparbejder og fremanalyserer – og må stå på mål for.

Faren ved at tænke med Foucault er, og det gælder også med 'At tænke med Foucault', at det konkrete arbejde med Foucault så at sige bliver for tænkt; dvs. for styret i forhold til at placere Foucaults begreber som analytiske fund uden at have materialet – og analyserne – til at bakke det op. Den problemstilling kunne have været interessant at få udfoldet yderligere (ikke mindst også i en tid, hvor den tid studerende (og forskere) har til at fordybe sig i empirisk arbejde kontinuerligt begrænses). Ligesom det, også i relation til ovenstående, kunne have været interessant med nogle beskrivelser af, hvem bogens målgruppe er og hvordan det præger de snit forfatterne gør.

Når det er sagt, så har Gerd Christensen og Bjørn Hamre begået en yderst læsevenlig bog, der giver læseren en solid og tilgængelig indsigt i Foucaults værk, og en lyst til at gribe om og gribe med Foucault.

Sune Jon Hansen er sekretariatsleder i Lilleskolernes Sammenslutning

Et værktøj for praksis

Bjarne Wahlgren, Bo Jacobsen, Oliver Kauffmann, Mikkel Bo Madsen og Karsten Schnack: Videnskabsteori – om viden og forskning i praksis
Hans Reitzels Forlag, 2018
248 sider, 300 kr.

Heidi Lykke Nissen

”Metodeautist!!!” sådan blev der konstateret henover den grønne dug ved eksamensbordet, hvor morgendagens kommende pædagoger var ved at se dagens lys. ”Undskyld hvad siger du?” hørte jeg mig selv undrende spørge den censor, der ikke havde sagt benævnelsen i en tone, der lød af en kompliment. Argumentet, som jeg nok aldrig rigtig forstod, lod sig iklæde begrundelser som, ”jamen han er så stringent i sin metode at det bliver en spændetrøje for ham, og hvad skal pædagoger egentlig med metode på det niveau?”. Selv havde jeg glædet mig til at føre en studerende op til eksamen, der netop havde haft en interesse i at betragte selve den proces, hvori ny viden kommer til syne. Censoren og jeg blev aldrig enige. Når jeg læser 3.udgave af ”Videnskabsteori – om viden og forskning i praksis”, genbekræftes jeg altså i mit eget perspektiv: At jeg skal blive ved med at insistere på, at mine studerende kæres for videnproduktion, -transparens og altså videnskabsteorien per se.

Bogen er på 228 sider og struktureres i tre dele. Bekræftende for mit forehavende, så tager forfatterne afsæt i hvordan praksis (kan) anvende(r) videnskabsteori ved at lande midt i et personalemøde med fortællingen om drengen Willy og de divergerende syn, der kan være på sådan en dreng og endvidere, hvad videnskabsteori kan gøre for den professionelle lige her. Herefter kommer 2. del, der fokuserer ind i og altså sætter fokus på grebet ’hvad er teori?’ og sidste del, der i et metaperspektiv går mere traditionelt til den videnskabsteoretiske kongerække. Willy følger os bogen igennem, og det er et godt formidlingsteknisk greb. Et værktøj som bogen også gør brug af, er afslutningsvist at pege ind i andre bøger på området, sådan at målgruppen for bogen hurtigt kan danne sig et overblik over feltet. Disse er inddelt i kategorier over, hvad de enkelte bøger betoner.

”Det er ikke vores opfattelse, at man skal ’vælge’ eller ’tilslutte’ sig en bestemt retning, men at man skal forstå, hvori de forskellige retningers konstruktive bidrag til vores erkendelse, kompetence og dømmekraft består” (bogen s. 9). Ved dette udgangspunkt, og konsekvent altså operere med videnskabsteoriens praktiske implikationer, drages jeg. Denne bog formår at støtte studerende som professionelle i at være refleksive og stringente i deres valg fremfor at behæfte opgaverne/opgaven proklamatorisk. Videnskabsteori er nemlig ikke et appendix til opgaveskrivning eller praksis, men *selve* den farbare motorvej, alle beslutninger og refleksioner må tage sit afsæt i. Om målet så grundlæggende er, at fagliggøre sine handlinger, eller når nu omverdenen synes optaget af evidenskravet (bogen, s. 13). ”En vigtig del af professionen, eller af professionalismen, er, at man tænker over sine egne tanker, og at man teoretiserer over teorierne. Hvilke tanker eller teorier går man rundt med i hovedet, eller læser om i bøger, på internettet, i tidsskrifter eller i rapporter? Hvor gode og frugtbare er det?” (Bogen s. 15). På den måde er den del af videnskabsteorien, der præsenteres i denne bog genren ”Videnskabsfilosofi” (bid) – at forholde sig til egen og andres viden i et overordnet perspektiv. Dette valg er forfatterne og fulgt stringent og motiverende gennem bogen. Det afgrænses at de ”forskellige træk ved den faktiske forskningsproces” (Ibid) ikke behandles i bogen. I denne forbindelse kan det da undre mig, at fx de gode bøger jeg anvender netop til dette, ikke optræder i listen (bogen 223 -230) for feltets øvrige materiale. Hermed søger jeg, at der i dette værktøj ligeså gives læser redskaberne til at forstå de indlejrede kriterier, listen er konstrueret på baggrund af, men denne præmis synes ikke at skulle formidles. I en bog der tager videnproduktion så konsekvent alvorligt, savner jeg metakommunikation lige her.

Det står stærkt at bogen starter med eksempler i praksis, og at disse understøtter læseren gennem hele bogen. Willy bliver således det komplekse stofs medierende faktor, og bogen henvender sig produktivt til mine studerende, som jeg har haft i tanke under læsningen. På denne måde spiller bogen også godt sammen med bachelorprojektet på pædagoguddannelsen. Her skal det i særlig grad handle om at anvende de systematiske og reflekterede tilvalg som en del af ens professionsfaglighed og –etik med afsæt i et relevant specifikt fagområde.

Bogen stikker kvalitativt ud for mig, og vil være at finde på i min undervisning, særligt grundet en dybde på hele spørgsmålet om videns gyldighed (kap. 8 ”Empiri og data”). Her gennemgås mere grundigt, at jeg finder tidligere beskrevet, hvordan den videnproducerende studerende eller professionsarbejder kan og bør forholde sig. Samt hvilke forbehold og stor ydmyghed videnproduktion i al evighed må berammes med – fra produktion til absorption heraf.

Noget bredere end min egen baghave finder jeg bogen væsentlig netop i en verden fuld af fake news og en *for hurtighed* på tasterne i forhold til at videregive viden, der måske ikke er konfirmeret (konkret som metaforisk). Kan en øget meta-refleksiv tilgang til viden kvalificere endsige hindre dette? Efter

valget spås at særligt unge 18-24-årige stemte på you tube-fænomenet Rasmus Paludan; vil indeværende bog kunne modvirke sådan tankeløs og altså ulødig virksomhed? Det er min drøm. Men hvordan det bliver karakteregenskaber ved os alle som en 'litteracy i viden(re)produktion', bliver jeg i tvivl om en(dnu) bog om videnskabsteori roder bod på! Og den indledende censor må, når jeg møder ham igen, finde sig i at møde endnu en dygtig studerende, der stringent og konsekvent arbejder med videnskabsteori.

Heidi Lykke Nissen er lektor
ved Københavns Professionshøjskole

Idrætspædagogisk monument

Edited by Roland Naul, Deanna Binder, Antonin Rychtecky, Ian Culpan: Olympic Education. An international review
Routledge, 2018
361 sider, paperback £36, hardback £120

Jacob Kornbeck

Naul, Binder, Rychtecky and Culpan har samlet et anseligt antal bidrag fra hele jordkloden, der dokumenterer, illustrerer og ikke mindst analyserer den olympiske bevægelses idrætspædagogiske bidrag. Da bevægelsen er kendt for ofte at fremme sammenholdet, er det ikke selvfølgeligt, at der skrives kritisk om den – undtagen når de kritiske bidrag kommer udefra (jf. fx Vest Christiansen, 2009). Men antologiens redaktører har alle bidraget til udviklingen af olympisk pædagogik, heriblandt i regi af den Internationale Olympiske Komité (IOC), det Internationale Olympiske Akademi (IOC) i Olympia (Grækenland), m.fl., og har dog alle bevaret en sund kritisk distance til deres sujet. Samtidig udviser de en stor faglig bredde, hvilket ydermere illustreres i det festskrift, der blev udgivet i foråret for at markere Roland Nauls 70-års-dag (Scheuer & Dreiskämper, 2019).

Del I (præsenteret af Naul, Binder og Rychtecky) er dedikeret til den olympiske bevægelses historie, udvikling og pædagogik. Kapitlerne belyser Pierre de Coubertin's historiske rødder og pædagogiske idéer (kapitel 1, Naul og Binder) og IOC's rolle til fremme af samme (kapitel 2, Naul, Binder, Rychtecky og Culpan) samt andre transnationale bestræbelser i denne retning, herunder samarbejde mellem IOC, UNESCO, WHO og EU (kapitel 3, Binder og Naul).

Del II (præsenteret af Binder og Naul) beskæftiger sig med de olympiske leges (OL's) rolle til fremme af olympisk pædagogik, illustreret gennem casestudies om OL i Tokyo 1964 (kapitel 4, Taro Obayashi, Athen 2004 (kapitel 5, Alexandros Makris og Kostas Georgiadis) og London 2012 (kapitel 6, Geoffery Z. Kohe og Dikaia Chatziefstathiou). Er der tale om en veritabel "læringsarv" (*learning legacy*)?

Del IIII (præsenteret af Naul, Binder, Rychtecky and Culpan) indeholder nationale rapporter fra Australien (kapitel 7, Janet Cahill og Richard Baka, Brasilien (kapitel 8, Lamartine DaCosta, Ana Miragaya, Neise Abreu, Otavio Tavares, Marta Gomes og Marcio Turini), Canada (kapitel 9, Deanna Binder), Kina (kapitel 10, Hai Ren), Colombia (kapitel 11, Clemencia Anaya Maya), Tjekkiet (kapitel 12, Antonín Rychtecký), Frankrig (kapitel 14, Éric Monnin), Tyskland (kapitel 14, Roland Naul, Michael Krüger, Rolf Geßmann og Uwe Wick, Japan (kapitel 15, Hisashi Sanada), New Zealand (kapitel 16, Ian Culpan), Polen (kapitel 17, Michał Bronikowski, Małgorzata Bronikowska og Agata Glapa), Rusland (kapitel 18, Vladislav Stolyarov og Vladimir Rodischenko), Singapore (kapitel 19, Deanna Binder, Nick Aplin og Sock Mian Teo-Koh), Spanien (kapitel 20, Emilio Fernández Peña, Natividad Ramajo, Berta Cerezuela og Jose Manuel Pardo Gila), Ukraine (kapitel 21, Maria Bulatova og Laryssa Dotsenko), USA (kapitel 22, Constantine Psimopoulos, Deanna Binder, Angela Vermillion og Roland Naul), Zambia (kapitel 23, Mayamba Sitali) og Zimbabwe (kapitel 24, Eugenia Chidhakwa). Interessant nok er der ikke hverken et ægyptisk eller et sydafrikansk kapitel, lige som udviklingslandene ikke er enormt repræsenteret. Men bogen er ikke eurocentrisk eller ovedrevent vestligt orienteret, hvilket den stærke forankring i Asien tydeliggør.

Bidragene i del IV (præsenteret af Naul, Binder, Rychtecky og Culpan) handler om den olympiske pædagogiks diffusion verden rund. Der ses på fagets terminologi og begrebsverden (kapitel 25, Binder og Naul), dets integration i skolernes idrætsundervisning samt idrætspædagogiske tilbud efter skoletid og uden for skolens område (kapitel 26, Naul, Binder, Culpan og Rychtecky), dets stilling som akademisk uddannelse (kapitel 27, Naul, Binder, Rychtecky og Culpan) samt som forskningsdisciplin (kapitel 28, Naul, Binder, Rychtecky og Culpan).

For et engelsk- eller tysktalende/-læsende publikum er bogen et nyttigt kompendium, der tilbyder en imponerende encyklopædisk opsamling. Der findes dog allerede værker om olympisk pædagogik, herunder Roland Nauls lærebog, der foreligger såvel på engelsk Naul, 2008) som på tysk. Derimod ses der ikke at findes noget dansk monografisk værk om olympisk pædagogik (jf. søgning på https://bibliotek.dk/) – uagtet at der foreligger forskellige idrætspædagogiske grundbøger rette mod fx idræt i skole og fritid (Büchner Hede, 2014) eller i vuggestue og børnehave (Christensen, 2012) – hvilket kan undre i betragtning af den store folkelige idrætsdeltagelse i den danske befolknings hverdag. På den baggrund må den af Naul, Binder, Rychtecky og Culpan forelagte antologi må have stor interesse såvel for forskere som for undervisere på forskellige trin.

Samtidig bør fraværet af tilsvarende danske værker vække til refleksion. For skønt dansk idrætsdeltagelse i regi af DGI og DFIF vel kan siges ikke at stå i stor (eksplicit) gæld til den olympiske bevægelse – og skønt dansk det danske idrætspolitiske system med de historiske DIF/DGI/DFIF-søjler er unikt

i Europa (Ibsen, 2017) – kan det kun undre, at den olympiske bevægelses specifikke og meget konkrete bidrag tilsyneladende ikke er anerkendt i den pædagogiske faglitteratur. Denne anerkendelse skal ikke ske gennem ukritisk skrivning. Heldigvis leverer antologien et solidt eksempel på, hvordan et sådant værk kan udformes. Og bogen er et idrætspædagogisk monument af den art, der muligvis udkommer én gang i et årti.

Jacob Kornbeck er fuldmægtig i Europa-Kommissionen (Youth Unit), Bruxelles. Har tidligere arbejdet med idrætspolitik (Sport Unit, 2001-14).

Referencer:

Büchner Hede, P. (2014): Pædagogisk idræt: læring og bevægelse i skole og fritid. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag

Christensen, T. (red.) (2012): Pædagogisk idræt i vuggestue og børnehave. Frederikshavn: Dafolo

Ibsen, B. (2017): Denmark: The Dissenting Sport System in Europe. I: Scheerder, J., et al. (red.): Sport Policy Systems and Sport Federations: A Cross-National Perspective. Basingstoke: Palgrave, s. 89-112

Naul, R. (2008): Olympic Education. Aachen: Meyer & Meyer

Pilgaard, M. (2009): Sport og motion i danskernes hverdag. Kbh.: Idrættens Analyseinstitut

Scheuer, C. & Dreiskämper, D. (red.) (2019): Schola Ludens Europaeus: Papers Offered to Roland Naul. Aachen: Meyer & Meyer

Vest Christiansen, A. (red.) (2009): Kontrolsport: Big Brother blandt atleter og tilskuere. Odense: Syddansk Universitetsforlag

Fortællingens polyfoni

Hanne Hede Jørgensen, Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd: Pædagogik og fortælling – at fortolke, forstå og forny pædagogisk praksis
Samfundslitteratur 2018
233 sider, 248 kr.

Heidi Lykke Nissen

Forfatterne har begået en flot bog om mødet mellem fortælleteoriens potentialer og det pædagogiske felts kompleksitet. På den måde henvender bogen sig til hele det pædagogiske felt som målgruppe dvs. at læseren er tænkt som både dem i uddannelse og til udviklingen af praksis som sådan. Dette illustreres godt i struktureringen af bogen, der inddeles i 'Fortælleteori og fortælletyper', 'Fortællinger i pædagogisk praksis', 'Udøve, undersøge og udvikle', 'Fortællinger i spil i uddannelsen' samt 'fortælling og udvikling af pædagogiske institutioner'. Bagerst i bogen findes først index til fortælleteoriens begreber hvorefter et lige er at finde om pædagogikkens begreber. På den måde er bogen på samme tid introducerende som grundig og med massivt overblik, ledes jeg til at blive bekræftet i min egen grundantagelse: Fortælling er den måde, det pædagogiske felt i en klemt og afviklende velfærdsstat må fagliggøre sig selv og altså fortsat påberåbe sig sin professionalitet. Jo bedre vi både står i fortælleteorien som pædagogikkens univers, jo bedre kan vi dagligt møde den hermeneutiske fordring arbejdets kvalitet afkræver os. Samt formidle om hvad det egentlig er 'vi gør' for at "passe børn" gør pædagogen altså ikke mere!

"Det narrative menneskesyn er hermeneutisk. Det vil sige, at mennesket forstås som et historisk væsen, der søger at forstå og skabe mening og sammenhæng i den verden, det lever i, og som er under konstant forandring" (s. 24). Fortællingen som både er vores grundvilkår og måden vi gebærder os i verden på (Bruner 2004) muliggør at mennesket forstår det pædagogiske øjeblik som perspektivisk for "Fortællingen er åben for fortolkning og dialog, for man kan altid forstå den anderledes" (s. 25). Forfatterne trækker bl.a. på en fortælletradition i den pædagogiske kontekst kaldet praksisfortælling (Mørch 2003). Som underviser i pædagoguddannelsen gennem rigtig mange år hilser jeg kærkommen en

opdatering, ja ligefrem en forbedret udgave af praksisfortællingen, velkomment. Trods tiltag for at beramme praksisfortællingen og særligt hvordan denne skulle bidrage til kollegial refleksion (Birkland in Mørch 2004), så synes grebene i indeværende bog at være mere appellerende (fx med fortællestjernen som analyseramme s. 141) – og forhåbentligt også for praksis 'nemmere' at komme i gang, for "vi fortæller jo hele tiden, og vi lytter også hver dag til mange fortællinger" (s. 135). Et greb bogen meddeler sig med er bl.a. hele tiden at dele et teoretisk greb, der illustreres via et eksempel i en fortælling. Dette bevirker, at læsningen nemt begribes.

Fortællingen og fortællingens polyfoni (at der i fortællinger er flere stemmer i spil, hele tiden) medvirker til at "mennesket kan overskride sig selv" (s.73) altså tilstræbe at forstå perspektiver man ikke selv lever i eller med eller indse, at andet rent faktisk kunne være muligt. Fortællekunsten bibringer mennesket evnen til at overveje sig. I en tid tynget af på den ene side en unødig stram økonomi og på den anden side øget grad af kompleksitet i de problemer, mennesket har behov for pædagogens hjælp og støtte til, er det ufravigeligt at pædagogen må insistere på at blive fortrolig med en praksis om at 'overveje sig'. På hvilke måder var hvad godt for hvem af det, der skete? Er ofte et ret så katalyserende spørgsmål for refleksioner en sund personalegruppe kan fundere over og altså sætte i relation mellem det der skete, de idealer man som personalegrupper rummer, de lovmæssige krav og de politisk/økonomiske betingelser. Den ramme pædagogen skal agere indenfor, rummer kompleksitet og efterlader den professionelle med øget behov for at bero "situationsfornemmelse, en særlig opmærksomhed og takt" (s. 95). At fortællingen kan være måden at opnå, fortsat øve og i særdeleshed udøve denne påkrævede dømmekraft, lader bogen mig sidde med som den mulighed, jeg har som underviser ud i professionen. Helt grundlæggende understreges at fortællingen må ses som etisk selvomsorg ("Foucault bruger begrebet etisk selvomsorg for den selvudvikling, der kan danne en modvægt til det selv, som man i en styret virkelighed bliver gjort til" s.212). Og jeg tror da nok, jeg skal genbesøge en undervisningsplan eller to og forsøge at placere mere af bogens gode materialer – i en ellers også trangt uddannelsesvirkelighed.

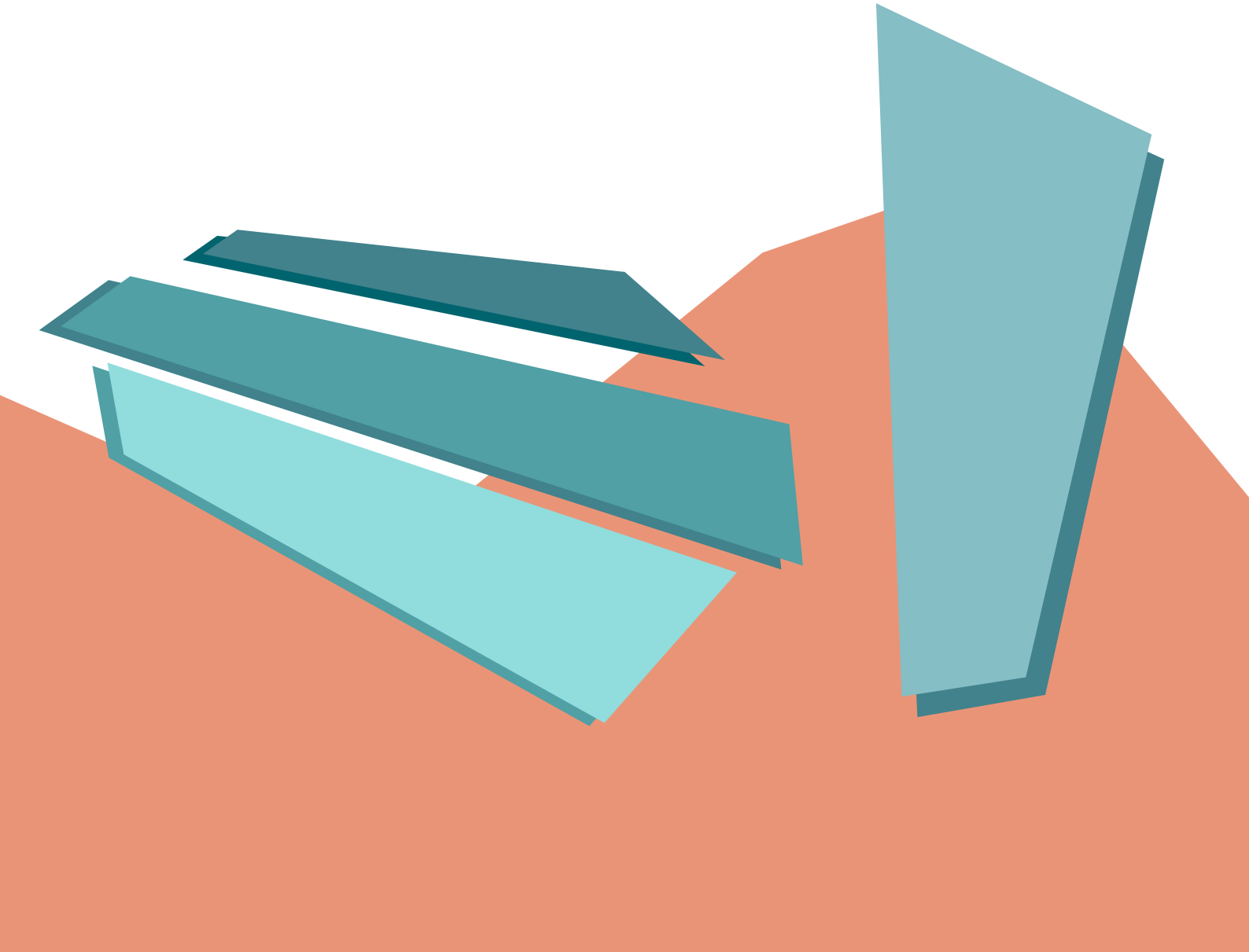
Bogen melder sig kærkommet hjemligt til uddannelsens indforståethed med specialiseringer. Dette gør det muligt for bogen at få et liv blandt studerende, der måske grundet stoftrængsel kan synes det er svært at oversætte brugen af praksisfortællingen fra skolefritidsområdet og ind på social-/specialområdet med afvisningen "jamen hos os er det helt anderledes". Selv bachelorstuderende tildeles også opmærksomhed på, hvordan fortællingen her gives krop og altså den rette valør i forhold til de stilistiske krav stillet i nærværende bekendtgørelse. Bogen bliver med andre ord hurtigt slidt i min favn. For det har manglet at arbejde metodisk præcist med sine fortælletradition. Ved at tænke praksisfortællingen anvendt både *indenfor*, men i særdeleshed *udenfor* arbejdsområdet mener jeg, at den pædagogiske profession kan vise arbejdsfeltets værd. Fortællingerne viser hvordan pædagoger i det brede arbejdsfelt møder og agerer sammen med

Dansk Pædagogisk Tidsskrift TEMA#1 - MARTS - 2020 S. 106 - 108

mennesker der har behov for støtte og hjælp på måder hvor dette menneske mødes i egen ret og gyldighed. Dette får pædagogen mulighed for ved at bruge fortællingen som refleksionsrum.

En anke jeg gør mig i denne tid mod os, der kæres for fortællingen, er hvordan vi samtidig med udviklingen af øget faglighed heromkring (som er både ønsket og velkommen) samtidig påtager os det intellektuelle ansvar at pege på, at dokumentationskravene og ditto forherliggørelse af evidens mestendels ikke rummer plads til fortællingen (upåagtet dens format). I bogen omhandles dette dilemma som dysten mellem 'teknisk regnskabspligt' og 'professionelt ansvar', der modsatrettet og hentet fra hver sin tradition kalder på enten at registrere versus fortælle, tilbageskue versus pege fremad, reducere kompleksitet versus at netop fremvise kompleksiteten. Altså to meget modsatrettede bevægelser! Men er en analytisk bevågenhed eller italesættelsen af dette nok, når dygtige kollegaer dagligt netop ikke kan dele fortællinger med kommuner i handleplaner og diverse nu mere og mere elektroniske og derfor for-etablerede dokumentationssystemer? Derfor tænker jeg at projektet bør ligeså rettes ud *af* professionen, *ind i* de politiske systemer og *ind på* djøf-gangene, hvor dokumentations- og evalueringssystemer laves netop med henblik på den tekniske regnskabspligt og ikke så meget andet. Her vil projektet have en gigantisk berettigelse!

Heidi Lykke Nissen er lektor
ved Københavns Professionshøjskole



DpT Dansk Pædagogisk Tidsskrift

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.

Dette er fortsat målet for DpT.

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 problem-stillinger og institutioner.

Det er målet for DpT at være stedet, hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Redaktionen

Marianne Brodersen
Ph.d. og lektor ved
Center for Pædagogik, Absalon

Jakob Ditlev Bøje
Ph.d. og lektor ved
Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Tekla Canger
Ph.d. og lektor ved Læreruddannelsen Campus Carlsberg, KP

Birgitte Elle
Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

Thomas Ellegaard (ansvarsh.)
Ph.d. og lektor ved
Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

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 (Redaktions-sekretær)
Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F)

Marta Padovan-Özdemir
Ph.d. og lektor ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

Trine Øland
Ph.d., lektor og sektionsleder ved Sektion for Pædagogik, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet