

Udfordringer til dansk pædagogisk forskning

Martin Bayer

Hvad udfordrer aktuelt det pædagogiske felt i Danmark? Det spørgsmål reflekteres der over i denne artikel, der blandt andet inddrager en række kritiske og udenlandske studier af pædagogik, hvis resultater antagelig også er relevante for Danmark. Trods udfordringer, er der ikke i Danmark som i andre lande en stor akademisk interesse og omsorg for pædagogik. Feltet udfordres af den danske binære institutionsstruktur. Selvom erfaringer fra andre lande tyder på, der er få gevinster at hente på en mere enstrenget struktur uden egentlige karrieretrin i pædagogisk praksis, så efterlader strukturen aktuelt et usikkert ansvar for forskning i daginstitutionspædagogik. Det er en udfordring. Det pædagogiske felts kapacitet er øget blandt andet som følge af flere eksterne forskningsbevillinger. Den videnskabelige produktion er øget dog ikke altid kvaliteten og konsekvenserne er uvisse. Snævre typer af anvendelsesorienteret forskning og interne dynamikker, fragmentering og problemer i forskningsstrukturen udfordrer kontinuerlig, udvikling af pædagogiske teorier og videnskabelige fremskridt.

Dansk pædagogik, videnskabelig erkendelse, udfordringer

Indledning

Denne artikel præsenterer nogle vilkår og udfordringer, der aktuelt kendetegner danske universiteters og professionshøjskolars pædagogiske forskning rettet mod lærer- og pædagogprofessionerne ⁽¹⁾. Det danske pædagogiske forskningsfelts vilkår og udfordringer er på nær nogle undtagelser ikke særlige danske, derfor bygger artiklen også på resultater fra kritiske studier af pædagogik fra bl.a. Norge, Sverige, Tyskland, England, USA (Kvernbekk, 2021, Sahlström, 2021, Bellman & Ricken, 2020, Zapp. m.fl., 2018, Whitty & Furlong, 2017). De udenlandske studier afspejler en større akademisk interesse og omsorg for disciplinen pædagogik. Men også i Danmark har forskere interesseret sig for den aktuelle udvikling indenfor pædagogisk forskning samt overvejelser over pædagogik som videnskabelig disciplin (Sæverot & Kristensen, 2022, Kristensen, 2022 Pio,

1 Artiklen bygger på et igangværende forskningsprojekt om dansk pædagogik (2000-2024) særligt med fokus på forskellige pædagogiske videnstraditioner dvs. analytiske og metodologisk greb generelt på universiteter og professionshøjskoler og med forskning i daginstitutionspædagogik som eksempel. Projektet er finansieret af Velfærds- og forskningsfonden for pædagoger (2021-2024).

2022, Hjort og Johansen 2019, von Oettingen, 2018). I artiklen præsenteres med inspiration fra Bernsteintraditionen (Bernstein, 2000, Whitty og Furlong, 2017) nogle træk af det pædagogiske forskningsfelt i Danmark med fokus på udfordringer i dets institutionelt forankrede videnskabelige erkendelses- og tilegnelsesmåder (Schmidt, 1983). Det danske pædagogiske forskningsfelts kapacitet er vokset gennem de seneste årtier. Det er i stigende grad et institutionelt og epistemologisk set differentieret videnskabeligt multiparadigmatisk, -disciplinært og transdisciplinært felt bestående af et øget antal videnskabelige discipliner og underdiscipliner fordelt over forskellige pædagogiske videnstraditioner dvs. forskellige forskningsstile. Denne uddifferentiering eller fragmentering har gjort det vanskeligt at pege på, om pædagogik var en passende overskrift for det pædagogiske felt og om den overskrift var det eneste, der var tilbage i en udtørret og ”...støvet” disciplin (Korsgaard m.fl. 2017, s. 16). Det er en af baggrundene for, at pædagogisk forskning i denne artikel bliver kaldt et felt og ikke en disciplin (jf. Kvernbekk, 2021). Det pædagogiske forskningsfelt er født med udfordringer om dets relevans for pædagogisk praksis, hvilket skyldes, at det institutionelt set er skabt af og indlejret i et permanent spændingsforhold mellem akademi og profession samt mellem akademi og policy (Labaree, 2017). Men hvordan udfordres, og hvad udfordrer det pædagogiske felt i Danmark aktuelt, når der tages udgangspunkt i institutions- og forskningsstrukturene samt deres øgede kapacitet?

Den binære institutionsstruktur

Pædagogisk forskning i de pædagogiske professioner foregår i forskelligt omfang på Københavns Universitet (KU), Aalborg Universitet (AAU), Roskilde Universitet (RUC) og Syddansk Universitet (SDU) med Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) på Aarhus Universitet (AU) som den største institution opdelt, fragmenteret om man vil, i mere end 30 større eller mindre forskningsmiljøer. Alle professionshøjskoler har forskning og udviklingsprojekter og -miljøer knyttet til forskning i lærer- og pædagogprofessionerne med de største forskningsmiljøer på professionshøjskolen VIA og Københavns Professionshøjskole. De klassiske pædagogiske forskningsmiljøer befinder sig på universiteterne og i stigende grad på professionshøjskolerne. Men på universiteterne beskæftiger mange fakulteter, institutter og centre sig, stort set uafhængigt af de klassiske pædagogiske forskningsmiljøer, med universitetspædagogik og forskning i pædagogik tæt knyttet til de videnskabelige discipliner, der dominerer der fx naturvidenskab, psykologi, samfundsvidenskab, økonomi, idræt. Ved siden af og eventuelt i samarbejde med universiteter og professionshøjskoler gennemfører et stigende antal private og andre offentlige aktører (²) forskellige aktuelle og debatskabende undersøgelser, kortlægninger,

² VIVE, Det Økonomiske Råd, Rigsrevisionen, Danmarks Statistik og EVA, private tænketanke som DEA, Cepos, AE, Rockwool Fonden og konsulentfirmaer som Rambøll, Damvad, Iris-Group m.fl.

evalueringer og studier om uddannelser, grundskolen og daginstitutioner. De har dog ikke det samme ansvar for udvikling, kontinuitet og kapacitetsopbygning af det pædagogiske felts vidensreservoir som universiteter og professionshøjskoler. Med dette voksende antal institutioner, der på forskellige måder beskæftiger sig med pædagogisk forskning, er det ikke underligt, at grænserne for, hvor det pædagogiske felt starter og slutter er flydende (Kvernbekk, 2021) og af og til virker tilfældige. Sådan er det, men det illustrerer en evig og aktuel udfordring med at afgrænse pædagogik fra andre institutioner, videnskabelige discipliner, fag, felter og dermed i grunden også med, hvad pædagogik er.

Med danske universiteter og professionshøjskoler i hver sin søjle i en politisk bestemt binær institutionsstruktur adskiller særligt uddannelses-, men også forskningsområdet (DEA, 2023a) sig fra mange andre europæiske lande. Professionshøjskoler i Danmark ser ikke ud til, som lignende university colleges og 'højskoler' fx i England, Tyskland, Sverige og Norge, at være på vej til at blive eller er blevet akkrediteret til universiteter. Men der er en gryende debat om dette i Danmark (DEA, 2023a). Erfaringer fra lande med en mere enstrenget institutionsstruktur tyder på, at de institutionelle forskelle, ambivalenser og spændinger (Kunnskapsdepartementet, 2018), som uddannelsesreformerne skulle modvirke, tilsyneladende reproduceres indenfor institutionen uanset, om man flytter uddannelser til et universitet eller opgraderer professionshøjskoler til universiteter. Den slags reformer i andre lande er derfor blevet kaldt en Pyrrhussejr (Furlong 2013) fx for den engelske læreruddannelses vedkommende. Flere af de lande, der har akademiseret dvs. forandret lærer- eller pædagoguddannelsen til universitetsuddannelse eller til en masteruddannelse på professionshøjskoler har ikke oplevet øget rekruttering, en professionalisering eller øget samfundsmæssig anerkendelse og legitimitet af uddannelsen, de pædagogiske professioner eller pædagogisk praksis i daginstitutioner. Det viser erfaringer fra England, Norge og Sverige (Brante m.fl., 2019, Pettersvold og Østrem, 2018, Furlong, 2013). Den binære struktur i Danmark er ikke blevet evalueret, men der er heller ikke tegn på, at læreruddannelsens og formodentlig pædagoguddannelsens institutionelle indlejring på et universitet eller en professionshøjskole gør den store forskel på landets placering i PISA undersøgelserne (Danske Professionshøjskoler & Weisdorf, 2020). Det kan dermed være vanskeligt at pege på, om den binære institutionsstruktur egentlig er en udfordring i Danmark. Men en indirekte følge af den aktuelle binære struktur og af et trægt pædagogisk arbejdsmarked i Danmark er en manglende mobilitet. Lærer- og pædagoguddannede har adgang til en del master- og kandidatuddannelser på universiteter. Disse uddannelser giver muligheder for et karrierforløb udenfor professionerne, hvilket sikrer en vis mobilitet på arbejdsmarkedet dvs. karrierforløb udenfor grundskolen og daginstitutioner. Men grundskolen og daginstitutioner i Danmark efterspørger ikke, som fx i Norge, disse trin ovenpå en bacheloruddannelse. I Norge arbejder op mod 23% med forskellige masteruddannelser i daginstitutioner (Ivarson, 2023). Erfaringer fra Norge viser, at de masteruddannede finder deres

uddannelse relevant, at "... børnehavepædagoger med en masteruddannelse er ønskede i børnehaverne, men at der kun i begrænset omfang tages hensyn til at børnehavepædagogerne kan bruge kundskaben i børnehaven" (Ivarson, 2023, s. 89). Ikke overraskende viser andre studier (Steinnes og Haug 2013), at nyuddannede pædagoger har lignende opfattelser af deres uddannelses betydning og af forhindringer for at anvende den i praksis. Det er forklaret med pædagogisk-filosofisk og rammefaktorinspirerede teorier om pædagogisk praksis' kompleksitet, pædagogers særlige praktiske vidensformer, svag faglighed og ingen differentieret arbejdsdeling i daginstitutionerne (Ivarson, 2023, Steinnes og Haug, 2013). Norge er på de fleste områder langt mere ambitiøs på uddannelses- og forskningsområdet end Danmark. I Danmark har uddannelsespolitik i stedet handlet om at gøre lærer- og pædagoguddannelserne mere praksisrettede end hidtil og mere end tilsvarende uddannelser i Norden. Men det er interessant, at der, trods forskellige institutionsstrukturer i Danmark og Norge, heller ikke i Norge er karrieretrin og forskellige karriereveje i daginstitutioner, der kunne understøtte de forskellige uddannelsesniveauer. Det er der er dokumentation for indenfor lærerområdet i andre lande bidrager til at øge pædagogisk kvalitet (Darling-Hammond m.fl., 2017). Udfordringerne med at lave karriereforløb i skoler og daginstitutioner er de samme i de to lande. Norge er et skridt foran Danmark med den eksisterende masteruddannelse i børnehavepædagogik. Men flere af gevinsterne er ikke høstet endnu i Norge. Det største problem med at gennemføre en reform af den binære struktur i Danmark kan let vise sig at være det pædagogiske arbejdsmarked og dets arbejdsgivere.

Den binære struktur er ikke hensigtsmæssig fordi det, trods en del politisk bestemte forskelle og professionshøjskolernes normale collegetradition³, bør være videnskabelige kriterier, der afgør, hvad der forskes i, hvordan der forskes og ikke hvor der forskes. Selvom universiteter og professionshøjskoler profilerer deres pædagogiske forskning forskelligt, legitimeres pædagogisk forskning i begge søjler med særlige typer af anvendelsesorienteret forskning nogle gange i sådan en grad, at det kan være svært at adskille videnskab og forskning fra anvendelse (Siggaard, 2019). Set på tværs af de to søjler virker ansvaret for, hvilke institutionsområder der forskes i, uklart og noget tilfældigt. Selvom det ikke er undersøgt systematisk, mener fx Broström (2021) og Bøje (2021), at universiteterne i et vist omfang er i gang med at overlade forskning, udvikling og forskningsformidling indenfor daginstitutionspædagogik til professionshøjskolerne, der under de nuværende vilkår (ressourcer, stillingsstruktur og normal college tradition) vil få svært ved at løfte ansvaret for den opgave alene. Får professionshøjskolerne fremover størstedelen af ansvaret for forskning relateret til daginstitutionspædagogik,

³ *Normal college institutioner/universiteter er normalt læreruddannelsesinstitutioner, der var stærkt styrede først af kirken siden det politiske system i forbindelse med udvikling af nationalstaten mv. I dag har mange universitetsstatus eller lignende og nyder fortsat stor politisk opmærksomhed (Whitty & Furlong 2017).*

kan det ses som yderligere et skridt i retning af en angelsaksisk inspireret uddannelses- og forskningsmodel, hvor forskning og grunduddannelse er knyttet tæt sammen på professionshøjskoler og institutionelt uhensigtsmæssigt frakoblet de mere forskningstunge universiteter. Men forslag til reformer (Reformkommissionen, 2023) af arbejdsdelingen mellem universiteter og professionshøjskoler og forskningen kan være på vej, for den binære struktur er med de forandringer, der er sket gennem det seneste årti, en udfordring for det pædagogiske forskningsfelt. Umiddelbart virker reformtrætte universiteter, professionshøjskoler eller arbejdsgiverne på det pædagogiske arbejdsmarked aktuelt ikke særligt interesserede i det.

Øgede ressourcer

Gennem de seneste årtier er de økonomiske ressourcer til pædagogisk forskning i lærer- og pædagogprofessionerne og deres praksis, antallet af forskere og af forskningsinstitutioner vokset (Iris-Group, 2020). Mere end 500 forskere med baggrunde i humanistiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige kandidatuddannelser (Iris-Group, 2020, Budtz Pedersen & Stjernfelt, 2016) beskæftiger sig med pædagogisk forskning i grundskolen og daginstitutioner. De øgede ressourcer til forskning skyldes det politiske systems og private fondes øgede opmærksomhed på og prioriteringer af pædagogiske institutioner, der om ikke andet så diskursivt (Krejsler, 2021) tillægges stor betydning for samfundsmæssig velstand, velfærd og for håndtering af samfundsmæssige udfordringer og dermed udgør et parameter for landets ”institutionelle konkurrenceevne” (Ehlers 2013, s. 21). Noget tyder på, at de øgede ressourcer har været betydningsfulde drivere i en intern og ekstern specialisering og ”...fragmentering og hybridisering af feltet” (Kvernbekk, 2021, s. 14). En eksemplarisk hybrid af fag og didaktik i Danmark er naturfagsdidaktik, som er et stort forskningsmiljø for naturfagsdidaktik, der i dag befinder sig udenfor de klassiske pædagogiske forskningsmiljøer på Institut for Naturfagenes Didaktik på KU. Det gør det, som nævnt, vanskeligt og heller ikke særligt interessant at afgrænse det pædagogiske felt i Danmark. Men sådan ser alle ikke på det. Fra pædagogisk-filosofisk side er der peget på, at pædagogik som videnskabelig disciplin er presset og under opløsning indefra (Studier i pædagogisk filosofi, 2019) på grund af, at fortsat flere videnskabelige discipliner og begreber har invaderet (Siegel og Matthes, 2022) pædagogik. De øgede ressourcer har også presset feltets forskningsstruktur, der består af kernerne historie, empiri og filosofi (Oelkers, 2014). Kernerne har gennem årene altid haft tendens til og udfordres af at isolere sig fra hinanden på tværs af og indenfor de institutionelt indlejrede kerner, hvilket har bidraget til at vanskeliggøre kapitalisering af viden over tid (Hofstetter og Schneuwly, 2004). Det er af mange blevet beskrevet som en af det pædagogiske felts store udfordringer. Uddannelsesvidenskab, der er blevet betegnet som et policybegreb (Ehlers, 2013), har som udtryk for de nye tider med øgede eksterne bevillinger og større forventninger til feltet vundet et

vis indpas i nogle lande, og i nogle tilfælde har det nærmest erstattet begrebet pædagogik fx som professortitel. Uddannelsesvidenskab er dog allerede siden midten af 1970'erne i Tyskland blevet set som en samlebetegnelse for forskellige nærmest uforenelige og konkurrerende videnskabelige aktiviteter og retninger (König, 1975). Ligeledes i Sverige, hvor uddannelsesvidenskab i slutningen af 1900-tallet blev introduceret fra politisk side (Högskoleverket, 2009) for at styrke læreruddannelsen og siden kritiseret (Lindström og Beach, 2019) som en ny videnskategori (Sandin og Säljö, 2006), der samlede mange forskellige perspektiver og institutionelle organiseringer dog uden, at det bidrog til større afklaring (Burmann m.fl., 2018). I Norge ses disciplinen pædagogik blandt andet som en del af uddannelsesvidenskab (Stray og Wittek, 2014). I Danmark har DPU og SDU indtil videre også uden større succes og tydeligere afgrænsninger i stedet for eller parallelt med pædagogik anvendt begrebet uddannelsesvidenskab som en institutionel overskrift (SDU) eller uddannelsesfelt (DPU). Ligesom 'videnskab' er uddannelsesvidenskab et begreb, der blandt andet som følge af den binære institutionsstruktur ikke anvendes i større omfang på professionshøjskolerne.

Den øgede kapacitet har øget antallet af videnskabelige publikationer, men dog ikke nødvendigvis tilsvarende øget den akademiske impact indenfor fx daginstitutionspædagogik (Guldbrandsen, Furenes & Munthe, 2023). Men det øgede antal projekters betydning for teoriudvikling, pædagogiske uddannelser og praksis er på mange måder uvis. Det uvisse aktualiseres af tilbagevendende urealistiske politiske forestillinger om (Cochran-Smith, 2013, Sahlström, 2021) og tilsvarende skuffelser over uddannelsessystemets og pædagogisk forsknings bidrag - trods øgede bevillinger - som et slags universalmiddel (Zapp m.fl., 2018) til at løse stadig flere samfundsmæssige udfordringer og håndtere grundlæggende politiske problemstillinger (Sidorkin, 2014). Det bliver ikke bedre af, at professionshøjskoler og universiteter i Danmark, ligesom i andre lande, ikke altid har medvirket til at gøre forventninger og risici for skuffelser mindre gennem at prøve at gøre sig nyttige, følgagtige, håndtere og løse grundlæggende samfundsmæssige og politiske problemer samt symptomer, der ikke havde forskningskarakter (Oelkers, 2014). Professionshøjskolerne har siden den faste årlige forskningsbevilling i 2013, som 'en af de nye elever i klassen og ingen venner i akademiet' nogle gange, lidt kækt, lovet udfordringsorienteret interventionsforskning med hurtig omsætning af resultater i pædagogisk praksis. Den type af samfundsmæssig impact har vist sig svært at levere (Budtz, 2017). Spændingsforholdet mellem det pædagogiske felt (akademi) og det politiske niveau (policy) bevirker også, at det er almindeligt, at politiske beslutninger om reformer indenfor uddannelsessystemet i Danmark, ligesom forventningerne, ikke baseres på relevante foreliggende empiriske resultater fra forskning men i stedet på politiske overbevisninger og følelser.

Det danske politiske niveaus inddragelse af danske forskningsresultater var fx ikke særlig udbredt og beskrives i forbindelse med grundskolereformen i 2013 som "...ujævn og mærkelig" (Reder & Ydesen, 2022, s. 101). Det samme kan siges om aktuelle uddannelsesreformer, der illustrerer, at uddannelsesområdet nogle gange ses som et slags krigsbytte ved regeringsovertagelser.

Udfordringer i forskningsstrukturen

De færreste ønsker sig vel tilbage til eller ikke husker en tid, hvor pædagogik var et lille brødløst konfliktfyldt universitetsfag med få studerende og fri forskning på KU vist uden de helt store videnskabelige nybrud. Der er, måske også i Danmark, en tendens til, at øget viden indenfor det pædagogiske felt fordeler sig mere serielt - fx i nye og skiftende definitioner, nye underdiscipliner (Lüders, 2020) - end kumulativt, og at det måske ikke helt står i relation til den kapacitet, der er til rådighed (Lüders, 2020). De øgede ressourcer til forskning skaber derfor heller ikke nødvendigvis kumulativ og kontinuerlig vidensudvikling, synteser og pædagogisk teoriudvikling (Lüders, 2020, Kunnskapsdepartementet 2018, Andersen, 2017, Brezinka, 2015, Furlong, 2013). Det viser erfaringer fra Tyskland: "Temabearbejdning er historisk ukontrolleret, tidligere gode løsninger forsvinder under tryk fra aktuelle forventninger i glømsomhed, nye løsninger skal hurtigt tilbydes og ofte bliver sproget ændret, uden at længerevarende løsninger erkendes, fordi kontinuitet ikke er prioriteret eller i syne" (Oelkers, 2014, s. 98). Disse udfordringer virker til at blive forstærket af, at ekstern forskningsfinansiering fordrer bestemte typer af ofte kortsigtede anvendelsesorienterede pædagogiske forskningsprojekter, der ikke, og nogle gange uden "disciplinernes disciplin" (Tibble, 1965), fremmer pædagogisk teoriudvikling og kontinuitet i vidensopbygning – heller ikke i Danmark. Tænketanken DEA peger på lidt af det samme i en undersøgelse af universitetsforskernes oplevelse af ekstern forskningsfinansiering i Danmark, nemlig at eksterne bevillinger let overser "...mere grundlagsskabende strategisk forskning; bevillinger til at sikre kontinuitet i forskningen..." (DEA, 2023b, s.9) og konkluderer blandt andet, at der er "... tegn på, at konkurrencen om de eksterne forskningsbevillinger kan have negativ indflydelse på forskernes risikovillighed og deres tilbøjelighed til at ville forfølge videnskabelige nybrud" (Ibid). Man må forestille sig, at de samme opfattelser findes blandt mange af professionshøjskolernes forskere.

En anden antagelse om udfordringerne med at skabe kumulativ og kontinuerlig videns- og teoriudvikling, videnskabelige fremskridt på baggrund af eksisterende viden og ikke som mål hænger sammen med nogle andre af det pædagogiske felts institutionelt forankrede videnskabelige erkendelses- og tilegnelsesmåder. De består, som nævnt (jf. Oelkers, 2014), af kernerne filosofi, historie og empiri dvs. et tangentielt træk (Furlong og Lawn, 2011) på en lang række videnskabelige discipliner og underdiscipliner. Den akademiske interesse og omsorg for udvikling af en teori om pædagogisk praksis og pædagogiske teorier i Danmark

er, som nævnt indledningsvis, begrænset, særligt når man ser bort fra kernerne filosofi, historie og pædagogiks egne begreber. Whitty og Furlong (2017) anfører, at flere af de videnskabelige discipliners forældrediscipliner (kernen empiri) kan være de foretrukne modtagere af systematisk frembragt viden og indenfor disse bidrage med teoriudvikling mv. men ikke til kontinuerlig udvikling af pædagogiske teorier. Det hænger blandt andet sammen med, at de: "...forskellige retninger og strømninger eksisterer ved siden af hinanden, mellem dem hersker der fremmedgørelse og sprogløshed" (Horn 2014, s. 25), hvor pædagogik primært forstås som en praksis i grundskole og daginstitutioner – måske som et akademisk fag, men ikke som en videnskabelig disciplin. Hertil kommer, at det pædagogiske felt præges af en række forskellige normative og deskriptive pædagogiske teorier og teoribegreber (Kvernbeek 2021, Bellmann, 2020, Abend, 2008), der afspejler grundlæggende videnskabelige kontroverser om pædagogisk praksis beskaffenhed, hvad der er en pædagogisk teori, alt sammen noget der illustrerer det pædagogiske felts multiparadigmatiske karakter. Et eksempel på en af udfordringerne er, at generaliserede udsagn på baggrund af empiriske studier af pædagogisk praksis ikke anses for meningsfulde eller mulige, blandt andet fordi der indenfor pædagogisk praksis er "...stærke konteksteffekter (...) de [naturvidenskab] har ofte i højere grad kunne finde regulariteter i naturen på tværs af kontekster, mens vi kæmper med at finde regulariteter på tværs af sociale kontekster" (Berliner, 2002, s.20). Det kan også illustreres med nogle udfordringer i dansk pædagogisk forskning. Her er pædagogisk forskning domineret af kvalitative studier (Iris-Group, 2020). Kvalitative metoders styrke er blandt andet at producere viden om det partikulære, unikke, komplekse og det varierede fx i en case. Men det kan ikke udelukkes, at pædagogisk praksis i nogle tilfælde samtidig og af den grund grundlæggende bliver set, nærmest som et alment objektivt udsagn, som en særlig kompleks kontekst, fordi det er disse fænomener, kvalitative metoder giver adgang til, belyser og komplicerer. På den måde kommer man let til at forveksle forskningsobjektet med den sammenhæng, det indgår i. Men det bidrager til, at man kan være næsten for varsom med at skabe protokoller for, hvad der kan være generelt og 'sikkert': "Det komplekse, modsætningsfulde og paradoksale udgør pædagogikkens grundlagsproblematik, som implicerer, at pædagogikken som videnskabelig disciplin ikke kan producere sikker viden og lede praksis" (Togsverd & Rothuizen, 2021, s. 283). Spørgsmålet er, om et felt som det pædagogiske eller 'naturen' inviterer til anvendelse af bestemte analytiske og metodologisk greb og forskellige typer af objektivitet på grund af dets beskaffenhed? Det er næppe/netop tilfældet, vil nogle pege på. Men det er også det, der kan dele opfattelserne indenfor blandt andet det danske pædagogiske felt og dele opfattelserne af, hvad der udfordrer det.

Sammenfatning

Det pædagogiske felt er født med en udfordring om relevans. I det følgende sammenfattes nogle af de andre udfordringer, der har været præsenteret undervejs. Det er her vigtigt at gentage, at artiklen udgør refleksioner over mulige udfordringer i dansk pædagogisk forskning.

Ligesom i flere tysksprogede lande kan dansk pædagogik ses om en ”...meget normal (...) og endda succesfuld disciplin” (Siegel & Matthes, 2022, s. 18), der ikke mere er ung og med ret til at være i en vis karantæne. Feltet er gennem de seneste årtier vokset institutionelt set. Det er et felt, der epistemologisk set er opdelt i tre kerner med et voksende antal videnskabelige discipliner, der har tendenser til at isolere sig på tværs af hinanden og indenfor kernerne med demarkationslinjer og gennem årtier forsøg på at lægge den ene til grund for den anden eller til grund for alle andre. Det er et uafgrænset multiparadigmatisk og -disciplinært felt. Det har givet udfordringer med nogle gange tilfældige, men siden historisk forsvarede, eksterne og interne afgrænsninger af feltet. Det er udbredt i human- og samfundsvidenskaber og er ikke udtryk for en særlig tilbageståenhed og anormal tilstand. Men afgrænsningsdiskussioner har været og er en udfordring, derfor også for, hvad man vil kalde feltet, og hvad der karakteriserer dets særlige videnskabelige erkendelses- og tilegnelsesmåder.

Det er en udfordring for universiteternes og professionshøjskolernes forskning, hvis der i pædagogisk forskning følgagtigt tages udgangspunkt i politiske urealistiske forventninger om håndtering af samfundsmæssige udfordringer.

Den binære institutionsstruktur er noget særligt for det danske uddannelses- og forskningssystem. Men tænkes en reform af dette at løfte det pædagogiske arbejdsmarked, viser erfaringer, at gevinsterne kan være svære umiddelbart at høste, hvis ikke også arbejdsmarkedet reformeres med en vifte af karriereforløb særligt indenfor professionerne. Det er en udfordring og et eksempel på, at dele af arbejdsmarkedet også må tilpasses reformer indenfor uddannelsessystemet. Den binære struktur er ikke hensigtsmæssig for pædagogisk forskning og ansvaret for forskningen fx i daginstitutionspædagogik. Dertil er vilkårene for forskellige i de to søjler. Trods øgede ressourcer er det en udfordring for universiteter og professionshøjskoler at få styrket ansvaret for forskning og forskningskvaliteten i daginstitutionspædagogik.

Det er en udfordring for universiteter og professionshøjskoler, at det pædagogiske felts forskningsstruktur og vidensproduktion kan være for seriel og ikke kontinuerlig og kumulativ. Strukturen kan hindre videnskabelige nybrud, dybere forståelser, synteser og erkendelser. Erfaringer synes at vise, at det ændrer øgede aktuelle og kommende ressourcer og dermed øget kapacitet ikke umiddelbart på.

Pædagogisk forskning er udfordret af en for ensidig anvendelse af enkelte pædagogiske teoribegreber og derfor mangel på diskussioner fx af objektivitet. Det er en udfordring, der omfatter anvendelse af for snævre teoribegreber indenfor anvendelsesorienteret empirisk kvantitativ forskning og i praksisnær kvalitativ forskning, der med tunge kontekstbegreber let forveksler forskningsobjekt og sammenhængen, det indgår i. Begge greb kan trods øgede ressourcer ikke nødvendigvis og af forskellige årsager bidrage til udvikling af pædagogiske teorier og kumulativ vidensudvikling.

Martin Bayer, ph.d., forsker i pædagogik

Referencer

Abend, G. (2008) The Meaning of "Theory". I *Sociological Theory*, 26:2 173–200.

Andersen, P.Ø. (2017) Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori. I Andersen, P.Ø. og Ellegaard, T. (red). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel. 92-111.

Bellmann, J., (2020) Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissenproduktion. I *Zeitschrift für Pädagogik* 66, heft 6, 788-806.

Bellmann, J. & Ricken, N. (2020) Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. I *Zeitschrift für Pädagogik*, heft 6. 2020. 783-787.

Berliner, D.C. (2002) Educational Research: The Hardest Science of All. I *AERA: Educational Researcher* 2002. 31:18-20.

Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, critique*. Rev. ed. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Brezinka, W. (2015) Die "Verwissenschaftlichung" der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. I *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 2, 282–294.

Brante, T., Svensson, K. & Svensson L.G. (red) (2019) *Det professionella landskapets framväxt*. Lund: Studentlitteratur.

Broström, S. (2021) *Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer*. Frederiksberg: Frydenlund.

Budtz, P. D. (2017) *Impact. Redskaber og metoder til måling af forskningens gennemslagskraft*. København: Det Frie Forskningsråd.

Budtz Pedersen, D. & Stjernfelt, F. (red.) (2016). *Kortlægning af dansk humanistisk forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Burman, A, Lövheim, D. & Ringarp, J. (2018) *Utbildningsvetenskap. Vittnesseminarium om ett vetenskapsområdes uppkomst, utveckling och samtida utmaningar*. Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola. EDUCARE 2016:3 Tema: Kritiska perspektiv på svensk utbildningsvetenskap. Malmø: Malmø Högskola.

- Bøje, J.D. (2021) Homo pedagogicus – eller hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen. I Tidsskrift for Professionsstudier 33. 86 – 99.
- Cochran-Smith, M. (2013) Trends and Challenges in Teacher Education. I Østern, A-L. m.fl. (red) Teacher Education Research between National Identity and Global Trends. Akademika Publishing Trondheim: 121–135.
- Danske Professionshøjskoler og Weisdorf, A.K. (2020) Læreruddannelsen i globalt perspektiv. Sammenlignede læreruddannelsen i England, Tyskland, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Danmark.
- Darling-Hammond m.fl. (2017) Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World. San Francisco: Jossey-Bass.
- DEA (2023a) Stærkereske eller sletingen? En diskussion af institutionsstrukturer i Danmark – et debatoplæg.
- DEA (2023b) Et effektivt middel – med bivirkninger. En undersøgelse af forskeres oplevelse af ekstern forskningsfinansiering.
- Ehlers, S. (2013) Globalisering, vidensøkonomi og konkurrenceevne: om restruktureringen af det danske uddannelsessystem. I Dansk Uddannelseshistorie 47. 21-35).
- Furlong, J. (2013). Education – an anatomy of the discipline. Rescuing the university project? London: Routledge.
- Furlong, J. & Lawn, M. (red) (2011) Disciplines of Education. Their role in the future of education research. London: Routledge.
- Guldbrandsen, A., Furenes, M.I., Munthe, E. (2023). Review of Research and Assessment. Empirical research on Scandinavian early childhood education and care in 2020: Stavanger: Knowledge Centre for Education.
- Hjort, K. og Johansen, M.B. (2019) Taktisk prioriteret og strategisk kommerzialiseret – om udviklingen i pædagogisk forskning. I Dansk Pædagogisk Tidsskrift. #2 2019. 43-52.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2004) Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. Paedagogica Historica, Vol 40, nos. 5 & 6 2004.
- Horn, K.P. (2014) Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. I Zeitschrift für Pädagogik. 60 årg. Beiheft 60.

- Høgskoleverket (2009) Granskning av utbidningar i pedagogik. Rapport 2009:22 R.
- Iris-Group (2020). Analyse af forskningsmidler på dagtilbuds- og grundskoleområdet. Udarbejdet for formandskabet for Rådet for Børns Læring.
- Ivarson, K. A. (2023). Barnehagelærere med mastergrad – med blikk for pedagogikk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 88–101.
- Krejsler, J.B. (2021) Skolen og den transnationale vending. Dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Kristensen, J.E. (2022) Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. I *Nordic Studies in Education* Vol. 42, No. 1, 2022. 30-49.
- Kunnskapsdepartementet(2018).Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrundlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Bergen.
- Kvernbekk, T. (2022). Objektivitet som epistemisk norm i pedagogisk forskning. I: H. Thuen, S. Myklestad & S.Vik (Red.) *Pedagogikkens idé og oppdrag*. Bergen: Fagbokforlaget. 260-278.
- Kvernbekk, T. (2021) *The Nature of Educational Theories. Goal-Directed, Equivalence and Interlevel Theories*. London and New York: Routledge.
- Lindström, M.N. & Beach, D. (2019) Utbildningsfältets professionalisering. I Brante, T., Svensson, K. & Svensson L.G. (red) (2019) *Det professionella landskapets framväxt*. Lund: Studentlitteratur. 147–208.
- Labaree, D.F. (2017) *Futures of the Field of Education*. I: Whitty, G. & Furlong, J. (ed.) (2017) *Knowledge and the Study of Education – an international exploration*. Oxford: Oxford Studies in Comparative Education, 277-283.
- Lundin, S. (2016) Verklighetsoptimering och verklighetsprövning – om varför goda intentioner ibland får motsatt verkana inom utbildningsområdet. I *EDUCARE* 2016:3 Tema: Kritiska perspektiv på svensk utbildningsvetenskap. Malmö: Malmö Högskola. 38–60.
- Lüders, M. (2020) Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. I *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. årg. Heft 6. 853–872.
- Oelkers, J. (2014) Praxis und Wissenschaft. I *Zeitschrift für Pädagogik*. 60 årg. Beiheft 60. 85 – 101.

Pettersvold, M. og Østrem, S. (2018) Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, 2018, 69–87.

Pio, F. (2022). Pædagogisk rettet forskning og dens mulige kontinuitetsformer i det post-traditionelle samfund: Dannelse som bro-begreb for innovativ trading. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 376–394.

Reder, T.J. & Ydesen, C. (2022) Policy Borrowing and Evidence in Danish Education Policy Preparation: The Case of the Public-School Reform of 2013. I Karseth, B. Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (ed) *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy a Comparative Network Analysis*. 2022. Cham: Palgrave Macmillan. Open access book. 77 – 114.

Reformkommissionen (2023) Nye reformveje 2. Faktaark til nye reformveje 2, del 3.

Sahlström, F. (2021) Så kan vi inte ha det: Om den begränsade kritiska genomslagskraften hos mikroorienterad pedagogisk interaktionsforskning. I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 7. 2021. 71–80.

Sandin, B. & Säljö, R. (red) (2006) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Schmidt, L-H. (1983) Indledning. Sandhed og viden. I Olesen, S.G. (red) *Epistemologi*. København Rhodos. 9-20.

Sidorkin, A.M. (2014) On the theoretical limits of education. I Biesta, G., Allan, J. & Edwards R. (red) *Making a difference in theory*. London: Routledge, 121–134.

Siegel, S.T. og Matthes, E. (2022) Education's Relative Autonomy, A Closer Look at the Discipline's Past, Present and Future. I *Nordic Studies in Education* Vol. 42, No. 1, 2022. 13-29.

Siggaard, Jensen, H. (2019) Pædagogikken i videnskabernes mosaik. Om forskningsformer og teorier indenfor pædagogikken. I *Studier i pædagogisk filosofi*, årgang 2, 2019, 80 – 94.

Steinnes, G.S. & Haug, P. (2013) Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Research Journal*, 6 (13), 1-13.

Studier i pædagogisk Filosofi, 2019, Årg. 8, nr. 2.

Stray, J.H. Wittek, L. (red.) (2014) *Pedagogikk*. I Stray, J.H. Wittek, L. (red.) (2014) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 21–29.

- Sæverot, H. & Kristensen, J. E. (2022). Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset? *Nordic Studies in Education*, 42(1), 1–12.
- Tibble, J.W. (ed) (1965) *The Study of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2021). Hvordan vil du være pædagog? Et fagpersonligt dannelsesspørgsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber. *Nordic Studies in Education*, 41(4), 279–294.
- Von Oettingen, A. (2018) (red.) *Empirisk dannelsesforskning mellem teori, empiri og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Whitty, G. & Furlong, J. (ed.) (2017) *Knowledge and the Study of Education – an international exploration*. Oxford: Oxford Studies in Comparative Education.
- Zapp M., Marques, M. Powell, J.J.W. (red) (2018) *European Educational Research (Re) Constructed*. Oxford: Symposium books.