

Fra forskning til (uddannelses)praksis: Hvilken forskning bruger pædagogstuderende?

**Malene Hvolris
og Jan Thorhaug Frederiksen**

Abstract

Pædagoguddannelsen har siden 2001 bevæget sig fra en praktikernær læringsform, til en videns- og forskningsbaseret uddannelsespraksis, hvor forbindelsen mellem forskning og praksis fremhæves. Målet er at de færdige pædagoger træder ud i praksis med et solidt vidensfundament.

Professionshøjskolerne har implementeret dette på en række forskellige måder, og kortlægninger peger dels på at den litteratur der anvendes i uddannelsen har et tydeligt institutionelt præg, dels på at forskning ikke indtager en klar rolle i uddannelsen. Disse undersøgelser baserer sig på data om hvad underviserne bruger af litteratur - men hvad der bruges af underviserne er ikke nødvendigvis det samme som hvad der vinder genklang blandt de studerende

Artiklen vil derfor undersøge hvordan forskningslitteratur bruges i pædagogstuderendes studiepraksis. Vi analyserer et datasæt bestående af pædagogstuderendes bachelorprojekter fra 2018 -2022 for at besvare forskningsspørgsmålene

- Hvilke typer forskning og teori trækker pædagogstuderende på i deres bachelorprojekter?
- Hvilke former for normativitet repræsenteres i disse kilder?
- Hvilke forskelle kan iagttages mellem uddannelsens tre specialiseringer?

Analysen baseres på automatiseret kodning af samtlige bachelorprojekter fra pædagoguddannelsen i 2018-2022(n=3735).

Pædagoguddannelse, forskning, bachelorprojekt, vidensanvendelse

Indledning

Den aktuelle debat om pædagoguddannelsen og en række reformer (2001, 2010, 2014) har fokuseret på vidensgrundlaget. Et stærkere vidensgrundlag tænkes at have effekt på tre forhold: højere kvalitet af pædagogisk praksis, øget respekt om professionen, og modvirkning af at pædagoger handler på ”synsninger”, dvs. personlige opfattelser. (EVA 2016, 2021, 2023, Wang et.al 2022, KL 2023).

Disse antagelser er dog ikke indlysende korrekte. Sikrer kendskab til metoder, der *virker*, virkelig kvalitet? At der i uddannelsen indgår evidensbaserede metoder sikrer jo ikke, at disse metoder genfindes i praksis. Tilsvarende sikrer viden ikke professionel status; i vidt omfang har forskningsbaseret viden ført til standardisering og de-professionalisering frem for til højere status (Blok Johansen & Frederiksen 2020). Det er også uklart om viden kan beskytte mod ”synsninger”, for kan man skelne mellem viden der er erfaringsbunden, kropslig, og ikke umiddelbart koblet til forskning – og så de såkaldte synsninger? Forventningerne til en styrket vidensbase er derfor afkoblet fra pædagogisk praksis på en række måder, og kan kritiseres for at være udtryk for en politisk styringsinteresse (Rothuizen 2023).

I denne artikel vil vi derfor undersøge viden og forsknings rolle i pædagoguddannelsen. Fremfor at undersøge hvad viden *gør*, ser vi på hvad pædagogstuderende gør, når de bliver bedt om at bruge viden. Vi ser derfor på hvilke kilder de studerende bruger, og hvilke spørgsmål de stiller, i deres afsluttende opgaver på uddannelsen.

Forskningsspørgsmål

1. hvilken forskning og teori trækker pædagogstuderende på i deres bachelorprojekter?
2. hvilken normativitet repræsenteres i bachelorprojekterne?
3. hvilke forskelle kan iagttages mellem uddannelsens tre specialiseringer?

Viden og forskning til, med og gennem praksis og profession

Både Danske Professionshøjskoler og Evalueringsinstituttet har fremhævet behovet for forskningsviden i uddannelsen; de studerende skal anvende forskning i deres bachelorprojekter. Undersøgelser af praksis viser at vidensgrundlaget er en blanding af teoretiske indsigter, praktiske færdigheder og situationel kompetence, og man må derfor forstå ønsket om et mere forskningsbaseret vidensgrundlag som en kritik af dette grundlag (se fx EVA 2021). Denne kritik kan forekomme fornuftig: hvad skal de studerende med viden og forskning de ikke kan anvende (Hjort og Blok Johansen 2019)? Men hvad menes da med forsknings-anvendelse i denne sammenhæng? Andersen (2020) har peget på faren for instrumentalisering og rationalisering, hvorved pædagogik som videnskabsfag erstattes af et foreskrivende professionsfag med i forvejen opstillede idealer og et evidensfokus. Herved udgrænses problematiserende, kontekstsensitive og fortolkende forskning (Andersen 2020). Med udgangspunkt i Gibbons’ modusbegreb identificerer Hjort & Blok Johansen (2019) samme bevægelse, hvor vidensproduktion bliver strategisk, politisk, aftagerorienteret og kommercielt styret. Denne bevægelse ses også af Bøje & Frederiksen (forthcoming) i en bevægelse fra Professionspaternalisme til

Professionsinstrumentalisme, sammen med en dramatisk vækst i publikationer fra professionshøjskolerne, og mere teknisk-instrumentel viden. De samme forhold optræder i Frederiksen og Blok Johansens (2021) skelnen mellem forskningens relevanskriterie og solidaritet; hvilket perspektiv forskningen opererer *gennem*, samt hvilke metodologier forskningen opererer *med*. Udviklingen i vidensgrundlaget går mod forskning *til* forvaltning og praktikere, *gennem* lovgivningsmæssige og administrative kategorier og *med* kvantitative data. Denne anvendelighedsdiskurs spejler også en klassisk uenighed om hvad pædagogik egentlig er – kan pædagogisk viden være rent deskriptiv (Muschinsky 2003), eller må den med nødvendighed være *normativ* – dvs. foreskrivende for hvilke pædagogiske handlinger der er korrekte (Wiberg 2016).

Ønsket om viden der kan anvendes af praktikere kan altså indebære en risiko for, at både praktisk og akademisk viden nedprioriteres til fordel for instrumentel viden. Anvendelighedsfordringen bevirker at metoder der inddrager praktikere bliver styrende – praksisnærhedslogikken trækker bestemte metodologier og spørgsmål med sig (Andersen 2020; Blok Johansen et.al. 2018; Frederiksen 2013).

Professionshøjskolerne er med deres forskningsforpligtelse en del af dette forandrede billede af forskning og viden. Derfor skal vi kort diskutere professionshøjskoleinstitutionen.

Professionshøjskolernes institutionslogik

Institutionsforskningen peger på at institutioner opnår en relativ autonomi gennem *path-dependency* – det forhold at institutionerne er som de er, fordi institutionelle skel og forståelser er blevet naturaliseret over tid (Hay 2006). Denne egenlogik giver institutionerne en vis autonomi, og potentielt en resistens mod politiske dagsordener om anvendelsesorientering. Stage og Aagard (2020) har dog vist, at reformer på universitetsområdet er slået stærkere i gennem end hvad denne teori forventer, og at reformerne indbyrdes forstærker hinanden. Der er ikke lavet tilsvarende studier af professionshøjskolerne, men det er rimeligt at formode at noget tilsvarende gør sig gældende her, al den stund at professionshøjskolerne er nyere, mindre autonome, og har gennemgået langt flere reformer i nyere tid. Man må derfor forvente at se gennemgribende institutionelle (over)implementationer af politisk styring i professionsuddannelserne svarende til dem, der er sket på universiteterne.

En sådan effekt af politisk styring viser Bøjes (2021) analyse af nationale fællestræk i pædagoguddannelsens litteratur. Litteraturen karakteriseres som lærebogspræget, og konsumptionsorienteret, med fokus på aktuelle politiske og fagpolitiske dagsordener. Der viser sig en national ensartethed, men Bøje udpeger også institutionelle forskelle, idet de forskellige uddannelsesinstitutioner agerer selvreferentielt, og bruger egne ansatte på litteraturlisterne, samt en (normativ) orientering i retning af kendte navne (Bøje 2021).

Dette videnssociologiske blik viser at videngrundlaget for uddannelsen har ændret karakter og formål. Logikken om *praksisrettet* forskning fremstår i vidt omfang selvfølgelig, men hvilke problemer det er, der må imødegås med praksisrettet forskning er et politisk spørgsmål (Frederiksen 2013; Hjort og Blok Johansen (2019); Bøje & Frederiksen). Gennem analysen af pædagoguddannelsens bachelorprojekter vil vi derfor indkredse hvilke sådanne forståelser af praksis de studerende har tilegnet sig.

Denne artikels bidrag

Denne artikel analyserer deskriptivt hvilken viden der bringes i spil, og hvordan den bruges i uddannelsen, med fokus på de studerendes selvstændige referencer til viden og forskning i bachelorprojekterne. Artiklen er baseret på det argument, at teori, viden og forskning i form af specifikke referencer til begreber, personer, eller værker, er betydningsfulde i sig selv. Det repertoire af vidensreferencer, de studerende bruger i deres projekter, mener vi udtrykker den faglighed de socialiseres til i uddannelsen. Vi er her inspireret af Macfarlanes (2017) begreb om performativitet. Macfarlanes argument er, at når studerende evalueres på, hvorvidt deres præstationer lever op til tydeligt operationaliserede mål, bliver de studerende optaget af at *performe*, svarende til disse mål. I vores tilfælde vil det betyde at de studerende skriver om fx videnskabsteori, fordi det forlanges i bachelorprojektet, og ikke fordi der er fagligt vægtige grunde til at skrive om videnskabsteori. Det vil så udmønte sig i overfladiske markeringer af videnskabsteori, der har til formål at tydeliggøre, at teksten lever op til det pågældende krav, frem for videnskabsteoretiske diskussioner der er vigtige for opgaven.

Pædagoguddannelsen er opdelt i tre specialiseringer, rettet mod forskellige praksisfelter, med potentielt forskellig viden, teori og metodologi (Frederiksen og Blok Johansen 2021). Vi vil undersøge hvorvidt projekterne præges af specialiseringsnære problemkomplekser og divergerende teoriapparater, forskningstraditioner, institutioner, eller om det er generisk viden og normer på tværs af specialiseringerne dominerer hos de studerende, når uddannelsen er tæt på sin afslutning. Er der særlig viden og særlige temaer, hentet fra den (arbitrære) institutionelle orden, der spiller en særlig rolle, og manifesterer det sig i forskelle mellem specialiseringerne?

Data og metoder

Vores empiri består i 3.735 bachelorprojekter afleveret under 2014-bekendtgørelsen, i perioden 2018-2022 og hentet fra ucviden.dk¹, hvor projekterne uploades af de studerende selv². Der er store forskelle mellem årene, med 1339 projekter fra 2018, og 511 i 2021. Dette gælder især for Københavns Professionshøjskole, hvor der i 2018 er uploadet 530 projekter, og de følgende år helt ned til 22 projekter³. Disse forskelle gør det umuligt at se på forandringer over tid, da vi må formode det ikke er tilfældigt hvilke studerende der uploader, men vi vurderer i øvrigt at materialet omfang er tilstrækkelig repræsentativt.

Materialet – 3.735 bachelorprojekter á ca. 40 sider - er umuligt at læse detaljeret. Vi bruger derfor NVIVO 12 til at søge i projektfilerne, og kode materialet, i tre trin. Først kodes for professionshøjskole, årstal, og specialisering (*attribute coding*, Sandaña 2013)⁴. Årstal hentes direkte fra ucviden.dk, mens professionshøjskole kræver manuel kontrol. Specialiseringen har i alle tilfælde krævet manuel kontrol⁵.

Vi har i dernæst kortlagt teorier, forskningskilder, og normativitet i bachelorprojekterne. Vi fokuserer her på projekternes problemformulering og litteraturliste, da både projekternes normative position og forskningsmæssige forankring fremskrives i disse dele af opgaven. Vi gennemfører en strukturel domænekodning (ibid.). Dette henviser til, at vi opfatter projekterne som strukturelt opbyggede tekster, der gennem sproglige *tegn* refererer til et relativt kohærent domæne af legitim pædagogisk viden. Således kan et projekt fx benytte det sproglige tegn ”*anerkendelse*”, der refererer til en række bestemte teorier, forskere, metoder, eller lærebøger – mens et andet projekt benytter tegnet ”*Trine Ankerstjerne*” der refererer til en helt specifik forfatter. Vi operationaliserer altså forskning og teori som referencer til konkrete forskere, forfattere, begreber, institutioner og værker, og ved at kortlægge det anvendte repertoire af referencer, kan vi beskrive det pædagogiske teori- og forskningsdomæne, de studerende trækker på. Således er ordene ”*Berit Bae*” i vores operationalisering

1 <https://studenterportal.ucviden.dk/front.xhtml>

2 I tabel B1.1 og B1.2 i bilag 1 ses et overblik over dette materiale.

3 Vi har ikke noget bud på hvad der kan forklare dette fald i registrerede projekter på KP, og vi mener heller ikke der på den baggrund kan konkluderes andet end at der ikke registreres ret mange bachelorprojekter fra KP, i UCVIDen.

4 Teknisk er egenskabskodningen implementeret i NVIVO som en case classification.

5 Oftest fremgår specialiseringen af forside, eller studienummer, eller lignende, men i nogen tilfælde har vi afgjort specialiseringen på baggrund af problemformuleringen, eller de institutioner, projektet er tilknyttet. I enkelte tilfælde har det ikke været muligt at afgøre hvilken specialisering projekterne tilhører, og disse er frasorteret. I en del tilfælde har studerende fra flere forskellige specialiseringer skrevet projekt sammen, og i disse tilfælde har det været den specialisering som flertallet af gruppens medlemmer tilhørte vi har brugt, eller den institutionelle kontekst. Således er et projekt om overgang mellem skole og dagtilbud, skrevet af to studerende med specialisering i skolefritid, og en studerende fra dagtilbudsspecialiseringen, blevet placeret i skolefritidsspecialiseringen.

udtryk for brug af psykologen Berit Baes anerkendelsesteori, mens fx brugen af ordet ”anerkendelse” kan henvise til et bredere (men stadig sammenhængende) teorikompleks, hvor Axel Honneth, Nancy Fraser m.fl. er inkluderet⁶.

Teorier og viden foldes givetvis mere detaljeret ud andre steder i projekterne, men litteraturlister og problemformuleringer er korte, og derfor nemme at analysere. For ikke at analysere 3735 problemformuleringer bruger vi en mindre stikprøve, betegnet S_1 til at udvikle koderne. Vi betegner tilsvarende det samlede materiale S_2 . Til S_1 har vi udvalgt 400 projekter ligeligt fordelt over år, professionshøjskoler, og specialiseringer. Vi har herefter optalt ord i problemformuleringer og litteraturlister, og kategoriseret disse ordlister i et antal *koder*, som vi efterfølgende koder materialet i S_2 med⁷. To eksempler på disse koder ses i tabel 1 nedenfor:

KODE	Andre vidensproducenter end universiteter og UCer	Racialiseringer
Ordforekomster	Akf	Minoritet
	dst.dk	Minoritetsbaggrund
	Eurostat	Minoritetsbørn
	eva.dk	Etnisk
	Evalueringsinstitut	Flygtninge
	Rambøll	Integrationsnet
	Sfi	Integreret
	Kora	Integrere
	Epinion	Ghetto
		Indvandrere
Søgestreng	akf OR dst.dk* OR Eurostat* OR eva.dk* OR vive OR evalueringsinstitut* OR rambøll OR sfi OR kora OR epinion	minoritet* OR etni* OR flygtn* OR indvandrer OR integrat* OR ghetto

Tabel 1: Kodeeksempler

6 Vi interesserer os ikke for om begreber eller teorier bruges korrekt, eller er misforstået. Mens det i sig selv ville være en yderst relevant diskussion hvordan teorier og positioner bearbejdes og transformeres af de studerende, er det et alt for vidtgående spørgsmål til denne artikel.

7 Teknisk sker denne automatiske kodning i NVIVO gennem text search queries, og består groft sagt i at hvert bachelorprojekt bliver kodet med fx ”Andre vidensproducenter end universiteter”, hvis søgeordene angivet i søgestrengen for denne kode optræder i projektet. Vi har dog ikke holdt os fuldstændigt rigtigt til denne fremgangsmåde. Selvom kodekonstruktionen er induktivt baseret på materialet i S_1 , så trækker vi også på vores kendskab til uddannelsen og uddannelsesinstitutionerne, og på hvad vi får øje på ved gennemlæsningen af S_1 . I eksempler Racialiseringer ovenfor optræder ordet ”ghetto” faktisk ikke i problemformuleringerne fra S_1 . Vi har bemærket ordet i vores manuelle attributkodning af materialet (se nedenfor), og derfor taget det med. På samme måde optræder dst.dk færre gange end ordene ”Danmarks Statistik” i S_1 – men ordene ”Danmarks” og ”Statistik” indfanger andre formuleringer, og derfor har vi valgt at begrænse os til webadressen, der optræder i alle kildeangivelser der henviser til Danmarks Statistik-udgivelser.

Her ses en række ordforekomster fra S_1 , som tilsammen udgør koden anført øverst. Nederst ses den konkrete søgestreng hvormed vi operationaliserer koden. Dette sker ved at søge på denne streng i S_2 og derved kode materialet. I alt har vi konstrueret 210 koder; 196 strukturelle domænekoder (61 fagtermer, 29 konkrete værker, 17 tidsskrifter og vidensproducenter, 99 konkrete forfattere), samt 14 koder for professionshøjskoler, årstal og specialiseringer.

Analyse

Vi præsenterer først egenskaber, der gælder for alle bachelorprojekter. Der er tale om både nogle bestemte kategorier, en bestemt fordeling af litteratur og kilder, og bestemte måder at stille spørgsmål på. Herefter ser vi på specialiseringerne, og hvilke koder, som adskiller disse. Dækningsgraden af koderne ses i tabel 2 nedenfor – dækningsgraden angiver andelen af materialet kodet med den pågældende kode⁸.

Kode	Dækningsgrad	Kode	Dækningsgrad	Kode	Dækningsgrad	Kode	Dækningsgrad
anvendelse	95%	Leg	72%	Elev	38%	Racialiseringer	19%
optimere	95%	Omsorg	68%	Natur	36%	psykiatri	18%
barn - børn	93%	Udsat	61%	funktionsnedsættelse	36%	Bruger	17%
forskning	92%	Dreng	61%	Ældre	36%	beboere	16%
kompetence	91%	Magt	61%	tværprofessionel	34%	medinddragelse	16%
Voksen	90%	Dannelse	60%	Musik	32%	omsorgssvigt	14%
Kompensere	90%	selvstændig	60%	demokrati	31%	Seksualitet	14%
refleksion	88%	Pige	55%	livskvalitet	29%	sprogstimulering	14%
Inklusion	88%	Bevægelse	53%	Æstetisk	27%	anbragt	11%
Trivsel	85%	Sanser	47%	selvbestemmelse	26%	Sorg	8%
Anerkendelse	84%	Læreplan	45%	Mand/mænd	25%	Drama	5%
Etik	83%	Borger	43%	Kvinde	23%	empowerment	5%
Køn	79%	Digital	41%	fodbold	21%	brætspil	4%
forældre	79%	medbestemmelse	41%	hjemløs/ misbrug	20%	nonbinær	0%
Unge	78%	diagnoser	41%	Idræt	19%		

Tabel 2: Koder og dækningsgrad

Anvendelsesorienteret og anerkendende pædagogik

Langt flertallet af projekterne er *anvendelsesorienterede*, *optimerende*, og *kompenserende*. Koden *anvendelsesorienteret* dækker over ord som *effekt*, *virkning*, *anvendelse*, *implementering*, *redskab*, og *selvfølgelig anvendelse*,

⁸ Mere detaljerede opgørelser på fx professionshøjskoler og specialiseringer findes i bilag 1, der kan findes på <https://komm.ku.dk/ansatte/?pure=da/persons/118384>

der beskriver instrumentalisering og rationalisering (Andersen 2020) – en pædagogik, hvor der bruges redskaber. De to andre koder dækker over ord, der henviser til at noget optimeres: *forbedre, facilitere, fremme, styrke, optimere, højne, støtte, tilegne, succes* og *kvalitet*; eller at er noget der skal undgås, eller kompenseres for: *mindske, hæmme, negative, ulemper, undgå, forebygge, støtte, vanskeliggøre*. Kombinationen af disse koder er udtryk for en pædagogik, hvor der anvendes redskaber til at forbedre eller kompensere. Et eksempel på en sådan problemformulering lyder: ”*Hvordan kan jeg som pædagog understøtte resiliens hos udsatte familier ved hjælp af bæredygtig pædagogik?*”. Dette passer med andre hyppige koder, der beskriver mål for det pædagogiske arbejde (*kompetence, livskvalitet, trivsel*) eller særlige kategorier af børn eller borgere, der kalder på bestemte pædagogiske tilgange (*Udsat, anbragt, diagnoser, funktionsnedsættelse*). Anvendelsesorienteringskoden dækker 95% af projekterne, det samme gælder optimeringskoden, mens kompensationskoden dækker 90%, som det ses i tabel 2⁹.

Koderne *Anerkendelse* og *inklusion* dækker også store dele af materialet, hhv. 84% og 88%. Disse normative referencer kan henvise til forskellige slags anerkendelse og inklusion¹⁰, men vi er her mest interesseret i at der henvises til normative termer, ikke hvad det præcise indhold af henvisningen er. Disse koder markerer således at den generelle pædagogikforståelse i projekterne på tværs af emner, er, at al pædagogik skal være anerkendende og inkluderende. Tilsammen peger disse fund desuden på, at i diskussionen om hvorvidt pædagogik skal være deskriptiv eller normativ, falder svaret i bachelorprojekterne ud til normativitetens fordel: Her efterspørges i altovervejende grad anvendelighed i betydingen handleanvisende pædagogisk viden.

⁹ I alle tre koder ligger bachelorprojekterne fra KP 10-15% lavere. Dette gælder generelt for alle koder, at der er signifikante afvigelser for KP, og det skyldes de utilstrækkelige data. Når der kun er fx 35 projekter fra KP i 2021, skal der ikke mange projekter til at skabe en signifikant afvigelse, fordi de 35 projekter er en lille og ikke-repræsentativ stikprøve på den betydelig større population af bachelorer fra KP. Denne forklaring bestyrkes af at vi i 2018, hvor vi har 530 projekter fra KP, ser samme fordelingen af koder som for de øvrige UCer.

¹⁰ En mere detaljeret analyse (som den Koch Hansen fx har lavet i 2010) ville være et spændende projekt.

Grundbøger og metodebøger

En anden fælles egenskab ved projekterne er, at litteraturen især udgøres af grundbøger¹¹, metodebøger og af bestemte forlag. De 15 hyppigst nævnte enkeltværker ses i tabel 3 nedenfor¹²:

Bog	Forekomster i S ₁	Dækningsgrad i S ₂
Gravesen, D.T. (red.) (2015). Introduktion til pædagogens grundfaglighed, Hans Reitzels Forlag*	337	38%
Aagerup, L. (2015). Pædagogens undersøgelsesmetoder, Hans Reitzels forlag	195	36%
Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). Kvalitative metoder – en grundbog, Hans Reitzels Forlag	226	32%
Gravesen, D.T. (red.) (2016). Pædagogik i dagtilbud, Hans Reitzels Forlag*	273	31%
Brinkkjær og Høyen (2018): Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser, Hans Reitzels Forlag	135	30%
Kvale og Brinkmann(2015): Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk, Hans Reitzels Forlag	138	26%
Ankerstjerne og Broström(red.) Håndbog til pædagoguddannelsen, Hans Reitzels forlag*	168	21%
Muschinsky og Mottelson(2020): Undersøgelser – videnskabsteori og metode i pædagogiske studier, Hans Reitzels Forlag	125	21%
Petersen, K.E. & Erlandsen, T. (red.) (2018). Pædagogen som myndighedsperson, Samfundslitteratur*	256	19%
Metodeguiden, https://metodeguiden.au.dk/	71	17%
T. T. Engsig (red.) (2018) Empiriske Undersøgelser og Metodiske Greb. Hans Reitzels Forlag	97	16%
Vikær Andersen, T. (red.) (2023) Social- og Specialpædagogik i pædagoguddannelsen, Hans Reitzels Forlag*	102	16%
Andy Højholdt (2016): Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis, Hans Reitzels Forlag*	92	14%
Mortensen, T.H. & Næsby, T. (red.) (2020). Den styrkede pædagogiske læreplan, Dafolo*	89	12%
Kornerup, I. & Næsby, T. (2015). Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til dagtilbudspædagogik, Dafolo*	76	11%

Tabel 3: Hyppigst nævnte enkeltbøger

11 Ved grundbog forstås vi en bog, der eksplicit markedsføres (fx via bogens titel) som rettet mod specifikke dele af pædagoguddannelsen – enten hele uddannelsen, de specialiseringerne, eller en mindre gruppe moduler på uddannelsen. I en række af disse bøger angives det eksplicit i bogen, hvilke kapitler, der adresserer hvilke af uddannelsens moduler, eller kompetencemål.

12 I denne opgørelse har vi kun medtaget egentlige bøger, og udeladt fx lovgivningsstof – dagtilbudsloven ville ellers være med på listen som nr 10. Lovgivningsstoffet er nært knyttet til specialiseringerne, som vi skal vende tilbage til. Vi har dog medtaget den hyppigst nævnte online-publikation, Metode-guiden fra Aarhus Universitet. Vi medtager denne fordi det understreger en pointe; disse 15 kilder falder i to grupper: pædagogikgrundbøger (8), og introduktioner til videnskabsteori og metode (7). Havde vi udeladt denne kilde, ville det i stedet være Noona Elisabeth Jensen (2016): Metodebogen, der optrådte på listen. Den er en kombineret grundbog i

Grundbøgerne er markeret med (*). Man kunne mene at Petersen og Erlandsen samt Højholdt ikke er grundbøger. Men begge tager udgangspunkt i begreber defineret i lovgrundlaget for uddannelsen, hhv. Tværprofessionalitet, og Pædagogen som Myndighedsperson (BEK nr 354 af 07/04/2017, §5 og bilag 1). Dette gælder også de øvrige grundbøger, der refererer til specialiseringerne, til Pædagogens grundfaglighed, eller til bekendtgørelsens kompetencemål for uddannelsen. Grundbøgerne meningsudfylder og definerer således *pædagogik*, via bekendtgørelsen.

De bøger der ikke er grundbøger, handler om metode og videnskabsteori. Det fortolker vi som udtryk for kravet om metode og videnskabsteori i netop bachelorprojektet. Det understreger et *performativt* element i de studerendes valg af kilder – de vælger bøger, der utvetydigt gør hvad studieordning og bekendtgørelse fremhæver ved bachelorprojekter. Når det er analytisk interessant skyldes det, at sådanne krav jo kan opfyldes på mange måder. Men de studerende gør det på én stort set homogen måde. Vi fortolker det som et udtryk for performativitet: Når alle studerende løser opgaven med at opfylde kravene på næsten identiske måder, på trods af professionens store faglige variation, fortolker vi det som et udtryk for et fokus på at præstere som der forventes (Macfarlane 2017).

Flertallet af bøgerne er antologier, med forfattere fra især professionshøjskoler, men også fra universiteter og andre forskningsinstitutioner. 11 af de 15 bøger er fra samme forlag. Dette billede gælder også for det samlede billede af litteraturen: I de 400 S₁-litteraturlister nævnes Hans Reitzels Forlag 2396 gange, Akademisk forlag 813 gange, Samfundslitteratur 331, Dafolo 379 gange, og System 310 gange.

Samlet er bachelorprojekterne instrumentelt og normativt orienterede, og trækker på sekundær lærebogslitteratur, der formidler pædagogik og forskningsmetode på en pædagoguddannelses-specifik måde. Dét rejser et spørgsmål om hvad der er lærebog og formidling, og hvad der er forskning, som vi ser på nedenfor. Endelig er det bemærkelsesværdigt, hvor massivt især ét forlag sidder på litteratur til pædagoguddannelsen.

forskningsmetode, og studievejledning til pædagoguddannelsen, hvilket understreger pointen om performativitet ovenfor.

Forskning og formidling

Hvilke vidensproducenter og -kilder finder vi i materialet, udover ovennævnte enkeltværker? I tabel 4 nedenfor ses de koder¹³ hvormed vi har undersøgt dette:

Kode	Dækningsgrad
Universiteter	63%
DPU/asterisk	33%
Ucviden.dk	5%
Andre vidensproducenter	47%
Fagforbund og interesseorganisationer	52%
Dansk Pædagogisk Tidsskrift	3%
Forskning i Pædagogers profession og uddannelse	2%
Tidsskrift for professionsstudier	1%
Kvan	5%
Social Kritik	13%
Kognition og pædagogik	1%
Paideia	0%
0-14	2%
Vera	5%

Tabel 4: Vidensproducenter og videnskilder

Der er mange referencer til universiteter – særligt DPU og DPU's tidsskrift Asterisk. Men først og fremmest er der tale om angivelser af ansættelsessteder, fx ”Professor Dion Sommer, fra Aarhus Universitet”. Omtrent halvdelen af projekterne er kodet med *andre vidensproducenter end universiteter* – her fylder især VIVE og EVA. Et tilsvarende antal trækker på kilder fra fagforbund (BUPL, SL, FOA og DLF) eller interesseorganisationer (Red Barnet, Børns Vilkår, Handicaprådet, Friluftsrådet). Ganske få projekter henviser til ucviden¹⁴.

13 Listen afspejler fordelingen fra S_p , men der er naturligvis mange andre tidsskrifter der forekommer i lavere grad. Vi har kodet for PhD afhandlinger, for doi-adresser, tidsskrift.dk og andre indikatorer på forskningsartikler, og disse bringer ikke noget mere frem, end hvad vi finder ved at søge på især universiteterne, og på de øvrige koder i tabel 4.

14 Vi kan ikke søge nærmere på professionshøjskolerne, da sådanne tekstsøgninger vil drukne i falske positive. Dette skyldes at vores metode jo består i at søge på konkrete tekststrengte. Så, når vi fx finder DPU i 33% af projekterne, betyder det at en søgning på ”DPU” og ”dpu.dk” m.v. finder netop disse tekststrengte i 33% af de 3735 projekter. Søger vi på fx ”Professionshøjskolen Absalon” får vi mange hits. Men langt størstedelen af disse hits opstår ikke fordi der er brugt forskning eller andre udgivelser fra PHA, men derimod fordi den obligatoriske forside for et bachelorprojekt fra PHA indeholder tekststrengen ”Professionshøjskolen Absalon”. Denne søgning udløser således et hit på samtlige projekter skrevet på PHA, uanset hvilken forskning de bruger. Der er ingen simpel måde at sortere disse forside-hits fra, og kun finde dem der handler om forskning fra PHA. Og dette gælder samtlige professionshøjskoler. Vi har selvfølgelig en lang række koder, der henviser til konkrete ansatte ved professionshøjskolerne, men lader sig ikke oversætte til

Der er generelt få henvisninger til danske pædagogiske tidsskrifter; de fleste ligger under 5%. Undtagelsen er Social Kritik, der ligger på 13%. Dét er dog én bestemt artikel der udgør langt størstedelen af henvisningerne til Social Kritik, nemlig Berit Bae's "Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse", fra 1996.

Kilderne tegner et modsætningsfuldt billede. Mens universiteter er massivt til stede, er det i kraft af de ovennævnte lærebøger, fremfor forskningsartikler. I hele S_1 finder vi under 10 engelsksprogede forskningsartikler. International forskning skal altså oversættes, for at blive brugt her. Det er en væsentlig pointe: tilgængelighed har betydning for hvilken forskning de studerende bruger. En anden side af dette viser sig i de mange henvisninger til andre vidensproducenter end universiteterne, i det disse netop udgives på dansk og online.

Dette betegner vi *strategisk vidensproduktion*. VIVE, EVA, m.v. producerer i høj grad viden, der direkte adresserer politiske og forvaltningsmæssige spørgsmål – det, som Bjerre og Reimer har kaldt *strategisk evidens* (2014). Det er viden, der producerer instrumentelle svar på spørgsmål, som forvaltning eller politisk ledelse ønsker besvaret. Det gælder også i interesseorganisationer og fagforbund. I rapport og tidsskrifter fra disse finder man lettilgængelige fremstillinger af forskning, og det er fx ofte BUPLs tidsskrift Børn og Unge, der henvises til, når der i bachelorprojekterne refereres til universitetsforskere.

Materialet er altså karakteriseret af et fravær af forskningsartikler og -tidsskrifter, men der er alligevel meget forskning til stede, blot i mere formidlede former. Og der er især en stor brug af viden i form af strategisk evidens, produceret andre institutioner og faglige aktører end universiteter.

institutionstilbørsforhold; fx optræder lektor Marta Padovan-Özdemir i en række publikationer, både fra hendes tid på VIA, fra hendes phd-periode på KU, sammen med ansatte på KU, og fra hendes nuværende ansættelse på RUC. Det er derfor svært at opgøre hendes publikationers institutionstilbør simpelt. At optælle professionshøjskoleforskningen særskilt ville således kræve en håndholdt fintælling, og det har vi ikke prioriteret at bruge tid på.

Forskere i massevis

Vi ser også mange navngivne forskere¹⁵, hvilket er en væsentlig pointe. Den pædagogiske forskningsoffentlighed har stor betydning for uddannelsen - men kun på visse betingelser. I tabel fem nedenfor ses de 15 hyppigst nævnte danske og internationale forskere¹⁶.

Danske forskere	antal	Internationale forskere	antal
Svend Brinkmann	1790	Lev Vygotskij	825
Stig Broström	724	Berit Bae	794
Üzeyir Tireli og Vibe Larsen	658	Mihalyi Csikszentmihalyi	659
Daniela Cecchin	641	Pierre Bourdieu	504
Andy Højholdt	641	Aaron Antonovsky	459
Grethe Kragh-Müller	560	Axel Honneth	453
Hanne Warming	506	Daniel Stern	419
Jan Kampmann	436	John Bowlby	301
Trine Ankerstjerne	431	Michel Foucault	292
Torben Næsby	421	Annelise Løvlie Schibbye	258
Susan Hart	365	Siri Næss	256
Dion Sommer	354	Jean Piaget	249
Knud Illeris	342	Etienne Wenger	215
Ida Kornerup	327	John Dewey	203
Eva Gulløv	323	Urie Bronfenbrenner	122

Tabel 5: Forskere, antal referencer i S_2

Den danske liste består af nulevende aktive forskere. Flertallet er ansat ved universiteter, og mange af dem forsker i psykologi, eller grænsefeltet mellem pædagogik og psykologi, med Eva Gulløvs som eneste antropolog. Der er også en række ansatte ved professionshøjskolerne – og her gælder de samme forhold som vi så med grundbøgerne ovenfor; Det er forskere, der knytter meget tæt an til begreber i pædagoguddannelsen. Således har Larsen og Tireli udgivet en bog om netop bacheloropgaven (2015), mens Højholdt, Næsby og Ankerstjerne har publiceret med fokus på hhv. tværprofessionelt samarbejde, kvalitet i dagtilbud og skolefritidspædagogik. Flere af disse optræder også på listen over de mest anvendte bøger.

Denne liste er også struktureret af de ovenfor nævnte tilgængelighedskriterier. Om en forsker læses på pædagoguddannelsen afhænger af forskerens publicerings-strategi. Et eksempel kan tydeliggøre dette: Den mest refererede forsker, Svend Brinkmann, er professor i psykologi. Brinkmann publicerer i

15 En forsker er her blot en forfatter, der har udgivet peer-reviewed artikler.

16 I denne optælling har vi fraregnet enkelte referencer, fx til David Thore Gravesen, når denne nævnes som redaktør af en antologi. Her har vi kun talt de gange med hvor der refereres til tekster den pågældende forsker er forfatter til.

vidt omfang på dansk, skriver og redigerer lærebøger og sekundær litteratur. En anden dansk professor i psykologi er Mette Skovgaard Wæver. Der refereres kun til Wæver én gang i hele materialet, selvom Wæver forskning i barnets udvikling, tilknytning, leg og relationer til forældre er yderst relevant for pædagoger. Men Wæver publicerer udelukkende på engelsk. Vi kan metaforisk beskrive dette som at forskningen filtreres på sin vej til pædagoguddannelsen. Hvis den ikke formidles på dansk, i bøger af den type vi tidligere har omtalt, vil den sjældent opnå en stor rolle i uddannelsen.

De internationale forskere er oversatte. Men de adskiller sig også ved at være ældre – over halvdelen lever ikke længere, og mange af dem publicerede primært for 20 år eller mere siden – Vygotskij, der topper listen, døde i 1934. Mens der blandt de internationale forskere er adskillige psykologer og pædagogiske forskere, er der også filosoffer og sociologer. Listen over internationale forskere er også kort – udover de 15 vist her er der kun ca. 20 yderligere. På listen over danske forskere er der 82, der refereres til over fem gange. De internationale forskere udgør også en slags pædagogisk-psykologisk kanon – det er velkendte teorier, der længe optrådt i dansk pædagogisk faglighed.

Sproglig tilgængelighed er altså afgørende for, hvilke forskere der bliver brugt af de bachelorstuderende. Der refereres til masser af forskere, fra alle danske universiteter og professionshøjskoler i materialet. Men de har det til fælles at deres forskning er let tilgængelig for pædagoguddannelsen; på dansk, i lærebøger og sekundærlitteratur. Tilsvarende er de internationale forskere vigtige figurer i dansk pædagogisk historie, og derfor lettilgængelige. Forskerne arbejder primært kvalitativt, og mange af dem trækker på kritiske pædagogiske traditioner. Man kan overveje om kritisk og kvalitativ forskning opfattes som mere relevant eller tilgængelig for de studerende, og måske også som normativt kongruent med den anerkendende og inkluderende pædagogik?

Forskelle mellem specialiseringer og professionshøjskoler

I Figur 1 på følgende side har vi opstillet de kategorier, der er hhv. mere end en standardafvigelse over-(grøn), eller underrepræsenteret(rød). Visse af disse koder er endvidere distinktive for én specialisering. Fx er ”anbragt” underrepræsenteret i Dagtilbuds- (DT) og skolefritidsspecialiseringen (SKF), mens den er overrepræsenteret i social/special-specialiseringen (SOS). Anbragt-koden er derfor distinktiv for SOS-specialiseringen. Distinktive koder er markeret med fed. *Køn*, *tosproget* og *sprogstimulering* er distinktive for DT-specialiseringen, og *tværprofessionel* er distinktiv for SKF, mens *anbragt*, *beboere*, *empowerment*, *magt*, *psykiatri*, *omsorgssvigt* og *seksualitet* er distinktive for SOS-specialiseringen.

Alle DT	Alle SOS	Alle SKF
anbragt	digital	anbragt
beboere	Idræt	beboere
diagnoser	Tværfprofessionel	empowerment
Tværfprofessionel	Pige	køn
empowerment	Køn	pige
hjemløs - misbrug	Dannelse	Magt
Magt	sprogstimulation	medinddragelse
omsorgssvigt	tosproget	omsorgssvigt
psykiatri		psykiatri
Seksualitet	udsat	Seksualitet
	bruger	sprogstimulation
	anbragt	tosproget
	beboere	digital
	borger	brætspil
	diagnoser	Dannelse
	empowerment	demokrati
	Etik	diagnoser
sprogstimulation	funktionsnedsættelse	elev
tosproget	hjemløs - misbrug	racialisering
Dannelse	livskvalitet	fodbold
forældre	Magt	forældre
køn	psykiatri	Idræt
Leg	omsorg	dreng
Læreplan	omsorgssvigt	Leg
natur	Seksualitet	Tværfprofessionel
unge	selvbestemmelse	unge

Figur 1: Over- og underrepræsenterede koder på specialiseringerne

De distinktive koder refererer især til institutionelle forskelle. Læreplaner har man således kun i dagtilbud, og bruger/borger bruges ikke udenfor special- og socialpædagogik. Det kan synes indlysende, men viser faktisk, at specialiseringerne bruger institutions- og forvaltningssprog; det, der er kendetegnende for specialiseringerne, har med institutionstyper at gøre. Der er i mindre grad tale om teoretiske, eller forskningsmæssige forskelle. Det er selvfølgelig ikke overraskende, da specialiseringerne jo har navn efter institutionstyper – men det er kongruent med vores analyse af en homogen pædagogisk anvendelsestænkning og normativitet på tværs af specialiseringerne. Pædagoguddannelsen specialiserer således de studerende i institutionelle og forvaltningsmæssige forhold, og i mindre grad i særlig specialiseret viden.

Der er dog distinktive fagbegreber: *magt, empowerment, køn, omsorgssvigt* og *tværprofessionalitet*. Det er nogle lidt uventede distinktioner, for så vidt at disse forhold jo er til stede i alle pædagogiske kontekster. Magt, empowerment og omsorgssvigt er distinktive for SOS, og kan siges at have med en afvigelse/normalitetstænkning at gøre, ligesom andre af de distinktive koder for SOS har. De vidner måske om en særlig opmærksomhed på marginalisering og forvaltning af pædagogisk myndighed i denne specialisering. Vi ser også at *tosproget* og *sprogstimulering* er distinktive for DT – dette er udtryk for at den politiske interesse for sprogstimulering netop har rettet sig mod dagtilbud. Koden *racialiseringer* er ikke distinktiv, men dog overrepræsenteret for SKF, og det indikerer at den pædagogiske interesse i skolen er mindre rettet mod sprog, men mod kultur.

Det er mindre oplagt at tværprofessionalitet er distinktiv for SKF og at køn er for det DT. Tværprofessionalitet er politisk installeret som fagområde i professions-uddannelserne, men måske er det særligt vedkommende for skolefritidsspecialiseringen pga. samarbejdet med folkeskolelærerne¹⁷.

Når køn er distinktivt for DT kunne det skyldes at der tales om køn på forskellige måder på specialiseringerne. På SKF er koden *Dreng* overrepræsenteret, mens *pige* og *køn* er underrepræsenteret. Her tales der altså mest om drenge, og det kunne stå i modsætning til de normkritiske diskussioner af køn, der måske findes på dagtilbud. Det vil dog kræve nærlæsninger af materialet at undersøger denne type forklaringer nærmere.

Vi finder altså tre specialiserings-specifikke forvaltningssprog, snarere end tre underopdelinger af pædagogikforskningen, og det bliver implicit legitimerende for institutionel, forvaltningsmæssig og politisk skelnen. Inden for disse skel opstår så specialiserings-specifikke *problemstillinger* (køn, magt, tværprofessionalitet). Specialiseringerne trækker således den modsatte vej af den anerkendende og inkluderende pædagogiske normativitet: Almene spørgsmål om kønsstereotypi, afmægtiggørelse eller fagkampe afgrænses til enkelte specialiseringer¹⁸.

17 Her er det værd at bemærke at fritidspædagogik ikke er et begreb der optræder nævneværdigt i materialet. "Skole" fylder således betydeligt mere end "Fritid", i *Skole/Fritidsspecialiseringen* (jf. Gravesen og Ringskou 2020).

18 Vi har også undersøgt om der findes forskelle mellem professionshøjskoler. De eneste sådanne forskelle knytter sig til koder, der er distinktive for specialiseringerne. Således er koden *dannelse* fx 12% mere dækkende for projekterne fra UC VIA end den er for UCSYD, men dette kan forklares ved at UC VIA har 10% flere projekter i dagtilbudsspecialiseringen end UCSYD. Når vi kontrollerer for forskelle i fordelingen på specialiseringer, forklarer det således forskelle i kodernes dækningsgrad. Særligt interessant er det, at vi ikke ser en forskel i hverken forskningskilderne, eller de nævnte forskere. Bøje(2021) finder sådan en forskel, men den kan vi ikke genfinde her. Professionshøjskole-ansatte forskere som fx Line Togsverd, Christian Aabro og Jan Jaap Rothuizen, er blandt de mest refererede forskere, men optræder lige hyppigt på professionshøjskolerne. Vi forklarer denne forskel med typen af kildemateriale; Bøjes analyse er baseret på materiale udvalgt af de ansatte ved professionshøjskolerne – og det er nærværende analyse jo ikke. Her vælger de studerende selv, og modsat undervisere og uddannelsesledere, er de studerende næppe tilbøjelige til at vælge litteratur på baggrund af hvor forskere er ansat.

Diskussion og konklusion

Bachelorprojekterne trækker på tværs af specialiseringer på en pædagogikforståelse, der er anvendelsesorienteret og problemløsende, og en pædagogik, der er anerkendende og inkluderende. De trækker på dansksproget grundbogslitteratur om pædagogik og forskningsmetode, og denne litteratur er især udgivet af Hans Reitzels Forlag. Endvidere optræder mange strategiske undersøgelser. Egentlige forskningspublikationer fra videnskabelige tidsskrifter er fraværende, men mange danske forskere omtales, både fra universiteter og professionshøjskoler – alle kendetegnet ved at udgive på dansk, og i formidlingssammenhænge. Der omtales også en del internationale forskere, igen på dansk, og de er kendetegnet ved at være ældre, toneangivende teoretikere.

Der er klare forskelle mellem de tre specialiseringer. Forskellene handler enten om institutionelle eller forvaltningsmæssige kategorier (fx *anbragt, udviklingshæmmet*), problemkategorier med politisk fokus (fx *sprogstimulering, læreplan*), eller faglige spørgsmål, der bliver særligt vigtige i netop én specialisering (*Køn* i dagtilbud, *magt* i social- og specialpædagogik, *tværprofessionel* i skole/fritid.) Disse fund peger på at en af intentionerne med professionshøjskolekonstruktionen er lykkedes – uddannelsens faglighed lader til at være relativt homogen på tværs af uddannelsesinstitutionerne. Men vi ser vi også en forskel, der ikke kan siges at være vidensbaseret. Specialiseringerne adskiller sig primært i kraft af institutionsafhængige, politiske og forvaltningsmæssige kategorier. Dette er en uselvstændiggørelse af pædagogik som vidensfag. Fagligheden iklædes institutionelle kategorier, der legitimerer politiske og forvaltningsmæssige forståelser af pædagogik, og vanskeliggør samtaler på tværs.

Der tegner sig et billede af en vidensbrug, der reproducerer en institutionel orden, og en anvendelsestænkning, men samtidig i grunden ikke opererer med særlig forskelligartede pædagogiske traditioner. Den grundlæggende normative position er den samme på tværs af specialiseringer, og de mange forskellige emner, som bachelorprojekterne behandler. Hvad enten de handler om terapihunde i socialpædagogik, æstetiske aktiviteter, eller ældrepedagogik er anerkendelse og inklusion centrale normative orienteringspunkter.

Skal man konkludere på hvilken rolle forskning spiller for det professionelle vidensgrundlag her, må man sige, at forskningen spiller en væsentlig rolle; den refereres i meget høj grad. Men det er uvist præcist hvordan den inddrages – den filtreres gennem formidling, sprog og tilgængelighed. Og den viden filtreres gennem specialiseringerne som institutionelle kategorier – det, de studerende specialiseres i, er den institutionelle og forvaltningsmæssige orden. Dette bekræfter Andersens pointe en pædagogik, der er instrumentel, rationel, og – kan vi nu tilføje – institutionslegitimerende. Og endelig filtreres den gennem de studerendes performative strategier for at honorere uddannelsens krav. De studerende refererer til forskning og forskere på måder, der er så homogene, at

man kan mistænke at det er udtryk for et ønske om at demonstrere faglighed, gennem legitimerende forskningsmarkeringer.

Begrænsninger ved analysestrategi og kodning

Den her anvendte analysestrategi kan beskyldes for at være overfladisk og for at fragmentere materialet. Viserikkesammenhænge på langs af bachelorprojekterne, og kan ikke se små forskelle mellem projekterne, fx om anvendelsestænkningen er forskellig fra projekt til projekt. Det vi kan se, er hvilke sproglige tegn det gennemsnitslige bachelorprojekt på pædagoguddannelsen gør brug af, og hvordan det markerer et pædagogisk faglighed og viden. At bruge ordet ”inklusion” er at anvende en fagterm, der markerer en form for faglig viden. Når vi med kodestrategien kan genfinde mange fund fra tilsvarende undersøgelser, validerer det også strategien. Hvad vi ikke kan, er at sige noget om projekternes kvaliteter, eller betydning i forhold til en pædagogisk praksis. Det første kunne undersøges gennem mere kvalitative læsninger af bachelorprojekterne, der så ville betyde at meget færre projekter analyseres. Det andet kræver en form for følgeforskning. Begge dele er udenfor denne artikels rækkevidde.

Bachelorprojektet som genre – hvad betyder bachelorprojekternes vidensbrug?

Når BA-projekterne trækker på tydelige normativiteter på tværs af specialiseringer og professionshøjskoler, kunne det tyde på en fælles kontekst- uafhængig forståelse af, hvad det pædagogiske projekt er. Det er med andre ord et tegn på en normativ konsistens blandt de nyuddannede professionelle. Samtidig ser de studerede det som centralt at anvende redskaber til at afhjælpe udfordringer på tværs af specialiseringer. Det tangerer en kompensatorisk og instrumentel tænkning af pædagogik. Instrumentel viden – redskaber – opleves som selvfølgelig i bachelorprojektet.

Der er her en potentiel konflikt mellem en sammenhængende og genstandsafhængig professionel normativitet, og en instrumental forestilling om pædagogik. Hvis der er brug for en specifik anvendelig viden, for at handle på en given pædagogisk problemstilling, hvad betyder det så, at alle studerende abonnerer på den anerkendende og inkluderende pædagogik? Er den altid rigtig? En mulighed er at anerkendelse og inklusion repræsenterer grundlæggende humanistiske værdier, som man som pædagogstuderende tiltrækkes af, men at de ikke er så nemme at dokumentere i anvendelse. Derfor er der brug for at supplere dem med noget værktøjsagtigt. Problemformuleringerne peger i retning af at noget skal løses – og måske er det som studerende svært at skrive et projekt, hvor det ikke er tydeligt at man anvender en eller anden viden? Her bliver anvendelsestænkning en måde at legitimere sig på som studerende, men måske ikke noget, der egentlig finder ud i den pædagogiske praksis, hvilket er et dilemma professionen generelt står i, jf. Kampmann et. al.(2014). Måske er anvendelsestænkningen en manifestation af bachelorprojektet som genre – den

er der af samme grund som Tireli & Larsen, og videnskabsteori/metode-bøgerne: det er sådan de studerende formoder man *performer* genren bachelorprojekt. Hvad er det for et billede af dansk pædagogisk forskning vi efterlades med? I det store BA-billede ses ikke meget forskning i traditionel forstand – vi ser forsvindende få forskningsartikler i de studerendes referencer. Er det tegn på at de studerende ikke inddrager, eller anvender forskning? Eller er forskningsartikler ikke anvendelige på pædagoguddannelsen? Det ses tydeligt at forskningsperspektiver er tilstede på anden vis i studerendes projekter. Der ses mange referencer til danske forskere, og referencer til forskningsformidling, primært i form af grundbogstekster, formidlet af forskere. Når det hævdes at der savnes tydelig forskningsreference og vidensanvendelse i pædagogprofessionen, er det fordi disse forbindelser ikke tælles med. Måske er det en reaktualisering af kampen mellem pædagogik som videnskabsfag hhv. professionsfag (Callewaert 2017).

Vores fund vedrørende litteraturen kalder også på overvejelser over forlagenes rolle i pædagoguddannelsen. Det er ikke svært at forklare disse bøgernes dominans – både forlag, lærebogsforfattere, studerende, og undervisere har indlysende fordele af antologier, hvor viden er samlet og fremstillet lettilgængeligt. Og når der lyder beklagelser over den omfattende brug af sekundærlitteratur og overfladiske forståelser af pædagogiske hovedværker, er det måske bare en anden måde akademiseringen viser sig på? Omvendt er det også en performativ instrumentalisering, hvis studerende alene læser det der knytter tydeligt an til uddannelsens læringsmål. Og endelig kan man diskutere om kommercielle foretagender som forlag skal have en så afgørende rolle på pædagoguddannelsen?

På den ene side fremstår det selvindlysende, at de studerende bør være fagligt velfunderede med et forskningsbaseret videngrundlag. Ønsket om at påvirke kvaliteten i pædagogisk praksis er til at forstå. På den anden side er det måske netop forventningen om forskningsbaseret viden der kommer til at spænde ben for pædagog-professionel faglighed. Det er vist, at studerende performer det, der forventes af dem i uddannelsessammenhænge, men Macfarlanes kritik af performativitet er netop, at den udgrænser de studerende, der gør noget anderledes, eller udfordrer normerne for hvordan man (i dette tilfælde) gør det gode bachelorprojekt. Samtidig konstitueres de studerende på en særlig måde gennem undervisernes dobbelte fokus; på den ene side bruges i vidt omfang grundbøger og andre 'tilgængelige' formater i konsumptionsånd gennem uddannelsen; på den anden side vejledes de studerende i at anvende forskning – hvordan skulle de så kunne tro andet end at grundbøger netop *er* forskning?

Vi må derfor konkludere at på den ene side er dansk pædagogisk forskning massivt til stede i pædagoguddannelsen, og dét er jo en succes. Men den *gatekeeper* af sproglige, formidlingsmæssige og forlagsmæssige rammer: Den skal være på dansk, den skal præsenteres i sekundærlitteratur, og i antologier rettet specifikt mod uddannelsen, for at komme ind. Men på den anden

side er der tegn, der peger i retning af en performativ, og modsætningsfyldt brug af forskningen, spændt ud mellem en bredt favnende normativitet, anvendelsestænkning, bachelorprojektets genrekrav, og institutionelle ordener. Dét kalder på undersøgelser af hvad der mere detaljeret gøres med forskning og viden i bachelorprojekterne, og af hvordan viden sættes i spil i undervisningen.

Malene Hvolris, lektor, Professionshøjskolen Absalon

**Jan Thorhauge Frederiksen, lektor, ph.d., Københavns
Universitet**

Referencer

Andersen, P. Ø. (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet - og om mulige metodologiske konsekvenser. *Tidsskrift for professionsstudier*, (30), <https://doi.org/10.7146/TFP.V16I30.119286>

Bjerre, J, & Reimer, D. (2014): The strategic use of evidence on teacher education: investigating the research report genre, *Cursiv* #14, DPU

Bøje, J. D. (2021): Homo Pedagogicus, *Tidsskrift for Professionstudier* vol. 17/#33, <https://doi.org/10.7146/TFP.V17I33.129169>

Bøje, J.D. & Frederiksen, L. F. (forthcoming): Læreres og pædagogers professionsvidensgrundlag 1990-2020.

Callewaert, S. (2017): Pædagogik – videnskab eller professionsviden? In: Ellergaard, T. og Andersen, P.Ø.: *Klassisk og Moderne Pædagogisk teori*, Hans Reitsel forlag.

Capoccia, G., & Kelemen, R.D. (2007). The Study of Critical Junctures: Theory, Narrative, and Counterfactuals in Historical Institutionalism. *World Politics* 59(3)

DFIR (2023): brief 35: Ti år med forskning og udvikling ved professionshøjskoler og erhvervsakademier, Uddannelses og forskningsministeriet, <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/rad-og-udvalg/danmarks-forsknings-og-innovationspolitiske-rad/aktuelt/dfir-briefs/dfirbrief-35-praksisforskning.pdf>

EVA (2016): Ny viden når ikke ud i børnehaven. *Politiken*, 18/9/(2016, tilgængelig på <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/viden-ja-tak>

EVA (2021): Ekspertvurdering af fagligt niveau på Pædagoguddannelsen, <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/ekspertvurdering-fagligt-niveau-paa-paedagoguddannelsen>

EVA(2023): Dansk dagtilbudsforskning halter bagefter, <https://via.ritzau.dk/data/attachments/00927/6b31d7e8-fdfe-47f4-8ced-97c9563a0dfa.pdf>

Frederiksen, J.T. & Blok Johansen, M.B.(2020): Hvad er professionsforskning? *Tidsskrift for Professionsstudier*, Vol.16 #31, <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/122753>

Frederiksen, J.T.(2013): Velfærdsprofessionernes vidensproduktion: Praktiker-industri og praktiker-monopol, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2013#2

Hay, Colin (2006). "Constructivist institutionalism". In Rhodes, R.A.W.; Binder, Sarah A.; Rockman, Bert A. (eds.). *The Oxford Handbook of Political Institutions*. Oxford: Oxford University Press. pp. 56–74.

Hjort, K. & Johansen, M. B. (2019). Taktisk prioriteret og strategisk kommerzialiseret – om udviklingen i pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2), 43-52.

Johansen, M.B., Schmidt, L.S.K. & Andersen, P.Ø. (2018), 'Aktionsforskning og kritikens betingelser - når forskningsanvendelse bliver en selvfølge', *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1, 2018

Kampmann, J., Ellegaard, T. & Rasmussen, K. (2014): Institutionsliv - dilemmaer og paradokser: når pædagoger forsøger at tilgodese både fællesskabet og den enkelte, BUPL. https://forskning.ruc.dk/files/60099011/Institutionsliv_Dilemma_Paradokser_web.pdf

Koch Hansen, N. (2010): Hvad anerkender den anerkendende pædagogik? Dansk Pædagogisk Tidsskrift (3)

Kommunernes Landsforening (2023): "Det kan ikke gå for hurtigt med en styrket pædagoguddannelse", <https://www.kl.dk/forsidenyheder/2023/april/debatindlaeg-det-kan-ikke-gaa-for-hurtigt-med-en-styrket-paedagoguddannelse/>

Macfarlane, B. (2017): *Freedom to Learn*, Society for Research in Higher Education, Routledge, Oxon

Muschinsky, Lars Jakob (2003). "Pædagogik som fag." *Dansk pædagogisk Tidsskrift*(3).

Ringskou, L., & Gravesen, D. T. (2020). Medvidenskalskole- og fritidspædagogik bygges: En kortlægning og kritisk analyse af forskningsbaseret litteratur på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(1), 13. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i1.119212>

Rothuizen, J.J. (2023): Nye fag i pædagogik og praksiskundskab kan skabe bedre rammer for pædagogstuderende, Altinget, <https://www.altinget.dk/forskning/artikel/docent-nye-fag-i-paedagogik-og-praksiskundskab-kan-skabe-bedre-rammer-for-paedagogstuderende>

Saldaña, J. (2013): *The Coding Manual for qualitative researcher*, 2nd edit., Sage

Stage, A. K., & Aagaard, K. (2020). National policies as drivers of organizational change in universities: A string of reinforcing reforms. *Quantitative Science Studies*, 1(2), 849-871. https://doi.org/10.1162/qss_a_00046

Wang, C., Juul, A., Boutaiba, S. et.al. (2022): ”Professionshøjskoler: Seks indsatser skal reformere pædagoguddannelsen”, Altinget, <https://www.altinget.dk/forskning/artikel/professionshoejskoler-seks-indsatser-skal-reformere-paedagoguddannelsen>

Wiberg, M. (2016): Temanummer: Pædagogik, normativitet og videnskab. Studier i Pædagogisk Filosofi, (1), <https://tidsskrift.dk/spf/issue/view/3532>