

DPT

#3 - OKTOBER - 2023



**DANSK PÆDAGOGISK FORSKNING
– EN UBETINGET SUCCES?**

Indhold

Dansk pædagogisk forskning – en ubetinget succes? Jakob Ditlev Bøje og Tomas Ellegaard	s.4
Om det som måske (stadig) savnes i dansk pædagogisk forskning Martin Blok Johansen og Peter Østergaard Andersen	s.9
Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning Staf Callewaert	s.16
Udfordringer til dansk pædagogisk forskning Martin Bayer	s.25
Fra forskning til (uddannelses)praksis: Hvilken forskning bruger pædagogstuderende? Malene Hvolris og Jan Thorhauge Frederiksen	s.40
Hvad kendetegner dansk universitetspædagogisk forskning? Laura Louise Sarauw og Eva Bendix Pedersen	s.63
Læreres og pædagogers professionsviden 1990-2020 Jakob Ditlev Bøje og Lars Frode Frederiksen	s.79
På sporet af pædagogisk forskning Jan Jaap Rothuizen	s.97

Tema

**Dansk pædagogisk forskning
– en ubetinget succes?** s.4

Jakob Ditlev Bøje og Tomas Ellegaard

**Om det som måske (stadig) savnes
i dansk pædagogisk forskning** s.9

Martin Blok Johansen og Peter Østergaard Andersen

**Om det som (måske) savnes
i dansk pædagogisk forskning** s.16

Staf Callewaert

**Udfordringer til dansk
pædagogisk forskning** s.25

Martin Bayer

**Fra forskning til (uddannelses)praksis:
Hvilken forskning bruger pædagogstuderende?** s.40

Malene Hvolris og Jan Thorhaug Frederiksen

**Hvad kendetegner dansk universitetspædagogisk
forskning?** s.63

Laura Louise Sarauw og Eva Bendix Pedersen

**Læreres og pædagogers
professionsviden 1990-2020** s.79

Jakob Ditlev Bøje og Lars Frode Frederiksen

På sporet af pædagogisk forskning s.97

Jan Jaap Rothuizen

Dansk pædagogisk forskning – en ubetinget succes?

Jakob Ditlev Bøje og Tomas Ellegaard

Dansk forskning i pædagogik, skole og uddannelse er umiddelbart en succes. Der kommer mere og mere af den, flere og flere forskere ansættes på flere og flere institutioner og organisationer, og midlerne til denne type forskning øges stabilt. I 2014 lavede Damvad (2014) en forskningskortlægning, som viste, at antallet af pædagogiske forskere fra 2009-2013 steg fra 332 til 540. I 2020 foretog IRIS Group (2020) en analyse, som viste, at der i 2018 blev anvendt 174 mio. kr. i interne midler og 141 mio. i eksterne midler på dagtilbuds- og grundskoleforskning – hvilket er et pænt stykke over f.eks. kønsforskning (195 mio.), men også et godt stykke under topscoreren energiforskning (1744 mio.). Senest er der indgået en ny aftale om forskningsreserven, som over en fireårig periode afsætter 200 mio. kr. til forskning med fokus på de 0-6-årige børn.

Antallet af publikationer er også stigende. På universiteterne ligger stigningen på omkring 5 % pr. år, mens UC'ernes såkaldte vidensregnskab 2015-2020 demonstrerer tæt på en fordobling af antal videnskabelige artikler (fra 258 til 472), der opfylder kravene for den bibliometriske forskningsindikator (UFM, 2017: 41; Danske Professionshøjskoler, 2020: 13).

Spørgsmålet er, hvad der gemmer sig i og bagved denne tilsyneladende succes? Hvilke typer af pædagogisk forskning er det, der nyder fremme, og hvorfor? Indebærer denne historie om vækst også udfordringer – for hvem, hvad og hvorfor? I dette nummer af DpT stiller vi skarpt på den praksis, tidsskriftet selv er en del af, dvs. dansk pædagogisk forskning. Det kan synes halsløs gerning at søge at indfange hele det danske pædagogiske felt i et enkelt temanummer, men noget lignende forsøgte DpT tilbage i 1994 med temaet *Pædagogisk forskning*. Nærværende temanummer udgør ikke det forkromede overblik, men en genoptagelse af spørgsmålet fra 1994, nemlig hvad der konstituerer pædagogik som fag og som videnskab?

Dansk pædagogisk forskning er lidt af begge dele, praksis & refleksion samt distanceret iagttagelse, men hvor går grænserne, og hvilke former for praksis er overhovedet en del af den pædagogiske forskning? Hvem arbejder for hvad og hvorfor? Som andre fag, der er startet i praksis, f.eks. medicin og ingeniørvidenskab, har pædagogik en 'naturlig' forbindelse til – og nogle vil sige ansvar for – en lang række praksisfelter og institutioner. Dette understreges også i dag af f.eks. ideer om "praksisrelevans", "anvendelighed" og "what works".

Men gennem årene har der været forsøg på at formulere en mere afgrænset videnskab om pædagogik, ubesmittet og ubekymret i forhold til politiske, økonomiske og dagsaktuelle optagetheder. Sådanne ideer formuleredes bl.a. i en artikel af den nyligt afdøde professor i pædagogik, Staf Callewaert, i det omtalte 1994-nummer af DpT og under overskriften: *Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning*. Her skelner han, på baggrund af Bourdieu og Durkheim, mellem pædagogik som kunst (praksis sans), lærdom (teorier for praksis) og videnskab (teorier om praksis). Lignende arbejdsdelinger er kendt fra mere klassiske professioner, hvor afgrænsede dele af professionen, såkaldt akademiske kustoder, arbejder ud fra kriterier, som ”... are not practical clarity and efficacy, but logical consistency and rationality” (Abbott, 1988: 53).

For pædagogik og dansk pædagogisk forskning er billedet mere blandet, hvilket der er flere grunde til. Dels kan man videnskabeligt mene, at pædagogisk forskning bør legitimeres i forhold til praksis; dels er pædagogik noget, offentligheden og politikere blander sig i, hvilket kan gøre det svært at opretholde en rationel distance; dels er pædagogisk forskning defineret af de aktører, f.eks. fonde, der finansierer denne, og som typisk har den ene eller anden optagethed, agenda, politik m.m. Det er således let at drage konklusionen, at dansk pædagogisk forskning nu engang ’bare’ er et felt karakteriseret ved modstridende positioner, logikker og interesser, herunder at forskningen aldrig vil udvikle sig til noget, der minder om en normalvidenskab med respekt for tidligere teorier, metoder og empiriske fund. Omvendt kan man, uden nødvendigvis at stile mod at blive en videnskab i selskab med teoretisk fysisk, forsøge at basere aktuel pædagogisk forskning på velkonsolideret viden (også viden, der er mere end 10, 20 eller 30 år gammel) om f.eks. skolens sorteringsfunktion, børns leg og udvikling, voksnes læreprocesser mv. Dette kan man, hvis man tager de positive briller på, i en vis udstrækning anse for at være tilfældet. Dog vil vi anføre, at det er nemt at finde eksempler på, at tidligere ’sandheder’ afvises, ignoreres eller overses f.eks. pga. specifikke hensyn, der skal tages over for en strategisk pengegeber. Og at den øgede volumen af den pædagogiske forskning gør dette endnu mere sandsynligt.

Alt i alt peger dette på, at succes af dansk pædagogisk forskning må vurderes i forhold til mere grundlæggende kundskabskriterier og -forventninger. Man kan ikke nøjes med indikatorer i form af f.eks. antal midler, publikationer, forskere, citationer, H-indeks og priser. Temanummeret er en invitation til at ihukomme, diskutere og nyfortolke sådanne kriterier.

Ikke overraskende består temaet både af mere generelle karakteristika af hele det pædagogiske felt såvel som undersøgelser af konkrete cases, der kan give et billede af det pædagogiske forskningsfelts aktuelle status. Temanummerets første bidrag udgøres af den omtalte artikel af Staf Callewaert, som genoptrykkes. Med den som baggrund kan man selv vurdere, om vi har rykket os siden 1994 – i givet fald på hvilke måder og i hvilken retning? Temanummerets andet bidrag,

Om det som måske (stadig) savnes i dansk pædagogisk forskning, udgøres af en genlæsning af Callewaerts artikel ved Martin Blok Johansen og Peter Østergaard Andersen. Her giver de deres vurdering af den danske pædagogiske forskning siden 1994. Meget synes umiddelbart at være det samme.

Dette bekræftes af temanummerets tredje bidrag, *Udfordringer til dansk pædagogisk forskning*. Gennem en historisk komparativ analyse til nordisk og international pædagogisk forskning viser Martin Bayer, hvordan dansk pædagogisk forskning synes at døje med en række vedblivende udfordringer. Det gælder dels den akademiske interesse og omsorg for pædagogik, som er lav; dels gælder det den binære institutionsstruktur, som deler dansk pædagogisk forskning mellem universiteter og UC'er; endelig gælder det fikseringen på anvendelsesorienteret viden, som ifølge Bayer gør det svært at opnå kontinuerlig udvikling af pædagogiske teorier og egentlige videnskabelige fremskridt.

De følgende 3 bidrag er mere konkrete og empiriske undersøgelser af det pædagogiske vidensfelt. De viser, at noget selvfølgelig er forandret. Gennem en kvantitativ analyse af 3735 bachelorprojekter skrevet i pædagoguddannelsen 2018-2022 viser Jan Thorhauge Frederiksen og Malene Hvoltris i temanummerets fjerde bidrag, *Fra forskning til (uddannelses)praksis: hvilken forskning bruger pædagogstuderende?*, hvordan det politiske ønske om, at pædagogstuderende skal inddrage forskning i deres bachelorprojekt, i vid udstrækning er indfriet. Dette sker dog på en måde, som adskiller sig fra de herskende forventninger udtrykt i f.eks. den seneste evaluering af pædagoguddannelsen. Frem for at benytte artikler i internationalt peer-reviewede tidsskrifter, trækker pædagogstuderende overvejende på forskning, som er let tilgængelig, dvs. dansk, formidlet i grundbøger og antologier, rettet mod uddannelsen og sektorspecifik. Spørgsmålet er, om det er et problem? For hvem og hvad?

I temanummerets femte bidrag, *Læreres og pædagogers professionsviden 1990 - 2020: professionspaternalisme, professionsrealisme og professionsinstrumentalisme*, beskriver Jakob Ditlev Bøje og Lars Frode Frederiksen forandringer i såvel indhold som organisering af læreres og pædagogers professionsviden. Baggrunden er et kritisk review foretaget af publikationer, som via ordet "profession" henvender sig til lærer- og pædagogområdet i perioden 1990-2020, herunder lærebøger, antologier, tidsskriftsartikler, rapporter m.m. Over den lange linje viser analysen, at instrumentalisme og korttidsholdbar professionsviden forstærkes, mens teori, historie og vertikale vidensstrukturer svækkes. Det rejser en række nye spørgsmål vedrørende læreres og pædagogers professionaliseringsprojekter.

I det sjette bidrag, *Hvad kendetegner dansk universitetspædagogisk forskning?*, karakteriserer Laura Louise Sarauw og Eva Bendix Petersen dansk universitetspædagogisk forskning. De gør dette på baggrund af et studie af artikler udgivet i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 2015-2022. Analysen

fokuserer på forskningens performative karakter, dvs. de diskursmarkører i form af hypoteser, metodeovervejelser, resultater, henvisninger og normer for opbygning (IMRAD-struktur), som artiklerne typisk benytter sig af. Forfatterne problematiserer den ”hverdagsrealisme” og ”hverdagspositivisme”, som tilsyneladende karakteriserer dansk universitetspædagogisk forskning, udtrykt f.eks. gennem artikler, der, på trods af et filosofisk-reflekterende udgangspunkt, sættes op i en naturvidenskabelig IMRAD-struktur. Endvidere peger analysen på en lav grad af gensidig afhængighed og dermed ringe opbygning af et universitetspædagogisk vidensfelt.

Med det syvende bidrag, *På sporet af pædagogisk forskning*, rundes temaet af med et mere generaliseret blik på hele det pædagogiske vidensfelt. Gennem nyfortolkninger af Wolfgang Brezinka og Knud Grue-Sørensen argumenterer artiklens forfatter, Jan Jaap Rothuizen, for et dobbeltblik på pædagogik som både ”kendsgerning” og ”opgave”, hvilket netop almenpædagogikken rummer. Ifølge Rothuizen – og Brezinka – har de seneste 30-40 års videnskabeliggørelse af pædagogikken ført til en ”leksikalsk samling af uforbundne vidensbrudstykker”. Dette er meget godt, men det rammer ved siden af de komplekse normative opgaver, som praktikere konfronteres af, og som også forskere bør lade sig påvirke af – f.eks. hvad der er rigtigt og forkert med hensyn til børns opdragelse, eller hvad skolen skal uddanne og danne til. Gennem særlige typer af empiriske-normativ forskning er det ifølge Rothuizen muligt at kombinere ”opgaven” med ”kendsgerninger”, pædagogik som ”kunst & lærdom” med pædagogik som ”videnskab”.

Hvorvidt dette er muligt – og fornuftigt – vil vi invitere jer læsere til at være med til at vurdere. Vi håber, temanummeret kan stimulere fortsat interesse og diskussion om dansk pædagogisk forskning – nu og i fremtiden.

Temareda^tører: Jakob Ditlev Bøje og Tomas Ellegaard

Referencer

Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. The University of Chicago Press.

Damvad (2014). *Kortlægning af forskning i læring i dagtilbud, grundskole og overgange til ungdomsuddannelserne*. Damvad.

Danske Professionshøjskoler (2020). *Videnregnskab 2020*. Danske Professionshøjskoler.

Iris Group (2020). *Analyse af forskningsmidler på dagtilbuds- og grundskoleområdet*. Iris Group.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Forskningsbarometer 2017. Årlig statistik og analyse om forskning og innovation*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Om det som måske (stadig) savnes i dansk pædagogisk forskning

**Martin Blok Johansen
og Peter Østergaard Andersen**

Tilbage i 1994 udgav Dansk pædagogisk Tidsskrift et nummer, der havde stort set det samme tema som det, du nu læser på din skærm. Det handlede om dansk pædagogisk forskning, og bestod af artikler skrevet af en række af det, som man dengang sikkert ville have kaldt førende danske forskere. I denne samling indgik *Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning* skrevet af Staf Callewaert (1932-2023).

Callewaert forholdt sig ganske kritisk til dansk pædagogisk forskning. Han havde levet i udlandet i en stor del af sit liv og kom først til Danmark i 1976, hvor han blev ansat på Aalborg Universitets Center og fra 1979 til 2002 på Københavns Universitet (Petersen & Nørholm 2002). Han var således ikke blevet socialiseret ind i lokale danske traditioner, som prægede de pædagogiske og akademiske landskaber. Måske netop derfor kunne han udpege og anfægte nogle af de selvfølgeligheder, der prægede disse landskaber, og de forskere der befolkede dem.

Vi har fundet det oplagt at vende tilbage til Callewaerts artikel, fordi den både dengang og i årene efter gjorde opmærksom på nogle af de svagheder, der var og måske fortsat er indbygget i dansk pædagogisk forsknings selvforståelse. Med artiklen som udgangspunkt vil vi sige noget om udviklingen siden 1994 og ikke mindst om tendenserne i den nuværende situation. Ved den første genlæsning slog det os, at hans daværende diagnose virker overraskende frisk og aktuel. Noget har ganske givet forandret sig – og ikke nødvendigvis til det bedre – andet forekommer os ret så uforandret.

Her er det nødvendigt at komme med et forbehold: Selv om Callewaerts artikel handler om manglen på videnskabelighed i dansk pædagogisk forskning, så er vores artikel ikke på nogen som helst måde selvudtryk for videnskabelig forskning. Den er – som Callewaerts (1994: 226) også formulerer det om sit eget bidrag – udtryk for en slags forstadium til videnskabelig forskning, hvor man formulerer nogle antagelser, man har summet over et stykke tid, men som endnu ikke er undersøgt systematisk, og som derfor fortsat blot har foreløbigheds karakter.

Først lidt om hvad Callewaerts artikel handler om. Inden da vil vi dog pege på et andet forbehold: Vi lader os inspirere af artiklen, men forpligter os ikke på at omtale den i sin helhed. Artiklen er i øvrigt i flere passager forholdsvist ulden og søgende, lejlighedsvis er den ganske indforstået. Det åbner for flere

mulige fortolkninger, som tekster selvfølgelig altid gør, men i dette tilfælde er det værd at understrege, at andre tolkninger end vores absolut er mulige.

Endelig et tredje og sidste forbehold: I Callewaerts artikel kan vi udmærket finde forhold og vurderinger, som vi ikke umiddelbart kan tilslutte os, og som derfor kan diskuteres. Det kunne der givetvis være kommet noget interessant ud af, i hvert fald for os selv, men inden for den knapt afmålte plads, som vi er blevet tildelt, er det imidlertid ikke muligt at føre en sådan diskussion.

Nogle af artiklens pointer

Men nu til nogle af artiklens pointer: Callewaert beskriver, at den danske pædagogiske forsker skal have ”en solid forankring i den praktiske virksomhed” (ibid.: 227). Ikke forstået sådan, at han mener, at det *bør* være sådan, men at den implicitte forventning i feltet er, at det *skal* være sådan. Endvidere skal forskeren helst tidligere have været pædagog, skolelærer, skolepsykolog eller lignende. Callewaert ser det som udtryk for, at forskeren er blevet ’indviet’, hvilket tilsyneladende betragtes som en forudsætning for at kunne skabe kontakt med ”den virkelighed, det hele handler om” (ibid.), og hvor indivielsen også ”én gang for alle [giver] det rette perspektiv” (ibid.). Forskeren skal generelt ”have et stærkt engagement i den praktiske pædagogiske virksomhed”, lige som vedkommende skal være optaget af ”at den pædagogiske verden og dermed også verden som sådan løbende udvikler sig til det bedre” (ibid.).

Dansk pædagogisk forskning savner (måske) videnskabelighed er hovedbudskabet i Callewaerts artikel. At arbejde videnskabeligt forstår han som at kunne foretage *brud* med de udbredte og dominerende forestillinger om, hvordan forholdene er, og hvordan de hænger sammen. For at kunne skabe forskningsmæssige brud kræver det, at forskningen er uafhængig, dvs. at den har et passende økonomisk råderum, i al væsentlighed er fri for styring af indhold og metoder, at der er muligheder for at definere og følge de spørgsmål, der stilles og forskes ud fra, og uden at have sikkerhed for hvor forskningen bevæger sig hen, eller hvad der kommer ud af den.

I modsætning til dette peger Callewaert på, at den danske pædagogiske forsker helst forventes at ”have vedvarende og intensive forbindelser med landets centrale og lokale politiske myndigheder og administratorer, folkelige organisationer og sammenslutninger. Derfra kommer jo både problemstillinger og finansiering i sidste ende” (ibid.: 228). Forskningens ”produkter skal kunne anvendes til at forbedre verden” (ibid.).

Det, Callewaert mener, der ”(måske) savnes i dansk pædagogisk forskning” er først og fremmest, at der *også* er nogle, der interesserer sig for og arbejder med pædagogisk forskning som videnskab – hvor videnskab bestemmes som

en speciel variant af lærdom, der igen er en speciel variant af klogskab og samtidig med den pointe, at videnskaben som selvstændig diskurs udskiller sig ved at adskille sig fra såvel lærdommen som den praktiske sans (ibid.: 226-227). Callewaerts hovedpointe kan således destilleres til det, at den pædagogiske forskning i Danmark savner videnskabelighed som det at bryde med den praktiske sans og lærdommen: ”Videnskabens orienteringspunkt er negativt. Videnskaben indstiftes ved at *bryde* med kunsten og lærdommen” (ibid.), hvor der med brud menes det, at man ikke blot finder ud af noget, man ikke vidste før, men derimod ”det modsatte af hvad man vidste” (ibid.: 228).

Callewaert var stærkt inspireret af den franske sociolog Pierre Bourdieus arbejder; i særlig grad de uddannelsessociologiske dele. Uden i artiklen at henvise til Bourdieu kan vi genkende hans aftryk i form af ’et dobbelt brud’, dvs. et brud med såvel de dominerende diskurser i hverdagen, dvs. de forståelser og forklaringer, der ledsager den praktiske sans, som de forståelser og forklaringer, der præger den dominerende teori og forskning. Altså både at bryde med aktørernes egne opfattelser, og med de teorier der gerne vil forstå for at forbedre.

Callewaert har her en vigtig regibemærkning: Han taler ikke for at ville nedlægge al den forskning, der arbejder for at øge kendskabet til den praktiske sans. Det er ham magtpåliggende ikke at afvise eksistensen og udbredelsen af en bred forståelse af pædagogiske forskningsaktiviteter, der kan akkumulere praktisk erfaring, og som har et praksis- og anvendelsesrettet sigte – ”Ikke et ondt ord om alt dette” (ibid.: 230). Men der skal også være mulighed for at skabe brud og dermed for at arbejde videnskabeligt, sådan som det forstås ”som historiske erobringer i den europæiske samfundsudvikling” (ibid.: 226).

Tekstens aktualitet og relevans

Callewaerts tekst er skrevet for knapt tredive år siden: Hvordan står det til i dag, og hvordan er det kommet hertil?

1. Hvad angår forskningens uafhængighed, er det svært at få øje på forhold, der har øget forskningens uafhængighed. Ret mange forhold peger i den modsatte retning. Generelt har perioden siden 1994 været præget af omfattende tiltro til, at politisk styring af institutioner skal ske gennem formål, hierarkier, konkurrence og bedømmelse. Universitetsreformen, der blev indført i 2003, og som er blevet kendt som ’fra forskning til faktura’-reformen, afmonterede fx helt grundlæggende universiteternes selvstyre, og således også forskernes uafhængighed. Presset for at ’hjemtage eksterne økonomiske midler’ er løbende tiltaget og nu massivt til stede overalt. Og som vi allerede ved, er det dem, der betaler, som bestemmer i sidste ende, uanset hvor mange armlængdebesværgelser der gives.

Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd under Uddannelses- og Forskningsministeriet har netop vurderet den nu 20 år gamle universitetslov, og anbefaler – ikke overraskende – ikke, at den skal ændres (DFiR 2023). Men rådet finder alligevel gennem deres undersøgelse graverende problemer i forhold til forskernes manglende inddragelse og utryghed i ansættelser, indskrænket forskningsfrihed samt fraværende autonomi i forhold til universiteternes styrings- og finansieringsrammer. Det ligger i klar forlængelse af Heine Andersens (2017) tidligere undersøgelser af forskningsfrihedens indskrænkning. Der konstateres stor tilfredshed med universiteternes 'samfundsmæssige åbning' i perioden, men det er sket på bekostning af interne forringelser, fortæller rådet.

Rapporten belyser udviklingen generelt, og der er ikke noget, der peger på, at pædagogisk forskning ikke er omfattet af de beskrevne forringelser. At opnå økonomisk støtte hos de private fonde og faglige organisationer kræver i vidt omfang at underlægge forskningen deres specifikke ærinder og forventede resultater. Statslige midler er tilsvarende kun opnåelige ved at underlægge sig nøje specificerede formål, givne problematikker, samarbejdsforpligtelser og forventede resultater.

2. Et andet forhold, som pædagogikforskerne Herner Sæverot & Jens Erik Kristensen (2022) peger på, er, at pædagogikken er kommet under pres inden for de senere år. De nævner generelle ændringer i forskningspolitikken og styring af forskningen. Specifikt hvad angår pædagogisk forskning opholder de sig ved, at pædagogisk forskning i stigende grad trues af 'uddannelsesforskning' og 'uddannelsesvidenskab'. Det kan måske umiddelbart lyde som lidt af det samme, men "tradisjonelle pædagogiske begreper som oppdragelse, undervisning og dannelse blitt skjøvet i bakgrunnen til fordel for et nytt internasjonalt vokabular, sentrert rundt begreper som læring, kompetence og employability, samt en rekke global-økonomiske begreper som humankapital, human resource, accountability, competitiveness og så videre" (ibid.: 2). Forfatterne understreger, at pædagogiske institutioner og forskning indoptager disse nye ord og de perspektiver, som de repræsenterer, "det vil si forskningsinnretninger som ofte har den snevre betydningen av utdanning for øye, nemlig forberedelse og kvalifisering til arbeidsmarkedet" (ibid.: 3). Den pædagogiske forsker er altså også kommet under pres 'indefra', dvs. ændringer i forståelsen af, hvad der konstituerer fagligheden.
3. Professionshøjskolernes praksisnære forskning er kommet til i 2013, altså længe efter at Callewaert afsluttede sin tekst. Det er forskningsaktiviteter, som siden da har været under opbygning, og hvor det kan være vanskeligt at sige noget kvalificeret om indholdet. Fokuserer vi imidlertid alene på finansieringen og styringen af forskningen, er der noget, der tyder på, at man i vidt omfang som forsker må underlægge

sig eksterne bevillingsgiveres hensigter, indhold, fremgangsmåder og ønskede resultater (jf. fx diskussioner om projekt *Playful Learning*).

I princippet er der vel ikke noget, der i udgangspunktet skulle forhindre, at praksisnær forskning også kunne sætte fokus på at bryde med udbredte diskurser og dermed nærme sig det, som Callewaert kalder videnskab. Men det vil forudsætte mere nuancerede teori/praksis-forståelser end dem, der synes at dominere området, og som uden videre blot taler om, at teori og praksis skal hænge bedre sammen.

Og med en unuanceret teori/praksis-forståelse kunne der modsat godt tegne sig et billede af en forskning, som hverken bryder med foreliggende diskurser, eller anerkender den praktiske sans og lærdom: udbredelsen af en slags hybrider, der er optaget af at ville lave verden om i sit eget billede, hvor såvel akkumulerede praksiserfaringer som teorier skubbes til side for at kunne skabe de planlagte interventioner, koncepter og udviklinger.

4. I løbet af de seneste årtier er der fremkommet en række institutioner, som på forskellige måder søger at styre, vurdere, filtrere og påvirke det pædagogiske videns- og forskningslandskab. Det er institutioner som Clearinghouses, databaser, Danmarks Evalueringsinstitut, DEA, tænketanke m.v., institutioner som Grimen & Stie (2011) med en fællesbetegnelse har kaldt portvogterinstitutioner, som søger at bedømme, anbefale og filtrere, hvilken viden der 'skal ud at virke i praksis', og hvilken der modsat ikke skal. Nogle af disse institutioner er åbenlyst politisk styrede, andre er det mere diskret, og en institution som Danmarks Evalueringsinstitut arbejder fx både med forskning, evaluering, praksisrettede vejledninger, undervisningsmaterialer og kurser.

Det er fælles for disse institutioner, at de tilsyneladende ikke prioriterer videnskabeligt arbejde højt. Nogle understreger, at de anvender videnskabelige metoder, men generelt synes der ikke at være interesse for at bryde med noget som helst, men snarere inden for tidens dominerende diskurser at selektere viden og forestillinger, der frem for alt tilsigter at øge effektiviteten – og måske tilmed også husker at ville skabe en forbedret verden.

Når vi samler de få punkter, det har været muligt at koncentrere fremstillingen om her, er der ikke noget, der har peget i retning af bedre muligheder for at kunne arbejde videnskabeligt i dansk pædagogisk forskning. Tværtimod er forskningsfriheden generelt blevet indskrænket, forskningsstyrelsen er blevet mere fintmasket, og anvendelsesperspektivet er blevet mere kortsigtet. 'Uddannelsesvidenskab' har fx indoptaget den politiske styring i sit fokus og sine begreber. Endelig er der opstået nye institutioner, der skaber forskningslignende viden, men uden at have videnskabelige ambitioner.

Afslutning

Callewaert skriver hen imod slutningen, at vi ”befinder os i en situation, hvor vi må tilbageerobre meningen med og redskaber til at *tænke i modsætning* til alle mulige veletablerede diskurser, som jublende fortæller os, at det er ligegyldigt, hvilken historie man fortæller” (Callewaert 1994: 232). Som sagerne står nu, arbejdes der ud fra et vidensgrundlag, der ”gennem lang tid er krakeleret”, hævder Callewaert, hvorfor han argumenterer for vigtigheden af også at kunne sætte spørgsmål på dagsordenen, der bryder ”med hele den professionsvidenskabelige ideologi” (ibid.).

Vi skal selvsagt være os for at drage forhastede konklusioner på baggrund af vores overfladiske og noget tilfældige iagttagelser. Der findes givetvis små miljøer, hvor inden for der også arbejdes videnskabeligt med pædagogisk forskning. Ligesom den pædagogiske forsker nok ikke på helt samme måde bliver ’indviet’, men også kan blive det på nye og lidt andre måder. Det ændrer imidlertid kun lidt ved, at den ovenstående opfordring og karakteristik fortsat synes relevant i det store billede.

Martin Blok Johansen, docent, VIA University College

**Peter Østergaard Andersen, lektor emeritus, Københavns
Universitet**

Referencer

- Andersen, H. (2017): *Forskningsfrihed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (1994). Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 226-232.
- Danmarks Forsknings- Innovationspolitiske Råd (2023). *Universiteter for fremtiden. Tyve år med universitetsloven*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- DFiR (2023). *Universiteter for fremtiden: Tyve år med universitetsloven*. https://ufm.dk/publikationer/2023/filer/universitetsprojekt_hovedrapport2023.pdf, tilgængeligt 1. august 2023.
- Grimen, H. & Stie, A.E. (2011). Kunnskapens portvoktere? I: Johansen, M.B. & Olesen, S.G. (red.): *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: ViaSysteme.
- Petersen, K. A. & Nørholm, M. (2002). *Videnskab & Engagement*. Viborg: Hexis & Forlaget PUC.
- Sæverot, H. & Kristensen, J. E. (2022). Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset? *Nordic Studies in Education*, 42(1), 1-12.

Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning

Staf Callewaert

Genoptryk - oprindeligt trykt i DpT4/1994

I denne korte artikel vil jeg forsøge at formulere nogle synspunkter omkring en virksomhed, som jeg selv deltager i, og som går under betegnelsen "pædagogisk forskning i Danmark". Jeg skal indledningsvis anføre, at jeg ikke betragter artiklen som et produkt af videnskabelig forskning, men som et produkt af et forstadium til videnskabelig forskning: det stadium hvor man begynder med skarpt at formulere bestemte antagelser, som man længe har haft i baghovedet, men ikke har bearbejdet helt igennem.

Selv det at gøre det er en vanskelig opgave, fordi det både indebærer, at man forsøger at fastslå noget om såvel "forskning" som "videnskab" i en sammenhæng, hvor man samtidig føler sig tvunget til at hævde noget og hele tiden tager forbehold over for det, man hævder. Kort sagt: jeg vil hævde, at det, der går under betegnelsen "pædagogisk forskning i Danmark", til en vis grad savner det, som jeg anser for at være væsentligt for videnskabelig forskning. Dette indebærer, at man hævder noget om sagens faktiske tilstand, og hævder noget om hvad der er ønskværdigt. For mig er videnskabelighed en speciel variant af lærdom, og lærdom en speciel variant af klogskab. Og jeg betragter disse tre størrelser som historiske erobringer i den europæiske samfundsvikling. Jeg har nogle begrænsede erfaringer omkring den tilsvarende udvikling i for eksempel Afrika, som måske kunne lægge op til at anvende dette perspektiv på en bredere front, men det vil føre for vidt at inddrage dette.

Det handler altså om en principiel tolkning af en faktisk udvikling inden for den måde, hvorpå mennesker som lever sammen anvender deres fornuft. Eller snarere, hvordan de frembringer det redskab, som vi idag kalder fornuft, som ikke bare var der fra begyndelsen. I bakspejlet kan vi se, hvordan den rent faktisk blev til, og vi kan tillægge denne udvikling en principiel betydning.

Det afgørende i den sammenhæng er, at undervejs i udviklingen udskiller forskellige fornuftsvirksomheder sig og adskiller sig fra en mere global tilgang, som de oprindeligt var indlejrede i.

I begyndelsen var der den praktiske sans, som orienterer sig i verden og som er til rådighed som symbolsk størrelse - bonden ved f.eks., hvornår og hvordan

han, og kun han, skal sætte ploven i marken for at udvinde fødens velsignelse af kraftfeltet mellem himlen og jorden. Lærdommen udskiller sig som en relativt selvstændig diskurs om den symbolske verden - munkene i klostret nedskriver f.eks. både den rette lære om dette kraftfelt og reglerne for landbrug.

Videnskaben udskiller sig fra lærdommen som en relativt selvstændig diskurs, der sætter spørgsmålstejn ved både den praktiske sans og lærdommen. Levi-Strauss har rekonstrueret både bondens tro, munkenes lære og vel at mærke tillige Freuds kultur-teori som tre varianter af den symboliserede fornufts opkomst. Videnskabens orienteringsprincip er negativt.

Videnskaben indstiftes ved at bryde med kunsten og lærdommen.

Det grundlæggende for den europæiske civilisation i de sidste 5000 år er den uddifferentiering af "viljen til at vide", der trods alt hen ad vejen er blevet principielt anerkendt. De to grundlæggende karakteristika ved en sådan videnskabelig virksomhed har hele tiden været: en problematik, som blev etableret via en brydning med den praktiske sans og lærdommen, og en strengt metodisk tilgang, der gik helt til benet, helt til bunds var vigtigere end andre overvejelser omkring processen og resultatet.

Hvis vi herefter tager et stort spring, og vender opmærksomheden fra de store linier til det konkrete, så kan man sige, at det som "den pædagogiske forskning i Danmark" savner, er det tredje stadium. Den savner videnskabelighed defineret som et brud med den praktiske sans og lærdommen.

Og hvis vi går videre og kompromitterer os med hverdagens trivialiteter, kan man sige, at pædagogik knap nok eksisterer som videnskabsfag. Man så har vi også formuleret synspunktet i "verdslige" termer på en måde, hvor vi åbner for alle de "verdslige" stridigheder, som igen usynliggør, hvad det hele egentlig handler om.

I stedet for at gå ind og argumentere for et normativt syn på videnskabelighed, der altid ender med at man underbygger sine påstande med spekulativt at angive den sidste begrundelse for en transcendent sandhed, kan vi forsøge at vise, at den gennemgående legitime profil af en dansk pædagogisk forsker i meget høj grad er en slags modbillede af det, vi har kaldt "videnskabelighed".

Den danske pædagogiske forsker

Den første egenskab, en sådan forsker skal have, er en solid forankring i den praktiske virksomhed. Bedst vil det være, om man har været pædagog, skolelærer, skolepsykolog eller uddannelseskonsulent på en virksomhed.

Kun den, som har været igennem den form for indvielse, kan overhovedet etablere kontakt med den virkelighed, det hele handler om.

Denne indvielse giver også en gang for alle det rette perspektiv. Det er lige før, man kræver medlemskab af det praktiske erhvervs fagforeninger som endnu et skridt i indvielsen.

Derefter skal man have gennemgået en forskeruddannelse, skrevet et selvstændigt speciale eller en afhandling, som helst skal omfatte en empirisk del. På det seneste indebærer dette tillige deltagelse i diverse kurser, helst også i udlandet.

Endnu en egenskab, som det er vanskeligere at formalisere, er, at man skal have et stærkt engagement i den praktiske pædagogiske virksomhed.

Det bør være et centralt anliggende for den pædagogiske forsker, at den pædagogiske verden og dermed også verden som sådan løbende udvikler sig til det bedre. En pædagogisk forsker tilhører næsten pr. definition den progressive strømning i befolkningen.

Det er jo trods alt det, der er den moderne forskers eksistensberettigelse, at tilbyde forløsningen.

Den pædagogiske forsker skal også have vedvarende og intensive forbindelser med landets centrale og lokale politiske myndigheder og administratorer, folkelige organisationer og sammenslutninger.

Derfra kommer jo både problemstillinger og finansiering i sidste ende. Men den pædagogiske forsker skal også på den anden side have en intensiv kontaktflade med græsrødderne, med alle der er udsat for behandling og pædagogik. Alle udsatte grupper som f.eks. børn, kvinder, indvandrere, underordnede af alle slags skal først og fremmest have forskerens bevågenhed.

Forskningens produkter skal kunne anvendes til at forbedre verden.

De skal i princippet være tilgængelige for alle mht. indhold og form. Formidlingen af forskningsresultater er en vigtig del af virksomheden, selv om aftagerne er privilegerede.

Virksomheden skal også bedrives under ordentlige former, dvs. inden for det såkaldte forskningsfællesskab, der har sine institutioner, organisationer, tidsskrifter og publikationsserier, kongresser, konferencer og seminarer.

Virksomhedens legitimitet afhænger af, at den foregår inden for disse ordnede forhold. Her på det seneste indebærer det tillige, at man er en del af alle mulige nationale og internationale netværk, til fods eller med fly, men helst via et multimedie og edb-organiseret system. At arbejde på tværs af grænser er en værdi i sig selv. Det er også nærmest en betingelse, at store fondsmidler er stillet til rådighed for ens virksomhed.

Sidst men ikke mindst skal man huske, at det hele handler om intellektuel virksomhed. Trods alle stridigheder mellem forskellige paradigmer findes der et mangefacetteret korpus af teorier og metoder, som er legitime og velkendte. Signalering af, at man er tilsluttet et af disse etablerede paradigmer, fungerer som en garanti for at man har at gøre med en legitimeret forsker og ikke en charlatan.

Endnu et vigtigt element i profilen er tidsperspektivet. Dette kommer til udtryk på mindst to måder: den problematik, man beskæftiger sig med, skal skrives ind i den aktuelle dagsorden, som er sat af internationalt førende forskere inden for området, og man skal altid kunne specificere tidshorizonten for "løsningen".

Jeg tror, at dette er en rimelig, omend ikke fuldstændig, beskrivelse af den danske pædagogiske forskers profil idag.

Forskning som brud

I den vesterlandske historie er der blevet opfundet en speciel diskurs, på godt og ondt, ganske som man har opfundet sygeforsikringen. Den specielle form har man, da den var opfundet, efterhånden kaldt 'videnskab'. I tidens løb er der blevet gennemført en række brud, af Galilei, Newton og Einstein, af Comenius og Rousseau, af Freud og Marx, af Saussure og Levi-Strauss, af Skinner og Piaget. Af alle de store, og af alle de små som de store trak på, ganske som lynet opsamler den elektriske ladning i luften omkring sig.

Det som blev lagt på bordet var ikke blot det, man ikke vidste før, men det var i høj grad *det modsatte* af hvad man vidste. Den viden blev indhentet gennem en brydning med den praktiske sans og lærdommen. Og den viden blev produceret, fordi mulighedsbetingelserne var de helt modsatte af dem, jeg ovenfor har beskrevet som den legitimerede danske pædagogiske forskers profil. Alle de bindinger, der idag anses som væsentlige for deltagelse i forskningen, blev gennembrudt. Man kan læse min opstilling af profilen en gang til, punkt for punkt. At ny erkendelse kom på bordet, beroede netop på, at de anførte bindinger ikke var de ledende, de drivende, de orienterende. Det, jeg mener, at den danske pædagogiske forskning i høj grad savner er noget, som ligner den slags videnskab.

Den savner selvstændighed og mangel på bindinger til stat, myndigheder, aftagere, "brugere" osv.

Når dette er sagt, står det imidlertid tilbage at skrive mindst en hel bog for at uddybe påstanden i det mindste så langt, at de groveste misforståelser kan undgås. Også mht. dette skal jeg forsøge at formulere nogle ansatser.

Jeg hævder ikke, at begreberne "videnskab" og "forskning" skal reserveres til den virksomhed, jeg antydningvis har udpeget. Den socio-kulturelle dynamik omkring disse begreber har for længst gjort en sådan monopolisering i ord og gerninger til et umuligt og derfor meningsløst ærinde.

Jeg kan godt leve med, at snart sagt alle diskurser, som er præget af en eller anden form for refleksivitet, kaldes for forskning og videnskab, på en måde som fra sag til sag må præciseres i forhold til det semantiske og verdslige kraftfelt, der gør sig gældende i den konkrete situation. Det, jeg udpeger som et problem, er at man eventuelt må konstatere, at en historisk og principielt vigtig tilgang som går under den betegnelse, og som er med til at give alle anvendelser af disse begreber deres ladning og gennemslagskraft, i praksis helt forsvinder, hvis den overhovedet er etableret på dette område.

Jeg protesterer således ikke imod det, ingen kan forhindre, nemlig at også på det kundskabsproducerende område spiller den sociale magi en rolle. Jeg spørger blot, om det ikke kan være betænkeligt, hvis det, der giver denne sociale magi sit grundlag, efterhånden er helt fraværende. Alle mulige fornuftige aktiviteter kan leve højt på deres nok så problematiske henvisning til videnskabelighed, så længe den glans, de pynter sig med, ikke er lyset fra en stjerne, der forlængst er ophørt med at eksistere.

Dermed handler det ikke bare om ord og begreber og den virkning, de har på vores vurderinger. Det brede spektrum af aktiviteter, som går under betegnelsen "pædagogisk forskning", har efter min mening sin berettigelse.

Vejen fra den praktisk-symbolske sans over lærdommen til videnskaben er ikke bare en historisk erobring. Den placerer sig i et meget bredere felt af eftertænksomhed, viljen til beherskelse og magt, social produktion og fordeling af legitim kompetence, institutionelle arrangementer omkring legitim professionsviden og -kunnen, et helt netværk af praktiker, lærer og visioner, som udgør det praktisk-symbolske felt, vores liv gestalter sig med.

Altså: Frem med akkumulation af praktisk erfaring, der ender op i et kvalitativt spring ind i noget nyt.

Frem med den utopiske vilje til at vride sig ud af undertrykkelsen fra naturens, samfundets og jeg'ets stumme tvang. Frem med praktikerens erfaringsopsamling, beretninger, samtaler, vejledninger og manualer. Frem med systematisk, instrumentel professionsviden og forvaltningsviden.

Frem med det, man almindeligvis kalder 'anvendt videnskab', som transformerer videnskabelig kundskab tilbage til lærdommens og den praktiske sans' felt. Ikke et ondt ord om alt dette - i forhåbning om at det i det mindste til en vis grad udformer sig på en måde, der bærer præg af en bevidsthed om virksomhedens placering og karakter.

Det, der mangler

Men intet af dette kan erstatte, eller systematisk undertrykke, at også på pædagogikkens område må vejen holdes åben mht. at stille spørgsmål, der er et brud eller et opgør med en hvilken som helst form for praktisk sans, legitimerende lære, instrumentel indsigt og utopisk stræben. Spørgsmål, som kommer frem, når man bevidst griber chancen for at spørge på tværs, i strid med at spørge frem og tilbage.

Denne chance får man, fordi historien selv ikke er et tilrettelagt laboratorieeksperiment.

Men det er ikke sikkert, at man griber den. Sandsynligheden for at en sådan chance gribes i farten og forvandles til virksomhed minimaliseres snarere end at maksimaliseres af den danske pædagogiske forsknings legitime profil.

Det, jeg hævder, er ikke, at pædagogik som kunst, som intervention, som fag, som professionsviden, som akademisk disciplin, som videnskab, ikke foretager sig noget eller foretager sig de forkerte ting på en forkert måde.

Jeg hævder derimod, at den er ved at konstituere sig på en måde, som hele tiden åbner for risikoen for - eller forhindrer - at man også gør noget andet, som historisk og principielt hører med på godt og ondt: tænker på tværs, går til benet, uanset hvad.

Med et eksempel skal jeg forsøge at tydeliggøre, hvad jeg mener. I de sidste 20-40 år har vi befundet os under en konjunktur, man kan kalde for et ufrivilligt laboratorieeksperiment. De tidligere kolonier uden for Europa er i en eller anden forstand blevet uafhængige stater. De har alle hurtigt anskaffet sig en obligatorisk folkeskole for alle i statsligt regi. Via det såkaldt internationale samarbejde har de vestlige industrilande hurtigt involveret sig i dette foretagende, blandt andet i form af pædagogisk ekspertise. Efter et par årtier er såvel oprettelsen af sådanne skolesystemer som den dertil knyttede ekspertise blevet blokeret i en blindgyde såvel praktisk som teoretisk. Det er helt åbenbart, at intet i disse foretagender "stemmer overens med", kan forstås og håndteres ud fra den vestlige uddannelsesforskningens legitime referencerammer.

Parallelt hermed har efterkrigstidens udvikling i industrilandene fremkaldt et begrænset spektrum af alternative skoleteorier, som i samme bølge har påtaget sig den udfordring at stille spørgsmål til skoleverdenen, som går på tværs af hele logikken og ikke på forhånd tager noget som helst for givet.

Disse ansatser er dog inden for de sidste 10 år mere eller mindre gået i stå. Herudover har der i industrilandene udviklet sig et alternativt syn på skolehistorie. Skolehistorikere har påvist, at det før fremherskende syn på skolen baseret på skolens opkomst og udvikling ikke stemmer overens med virkeligheden.

Alt dette skal ses på baggrund af, at den klassiske sociologi og spinkle traditioner med tilknytning til marxismen i snart hundrede år har oparbejdet alternative forklaringer på sammenhængen mellem skolen og de sociale strukturer på den ene side og den økonomiske udvikling på den anden.

Disse ansatser til alternative skoleteorier og skolehistoriske teorier har til en vis grad hentet inspiration fra disse forsøg. Selv disse ansatser har dog ligget underdrejede, eller levet videre som en spinkel underjordisk strømning.

Den såkaldte "human capital" teoris skæbne kan fint illustrere dette.

Over en 30-årig periode har den figureret som den nye endelige forklaring på alt, som den helt, gennemkritiserede teori, eller for nylig som den Nobelpris-belønnede endelige landvinding.

Pointen i dette er ikke, at det hele går op og ned, men det faktum at teorier og modteorier, det vil sige feltet som helhed, aldrig er kommet længere end til ansatser.

Den helt overordnede karakteristik af den intellektuelle virksomhed, har været, at den nødtvungent har defineret sit objekt ved at bryde med snart sagt al legitim viden på området.

Den har været tvunget til at bryde med alle måder at positivere sig i retning af skolens levende virkelighed, på alle niveauer. Men den har kun kunnet gøre det, fordi selve den levende virkelighed overalt fremviste store sprækker i facaden. Man skal dog notere, at brydning først og fremmest var påkrævet i forhold til alle former for progressiv og radikal praktisk og teoretisk involvering.

Den aktuelle forskning

Den som idag forsøger at skaffe sig løbende overblik over dette felt - om ikke af andre grunde, så dog fordi man arbejder som videnskabelig ekspert på området for eksempel i forbindelse med u-landene - kan næppe undgå at drage følgende konklusioner:

1. Det vi, for at udtrykke os enkelt, kan kalde den positiverede legitime viden på området (alle genrer og paradigmer under et) kommer ikke nærheden af noget, der bare ligner en forklaring. Denne viden er heller ikke bæredygtig rent operationelt på sine egne præmisser.
2. De teorier, som bryder med denne viden, kommer ikke ud over ansatser, som gang på gang bliver henlagt indtil videre. Der har dog hele tiden været en formodning om en mulig konvergens i form af forskellige delperspektiver, som formodes at være frugtbar.

3. Feltet overvokses af en urskov af positiv/operationel viden, som når det kommer til stykket hverken tilbyder en forklaring eller kan anvendes operationelt.
4. Den konjunktur, der lægger op til en langsigtet, strengt metodisk og rent videnskabelig afklaring - og som af nød må lægge afstand til alle positiverende/operationelle perspektiver bliver ikke grebet og fulgt op. Måske kan den svare på spørgsmålet om, hvorfor "den gode vilje" ikke også bærer mere frugt, men den giver herudover ikke afsæt i bæredygtige forskningsprogrammer, bortset fra enkelt individuelle ansatser.
5. Derimod øges antallet af netværk, programmer og projekter, der med bind for øjnene kaster sig ud i aktiviteter, ofte uden at disponere over selv den mest minimale viden om de praktiske og teoretiske forhold omkring det, den beskæftiger sig med.

Bemærk venligst at jeg ikke hævder, at man burde forankre sig i den af mig stipulerede videnskabelighed i troen på, at man dermed endelig kan erhverve sig ordentlig operationaliserbar viden. Det, det handler om, er at bryde med netop forestillingen om, at al intellektuel virksomhed kan løse problemer, hvilket er det samme som at opfatte historien som et rent projekt. I stedet for at skabe i det mindste et lille rum, hvor man kan arbejde videre med de tynde tråde, som knytter sig sammen i det store underliggende paradoks, at skolen ikke er hvad den synes at være.

Den pædagogiske forsknings projekt

Jeg kan forestille mig, at nogen efter at have læst alt dette tænker: Disse akademikere kan da heller ikke lade være. Efter at have været igang med 60'ernes ballade er de nu igen landet, hvor de så gerne vil være: videnskaben betragtes som en værdifri og objektiv aktivitet udført af specialister, der er blottet for verdslige bindinger, kun arbejder for den rene kundskab og efter de velkendte positivistiske metoder. Alle ikke-specialister skal holde sig væk.

Men det er ikke det, det handler om. Jeg har intet imod at forsøge at nedbryde den sociale og kønsmæssige arbejdsdeling, som principielt går ud på, at den, der gør noget ikke har kompetence til at vide noget, og omvendt.

Men forsøg på at lægge refleksion ind som forlængelse af praksis, viden som forlængelse af engagement osv. medfører ikke, at man fritages for at bryde med alle bindinger, hvis man skal producere viden som er noget andet end blot systematisering af det, man allerede vidste i forvejen.

Det handler heller ikke om at gå tilbage til vulgære eller lærde former for positivisme. Tværtimod befinder vi os i en situation, hvor vi må tilbageerobre meningen med og redskaber til at *tænke i modsætning* til alle mulige veletablerede

diskurser, som jublende fortæller os, at det er ligegyldigt, hvilken historie man fortæller.

Når man læser det, der går under betegnelsen dansk pædagogisk forskning, får man let indtryk af at bevæge sig i et område, hvor de moderne og post-moderne krænkelser af denne sunde fornuft endnu ikke har vundet fodfæste.

Sammenfattende: Det handler ikke om at forhindre, at det meste af energien anvendes på at fremskaffe brugbar professionsviden. Men eftersom alle, der har arbejdet med dette projekt i en årrække, ved, at selve det vidensgrundlag man arbejder på i lang tid har krakeleret - kan det så ikke være tilladt, bare af ren nysgerrighed og måske på længere sigt af selvopholdelsesdrift, at bruge også lidt energi på at skabe en bedre afklaring af meget enkle grundlæggende spørgsmål? For eksempel: Kan en teoretisk forklaring på et fænomen (en teori om socialisation for eksempel) bruges til noget af den, der foranstalter dette fænomen (f.eks. en forældre eller lærer), og i givet fald hvordan?

For at kunne sætte den type spørgsmål på dagsordenen må man bryde med hele den professionsvidenskabelige ideologi.

Andre fag har i lang tid vidst, at det også kan være et projekt. Teoretisk lingvistik fortsætter stædigt med at undersøge spørgsmålet om, hvorvidt sprogindlæring af et andet sprog ud over modersmålet aktiverer den samme grundlæggende evne til at udvikle sprog, eller aktiverer en medfødt evne, eller erhverves induktivt.

Den dag, man kender svaret på dette spørgsmål, har man kun sikret sig, at man forstår et grundlæggende fænomen.

Om det så får betydning for sprogpædagogikken er ikke til at vide.

Det eneste, man måske har vundet, er at man på et område har noget at gå efter, hvor man før gik i blinde.

Hvorfor nøjes pædagogik i så høj grad med at gå i blinde?

**Staf Callewaert, professor i pædagogik på Københavns
Universitet**

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 professionshøjskoleers 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 karriereforløb udenfor professionerne, hvilket sikrer en vis mobilitet på arbejdsmarkedet dvs. karriereforløb 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. Tænk tanken 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 tilbagestående 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 Macmillian. 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.

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 tekststrengene. 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 tekststrengene 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 VLA, 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 studeredes 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 bøgers 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/filer/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>

Hvad kendetegner dansk universitetspædagogisk forskning?

Laura Louise Sarauw og Eva Bendix Pedersen

Med afsæt i en metaanalyse af forskningsartikler fra Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT) fra 2015-2022 giver vi i artiklen en karakteristik af aktuel dansksproget universitetspædagogisk forskning. Formålet er at give en læsning af hvordan forskningen fremstiller sig selv som forskning ved brug af forskellige videns- og legitimitetsmarkører. Analysen udfoldes i diskussion med danske og internationale studier, som ser antallet af publikationer og forskningsbevillinger som udtryk for, at den universitetspædagogiske forskning er ved at etablere sig selv som en selvstændig videnskab, men som i mindre grad forholder sig til karakteren af den publicerede forskning og hvorvidt den er videns- og feltopbyggende.

Universitetspædagogik, forskning, metaanalyse, videnskabssociologi

Artiklen præsenterer en undersøgelse af 75 videnskabelige artikler, der er publiceret i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT) 2015-22, som vi diskuterer i forhold til resultater fra andre danske og internationale studier (Brooks, 2023; Macfarlane, 2021; Tight, 2012, 2018, 2020; Qvortrup & Keiding, 2015). Analysen sætter fokus på, hvordan legitim universitetspædagogisk viden defineres og praktiseres epistemologisk og ontologisk og på hvilke forestillinger om det universitetspædagogiske felt, der informerer og skaber feltet. Vores forskningsspørgsmål lyder: Hvordan praktiseres normer for universitetspædagogisk forskning i DUTs videnskabelige artikler?

Som påpeget af Ulriksen (2023) påkalder DUT sig en særlig interesse qua sin status som Danmarks eneste tidsskrift for universitetspædagogisk forskning. En analyse af DUTs artikler fortæller naturligvis ikke hele historien om dansk universitetspædagogisk forskning, men den giver mulighed for nogle konkrete empiriske betragtninger baseret på dansksprogede universitetspædagogiske artikler, der betegner sig selv som forskningsbaserede. Vi indleder artiklen med en kort præsentation af de teoretiske og videnskabssociologiske overvejelser, der danner grundlaget for vores analyse. Vi giver en oversigt over tidligere danske og internationale metastudier af universitetspædagogisk forskning, som vi også trækker ind i analysen. Vi præsenterer derefter nogle analytiske pointer fra vores undersøgelse, som vi illustrerer med aggregerede eksempler fra vores læsning af DUTs artikler. Afsluttende diskuterer vi de mulige implikationer af vores

fund, både i forhold til internationale tendenser og i forhold til spørgsmålet om, hvornår og hvordan forskere, der arbejder inden for samme område - universitetspædagogik er, kan og skal være felt -og vidensopbyggende.

Teoretisk rammesætning

Videnskabssociologien er et område indenfor den sociologiske forskning, der undersøger videnskab med fokus på normer, organisations- og kommunikationsformer, magtforhold og konfliktlinjer (Andersen, 2011). Vi går til analysen og dens genstand inspireret af et videnskabssociologisk perspektiv på videnskabens såkaldte performative karakter (fx Haraway, 1988; Latour & Woolgar, 1986). Det betyder at vi ikke anser forskning, som noget der umiddelbart kan sorteres ud fra parametrene 'rigtig' og 'forkert', 'god' eller 'dårlig' vurderet i forhold til en bagvedliggende og mere eller mindre eksplicit sandhed. Forskning opnår derimod det vi her kalder 'legitimitet' gennem en løbende og ofte ugenomsigtig imitation og forhandling af ofte lige så ugenomsigtige diskursive koder, praktikker, og materialiteter. Til forskel fra andre studier (fx Ashwin, 2012; Brooks, 2023; Tight, 2020), der er optagede af bagvedliggende strukturelle forklaringer på deres observationer, fx at kritisk universitetspædagogisk forskning ikke har ledelsesmæssig prioritet, interesserer vi os for hvad vi kan se af måden som artiklerne, forstået som 'diskursaktører', præsenterer sig selv på tematisk, teoretisk og metodologisk og hvordan videnskabelige fraser og henvisningspraktikker bruges for at skabe legitimitet og forskningsidentitet.

Hvis forskning altid er performativ, er den også altid konstitueret af det diskursive netværk den er en del af. Vores fokus er her på 'praksissen', dvs. spørgsmålet om hvordan artiklerne reflekterer over deres epistemologiske og ontologiske antagelser, deres teorivalg og -anvendelse og de metodiske grebs ditto. En ambition med denne analytiske tilgang er på den ene side at blive på den diskursive overflade, på den anden side rette opmærksomheden mod hvordan forskellige legitimitetsskabende vidensmarkører som fx 'teori' og 'metode' indholdsudfyldes (Laclau & Mouffe, 2001) eller 'enactes' (Wright et al., 2019, s. 43f). Mens andre metaanalyser (fx Brooks, 2013; Macfarlane, 2021; Tight, 2020) tager forekomsten af teori som indikator for forskningsmæssig kvalitet, er vores anliggende at se nærmere på hvordan teori fremføres og anvendes i DUTs artikler.

Forskning i universitetspædagogisk forskning

I løbet af de sidste årtier har det universitetspædagogiske forskningsfelt tiltrukket øget opmærksomhed og interesse fra forskere i mange lande. Dette har resulteret i flere metaanalyser, der undersøger forskellige aspekter af feltet, herunder dets karakteristika og udvikling over tid, fx Brooks (2023), Daenekindt & Huisman (2020), Borgnakke (2011), Hartland (2012), Kinchin & Gravett (2020), Kehm

(2015), Tight (2012, 2020), Macfarlane (2012, 2021), Vlegels & Huisman (2021) og Zavale & Schneijderberg (2022), Qvortrup & Keiding (2015). I artiklen bruger vi disse studier som diskussionspartnere for vores analyse, men vi retter samtidig opmærksomheden på deres status som diskursaktører, der medvirker til at bekræfte bestemte sandheder om det universitetspædagogiske felt. Iagttagelser fra denne forskning, som vi tager med os som analytiske spørgsmål til DUTs artikler, er at den universitetspædagogiske forskning er:

- Teoretisk underudviklet (Ashwin, 2012; Tight, 2007, 2014, 2020, Qvortrup & Keiding, 2016) og overvejende baserer sig på casestudier.
- Kortsigtet og fokuseret på umiddelbare (policy- eller markedsdrevne) problemer (Borgnakke, 2011; Fibæk Lauersen, 2021; Macfarlane & Grant 2012; Middlehurst, 2014).
- Fragmenteret og med manglende kommunikation mellem forskellige forskningsinteresser (Daenkindt & Huisman, 2020; Macfarlane, 2021; Vlegels & Huisman, 2021).
- Drevet af politiske eller institutionelle opdrag, som gør det svært at opretholde kritisk distance (Kehm, 2015; Fibæk Lauersen, 2021).
- 'Open access', forstået som et felt hvor alle kan byde ind, fordi alle undervisere på universitetet i princippet har en selverfaret ekspertise (Harland, 2012).
- Lavstatus internt på universiteterne såvel som ift. til relevante interessentgrupper (Fibæk Lauersen, 2021; Tight, 2020).
- 'U-didaktisk' i sin forholdemåde (Qvortrup & Keinding, 2015).

Mens størstedelen af disse studier forholder sig kritisk til feltet, ser vi en høj grad af anerkendelse hos fx Rachel Brooks (2023), der ligesom Ulriksen (2023) skiller sig ud i fra forskningslitteraturen generelt ved at se positivt på feltet og karakteriserer det som "levende" og "robust". Det voksende antal metaanalyser kan i sig selv tyde på, at feltet er blevet mere selvrefleksivt og bevidst om sin egen udvikling, men det kan som Tight (2018) påpeger også være konsekvensen af en stigende forskningskonkurrence og kamp mellem felter om anerkendelse og ressourcer og en deraf følgende interesse i at fremstå som veletableret. De forskellige konklusioner om feltets udvikling er samtidig relaterede til – og derfor også diskutabile i forhold til – hvilke (videnskabsteoretiske) indikatorer de forskellige studier bygger på, når de dømmer forskningen som 'god' eller 'dårlig' kvalitet, ligesom den analytiske dybde, altså hvor kvalitativt, studierne går til værks i læsningen af de enkelte publikationer, selvsagt også spiller en rolle for hvad de ser og konkluderer.

Ulriksen (2023) fremhæver fx antallet af publikationer og det at de er på dansk som et kvalitetsparameter i sig selv. Brooks (2023) henviser ligeledes primært til kvantitative indikatorer som antallet af publikationer, citationer, internationale samarbejder og forskningsbevillinger uddelt til forskere i Storbritannien som udtryk for at feltet er inde i en positiv udvikling. Når abstraktionsniveauet er højt som hos Brooks er det imidlertid svært at få øje på, på hvilke måder og hvordan der er tale om en udvikling og hvad den har bidraget med rent kvalitativt.

De valgte indikatorer er så at sige medproducenter af bestemte fortællinger om feltet, der kan være mere eller mindre interesserede eller udtrykke et bestemt syn på hvad der er 'god' or 'rigtig' universitetspædagogisk forskning og 'udvikling'. Et eksempel på dette er Tights (2012) indikatorer, som han har oparbejdet empirisk på tværs af studier af engelsksprogede tidsskrifter for "higher education research". Et andet eksempel er Qvortrup og Keidings (2015) metastudie af didaktiske temaer i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT) fra 2006-2013, hvor Tights indikator 'teori' jf. artiklens didaktiske erkendeinteresse oversættes til didaktisk refleksion. Analysen konkluderer, at "det stærke fokus på handlings- og dialogorienterede undervisningsformer kobles af flere forskere sammen med, at sociale og/eller konstruktivistiske læringsteorier i vid udstrækning har erstattet didaktikken som analytisk grundlag for didaktiske valg" (2015, s. 10). Forfatterne udlæser heraf, at DUT kun "i begrænset omfang kan bidrage til at kvalificere undervisernes refleksioner i relation til de øvrige didaktiske kategorier" (ibid.), hvorfor de mener at DUT ikke bidrager til at skabe en bredere fælles offentlighed om universitetspædagogiske problemstillinger.

Vores anliggende er ikke at gå yderligere ind i denne diskussion, hvor DUTs forskningsartikler vurderes ud fra deres didaktiske refleksionsniveau. Vi ønsker derimod at give en uddybende kvalitativ karakteristik af artikler publiceret i DUT i nyere tid med henblik på at kunne sige noget om, hvad der kendetegner denne forsknings selvfremsstilling som forskning. Vi er ligesom Qvortrup og Keiding interesserede i hvilken offentlighed, der etableres i tidsskriftet, og hvordan, men i stedet for på forhånd at fremsætte en bestemt normativ målestok for samtalen i denne offentlighed, er vi interesserede i at se nærmere på hvilke former og normer for forskning, der faktisk praktiseres inden for feltet.

Fremgangsmåde

Som nævnt har Qvortrup og Keiding tidligere foretaget en metaanalyse af DUTs bidrag. Den undersøgelse, som vi her præsenterer, ligger sig tidsligt og tematisk i forlængelse af denne analyse og kan ses som en ajourføring baseret på den efterfølgende tidsperiode (2015-22). Vores afsæt og angrebsvinkel adskiller sig imidlertid også ift. forskningsspørgsmål og teoretisk-analytisk tilgang. Vi anvender en kombination af kvantitativ og kvalitativ metode. Jævnfør vores forskningsspørgsmål og et deraf følgende ønske om at se nærmere på specifikke legitimitetsmarkører for god forskning, ligger hovedvægten i analysen på det

kvalitative, men en kvantitativ analyse på abstractniveau har spillet en vigtig rolle ift. at skabe overblik over feltet og de legitimitetsmarkører, der sætter sig igennem på abstractniveau.

Datamaterialet består af samtlige 82 artikler publiceret i perioden 2015-22, som DUT har kategoriseret som ”videnskabelige” og som vi har høstet fra DUTs open-access hjemmeside. DUT udgiver flere typer af artikler, hvoraf hovedparten kategoriseres som enten ”videnskabelige” eller ”faglige”. Denne distinktion er interessant for vores analyse, fordi den på den ene side viser, at universitetspædagogisk viden sagtens kan opnå legitimitet i form af publicerbarhed uden at være forskningsbaseret, på den anden side etablerer et skel mellem ”videnskab” og ”ikke-videnskab”, hvor forfatteren selv og/eller redaktionen har taget aktivt stilling til, hvorvidt artiklerne opfylder kriterierne for denne kategori. Vi bemærker desuden, at tidsskriftets skrivevejledning for videnskabelige artikler henstiller til at forfattere benytter den såkaldte IMRAD-struktur. Denne er oprindeligt udviklet inden for den medicinske forskning og konnoterer en bestemt forståelse af ”videnskab” som vi diskuterer i analysen.

Vores kvantitative greb var inspireret af Tights metode og analysekategorier, hvor vi afsøgte information fra artiklernes abstracts ift. tema, metode, teorianvendelse og fokus. Oplysninger fra abstracts i samtlige 82 videnskabelige artikler, som ifølge vores optegnelse udgjorde lige godt 40 procent af de i alt 208 som blev udgivet i perioden 2015-22, blev således indtastet og sorteret i Excel på baggrund af kategorier, som Tight har oparbejdet empirisk på baggrund af studier af engelsksprogede tidsskrifter. Vi var fx interesserede i at afsøge fordelingen af kvalitative, kvantitative og mixed-methods studier.

Den kvantitative fremgangsmåde viste sig dog at have begrænsninger, da mange abstracts ikke tydeligt erklærer deres teoretiske og metodiske tilgang. Det var eksempelvis ofte uklart på baggrund af abstractet om fx en spørgeskemaundersøgelse var kvantitativ, kvalitativ eller begge og vi blev derfor nysgerrige på, hvordan DUTs artikler generelt forholder sig til teori- og metodeovervejelser som videnskabsmarkører?

For at undersøge spørgsmålet nærmere valgte vi nu en kvalitativ tilgang til metanalyse, hvor vi læste os ind på artiklerne. Vi valgte her at udelukke og fokusere på artikler, der omhandler universiteter (fremfor fx professionshøjskoler) og en dansk kontekst (snarere end fx svensk) for dermed at afgrænse vores genstand til den dansksprogede universitetspædagogiske forskning. Vi endte derfor på et datasæt bestående af 75 artikler. Vores analysestrategi kan kaldes abduktiv-diskursanalytisk (Timmermans & Tavory, 2022) i den forstand, at vi dels har trukket analysepointer ind fra anden forskning, men kontinuerligt holdt os åbne for overraskelser i vores datasæt. I praksis har vores læsning således dels haft fokus på at indholdsudfylde de mange tomme huller i det førnævnte Excel-ark, dels på at undersøge to under-forsknings spørgsmål om hhv.

forekomsten af videnskabsteoretisk, teoretisk og metodisk refleksion og graden af feltopbyggende aktivitet, som er oparbejdet empirisk på baggrund af vores noter.

Når vi i analysen spørger til forekomsten af videnskabsteoretisk, teoretisk og metodisk refleksion, sker det med fokus på 'form', dvs. hvordan forfatterne reflekterer over deres epistemologiske og ontologiske antagelser, deres teorivalg og -anvendelse, og de metodiske grebs udsigelseskraft. Når vi spørger til graden af feltopbyggelse har vi fokus på graden af dialog med tilsvarende studier, dvs. om artiklen er eksplicit informeret af foregående forskning, forholder sine fund eller pointer til andres, og evt. peger på hvor forskningen bør bevæge sig hen for at gøre os klogere på fænomenet. Dette er ikke kun et spørgsmål om, hvorvidt der er et 'litteraturreview', men hvorvidt artiklen aktivt går ind i en samtale i feltet. Da vi interesserer os for feltet i dansk kontekst, er det særligt interessant, hvordan dialogen med danske studier foregår.

Et af hovedformålene med at vælge at en nærmere læsning af artikler fra et enkelt tidsskrift er, at det giver mulighed for en mere substantiel analyse end den der hidtil er publiceret i de ovennævnte metaanalyser. Som forfattere har vi derfor reflekteret meget over, hvordan vi kunne give belæg for vores pointer uden at de analyserede forfattere ville føle sig udstillet og/eller gjort til eksempel. Dette er altid en presserende overvejelse for os der forsker i eget felt (Petersen, 2004; Richardson, 1997). I det analytiske snit, der som bekendt er en kortlæggende metaanalyse, hvor både bredde og dybde er prioriteret, har vi derfor valgt at aggregere vores pointer. De eksempler vi giver i analysen, er således konstruerede eksempler, som er sammensat på baggrund af forskellige empiriske eksempler fra vores datasæt, som udtrykker den samme tendens. Vi har i få tilfælde indhentet citater fra artiklerne, og her uden citation, men samtlige eksempler er aggregater, som vi har valgt yderligere at sløre ved fx at ændre den empiriske kontekst. Når vi eksempelvis bruger en artikel om PCK-modellen som eksempel, er det altså udtryk for en tendens hos flere artikler der undersøger implementeringen af en pædagogisk konceptmodel, mens hvor vi bevist har valgt PCK-modellen, fordi den netop ikke nævnes i vores materiale. Fordelen ved denne fremgangsmåde er, at vi kan dele vores læsning af forskningsfeltet uden at fremhæve specifikke personer. Ulempen er at transparensen ikke er optimal, og at læseren har ekstra god grund til at være skeptisk.

Analytiske pointer

De 75 videnskabelige artikler adresserer mange spørgsmål og problematikker i feltet. En overordnet diskursbetragtning på tværs af materialet er, at forfatterne fremstår særligt engagerede i at formidle deres studier og fund, hvilket måske hænger sammen med at megen af forskningen er forankret i egen kontekst og/eller praksisudvikling. I det følgende vil vi strukturere vores fund ift. de to overordnede analytiske spørgsmål om hhv. forekomsten af videnskabsteoretisk,

teoretisk og metodisk refleksion og graden af feltopbyggende aktivitet. Da vi præsenterer vores abduktive metalæsnings pointer på en aggregeret måde, og med aggregerede eksempler, vil der naturligvis forekommer nogle vidtgående generaliseringer, der på grund af pladsbegrænsninger ikke giver mulighed for nuancer og undtagelser, men kalder på yderligere analyser i andre sammenhænge.

Forekomsten af videnskabsteoretisk, teoretisk og metodisk refleksion

I forhold til spørgsmålet om videnskabsteoretisk refleksion positionerer kun få artikler deres forskning videnskabsteoretisk eller diskuterer deres eget vidensbidrag ift. hertil. Diskursivt fremstår størstedelen som det man kunne kalde ontologisk 'hverdagsrealistiske' og epistemologisk 'hverdagspositivistiske'. 'Hverdagsrealisme' er en tilgang der antager, at den virkelige virkelighed findes uden et eksplicit videnskabsteoretisk argument, og 'hverdagspositivisme' er en antagelse om at denne virkelige virkelighed objektivt kan beskrives, igen uden metodologisk argumentation (for yderligere uddybning af vores forståelse af realisme og positivisme se fx Guba & Lincoln, 1994). Genstandsfeltets ontologiske status adresseres eller problematiseres ikke, men det tages for givet, at det findes udenfor forfatterens diskursive konstruktion fx, at "den pædagogiske virkelighed er i forandring". Det hverdagspositivistiske videnskabsideal kommer til udtryk i en gængs struktur eller sprog, hvor metodisk transparens antages at sikre reliabilitet og validitet, uden at dette adresseres eksplicit. På tværs af artiklerne som performative diskursaktører fremstår derfor den udsigelse af videnskabsteoretiske betragtninger er irrelevante for nyere dansksproget universitetspædagogisk forskning.

På tværs af materialet ser vi to hovedtendenser, hvor der naturligvis er nuancer og undtagelser. Den første tendens er, at teori ofte fremstår i form af applikation af en model, som man har andre steder fra, og som man så bruger evaluativt i analysen. Her er ofte tale om, at teorien faktisk bliver brugt aktivt hele vejen igennem artiklen, men den foreliggende forskning bliver kun i meget sjældne tilfælde brugt til at problematisere eller ændre modellen. Et aggregeret eksempel på denne tendens kunne være en artikel, der fokuserer på anvendelsen af PCK-modellen i matematikundervisningen på universitetsniveau. Forfatterne præsenterer PCK-modellen og beskriver dens komponenter og relevans, men ikke nødvendigvis hvilket videnskabsteoretisk perspektiv eller pædagogisk tradition modellen udkommer fra. Derefter anvender de modellen til at analysere undervisningspraksis i forskellige matematikkurser. Selvom forfatterne identificerer nogle styrker og svagheder ved modellen i deres analyse, diskuterer de ikke bredere teoretiske perspektiver på PCK eller foreslår modifikationer eller udvikling af modellen. Artiklen fungerer primært som en anvendelse af den eksisterende model i praksis, og det er dermed anvendelsen af en eksisterende model, der fremstår som teoretisk legitimitetsmarkør. Teorien bliver med andre ord anvendt, appliceret, men der er ikke et teori-diskuterende eller teori-udviklende ærinde.

Den anden tendens ses ved, at flere artikler indledningsvist kort præsenterer et teoretisk begreb, som så ikke siden bliver brugt eller adresseret på en konsekvent måde. I nogle tilfælde fik vi fornemmelsen, at teori er blevet et add-on, dvs. at det ikke nødvendigvis informerede undersøgelsen i udgangspunktet, men er kommet til senere, måske, kunne man spekulere, for at opfylde kravene til en videnskabelig fremfor en faglig artikel. Et aggregeret eksempel på denne tendens kunne være en artikel, der indleder med en kort præsentation af social konstruktivisme som en teoretisk tilgang til at forstå studerendes læring i universitetsmiljøer. Forfatterne beskriver, hvordan social konstruktivisme betoner betydningen af social interaktion og samarbejde i læreprocessen. Dog bliver begrebet ikke systematisk integreret eller udforsket yderligere i resten af artiklen. Undersøgelsen fokuserer i stedet på evaluering af en bestemt undervisningsmetode uden at tage højde for eller inddrage de teoretiske implikationer af social konstruktivisme. Teorien fungerer i eksemplet som hvad der kunne betegnes som en tom legitimitetsmarkør snarere end et centralt grundlag for undersøgelsen.

I sine studier af universitetspædagogisk forskning i Storbritannien konkluderer Brooks (2023:6) at "absence of theory is no longer an accurate characteristic of the field". Hun angiver at det naturligvis må være sådan, da "et robust teoretisk rammeværk er nødvendigt for at kunne publicere i højstatustidsskrifter" (ibid., vores oversættelse). Brooks udfordrer derfor den vedholdende opfattelse at feltet er a-teoretisk. I vores materiale ser vi ligeledes at mange af artiklerne angiver noget teori. Men i stedet for som Brooks blot at se det som en indikator, der kan tilbagevise en fordom om at den universitetspædagogiske forskning er a-teoretisk, finder vi det interessante at se på hvordan teori fremføres og anvendes. Vores aggregerede analyser kalder imidlertid på en yderligere udforskning ift. Brooks tese om "robuste teoretiske rammeværker" og yderligere "robust" anvendelse af teori samt teoris performative betydning for, at noget kan blive genkendt og opnå legitimitet som forskning.

Metodisk spænder datasættet bredt indenfor den standardiserede socialvidenskabelige forskning med observation, semistrukturerede kvalitative interviews, fokusgruppeinterviews, spørgeskemaer af forskellig art, mere eller mindre sofistikerede statistiske beregninger af større datasæt, dokumentanalyse, mv. Kun få fremstår mere essayistiske, begrebsdiskuterende, historiske, altså med aftryk af det som mange forstår som humanistiske tilgange, hvilket undrede os en smule, da pædagogik flere steder betragtes som en del af humaniora og i Danmark ofte hører under de humanistiske fakulteter. Især én artikel fremstod i dette tilfælde interessant – det var en begrebsdiskussion af mere filosofisk karakter, men sat tydeligt op i den såkaldte IMRAD-struktur, der kommer fra laboratorie-baserede og eksperimentelle videnskaber. Det rejser spørgsmålet om hvorvidt der ligger en semi-positivistisk videnskabelig norm i DUTs redaktionelle arbejde i perioden, som artiklerne selv over tid kommer til at 'enacte', dvs. naturlig gøre som den 'rigtige' ift. dansk universitetspædagogisk forskning.

Som vi også ser i den internationale forskning, er meget af den forskning som præsenteres i DUT foretaget af involverede praksisudviklere og lokalt forankret. I dette ser vi to metodiske tendenser. For det første bliver der til tider brugt betegnelse 'casestudie' og konceptualisering af forskningen som et 'casestudie' fremstår som en central metodisk legitimitetsmarkør på tværs af det empiriske materiale. Et konstrueret eksempel på denne tendens kunne være en artikel, der præsenterer sig selv som en 'casestudie-undersøgelse' af implementeringen af et nyt peerlearning-program på en universitetsinstitution. Forfatterne beskriver, hvordan programmet blev udviklet og gennemført, men de definerer ikke klart, hvad de mener med "case" i denne sammenhæng, hvilket ifølge fx Flyvbjerg (2006) er helt afgørende for at man forstår fundenes udsigelseskraft. Som i eksemplet ser vi kun i få tilfælde et eksplicit metodologisk metasprog for de lokalt forandrede udviklingsprojekter, der bliver forsket i, hvilket er afgørende ift. at forstå hvordan og i hvilket omfang de bidrager til den generelle praksis- og vidensudvikling i feltet.

For det andet tager en del af de præsenterede casestudier form af en evaluering, men uden at forstå eller reflektere over sig selv som sådan. Et konstrueret eksempel på denne tendens kunne være at en artikel som beskriver ændringer i undervisningsmetoder og vurderer, at disse ændringer har ført til en "forbedret læringsoplevelse" for de studerende. Dog bliver evalueringsmetoden ikke eksplicit beskrevet som en bestemt evalueringsmetode, og der er ingen kritisk diskussion af dens styrker og svagheder. Succeskriterierne, der bruges til at vurdere praksisudviklingen, såsom "højnet læringsudbytte" og "studentertilfredshed", bliver antaget som selvforklarende og bliver ikke eksplicit specificeret eller problematiseret. Denne tendens bekræfter Qvortrup og Keidings (2015) konklusion om, at det pædagogisk-didaktiske mål sjældent reflekteres og diskuteres eksplicit. På baggrund af vores analyse kan den dog bredes videre ud til en betragtning om, at casestudiebetegnelsen som forskningsmarkør i disse tilfælde bliver stedfortræder for eksplicite refleksioner over forholdet mellem erkendeinteresse og den valgte metode. Eksempelvis er vi inden for denne kategori ikke stødt på en eneste artikel, der konkluderer, at den analyserede praksisudvikling af forskellige grunde var uhensigtsmæssig.

Hvordan og på hvilken måde kan forskningsbidragene siges at være feltopbyggende?

Vores andet analytiske spørgsmål går på graden af feltopbyggelse, hvilket vi har undersøgt med fokus på artiklernes tematiske, teoretiske og metodologiske dialog med øvrig forskning i feltet og ud fra den betragtning at et forskningsfelt, med sine underfelter, er en videnskabelig samtale, hvor vi lærer med og fra hinanden og opbygger ny viden.

De fleste af artiklerne har et litteraturreview af en art, og dette kunne man tage som en indikator på at feltet i Danmark er godt på vej til at blive opbygget. Nogle artikler fremskriver deres bidrag specifikt i forhold til dette review, hvilket vidner

om en forståelse af og overblik over forskningsfeltet. Vi ser dog også en modsat tendens, hvor litteraturreviewet anvendes som legitimitetsmarkør, men uden feltopbyggende effekt. Et aggregeret eksempel på denne tendens kunne være en artikel, der præsenterer et litteraturreview hvor nogle referencer er inkluderet, fordi de tilsyneladende omhandler samme emne på titelniveau, men der er ikke foretaget en dybdegående analyse eller vurdering af deres relevans eller metodologiske kvalitet, ej heller bliver der reflekteret over litteratursøgningen og dens implikationer. Forfatterne fremfører på denne baggrund at der er begrænset litteratur på området, hvilket giver dem mulighed for at hævde at deres artikel udgør et væsentligt bidrag. I det aggregerede eksempel, fungerer reviewet som legitimitetsmarkør ved at pege på huller i den eksisterende forskning, men reviewet forbliver på emneniveau, hvor spørgsmålet er, ”hvad ved vi om x?” snarere end felt-niveau, hvor spørgsmålet er, ”hvilke positioner er der i feltet?” Et ekspertcitater fra Gibbs om eksamensformer bliver brugt som autoritetskilde, men der er ingen refleksion over Gibbs’ teoretiske og ideologiske position i feltet. Grundantagelserne i Gibbs’ arbejde, som er grounded theory, bliver ikke diskuteret, og derfor udvikler artiklen ikke et sprog eller en forståelse af forskellige positioner i feltet. Artiklen positionerer sig således hverken i litteraturreviewet eller andetsteds videnskabsteoretisk eller teoretisk, og det betyder at feltet ikke selv producerer pejlemærker, meta-forståelse og sprog om forskellige positionsmuligheder i feltet.

Generelt for denne type artikel er, at forfatterens optagethed af at formidle, hvad man gjorde og hvorfor, samt efterfølgende evaluering, løber med hele fokus – og tager plads fra et engagement i at bygge på hinandens erfaringer, udvikle på hinandens koncepter, diskutere hinandens evalueringsmetoder og succeskriterier eller diskutere egne funds generaliserbarhed. Hvor Harland (2012) kendetegnede feltet som ’open access’, vil vi tilføje, at feltet selv, her forstået som de videnskabelige artikler i DUT, også selv bidrager dertil, fordi artiklerne generelt fremstiller den eksisterende forskningslitteratur på feltet som mindre betydende og værd at diskutere med. Forskningen får på den måde karakter af et ’fly in, fly out’ sted: man har undersøgt noget konkret og lokalt, vil gerne formidle det til evt. interesserede, man laver det fornødne har tip til artikler om samme emne, men så er man videre. Det er for så vidt intet problematisk herved bortset fra, hvis man har en interesse i spørgsmålet om feltopbyggelse.

Diskussion

En analyse af DUTs artikler fortæller ikke hele historien om dansk universitetspædagogisk forskning, som også publiceres i mange andre fora, men vores analyse giver til gengæld mulighed for nogle konkrete empiriske betragtninger baseret på dansksprogede artikler, der betegner sig selv som forskningsbaserede.

En helt overordnet konklusion på analysen er, at metastudiet som form er for overordnet til at sige noget kvalitativt om udviklinger, der handler om videns- og feltbyggende træk. Man kan som Ulriksen (2023) observere, at det er aktivitet i feltet og at feltet udvides kvantitativt. Man kan også og i nogen grad som Brooks (2023) og Tight (2012) angive hvorvidt artiklerne anvender teori, men allerede på dette plan viser vores analyse, at en abstract-baseret metaanalyse kommer til kort, fordi den typisk ikke er i stand til at sige noget om artiklens teoretiske og metodologiske refleksionsniveau og dialog med øvrig forskning i feltet. Vores analyse stiller dermed spørgsmålstejn ved udsigelseskraften af en række eksisterende metaanalyser, der på forskellig vis dømmer feltet som enten mangelfuld eller robust og som vi har analyseret i artiklens indledende del.

Vores analyse kan – med et analytisk blik hvor forskning anses for performativ – ses som et eksempel på den løbende forhandling om, hvad der udgør god universitetspædagogisk videnskab og hvordan den praktiseres. Sagt med Haraway (1988) o.a. har vi ikke været optaget af DUTs publikationer ift. en fast forankret standard, der gør det muligt at dømme dem som god eller dårlig forskning, men af hvad det er for historier artiklerne selv konstruerer om sig selv som forskning, og hvordan disse historier fortælles frem i en bestemt relation til, eller mimen af, forskellige sproglige og stilistiske markører.

Hvor DUTs overvejende hverdagsrealistiske artikler har indholdet i fokus, sætter den performative tilgang, som vi her har præsenteret, fokus på de videnskabsforståelser og formål, der ligger implicit i formen. En begrænsning ved denne tilgang er, at vi ikke dømmer artiklerne ud fra deres indhold og selvdefinerede formål, og hvorvidt de opfylder dette, fx at gennemføre en evaluering af en pædagogisk intervention, men undersøger dem som form eller performance, der både implicit og eksplicit mimer forskelligvis forskellige genrekonventioner og videnskabsidealer. Vi læser på en anden måde, end vi umiddelbart bliver bedt om, når vi ikke forholder os til artiklernes indhold. Den kritik, vi fremlæser af analysen, kan derfor ikke nødvendigvis appliceres til den enkelte artikel, men adresserer en række problematikker i feltet som sådan.

Analysen viser, at DUT er præget af casestudier, der er ansporet af lokale udfordringer og som ofte har et lokalt og evaluerede præg. Artiklerne er præget af et smittende engagement og stor fortælleglæde om de forskellige praksistiltag. Man vil gerne fortælle kollegaer om, hvad man gjorde og hvordan det gik – og godt gik det næsten altid. Artiklerne mimer typisk også forskellige legitimitetsmarkører, som vi kender fra andre forskningsfelter med litteraturreviews, teori- og metodeafsnit og analyser, som med større eller mindre stringens matcher den såkaldte IMRAD-struktur, der foreskrives i tidsskriftets forfattervejledning. Analysen viser imidlertid også, at markørerne ofte anvendes 'gymnastisk' og uden egentlig diskussion med et felt, der er større end den enkelte case.

Der kan være en række gode strukturelle forklaringer på, hvorfor det forholder sig sådan, som fx forfatterens ansættelsesforhold og tilknytning til de universitetspædagogiske forskningsmiljøer i øvrigt (se fx Ashwin, 2012; Harland, 2012; Fibæk Lauersen, 2021; Rienecker, 2015). Her afslutningsvis vil vi imidlertid prioritere at diskutere hvad det kan have af konsekvenser, at feltet som repræsenteret i DUT tager sig sådan ud.

Som vi har argumenteret for i analysen, gør den udprægede hverdagsrealisme og -positivisme det svært at tale om et felt, der selvstændigt diskuterer og opbygger egne metoder, pejlemærker og metaforståelser. Denne observation svarer til Tights' (2012, 2020) internationale studier, der viser at HE studies ukritisk overtager samfundsvidenskabelige teorier og metoder og at disse ofte bruges i flæng for at understøtte/legitimere bestemte foci og konklusioner. En tilsvarende analyse findes hos Kinchin og Gravett (2022), for hvem de universitetspædagogiske aktører selv indenfor den samfundsvidenskabelige ramme ikke engagerer sig kritisk og kreativt med fx social teori. Problemet er efter vores opfattelse, at artiklerne herved ikke forholder sig til, at teori også er praksis (Haraway, 1988) i den forstand at teorier ikke kun reflekterer eller beskriver verden, men aktivt medskaber og transformerer den gennem deres indflydelse på vores forståelser, handlinger og relationer. Ifølge vores analyse er der typisk beskeden opmærksomhed på de forskellige positionsmuligheder i feltet eller deres betydning for den pædagogiske praksis såvel som det forskningsfelt, som performes eller impliceres i artiklen qua deres status som videnskabelige artikler i et universitetspædagogisk tidsskrift. Kravet om artiklerne følger den såkaldte IMRAD-struktur er muligvis med til at fastholde artiklerne i den beskrevne mimen af særlige legitimitetsmarkører. IMRAD-strukturen får på den ene side artiklerne til at antage en videnskabelig form, som er skåret efter en naturvidenskabelig skabelon med 'hypoteser', 'metodeovervejelser' og 'fund'. På den anden side er det også tydeligt, at IMRAD-strukturen ikke i sig selv skaber den metodologiske bevidsthed og refleksion, der skal til for at artiklen bliver felt- og vidensopbyggende, og IMRAD-strukturen kan samtidig være med til at fastholde casestudiet som dominerende undersøgelsesmetode i DUT.

Macfarlane (2021) fremstiller universitetspædagogisk forskning i engelsksprogede tidsskrifter som et søkort bestående af en række isolerede øer, der nidkært vogter over egne territorier og typisk skaber egen identitet ved af definere sig som forskellige fra andre. Det er ikke helt det samme billede, der tegner sig, når vi kigger på DUTs artikler, og dog giver metaforen mening. Der er ganske vidst sjældent søkrig på færde og der diskuteres ikke særlig meget med de andre i feltet, men den case-baserede karakter peger alligevel på en høj grad af ø-ificering blandt DUTs forskningsartikler – hver artikel bliver en ø. For Macfarlane (2021) indebærer den ø-ificerede tilstand fare for oversimplificering af mere komplekse pædagogiske spørgsmål og epistemologisk redundans, fordi eneboertilværelse, hvor enhver er sin egen konge, sjældent provokerer til nytænkning. En anden konsekvens af denne fragmentering er ifølge Tight

(2020), at den universitetspædagogiske forskning kommer til at mangle gennemslagskraft. Den forbigår derfor hvad Tight anser som et vigtigt formål med den universitetspædagogiske forskning, forstået som et ”fruitful engagement with government, industry and other interested parties or stakeholders” (2020, s. 416). Det giver efter vores opfattelse anledning til eftertanke i en dansk kontekst, hvor policyudviklingen – i den udstrækning der overhovedet indgår pædagogiske overvejelser – i høj grad informeres af internationale koncepter (fx UFM, 2019, 2020, 2021).

Laura Louise Sarauw, Roskilde Universitet

Eva Bendix Pedersen, Roskilde Universitet

Referencer

- Andersen, H. (2011). Videnskabssociologi. I Larsen, S. N. og Pedersen, I. K. (Red.), *Sociologisk leksikon* (s. 756). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ashwin, P. (2012). How often are theories developed through empirical research into higher education? *Studies in Higher Education*, 37(8), 941–955. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.557426>
- Brooks, R. (2023). Higher Education Studies Today and for the Future: A UK Perspective. *British Journal of Educational Studies*. Advance online publication. DOI: 10.1080/00071005.2023.2199828
- Bligh, B., & Flood, M. (2017). Activity theory in empirical higher education research: choices, uses and values. *Tertiary Education and Management*, 23, 125-152.
- Borgnakke, K. (2011). Et universitet er et sted, der forsker i alt - undtagen i sig selv og sin egen virksomhed. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling & Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Daenekindt, S., & Huisman, J. (2020). Mapping the scattered field of research on higher education: A correlated topic model of 17,000 articles, 1991–2018. *Higher Education*, 80(3), 571–587. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00500-x>
- Fibæk Lauersen, P. (2021). Universitetspædagogikkens barndom – og DUN's [PDF]. Dansk Universitetspædagogisk Netværk. Retrieved from <https://dun-net.dk/media/102744/universitetspædagogikkens%20barndom.pdf>
- Hammersley, M. (2012). Troubling theory in case study research. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 393-405.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harland, J. (2012). Higher education as an open-access discipline. *Higher Education Research and Development*, 31(5), 703–710. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.689275>
- Kehm, B. (2015). Higher education as a field of study and research in Europe. *European Journal of Education*, 50(1), 60–74. <https://doi.org/10.1111/ejed.12100>
- Kinchin, I. M., & Gravett, K. (2022). *Dominant discourses in higher education: Critical perspectives, cartographies and practice*. Bloomsbury Publishing.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics* (2nd ed., paperback ed.). London: Verso.

Macfarlane, B. (2022). A voyage around the ideological islands of higher education research. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 107-115.

Macfarlane, B., & Grant, B. (2012). The growth of higher education studies: from forerunners to path-takers. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 621-624.

Middlehurst, R. (2014). Higher education research agendas for the coming decade: a UK perspective on the policy–research nexus. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.949538>

de Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K., & Nicolson, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(1), 84-99.

Papatsiba, V., & Cohen, E. (2020). Institutional hierarchies and research impact: new academic currencies, capital and position-taking in UK higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 178–196. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1676700>

Petersen, E.B. (2004) *Academic Boundary Work: The discursive constitution of ‘scientificity’ amongst researchers within the social sciences and humanities*. Doctoral Dissertation, Faculty of Social Sciences, University of Copenhagen.

Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2015). DUT som didaktisk felt – en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006-2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19), 8-18.

Rienecker, L. (2015). Leder. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19), 1-4.

Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. Rutgers University Press.

Tight, M. (2004). Research into higher education: An a-theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*, 23(4), 395-411.

Tight, M. (2012). Higher education research 2000–2010: Changing journal publication patterns. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 723-740.

- Tight, M. (2018). Higher education journals: their characteristics and contribution. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 607-619.
- Tight, M. (2020). Higher education: discipline or field of study? *Tertiary Education and Management*, 26(4), 415-428.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2022). *Data analysis in qualitative research: Theorizing with abductive analysis*. University of Chicago Press.
- UFM/Ministeriet for uddannelse og forskning. (2020). *Inspirationskatalog: Gode eksempler på videregående uddannelsers arbejde med studieintensitet*.
- UFM/Ministeriet for uddannelse og forskning. (2019). *Uddannelses- og forskningspolitisk redegørelse 2019*. Retrieved from <https://ufm.dk/publikationer/2019/uddannelses-og-forskningspolitisk-redegorelse-2019>
- Ulriksen, L. (2023). DUT har en central rolle i den danske universitetspædagogik. *Leder, Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift, Årgang 18, nr. 34, 1-2*.
- Vlegels, J., & Huisman, J. (2021). The emergence of the higher education research field (1976–2018): Preferential attachment, small-worldness and fragmentation in its collaboration networks. *Higher Education*, 81, 1079-1095.
- Wright, S., Carney, S., Krejsler, J., Nielsen, G. B., & Ørberg, J. W. (2019). *Enacting the University: Danish University Reform in an International Perspective*. Springer. *Higher Education Dynamics* No. 53. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1921-4>
- Zavale, N. C., & Schneijderberg, C. (2022). Mapping the field of research on African higher education: a review of 6483 publications from 1980 to 2019. *Higher Education*, 83(1), 199-233.

Læreres og pædagogers professionsviden 1990-2020

Professionspaternalisme, professionsrealisme og professionsinstrumentalisme

Jakob Ditlev Bøje og Lars Frode Frederiksen

Denne artikel omhandler forandringer i såvel indhold som organisering af læreres og pædagogers professionsviden 1990-2020. Vi har gennem et kritisk review indsamlet publikationer, som i egen titel, emneord eller abstract bruger ordet "profession" til at omtale og henvende sig til lærer- eller pædagogområdet. Analysen præsenterer forskydninger i tre tidsperioder, hvad gælder indhold og organisering af de fremsøgte publikationer: I 1990-2003 fremherskede en professionspaternalisme i et polycentrisk oligarki; i 2004-2009 brød en professionsrealisme igennem via et institutionelt intermezzo med universiteterne på den ene side og UC'erne på den anden; i løbet af 2010-2020 opstår en professionsinstrumentalisme muliggjort af et fragmenteret adhoc-rati, dvs. en organisering, hvor magt- og pengeregimer foruden universiteternes traditionelle anseelsesregime medvirker til at definere læreres og pædagogers professionsviden. Set over den lange linje forstærkes instrumentalisme og korttidsholdbar professionsviden, mens teori, historie og vertikale vidensstrukturer svækkes.

Professionsviden; forskningspolitik; videnssociologi; universitet; professionshøjskole

Indledning

I 1990'erne og begyndelsen af 00'erne udarbejdede lærernes og pædagogernes fagforeninger såkaldte professionaliseringsstrategier (se f.eks. Andersen et al., 2008; BUPL, 2006, DLF, 2005; Due og Madsen, 1990; Hjort og Engel, 2007). Dette var redegørelser, diskussioner og planer om, hvad der skulle til for at blive en 'rigtig' profession på linje med klassiske professioner såsom præster, læger og jurister. I udformningen af disse strategier indgik ofte forskere ansat på universiteterne eller i hvert fald viden produceret i denne sammenhæng. Det drejede sig først og fremmest om det klassiske professionsbegreb, sådan som dette er blevet udlagt af bl.a. Parsons (1954) og Weber (1978). Dette begreb skulle oversættes, og det skulle diskuteres, hvilke elementer herfra der kunne bruges, og hvilke der evt. skulle tilpasses læreres og pædagogers udgangspunkt,

f.eks. den kropslig-praktiske viden som ikke regnes for meget i den klassiske professionssociologi. Moderniseringen af den offentlige sektor blev også diskuteret, ligesom muligheder og begrænsninger ved internationalisering, dokumentation og evaluering indgik i drøftelserne. Til at kvalificere disse drøftelser var der som sagt brug for nogle danske universitetsforskere.

Når man i dag læser strategipapirer udarbejdet af BUPL (2018) og Danmarks Lærerforening¹, kan man få indtrykket, at diskussionen om at være eller blive en profession er afsluttet. At lærere og pædagoger nu er professioner. Generelt taler ingen længere om at søge professionsstatus, om det klassiske professionsbegreb eller om udfordringer ved at være semi-, kvinde-, relations- eller andre typer af bindestregsprofessioner. Spørgsmålet er, hvad der i den mellemliggende periode er sket, som kan forklare denne ændring, og hvad der i dag tales om, når det gælder lærere og pædagoger som professioner?

For at besvare disse spørgsmål vil vi i denne artikel analysere det, vi kalder læreres og pædagogers professionsviden, og organisatoriske betingelser herfor. Denne analyse mener vi samtidig reflekterer mere almene vilkår for at bedrive dansk pædagogisk forskning, historisk og aktuelt. Professionsviden operationaliseres i denne sammenhæng som publikationer, der i egen titel, emneord eller abstract bruger ordet ”profession” til at omtale og henvende sig til lærer- eller pædagogområdet. Denne operationalisering understøtter et fokus på det intenderede formål med publikationerne, og samtidig lægges vægten på kodificeret viden udviklet på vegne af lærere og pædagoger som professioner. Professionsviden indbefatter også kropslig-praktisk viden, dvs. en viden, som kun lærere og pædagoger har, men denne del afgrænser vi os fra. Vi interesserer os her for den viden, der ifølge Abbott (1988) udvikles af professionernes ’akademiske kustoder’ (uddybes senere).

Metode og materiale

Vi studerer læreres og pædagogers professionsviden gennem en af de mest faste institutioner i forskningsverdenen, nemlig publikationer. Dette er den mest dominerende type formidling af viden, og samtidig er publikationsmønstre med til at strukturere discipliner og deres anvendelsesområder (Aabo, Hass & Andersen, 1987: 3). Vi har vi gennem et kritisk review (Grant & Booth, 2009) lavet søgninger på litteratur om ”profession” i perioden 1990-2020. Vi har herefter analyseret den bibliografiske data med henblik på at identificere såvel synkrone som diakrone udviklinger i især universiteternes og professionshøjskolernes (efterfølgende benævnt Uni og UC) publikationer.

I et kritisk review er målet ikke reproducerbarhed (som i et systematisk review), men validitet og konceptuel fornyelse. Hermed menes ad forskellige veje og evt. via kendskab til fagområdet at fremsøge de publikationer, som

¹ <https://www.dlf.org/medlem/laererprofessionen/professionsstrategi>

bedst muligt er i stand til at besvare et fokuseret forskningsspørgsmål. At vi valgte denne fremgangsmåde, hang dels sammen med forskningsspørgsmålet, dels med genstandsfeltet og dels med de tilgængelige databaser. Vi ville ikke afgrænse os til forskning, fordi litteraturen rettet mod lærere og pædagoger også (eller især) udgøres af lærebøger, rapporter, formidling mv. (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2021; Bøje, 2021). Med hensyn til valget af databaser var udfordringen, at de fungerer uensartet; de samler forskellig litteratur, og de opgør litteraturen forskelligt. Der findes ikke én database, man kan/skal bruge (som på sundhedsområdet, hvor PubMed og MEDLINE er dominerende), men et væld af forskellige. Derfor var et kritisk review med brug af en bred vifte af databaser bedste måde at opnå et dækkende billede.

Vi startede med søgestrengene ”lærer og profession” samt ”pædagog og profession”. Imidlertid oplevede vi, at disse søgestrengede ekskluderede for meget litteratur. Dvs. litteratur, som vi vidste eksisterede, og som tidligere havde spillet en vis rolle for diskussionen om professionalisering af lærere og pædagoger. Vi endte derfor med at simplificere vores søgning til ”profession” slet og ret. Dette ikke-afgrænsede søgeord gav os flere millioner hits, når man tæller internationale publikationer med. Gennem procedurer, som vi beskriver nedenfor, ekskluderede vi de internationale publikationer, så vi endte på godt 4000 publikationer skrevet af danske forfattere, på dansk og engelsk.

- ”Profession” var som sagt roden i vores søgning. Denne rod optræder i mange forskellige tillægsformer, f.eks. ”professionel”, ”professionelle”, ”professionelt”, ”professions” og ”professionalisering”, hvilket reflekterer både litteratur om lærere og pædagoger (typisk forskning) og litteratur til lærere og pædagoger (typisk lærebøger).
- Vi har søgt via Syddansk Universitetsbiblioteks bredeste søgefunktion, Summon, der samler publikationer fra diverse databaser. I Summon kunne vi afgrænse os på sprog, men ikke på institutionstilknytning. For at fange danske forfattere, der publicerer på engelsk, har vi foretaget søgninger i en række internationale databaser. Gennem databaseværten EBSCO har vi søgt i Academic Search Premier og ERIC. I disse kan man ikke søge på adresser, men vi har i titel, emneord og abstract søgt på ”profession” samt efter ”Denmark” eller ”Danish”. Efterfølgende har vi rensset for artikler om Danmark, der ikke stammer fra Danmark (f.eks. oversigtsartikler). Dertil har vi søgt i to databaser, nemlig Web of Science og Scopus, der dækker alle fagområder, men har den fordel, at man kan søge på forfatterens adresse. Alle disse indgange gav relevante publikationer fra Danmark. Endelig har vi søgt på specifikke forfattere og udgivelser, som vi vidste eksisterede, men som ikke var kommet med i vores søgninger.

- Alt i alt gav dette os tæt på 4000 danske publikationer. Hovedparten af disse (ca. 3500) kom fra andre felter end lærer- og pædagogprofessionerne, f.eks. sygepleje, jura, økonomi og socialrådgivning. Denne litteratur sorterede vi fra, idet vores fokus er på lærere og pædagoger.
- Vi endte på 518 publikationer som vores samlede bibliotek. Disse publikationer har vi eksporteret fra Endnote til SPSS med henblik på statistisk databehandling. I SPSS har vi rensset materialet, og vi har oprettet forskellige variable, som vi har kodet materialet i henhold til. Det gælder bl.a. udgivelsesår, ansættelsessted, dansk- eller engelsksproget, publikationstype og fagområde. Med disse variable bliver vi i stand til at sige noget synkront såvel som diakront om materialet – f.eks. om en given publikationstype er gået frem eller tilbage over tid.

Mellem professions- og videnssociologi – teoretisk rammeværk

Teoretisk kombinerer artiklen professions- og videnssociologi. Professions-sociologien er vores udgangspunkt, men for at fange karakteren af den publicerede professionsviden, og betingelserne herfor, inddrager vi også videnssociologi. Jo længere op i historien, man kommer, jo tættere integreres disse områder i bl.a. professionsforskning tæt på vores genstandsfelt.

I den klassiske professionssociologi har især Weber (1978) og Parsons (1954, 1968) lagt fundamentet for nutidens diskussion om, hvad det vil sige at være eller blive en profession, herunder betydningen af viden. Weber beskrev de udelukkelsesmekanismer (social closure), sociale grupper gør brug af med henblik på at opnå monopol på et arbejdsområde. Disse omfatter bl.a. skabelsen af det moderne uddannelsessystem, som med dets eksaminer legitimerer adgang til samfundets dominerende positioner (Weber, 1978: 346-347). For Parsons derimod var uddannelse, viden og universiteter rationelle institutioner, der var medvirkende til at gøre professioner til spydspidser for det moderne samfund, uafhængige af både stat og ”...the capitalistic organization of the economy” (Parsons, 1968: 545). Mere specifikt beskrev Parsons (1968) i sin berømte oversigtsartikel det, han kaldte ”the professional complex”, som omfatter relationen mellem universiteter og professioner i USA og Europa. Han viser, hvordan der sker en gradvis transformation af især de europæiske universiteter, fra at have haft et religiøst udgangspunkt til at blive videnskabelige institutioner, og hvordan denne transformation gør universiteter til centrum i ”the professional complex”. Her skabes rationel og ”disciplineret” viden, som professionerne indoptager i deres praksis.

Senere analyser af professionelles viden, herunder karakteren, skabelsen og brugen af denne, findes i Abbotts (1988) efterhånden klassiske værk. Han taler sig op imod positioner, som adskiller professionel viden fra praksis (f.eks. Parsons).

Først kommer praksis, så kommer udviklingen af abstrakt viden, ifølge Abbott. Ikke desto mindre udvikler professioner i dag abstrakt viden, som svarer til den viden, universiteter skaber inden for afgrænsede discipliner. Her er kriterierne "... dictated by its custodians, the academics, whose criteria are not practical clarity and efficacy, but logical consistency and rationality" (Abbott, 1988: 53). Denne abstrakte viden bruges (A) funktionelt og (B) i legitimeringsøjemed. Funktionelt drejer det sig om at bruge abstrakt viden til diagnosticering, behandling og slutning ud fra symptomer. I legitimeringsøjemed bruges abstrakt viden til at foretage såkaldte jurisdictional claims, dvs. krav på monopoler.

Der er flere paralleller mellem Abbotts forståelse af abstrakt viden, udviklet af professioners akademiske kustoder, og det, vi studerer som professionsviden, udviklet ikke af lærere og pædagoger, men på vegne af lærere og pædagoger. Men hvor Abbott antager, at professionernes abstrakte viden svarer til universiteternes "disciplinerede viden", dvs. en viden, hvor kriterierne er logisk konsistens, objektivitet, systematik og sandhedssøgen, er der i vores genstandsfelt bragt andre kriterier for viden i spil. Bl.a. har ideen om modus 2-viden været brugt til at definere og legitimere vidensproduktion på CVU'erne (Thorslund, 2003). Ligeledes har akademisering af praktiske fag været et omdiskuteret tema (Weber, 2002; Eriksen, 2004; Smeby & Terum, 2011) – og det modsatte: Professionsretning, praksisrelevans og praktikisme (Andersen & Sommer, 2012). I starten af 00'erne tog Hjort (2004) fat på diskussionen om forskningsfinansiering og -styring, med spørgsmålet om viden er blevet til en vare? Anledningen var de såkaldte samarbejdsaftaler mellem CVU'er og universiteter:

Skal CVU'erne frikøbe universitetsforskerne fra deres andre undervisnings- og forskningsforpligtelser til fordel for forskningstilknyningsaktiviteter? Skal universitetsforskerne frivilligt og gratis lægge den tid, de måtte have til grundforskning, ind i projekter med CVU'erne, eller skal man i fællesskab se, om man kan finde en helt tredje finansieringsmåde? Skal universiteterne stadig være "finere" og have ret til at definere, hvad der er rigtig og relevant forskning? Skal man til at diskutere nye kriterier for praksis-orienteret videnskabelse, eller skal man simpelthen være pragmatisk og slå sig til tåls med, at "den, der betaler, befaler?" (Hjort, 2004: 91).

Denne diskussion om politisk og økonomisk styring af forskning fortsattes i en bredt anlagt antologi om (velfærds)professionernes sociologi og vidensgrundlag (Johansen og Olesen, 2011). Her bidrog Hjort (2011) også med en artikel, der argumenterede for, at den stigende styring af forskning giver anledning til en helt nye modus 3-viden defineret ved strategiske prioriteringer og kommercielle

interesser. Siden er variationen i, hvad professionsforskning retter sig mod, dvs. hvem der er aftageren, blevet set som medvirkende til at gøre dansk professionsforskning til et spredt og usammenhængende felt (Johansen og Frederiksen, 2020). Det samme ser ud til at gælde for dansk pædagogik og dansk sociologi (Bayer, 2017; Esping-Andersen, 2014).

Denne spredte karakter kan også forstås ud fra Andersens (2017) beskrivelse af henholdsvis et pengeregime og et magtregime foruden universiteternes traditionelle anseelsesregime, dvs. selvstyre og CUDOS-principper.² Disse regimer indgår i en såkaldt triple helix-struktur, der gensidigt forstærkes: ”Denne triple helix har skabt en ny institutionel orden med en stærk innovationsdynamik. Her bliver forsknings- og universitetspolitik til erhvervs- og eksportstøtte” (Andersen, 2017: 147-148). Med andre ord styrer penge og politik mindst lige så meget vidensproduktionen som universiteternes traditionelle anseelsesregime, hvilket medvirker til at skabe spredte, kortsigtede og usammenhængende vidensfelter. Ifølge Slaughter & Rhodes (2009) indfatter den nye orden en decideret ”akademisk kapitalisme”, hvor publikationer, stillinger, bevillinger og mere grundlæggende viden regnes for varer, der handles med. Det rejser spørgsmålet, om også professionsviden er blevet til en vare, sådan som Hjort i 2004 forudsagde?

Sociologen Richard Whitley (2000) har udviklet en tænkning og et vokabular, som kan bruges til at trænge endnu dybere i forståelsen af sammenhængen mellem viden og organisatoriske betingelser. Vi vil derfor, som det sidste i dette teoretiske rammeværk, redegøre for hans typologi til analyse af discipliner og deres anvendelsesområder.

Ifølge Whitley er discipliner i udgangspunktet forskellige, og deres organisering er ligeledes forskellig. Grundantagelsen er, at forskeres organisering er præget af en stræben efter anerkendelse, og at der er en sammenhæng mellem disciplin og anvendelsesområde. Desuden at både disciplin og anvendelsesområde har en kognitiv og en social dimension. Samspelet mellem disse dimensioner vil på flere måder præge deres form. F.eks. vil en meget velstruktureret disciplin med en tydelig teoretisk struktur og klare grænser til omverdenen afspejle sig i en organiseringsform, der ligeledes er præget af klare strukturer.

Whitley opererer med dimensionerne (1) opgaveusikkerhed og (2) afhængighed. Hver af disse dimensioner er yderligere differentieret på en række variable, således at teknisk opgaveusikkerhed (1a) drejer sig om, hvordan man griber et emne an (er der f.eks. enighed om metoder). Strategisk usikkerhed (1b) vedrører, i hvor høj grad der er enighed om, hvilke områder der bør forskes i. Funktionel afhængighed (2a) vedrører, i hvor høj grad forskere er afhængige af hinandens resultater for at kunne udføre egen forskning. Strategisk afhængighed (2b)

² Disse principper er oprindeligt formuleret af Robert Merton og står for: *Communism, Universalism, Disinterestedness og Organized Scepticism.*

vedrører, i hvor høj grad forskere er afhængige af andre forskeres anerkendelse og støtte. Kategorierne er hverken entydige eller diskrete, men analytiske og relative. Hvis opgaveusikkerheden er lav, og den gensidige afhængighed er høj, vil strukturerne tendere mod at blive stabile, og det vil være forholdsvis let at orientere sig i disciplinen med gængse teorier og metoder. Whitley betegner dette som et ”begrebsmæssigt integreret bureaukrati”, og han henfører teoretisk fysik til denne form. Omvendt hvis opgaveusikkerheden er høj, og afhængigheden er lav, vil strukturerne være mere løse, og det vil være uklart, hvad forskere skal orientere sig mod. Denne form betegnes et ”fragmenteret adhocrati”, og mange empirisk orienterede discipliner, f.eks. erhvervsøkonomi, har disse kendetegn. Mellem disse yderpoler findes en række discipliner, som på forskellig vis relaterer sig til de enkelte variable. Afhængigt af historie og udvikling kan også professioner (som både disciplin og anvendelsesområde) kategoriseres i forhold til Whitleys typologi. F.eks. kan deres funktionelle afhængighed være lav (man er mindre afhængig af andres forskningsresultater), mens den strategiske afhængighed kan være høj (man er mere afhængig af betydende forskeres anerkendelse og støtte). Dette er en form, som Whitley betegner ”polycentrisk oligarki”.

Ud af dette teoretiske rammeværk bruger vi mest direkte Whitley til at organisere vores analyse i tre tidsperioder, som afspejler henholdsvis et polycentrisk oligarki og et fragmenteret adhocrati, med et institutionelt intermezzo i en mellemliggende periode. Disse organiseringsformer (den sociale dimension) får samtidig betydning for den specifikke karakter af professionsviden (den kognitive dimension) i hver tidsperiode.

Professionsviden i tre tidsperioder

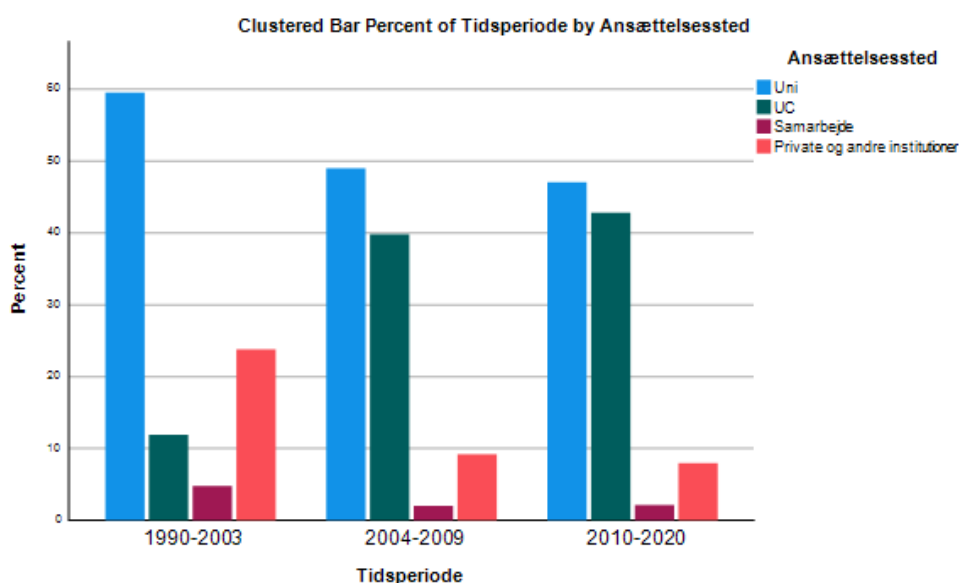
Analysen er både diakron og synkron, og den inddeles i perioderne: 1990-2003; 2004-2009; 2010-2020. Disse tidsperioder er ikke bare teoretisk informerede, men også valgt via stigninger i mængden af publikationer. Der sker en stor stigning i mængden af professionsviden i løbet af perioden, og de tre tidsperioder afspejler knæk i denne kurve.³

Det synkrone perspektiv skal forstås således, at vi kigger ’opad og nedad’ i hver tidsperiode ud fra de samme spørgsmål og iagttagelsepunkter, men dog med forskellig vægt. Disse iagttagelser indrammes samtidig af det diakrone perspektiv, idet vi løbende kigger ’på langs’ af materialet og forsøger at indfange udvikling over tid.

1990-2003: Professionspaternalisme – i et polycentrisk oligarki

³ Denne stigning i mængden af publikationer afspejler en generel stigning i vidensproduktionen på både UC’er og universiteter. UC’ernes videnregnskab 2015-2020 demonstrerer tæt på en fordobling af antallet af forskningsartikler (Danske Professionshøjskoler, 2020: 13), mens universiteternes forskningsbarometer 2013-2016 viser en stigning på 11 % på tværs af humaniora og samfundsvidenskab (UFM, 2017: 41).

Mængden af publikationer i den første tidsperiode er beskednen. Mere præcist taler vi om 42 publikationer ud af 518. Universiteterne står for absolut hovedparten af publikationerne i denne periode. I antal drejer det sig om 25 publikationer, hvilket udgør 60 % af den samlede mængde (se figur 1).⁴ Dette er ikke overraskende, al den stund UC'erne ikke var etableret på dette tidspunkt. Trods det har vi kategoriseret 5 publikationer som forankret i UC-verdenen. Dette er publikationer udgivet i starten af 00'erne og henhørende under de daværende CVU'er. Lidt bemærkelsesværdigt er 10 publikationer udgivet af private og andre institutioner. Dette er en relativ stor andel (24 %), som dykker i de næste to perioder (til henholdsvis 9 % og 8 %). Dette kan være helt tilfældigt, men der kan også være tale om, at Uni og UC gradvist får skabt et vist monopol på udgivelser af professionslitteratur.



Figur 1: Tidsperiode krydstabuleret med ansættelsessted

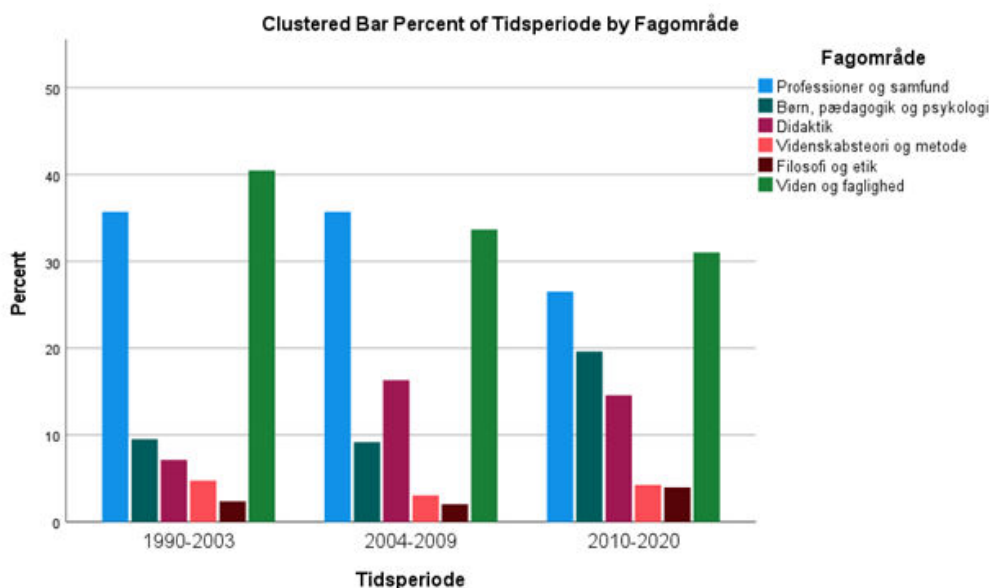
Med hensyn til publikationstype er forskning dominerende (jf. figur 4). Litteratur kategoriseret som sådan tæller 30 publikationer (71 %). Undervisningsmateriale tæller 9 publikationer (21 %), rapporter og pjecer 1 publikation og 'udefinerbart' 2 publikationer.⁵

Lidt overraskende er professionslitteraturen udpræget dansk. I denne tidsperiode drejer det sig om 34 danske publikationer og 8 engelsksprogede. Generelt er forholdet 84 % dansk og 16 % engelsk, og forholdet ændrer sig ikke væsentligt på tværs af perioderne, dog med en mindre stigning (5 %) mellem anden og tredje periode.

⁴ Tallene er som sagt små i den første periode, hvilket betyder, at procentsatserne er usikre.

⁵ 'Udefinerbart' omfatter publikationer, som placerer sig et sted mellem forskning og undervisningsmateriale, f.eks. antologier der formidler synspunkter, diskussioner og gode råd. De udgår fra både Uni og UC, i ca. samme omfang.

Hvad gælder indholdet, kan dette bl.a. beskrives i termer af fagområder. Vi har således kodet vores materiale i fagområderne, som ses af figur 2.⁶



Figur 2: Tidsperiode krydstabuleret med fagområde

Som det fremgår, handler de fleste publikationer i første periode om henholdsvis professioner & samfund og viden & faglighed. De midterste kategorier (børn, pædagogik og psykologi; didaktik; videnskabsteori og metode; filosofi og etik) fylder forholdsvis lidt – i alt 10 publikationer (24 %). Dette ændres over tid, således de midterste kategorier kommer til at fylde mere, og de ydre kommer til at fylde mindre.

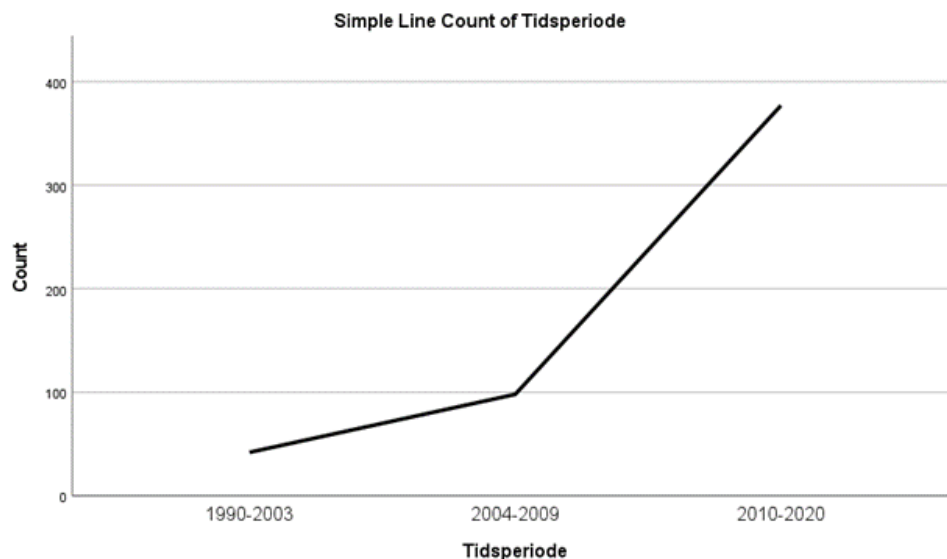
Inspireret af Johansen og Frederiksen (2020) kan man også beskrive indholdet ud fra et kriterium om, hvorvidt publikationerne er om, med eller for professioner. Der er ikke skarpe grænser mellem disse kategorier, men *om* professioner skal forstås som forskning, der henvender sig til en forskeroffentlighed; *med* professioner skal forstås som forskning og udviklingsarbejde, der knytter sig tættere til professionernes interesser og henvender sig til forskere såvel som undervisere og praktikere; *for* professioner skal forstås som lærebøger, antologier, rapporter og pjecer, som formidler viden til studerende eller praktikere og hævder at give visse svar på specifikke professionsproblemer, f.eks. professionel kommunikation eller engagement i arbejdet. I første periode er fordelingen således: 14 publikationer (33 %) er om professioner; 19 (45 %) er med; og 9 (21 %) er for. Med tiden ændrer det sig, så fordelingen i tredje periode er: 68 (18 %) om; 122 (32 %) med; 187 (50 %) for. Med andre ord vendes forholdet om, så litteraturen bliver mere med og for professioner.

⁶ Vi har gjort dette via en åben kodning, hvor kategorierne løbende er blevet udviklet og justeret i takt med, at vores sample er blevet mættet (Glaser & Strauss, 1967: 60-65).

Samlet set vil vi beskrive materialet i den første periode som professionspaternalistisk og baseret på universiteternes principper for viden, dvs. det føromtalt anseelsesregime og de hertil hørende kriterier for logisk konsistens, objektivitet, systematik og sandhedssøgen. Det er universiteterne som vidensautoriteter, der producerer forskning om de gryende professioner, og sidstnævnte indgår i et opdragelseslignende afhængighedsforhold, hvad gælder f.eks. diskussionen om at være hel eller halv (semi) profession, forskningstilknytning, etablering af nye uddannelser og institutioner (CVU'er) mv. Med Whitley (2000) kan man beskrive organiseringen (den sociale dimension), der muliggør paternalismen (den kognitive dimension), som et polycentrisk oligarki. Hermed menes, som før nævnt, et organiseringsprincip, hvor der er lav funktionel afhængighed (man er mindre afhængig af andres forskningsresultater), men høj strategisk afhængighed (man er afhængig af betydende forskeres anerkendelse og støtte). Den førnævnte artikel af Hjort (2004) kunne være et eksempel på den dominerende type publikation i denne periode. Det samme kunne publikationer forfattet af andre af datidens 'professionsprofessorer', f.eks. H.S. Olesen, K. Weber eller P.F. Laursen. Dette er figurer, der mere eller mindre er forsvundet fra forskningslandskabet, hvilket vi ser som en indikation på den forandring, der sker i løbet af anden og tredje periode.

2004-2009: Professionsrealisme – i et institutionelt intermezzo

Anden periode kan tolkes som et slags vadedsted eller transition mellem første og tredje periode. En tid, hvor de ovenfor beskrevne forhold begynder at ændre sig. Således tager mængden af publikationer et spring fra under 50 i første tidsperiode til tæt på 100 i anden periode (se figur 3).

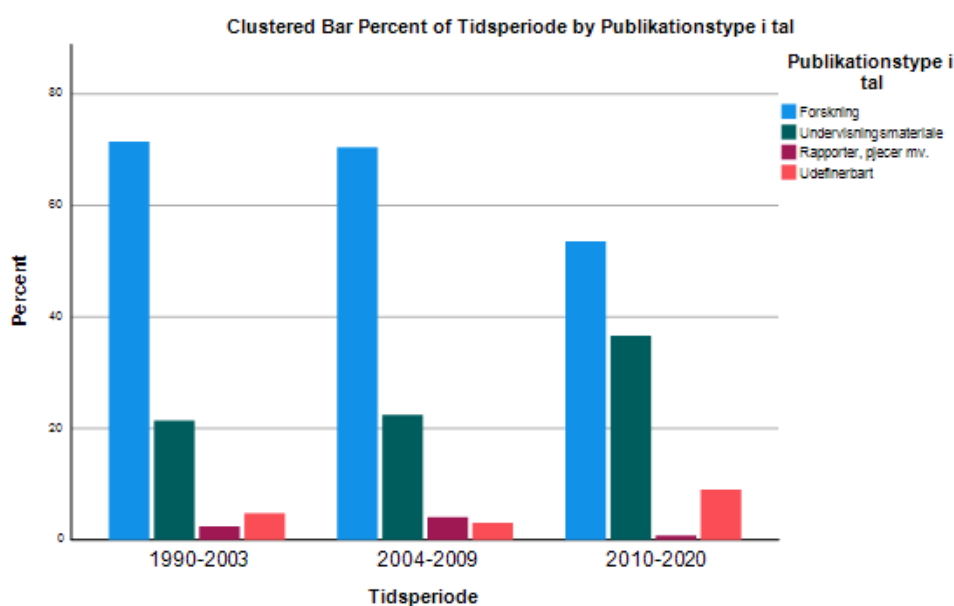


Figur 3: Antal publikationer over tid

Denne kurve fortsætter, idet der sker henved en firedobling af antal publikationer mellem anden og tredje periode.

Institutionelt er det bemærkelsesværdige ved anden periode, at UC'erne opstår og begynder at tegne sig for en større del af professionslitteraturen (jf. figur 1). I procent firedobles antallet af publikationer skrevet af UC-ansatte, mens antallet af Uni-publikationer går ca. 10 % tilbage. Det synes at få en række konsekvenser for typen af litteratur og for karakteren af forskning.

Med hensyn til typen af litteratur fylder forskning stadig mest, og relativt er der samme forhold mellem mængden af forskning og undervisningsmateriale i første og anden periode (jf. figur 4). Imidlertid er der forskel på, hvem der udgiver mest af hvad.



Figur 4: Tidsperiode krydstabuleret med publikationstype

UC udgiver mere undervisningsmateriale end Uni: 36 % mod 8 %. Det er endnu ikke meget i absolutte tal, men man kan sige, at kimen lægges til en stor vækst af undervisningsmateriale i tredje periode, som især UC'erne står for.

Med hensyn til karakteren af forskning koncentrerer UC'ernes publikationer sig i højere grad end universiteternes om de førnævnte midterområder – særligt didaktik og pædagogik. 33 % af UC'ernes forskningspublikationer omhandler didaktik mod 2 % af universiteternes. 15 % af UC'ernes forskningspublikationer omhandler børn, pædagogik og psykologi mod 4 % af universiteternes. Universitetsforskningen koncentrerer sig fortsat om professioner & samfund, viden & faglighed.

UC'ernes stærkere fokus på 'midterområderne' afspejles i en række nye UC-baserede tidsskrifter, som begynder at optræde i materialet i denne periode.

Det første af disse er CEPRA-striben, som fokuserer på evaluering. Via dette tidsskrift opstår relativt snævre forskningsartikler om kommunal evaluering, SMTTE-modeller, ledelse og tidsanvendelse, SEALK m.m.

Der findes også eksempler på UC-forskning, som, ligesom universiteternes, er samfundsorienteret og kritisk-distanceret. Her tænker vi bl.a. på Olesens (2005) ph.d.-afhandling, som omhandler rekruttering og reproduktion i pædagoguddannelsen. Et andet eksempel kunne være Krogh-Jespersens (2005) ph.d.-afhandling om muligheder og begrænsninger i forhold til at etablere lærerprofessionalitet.⁷ Til forskel fra universiteternes professionsforskning synes disse eksempler dog at være mere professionsrealistiske, f.eks. hvad angår læreres og pædagogers rekrutteringsgrundlag, som ligger et pænt stykke fra rekrutteringsgrundlaget i de klassiske professioner. Frem for at stile mod dette grundlag, gentage det klassiske professionsbegreb, anerkende betydende forskere og som sådan reproducere et polycentrisk oligarki begynder denne forskning at føre nye og mere praktiske diskussioner om lærere og pædagoger som professioner. Det kan skyldes, at det er aktører placeret tættere på professionerne, som udfører forskningen, men det kan også hænge sammen med forstærkede tendenser i retning af modernisering og effektivisering af den offentlige sektor. Dette er tendenser, som sætter de tidlige og i udgangspunktet ret optimistiske professionaliseringsstrategier i et nyt og mere negativt lys.

Samlet vil vi karakterisere materialet i anden periode som en blanding af det, vi ser i første og tredje periode. Det gælder forholdene Uni/UC, forskning/undervisningsmateriale, bred/snæver, distanceret/anvendelsesorienteret mv. En del af forandringen set i forhold til første periode kan forklares med UC'ernes fremkomst. De er lovmæssigt forpligtet på at "... varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter" (UFM, 2019: § 3), og denne forpligtelse begynder at præge materialet. Imidlertid synes også universiteternes publikationer at ændre sig i løbet af tredje periode. Det tyder på, at der sker andre og bredere forandringer, som omfatter begge institutioner.

2010-2020: Professionsinstrumentalisme – i et fragmenteret adhocrati

Som før nævnt stiger mængden af publikationer kraftigt i denne periode. Det drejer sig om en 4-dobling i forhold til anden periode og en 8-dobling i forhold til første periode. Stigningen sker på alle fronter, men mest opsigtsvækkende er UC'ernes produktion af undervisningsmateriale. I absolutte tal drejer det sig om 85 publikationer i tredje periode (ud af 377) mod 14 i anden periode.

⁷ Man kan her indvende, at ph.d.-afhandlinger udført og anerkendt ved et universitet bør tælle som Uni-forskning. Når vi kategoriserer disse og andre ph.d.-afhandlinger som UC-forskning, skyldes det, at finansieringen af disse afhandlinger helt eller delvist kommer fra UC-sektoren, samtidig med at den ph.d.-studerende typisk er ansat i denne sektor og har et tilknytningsforhold hertil under ph.d.-forløbet, bl.a. i form af bivejleder, kontorplads, undervisnings- og formidlingsaktiviteter m.m. Det typiske er også, at den ph.d.-studerende vender tilbage til UC-sektoren efter godtaget ph.d.-afhandling.

Et andet bemærkelsesværdigt træk ved materialet i tredje periode angår den højre/grønne kolonne i fagområderne (jf. figur 2), dvs. publikationerne om viden & faglighed. I første periode produceredes disse publikationer alene af universiteterne, idet UC ikke var etableret. I tredje periode deles de to institutioner ca. om mængden af denne litteratur, og samtidig lader de til at begynde at konvergere, hvad gælder karakteren af litteraturen. Sagt anderledes begynder Uni-litteraturen at bevæge sig i retning af UC-litteraturen eller, mindre institutionelt betonet, en teknisk-instrumentel form for viden. Nedenstående skema præsenterer nogle eksempler på Uni-forskning, som kan anskueliggøre denne forandring.

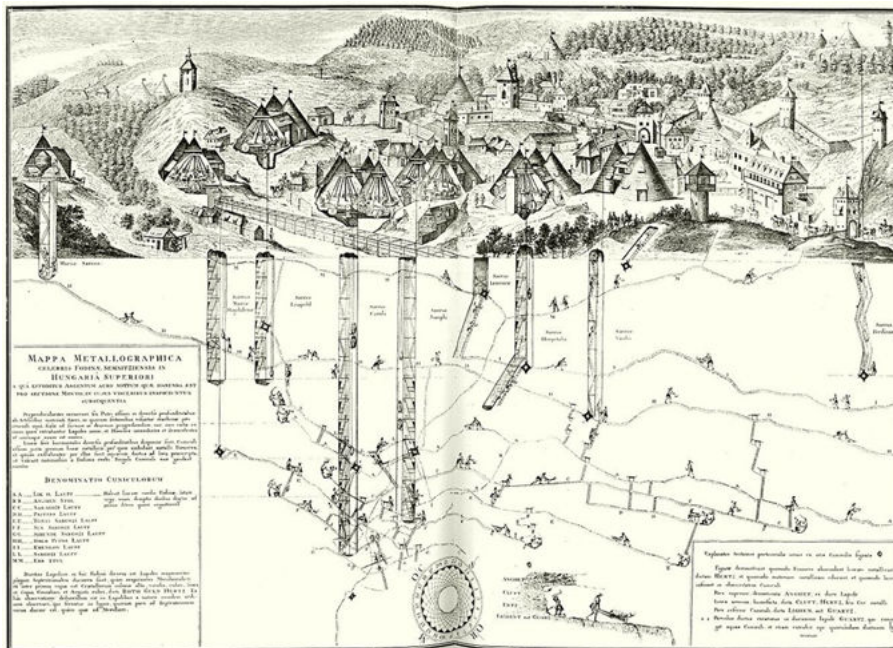
Uni-forskning om viden & faglighed 1990-2003	Uni-forskning om viden & faglighed 2010-2020
S. Bayer (1995). Professionalisme og hverdagslæring – en artikel om pædagogisk professionalitet og hverdagslæring i det daginstitutionelle rum, eksemplificeret gennem begrebet omsorg	F. Jakobsen mfl. (2011). Knowing more about the other professions clarified my own profession
H.S. Olesen (2000). Professional identity as learning processes in life histories	B. Wahlgren mfl. (2016). Expanding the traditional role of the adult education teacher – the development of relational competences and actions
S. Carney (2002). Lærernes professionalisering og skolebaseret uddannelse.	A.M. Mørcke mfl. (2015). En sammenlignende undersøgelse af praktikforløb og færdighedstræning i tre videregående uddannelser
I. Weicher og P.F. Laursen (2003). Person og profession: En udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger	I.G. Andersen (2020). What went wrong? Examining teachers' data use and instructional decision making through a bottom-up data intervention in Denmark

Første periodes Uni-forskning om viden & faglighed kan beskrives som koncentreret om 3 P'er: Professionalisering, professionalisme og professionsidentitet. Her fokuseres på den professionelle som person og hans eller hendes særlige viden, kunnen, læring, livshistorie mv. I tredje periode ser vi en tendens til, at fokus fjernes fra personen og drejes i retning af f.eks. tværprofessionalitet, kompetenceudvikling, færdighedstræning, professionelle læringsfællesskaber, data eller andre eksternaliteter, som kan klarificere, optimere, højne, løfte eller styrke fagligheden. Med andre ord ser vi en tendens til, at personen abstraheres fra spørgsmålet om viden og kunnen.

Et tredje træk ved litteraturen handler om, at den bliver mere fragmenteret. Dette kan bl.a. ses på mængden af nye tidsskrifter, som begynder at optræde i materialet. Foruden Cepra-triben drejer det sig om:

- Paideia
- Læring og medier
- Forskning i pædagogers profession og uddannelse
- Studier i læreruddannelse og -profession
- Forum for idræt, historie & samfund
- Dansk universitetspædagogisk tidsskrift
- Tidsskrift for professionsstudier

Disse tidsskrifter fokuserer på forskellige emner, inkluderer forskellige grupper af redaktører og reviewere og henvender sig til forskellige målgrupper. Det skaber en fragmentering af viden, som kan anskueliggøres med en illustration lånt af medieforskeren, R. Buch.⁸



Illustrationen er oprindeligt en tegning fra 1726 af den slovakiske mineby, Banska Stiavnica. Ifølge Buch illustrerer tegningen måden, hvorpå vi i nutiden har tendens til at grave os ned i adskilte medietunneler med hver vores newsfeed,

⁸ Illustrationen indgik i et oplæg afholdt i Dansk Netværk for Professionsforskning. Buch har venligt ladet os bruge illustrationen i denne sammenhæng.

likes, tilhængere og modstandere samt virkelighedsopfattelse. Vi ser en tendens til, at noget lignende er ved at ske med læreres og pædagogers professionsviden, og vi forstår dette som muliggjort af de aktuelle penge- og magtregimer. Markedet og politikken skaber en øget efterspørgsel på bl.a. undervisningsmateriale, teknisk-instrumentel (anvendelsesorienteret) viden og forskellige ”grænsegebeter” inden for pædagogik og uddannelse (Esping-Andersen, 2014: 49). Institutionerne reagerer på de signaler, som penge- og magtregimerne udsender, og dermed opbygges den førnævnte triple helix-struktur. I sidste ende betyder det, at indhold og styring fletter sig sammen i mere flygtige og instrumentelle former. Med Whitley (2000) kan vi tale om en professionsinstrumentalisme muliggjort af et fragmenteret adhocrati med høj opgaveusikkerhed og lav afhængighed. Dvs. en organisering, hvor stort set alle kan træde ind i feltet og publicere noget om/til lærer- og pædagogprofessionerne.

Konklusion

Vi stillede i indledningen spørgsmålet, hvorfor ingen – eller kun få – diskuterer læreres og pædagogers professionsstatus i dag, og hvad der i stedet tales om. Et umiddelbart svar på disse spørgsmål er, at diskussionen om professionsstatus er passé, og at alle – både professionerne selv og deres akademiske kustoder – er gået videre til at undersøge og tale om andre ting. Dette er en meget nærliggende forklaring, eftersom man ikke kan blive ved med at diskutere det samme, og eftersom det sociologiske professionsbegreb var/er svært at leve op til for nyere erhverv, som ikke er opstået på samme tid og under samme forudsætninger som de klassiske professioner.

Imidlertid peger artiklens analyser på en anden og mere overgribende forklaring, som handler om en ændring af den tilgængelige professionsviden og af betingelserne herfor. De ændrede betingelser omfatter nye spillere på banen, først og fremmest UC’erne, og penge- og magtregimer, som føjer sig til universiteternes traditionelle anseelsesregime. Dermed føjes også relevanskriterier, udbud og efterspørgsel til kriterier om objektivitet, logisk konsistens, sandhed mv. De nye betingelser fremmer instrumentalisme og korttidsholdbar professionsviden frem for teori, historie og vertikale vidensstrukturer. Det gør det mindre sandsynligt, at lærere og pædagoger holder fast i komplicerede diskussioner om dem selv og det omgivende samfund. Hvor de i første tidsperiode var afhængige af universiteterne og af deres esoteriske viden, er de i dag mere uafhængige og kan søge legitimitet og anvendelsesorienteret viden blandt en bred gruppe af institutionelle og personlige aktører. Det sker f.eks. gennem BUPL’s forskningspulje, som strategisk støtter nøje udvalgte projekter, der omvendt støtter BUPL. Det gør det alt i alt nemmere at vedtage, at nu er man en profession. Men ikke nødvendigvis rigtigt.

Jakob Ditlev Bøje, ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Lars Frode Frederiksen, ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Referencer

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. The University of Chicago Press.
- Andersen, H. (2017). *Forskningsfrihed. Idealer og virkelighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø., Hjort, K. & Schmidt, L.S.K. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. Københavns Universitet og BUPL.
- Andersen, R. & Sommer, F. (2012). *Professionsretning i praksis: Professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik*. Roskilde Universitet.
- Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- BUPL (2006). *Strategier for professionsudvikling*. BUPL.
- BUPL (2018). *En stærk pædagogprofession i bevægelse*. BUPL's professionsstrategi. BUPL.
- Bøje, J.D. (2021). Homo Pædagogicus – eller hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33): 86-99.
- Danske Professionshøjskoler (2020). *Videnregnskab 2020*. Danske Professionshøjskoler.
- Danmarks Lærerforening (2005). *Professionsstrategi og -udvikling. Et sekretariatsnotat*. Danmarks Lærerforening.
- Due, J. og Madsen, J. (1990). *Man kan kun gå på to ben: Lærerne mellem profession og fagforening. En sociologisk undersøgelse af Danmarks Lærerforenings medlemmer og tillidsrepræsentanter*. Danmarks Lærerforening.
- Eriksen, T.R. (2004). *Professionsbacheloruddannelsen. Akademisering: Fup eller fakta?* *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2: 60-73.
- Esping-Andersen, G. (2014). How can we become “bigger and better”? *Dansk Sociologi*, 25(3): 49-54.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.

Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An Analysis of 14 review Types and Associated Methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26: 91-108.

Hjort, K. (2004). *Viden som vare? Om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelle arbejde*. I: K. Hjort: De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser. Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. og Engel, S. (2007). *Internationalisering og professionalisering*. BUPL.

Hjort, K. (2011). *Professionaliseringen af professionsforskningen – hvad blev der af modus 2?* I: M.B. Johansen & S.G. Olesen: *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. VIA System.

Johansen, M.B. & Frederiksen, J.T. (2020). *Hvad er professionsforskning?* *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31): 6-21.

Johansen, M.B. & Olesen, S.G. (2011). *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. VIA System.

Johnson, T. (1972). *Professions and Power*. Macmillan.

Krogh-Jespersen, K. (2005). *Lærerprofessionalitet. Illusion og vision!* Roskilde Universitetscenter.

Olesen, S.G. (2005). *Rekruttering og reproduktion – om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Forlaget PUC.

Parsons, T. (1954). *The Professions and Social Structure*. In: T. Parsons: *Essays in Sociological Theory*. The Free Press.

Parsons, T. (1968). *Professions*. In: D. Sills: *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, Volume 12. The Macmillan Company.

Slaughter, S. and Rhodes, H. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy*. Johns Hopkins University Press.

Smeby, J.C. & Terum, L.I. (2011). *Akademisering av profesjonshøyskolerne*. I: M.B. Johansen og S.G. Olesen: *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. VIA System.

Thorslund, J. (2003). *Udvikling og forskning i praksis – forskningstilknytning og robust vidensproduktion*. Agora nr. 1, CVU Storkøbenhavn.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2021). Videngrundlag, forudsætninger og resultater på pædagoguddannelsen. Delrapport fra evalueringen af pædagoguddannelsen. Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). Forskningsbarometer. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019). LBK. Nr. 779 af 08/08/2019. Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Weber, K. (2002). Professionsuddannelserne i vadestedet eller senmodernitetens paradoksale kvalificering. *Social Kritik*, 2(81): 56-83.

Weber, M. (1978). *Economy and Society*. California University Press.

Whitley, R. (2000). *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*. Oxford University Press.

Aabo, C., Hass, L. & Andersen, H. (1987). *Udvikling, organisering og publiceringspraksis i danske samfundsvidenskaber*. Handelshøjskolen i København.

På sporet af pædagogisk forskning

Jan Jaap Rothuizen

I løbet af de sidste 25 år er der kommet meget mere forskning indenfor det pædagogiske felt, men forskningen stritter i mange retninger og er uoverskuelig for praktikerne. Selvom de politiske intentioner bl.a. er at forskningen skal bidrage til at gøre de pædagogiske professioner og uddannelser mere attraktive, så er det modsatte sket i denne periode. Det gælder både i Tyskland og i Danmark. Inspireret af både tyske og danske pædagogiske kritikere søger jeg i denne artikel svar på spørgsmålet om, hvad det egentlig vil sige at bedrive pædagogisk videnskab og forskning. Kan en opdateret form for almenpædagogik, der, med Grue-Sørensens ord, betragter ændringer som individer undergår under synspunktet opdragelse, pege på hvordan forskning om og for praksis kan praktiseres? Udredningen peger i en anden retning end reformkommissionens aktuelle anbefalinger om at styrke den eksisterende forskning gennem en centralisering.

Almenpædagogik, Pædagogisk forskning, Uddannelsesvidenskab, Reformkommissionen, Grue-Sørensen

Indledning

I løbet af de sidste 25 år er der kommet meget forskning der relaterer sig til pædagogisk arbejde og uddannelse. Der kan spores to mere eller mindre sammenhængende politiske rationaler bag denne udvikling. Den ene har rødder i regeringens "Debatoplæg om det 21 årh. uddannelsesinstitutioner" (Regeringen, 1998) fra 1998, den anden "*i to centrale OECD-rapporter fra 2003 og 2004, "New challenges for educational research" (OECD, 2003) og "National review on educational research and development: Examiners' report on Denmark" (OECD, 2004a)*" (Kristensen, 2022, s. 36). De to rationaler forsøges udmøntet på ny i 2023 hvor Reformkommissionen anbefaler at "*Det skal undersøges og beskrives, hvordan der bedst kan oprettes et eller to nye, specifikke uddannelsesfakulteter med aktiviteter relateret til praksisnær uddannelsesforskning som omdrejningspunkt.*" (Reformkommissionen, 2023, s. 87). Tautologien i titlen på reformkommissionens rapport: "Nye Reformveje 2" afslører måske allerede, at de gamle reformer ikke har virket. Derfor er det bemærkelsesværdigt at "Nye reformveje 2" peger på, at det nye er, at mere af det samme må kunne gøre jobbet.

Jeg er enig: Det har ikke virket efter hensigten. Der er kommet meget ny viden frem, men denne nye viden har ikke haft den ønskede effekt. Set fra feltet så er der tale om det der i en tysk sammenhæng er kaldt for en leksikalsk samling af uforbundne vidensbrudstykker (Brezinka 2015, s. 288), som ingen har overblik over, og som ikke har nogen logisk eller systematisk struktur. Men det er ikke kun derfor, at forskningen har ringe gennemslagskraft. Feltet styres i høj grad politisk og forvaltningsmæssigt, understøttet af et statsligt semi-videnskabeligt evalueringsinstitut som EVA, en ministeriel elektronisk mødeportal for undervisningsverden (EMU), der formidler viden, Social- og Boligstyrelsens vidensportal på det sociale område, som primært formidler metoder, ligesom en række kommuner er optaget af metoder, der virker. Disse selektive, men magtfulde videns- og formidlingskanaler er med til at skubbe store dele af den danske forskning ind i skyggen.

Debatoplægget fra 1998 førte til en omstrukturering af de mellemlange videregående uddannelser til bacheloruddannelser, organiseret under professionshøjskoler. I dette oplæg spørges der, om det er hensigtsmæssigt, at 95% af vores uddannelsesinstitutioner ikke selv deltager i vidensudvikling gennem forskning og systematisk udvikling. Der stilles spørgsmål ved hensigtsmæssigheden i, at langt størsteparten af vore institutioner kun udbyder fag inden for et enkelt fagområde. Der efterlyses fleksibilitet, videns- og ressourcecentre og inddragelse af forskning. Der konstateres, at de mellemlange videregående uddannelser skal gøres mere attraktive, bl.a. fordi det også økonomisk er u hensigtsmæssigt hvis for stor en del af væksten af de videregående uddannelser foregår på universiteterne. Der er brug for større institutioner for at muliggøre fleksibilitet, herunder nye uddannelser, tværfaglighed, forskningsomsætning, efter- og videreuddannelse samt internationalisering. Men hverken forskningstilknytning, forskningsret eller vidensbaseret af velfærdssuddannelserne har ført til uddannelser, der er så gode, at de ikke konstant skal reformeres, og faldende ansøgertal viser, at de heller ikke er blevet mere attraktive.

Hvis vi ikke ønsker at følge mere-af-det-samme-opskriften for at styrke vidensbaseret gennem forskning, må vi grave et spadestik dybere, for muligvis at finde en overset skat dér. Min påstand er, at problemet ikke er, at der mangler forskningsviden indenfor det pædagogiske felt. Hvis det var tilfældet, kunne vi bare blive bedre til også at bruge den forskningsviden, der allerede findes i de øvrige skandinaviske lande og f.eks. i Tyskland. Mere af det samme hjælper hverken uddannelserne eller feltet væsentligt frem. Der skal et andet greb til.

I denne artikel forsøger jeg at finde en sådan alternativ tilgang. Jeg blev sat sporet af Wolfgang Brezinka, der i 2015 publicerede en artikel under titlen "Om 'videnskabeliggørelsen' af pædagogik og dets følger" i det tyske Zeitschrift für Pädagogik (Brezinka, 2015). I artiklen udtrykker han skuffelse. Sporet fører tilbage til 1970'erne, hvor blandt andre Brezinka stod for et opbrud, der skulle

blive til et vendepunkt i den tyske videnskabelige pædagogiske tradition. Hvad var dette vendepunkt, og hvorfor er han skuffet nu? Det slog mig, at vi også i Danmark har haft et vendepunkt omkring den tid. Landets eneste professor i pædagogik, Knud Grue-Sørensen, gik på emeritatus, og hans stilling forblev ubesat i næsten 6 år, indtil professoratet blev besat af Staff Callewaert, der havde en anden, franskinspireret opfattelse af pædagogik som videnskab. Hvad skete der derefter i Danmark? Med henvisning til artikler af Jens Erik Kristensen og Frederik Pio om forholdet mellem pædagogik og videnskabeliggørelse argumenterer jeg for, at Brezinkas diagnose af den tyske akademiske pædagogik i store træk også kan gøres gældende for den danske. Jeg følger sporene ikke blot for at give et beskedent bidrag til historieskrivningen, men også for at se, om der i historien er tilgroede spor af en akademisk pædagogik og forskning, som ikke er ”mere-af-det-samme”. Jeg finder disse spor både hos Brezinka og Grue-Sørensen – spor der er trådt med udgangspunkt i pædagogikkens særlige stilling inden for kulturvidenskaberne. Bragt på en kort formel handler det om, at pædagogik på en gang må beskæftige sig med ”kendsgerninger” og med ”opgaven”. Jeg referer til egen forskning for at anskueliggøre, hvad dette indebærer. Artiklen afsluttes med et bud på, hvordan en forankring i såvel empiriske metoder som i almenpædagogisk tænkning kan føre til forskningsprogrammer til gavn for uddannelse og praksis.

Brezinka i 1978 og i 2015

I Tyskland førte Wolfgang Brezinka (1928-2020) an i et opgør med den åndsvidenskabelige pædagogik (Brezinka, 1978). Han ønskede at rydde op i det, som han opfattede som en sammenblanding af praksisteori, verdensanskuelse og viden om, hvad der er tilfældet. Baggrunden for hans opgør var bl.a., at store dele af den åndsvidenskabelige pædagogik ikke havde haft svært ved at tilpasse sig den nationalsocialistiske bevægelse (se også Reitemeyer-Witt, 2020). Han argumenterede for en skarp opdeling af pædagogik i tre domæner:

1. En ”Erziehungswissenschaft” dvs. en videnskab om opdragelse og uddannelse, der er deskriptiv, kausalanalytisk, prognostisk og teknologisk orienteret. En videnskab uden værdidomme, der kun beskæftiger sig med fakta og sammenhænge mellem fakta.
2. En ”Philosophie der Erziehung”, dvs. en opdragelses- og uddannelsesfilosofi, der beskæftiger sig med værdier med henblik på velbegrundede afklaringer
3. ”Praktische Pädagogiken”, dvs. handlingsorienterede opdragelses- og uddannelses teorier, som udarbejdes under hensyntagen til videnskabelig og filosofisk viden, men som er skrevet ud fra en bestemt verdensanskuelse eller i et moralfilosofisk perspektiv.

Brezinka var kontroversiel, men han var på linje med de kritiske rationalister Karl Popper og Hans Albert, når det kom til at fastsætte kriterier for videnskabelighed. Det handlede om at kunne skelne mellem viden og værdier.

Også deres videnskabsteoretiske modstandere, den kritiske teori, gik imod den åndsvidenskabelige pædagogik, der, uden at gøre det klart, tager udgangspunkt i et konservativt samfundssyn. Også i Danmark blev den åndsvidenskabelige pædagogik dømt ude, både på det nyoprettede Roskilde Universitetscenter, der tilslutter sig til kritisk teori, og på København Universitets Institut for teoretisk pædagogik, hvor pædagogik, inspireret af Durkheim og Bourdieu, bliver socialvidenskab.

Brezinka peger på, at pædagogik er kompleks, da den på en gang handler om, hvordan verden er, og hvordan vi kan manipulere den, om hvad der er rimeligt og rigtigt at ville med en pædagogisk indsats, og om at vi, selv når vi har en afklaring om hvad der er rimeligt og rigtigt, vil have forskellige præferencer og interesserer i at bevare og videreudvikle bestemte måder at være i verden på. Med andre ord, når det drejer sig om pædagogiske spørgsmål og udfordringer, skal vi tænke på, at der muligvis er faktisk viden, der kan være nyttig at kende, at vi skal overveje velbegrundet, hvad der er ret og rimeligt at opnå, og at vi skal have et åbent sind i forhold til, at dette kan gøres på forskellige måder. Videnskab er vigtig, men den skal også vide, hvor dens plads er.

I 2015 ser Brezinka tilbage på den videnskabeliggørelse, der fandt sted i den mellemliggende periode, og han er ikke imponeret (Brezinka, 2015). Den åndsvidenskabelige pædagogik blev udkonkurreret, men store dele af den "Erziehungswissenschaft", der hastigt voksede frem på universiteter og på højskoler, anser han for et misfoster. Han konstaterer, at videnskabeliggørelsen af pædagogik har ført til et tab af pædagogikkens betydning for livet, og at dens nytte for opdragelsespraksis og for opdragernes liv og arbejde er yderst begrænset.

I artiklen minder han om, at pædagogik har en særlig position blandt kultur- og socialvidenskaberne, og at man skal have gennemtænkt nogle teoretiske og praktiske problemer, hvis man vil forstå fagets særkende og vanskeligheder. Oprindeligt var pædagogik, siger han, en kunslære, ikke en videnskab, og "Pädagogiker", såsom seminarielærere, tænkte og skrev om opdragelse. De skulle formidle den viden, der var relevant for dem, der skulle udøve pædagogik. Pædagogik udviklede sig først sent til en videnskab, fordi den har en indbygget dobbeltkarakter, der gør, at den har en særstilling blandt kulturvidenskaberne: den er på en gang normativ og deskriptiv, filosofisk-spekulativ og empirisk. Principielt er videnskabelige opdragelsesteorier mål-middel teorier, siger han, for opdragelse er at ville noget med nogen, at ville støtte disse nogen i at erhverve og beholde værdifulde egenskaber. Man skal derfor have empirisk-diagnostisk viden, normativ viden (om mål) og empirisk-metodisk viden om egnede midler. Samtidig skal man vide, at forhold, der gør at opdragelse lykkes eller mislykkes, er enormt komplekse, individuelt forskellige og i vid udstrækning ukendte og ukendelige. Videnskabens betydning for pædagogik er, med andre ord, begrænset.

Hvordan kunne det så komme så vidt, at netop videnskabeliggørelsen kom til at fylde så meget, tilsyneladende på bekostning af de andre aspekter af pædagogik? Brezinka søger svaret i politik. Hvis man udelukkende forstod og handlede ud fra en metateoretisk forestilling om pædagogisk videnskab, ville videnskaben kende sin plads og udgøre en mere sammenhængende helhed. Men når videnskabeliggørelse relateres til politiske og administrative omlægninger som fx overgangen fra seminarier til videnskabelige højskoler eller universiteter, og når den indskrives i en professionaliseringskontekst, så bliver teori, viden og forskning et middel til at opnå højere status. Derved bliver dens videnskabelige status og position grumset for forskerne selv og for dem, som forskningen i princippet henvender sig til. I Tyskland var den politiske udvikling en del af bestræbelserne på at gøre uddannelser mere attraktive i tider med mangel på lærere. Derfor fik man en hel del "Erziehungswissenschaft", uden at den bundede i en teoretisk videnskabeliggørelse. Derfor er der opstået en illusion om, at "Pädagogik" faktisk har etableret sig som videnskab, og dernæst en illusion om, at intensive "erziehungswissenschaftliche" studier er egnede til at danne lærere: Pædagoger og lærere overbelastes med unyttig viden på bekostning af praktisk pædagogisk kundskab (Erziehungspraktisches Können).

Konsekvenserne af denne videnskabeliggørelse er:

- 1) En umådelig udvidelse af forståelsen af, hvad pædagogik handler om, hvilket resulterer i en leksikalsk samling af uforbundne vidensbrudstykker
- 2) Normative svigt og tab: Beslutninger og normative bestemmelser eller forskrifter for opdragelse og for opdragere ekskluderes i en rent videnskabelig interesse for idealer og normer. Af praktiske grunde, siger Brezinka, er dette dog det, der har den største betydning!
- 3) Fremmedgørelse mellem opdragelsesteoretikere og opdragelsespraktikere. Brezinka spørger, hvordan man skulle kunne lære at opdrage og undervise af en forsker? Han plæderer derfor nu for en afvidenskabeliggørelse.

Grue-Sørensen, 1977

Knud Grue Sørensen (1904-1992) var professor i pædagogik på Københavns Universitet fra 1955 til 1974. Først i 1969 blev der knyttet et Institut for teoretisk pædagogik til lærestolen. Da stillingen blev besat efter knap seks år var forestillingen om pædagogik som en videnskab med en særstilling blandt kulturvidenskaberne en saga blot. To år efter sin pensionering bidrog Grue-Sørensen til en vennebog til den svenske pædagogikprofessor, Wilhelm Sjöstrand, med essayet "Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er – hvad den kan, og hvad den ikke kan" (Grue-Sørensen, 1977).

I dette essay efterlyser han en afklaring af et af de mest uafgrænsede fagområder. Han er for så vidt enig med Brezinka i, at man bør undgå ideologisk inspireret vilkårlighed. Da de fleste væsentlige forhold i pædagogik ikke falder under

kategorien ”videnskabelig”, må man finde en anden ”klippegrund”. Pædagogik kræver flere eller andre kriterier end almindelige videnskaber. Det bunder i det særlige synspunkt, pædagogik har, når den betragter ændringer, som individer undergår: De opfattes under synspunktet opdragelse og ikke under synspunktet naturbegivenheder - som er psykologiens perspektiv.

Egentlig er det kun beskæftigelsen med den intentionelle opdragelse, der fører til pædagogik, og pædagogik bliver derved til studiet af, hvilke resultater man kan vente sig af disse og hinc måder at handle på i opdragende hensigt; dette dog ikke kun for at konstatere, hvad der følger af hvad, men for at opdrageren gennem sin viden derom kan træffe kloge og fornuftige dispositioner. (s. 71)

Grue-Sørensen argumenterer for, at opdragelse, og dermed også pædagogik som disciplin, altid har to aspekter: Det er både *en forefunden kendsgerning* og *en opgave*. Som kendsgerning kan den studeres, analyseres, beskrives og eventuelt forklares i en opdragelsesvidenskab. Men det er ikke nok for praktikerne, der ikke bare har brug for en ”teknik”, men også for at vide hvad der er etisk ansvarligt. ”Pædagogik drejer sig om at handle formålstjenlig og på samme tid have akseptable formål.” (s. 72), og derfor er der brug for, at de vurderinger, der ligger til grund for formålene, lader sig hæve ud af den rene subjektivitet til objektivt gyldige værdsætninger - og det er lidt af en gordisk knude! Grue-Sørensen vil holde sammen på de forskellige elementer i én disciplin, fordi de forenes under synspunktet opdragelse, men han angiver også, at den opgave ikke er let.

Hvad er det så, pædagogik kan og ikke kan? Grue-Sørensen ser, at der er en samfundsmæssig efterspørgsel, ikke bare efter opdragelsesviden, men også uddannelsesviden. Lærepsykologien giver her et væsentlig bidrag, men pædagogik er mere end lærepsykologi, for det er afgjort vigtigt, at man også interesserer sig for en erkendelse, der gør, ”at man får klarhed over problemerne, som kan føre til en sober og kritisk bedømmelse af en række praktiske tilstande og foranstaltninger, store som små” (s. 73). Selvom det kun kan antydes vagt, så er det pædagogikkens opgave at ”skærpe den pædagogiske dømmekraft, som bl.a. har sit fortrin i, at man kan se en sag ud fra flere synspunkter og ikke foreskriver sig til en begrænset specialviden, som naturligvis ikke fornægtes, men sættes på sin rette plads” (s. 76).

Brezinka og Grue-Sørensen laver ikke helt de samme opdelinger. Brezinkas videnskabelige pædagogik ligner Grue-Sørensens forestilling om lærepsykologi, dvs. at forholdene undersøges under synspunktet naturbegivenheder, altså som objektive forhold. I perspektivet opdragelse ligger der en implicit henvisning til, at den, der skal opdrages, har subjektstatus.

Alligevel er de enige om, at der er behov for, at kendsgerninger undersøges, og at opgaven skal overvejes. Som samlet felt har pædagogik en dobbeltkarakter – kendsgerning og opgave – og derfor bør man også beskæftige sig med de pædagogiske intentioner, og hvad der er etisk ansvarligt. Grue-Sørensen sigter mod en videnskab, der kan rumme begge dele, Brezinka sigter mod en videnskab, der kender sin plads, og som først får mening, når dens erkendelser bringes i et ikke-hierarkisk samspil med uddannelsesfilosofi og praktiske pædagogikker. Det, jeg tager med fra de to teoretikere, er, at pædagogik nødvendigvis på en gang må beskæftige sig med opgaven og med kendsgerninger. I det følgende vil jeg vise, at netop den sammenhæng er blevet forsømt og negligeret i udviklingen af den danske videnskabelige beskæftigelse med pædagogik. I mit bud på, hvordan der kan rådes bod på det, følger jeg Grue-Sørensens bestræbelse på at holde sammen på kendsgerninger og opgaven i én videnskab.

Pædagogik fortrænges af uddannelsesvidenskab

Jens Erik Kristensen analyserer, hvordan uddannelsesvidenskab har overtaget pædagogikkens plads i Danmark (Kristensen, 2022). Han påpeger, at OECD-rapporter fra 2003 og 2004 danner grundlag for en dansk uddannelsesforskningsrapport fra 2007, som ”lagde op til udarbejdelsen af en national strategi for uddannelsesforskning med fokus på fagdidaktisk forskning og mere generelt på samfundsvidenskabelig uddannelsesforskning med særligt vægt på kvantitativ effektmåling og på uddannelsesøkonomi (VTU, 2007)” (s.37). Kristensen beskriver også, hvordan denne rapport var i samklang med en verserende kritik af den danske pædagogiske forskning, som den indtil oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet i 2000 blev udført ved Danmarks Lærerhøjskole:

Påstanden var, at den var for svag og uden volumen, for teoretisk, for spredt og fragmenteret, for provinsiel og for lidt orienteret mod international forskning, men fremfor alt for adskilt fra pædagogisk praksis og fra de institutioner – som seminarierne og senere professionshøjskolerne – der skulle opbygge læreres og pædagogers professionelle kompetencer. I stedet for at være baseret på relevant forskning var den pædagogiske praksis blandt lærere og pædagoger i for høj grad præget af konkurrerende pædagogiske retninger, 'skoler' og lokale seminariekulturer med forskellige menneske- og dannelsessyn(s. 38).

For ledende teoretikere og forskere i Danmark bliver ”uddannelsesforskning” betegnelsen for videnskabeligt frembragt pædagogisk viden (s. 38). Resultatet er, ifølge Kristensen, at ”det øgede fokus på uddannelsesforskning (der) presser pædagogikken og den pædagogiske forskning” (s. 43).

Under denne brede betegnelse er der ringe plads til pædagogiske spørgsmål, som man – med Grue-Sørensen – kunne betegne som spørgsmål, der fremkommer under synspunktet opdragelse. ”Det er ikke mindst uddannelsesbegrebets værdineutralitet, der gør det besværligt, hvis ikke uegnet, som et pædagogisk grund- eller overbegreb, da det udelukker normative drøftelser om formål og værdier. Neutralitet betyder blot, at andre sætter retningen – f.eks. uddannelsespolitikken og uddannelsesreformer” (s. 46).

Pædagogik fortrænges af socialiserings- og psykologiseringsperspektiver

Frederik Pio (Pio, 2020) foretager også en analyse af udviklingen inden for den pædagogiske forskning i Danmark. Han bemærker, at en betydelig del af forskningen tjener ”psykologiseret læring og ideologiseret socialarbejde” (s. 51), og at den derfor aldrig bidrager til en reel forståelse og erkendelse af ”det pædagogiske”. Tværtimod underordnes pædagogikken andre videnskaber og tilgange, der er fokuseret på kendsgerninger. Pios analyse knytter sig til observationen af, at samfundsudviklingen er præget af øget individualisering. Dette medfører en pædagogisering af flere livsområder, hvorved pædagogikken uddifferentieres til mere lokale domæner, der kræver nye former for ekspertise. Pio konstaterer, at tabet af en form for konsensus om, hvordan det intergenerationelle forhold mellem den ældre og den yngre generation bør bestemmes, samt udlicitering af det pædagogiske til flere domæner, bevirker, ”at opdragelse glider i baggrunden til fordel for socialisering” (s. 54). Når der så er brug for effektivisering og løsning af de individualiserede vanskeligheder, må socialiseringsperspektivet nødvendigvis suppleres med et psykologiseringsperspektiv. Vi risikerer derfor at ”stå med en pædagogik uden nogen retning, en pædagogik der ikke disponerer over almene begreber om kvalitet og relevans. Og som dermed ikke længere er en egentlig pædagogik” (s. 57).

Når Pio kritiserer politikken kolonisering af det pædagogiske ved hjælp af ikke-pædagogisk forskning, refererer han til almenpædagogikken, der adresserer spændingsfelter mellem opgaveforståelse og kendsgerninger. Almenpædagogikken fungerer for ham både som grundlag for kritik og som referencen for en mulig alternativ tilgang.

Foreløbig status

Brezinka, Grue-Sørensen, Kristensen og Pio peger alle fire på, at opdragelse, uddannelse, pædagogik og pædagogisk arbejde fortjener teoridannelse omkring opgaveforståelser, indsamling af kendsgerningsviden og tematiseringer af forholdene mellem opgave, opgaveforståelse og kendsgerninger. Især Grue-Sørensen og Pio hævder et selvstændigt pædagogisk perspektiv, der ikke kun ser kendsgerninger, men også opgaver.

På samme tidspunkt som Brezinka i Tyskland eksplicit distancerer sig fra den åndsvidenskabelige pædagogik, gør Grue-Sørensen i Danmark et forsøg på at afklare dens fortsatte nødvendighed og mulighedsbetingelser. Hver på sin måde holder de fast ved pædagogikkens dobbeltkarakter. I Tyskland resulterer den videnskabeliggørelse, som Brezinka påpegede nødvendigheden af, i en marginalisering af pædagogikkens andre aspekter. I Danmark blev Grue-Sørensens bestræbelser slået hen af alle dem, der foretrak en (kritisk) socialvidenskab fremfor en videnskab med særstilling blandt kulturvidenskaberne. I begge lande er resultatet, at pædagogisk videnskab og forskning bliver videnskab om og forskning i det pædagogiske felt (se også Biesta, 2013, 2015), som, når det kommer til stykket, næppe bidrager til de studerendes faglige dannelse eller til praktikernes praksisudvikling. Mængden af viden om feltet har ikke gjort uddannelserne bedre, og praktikerne kan dårligt nok orientere sig i den fragmenterede vidensmængde. Alligevel påstår Reformkommissionen i 2023, at alt hvad, der skal til, er en anden organisering. (Reformkommissionen, 2023, s. 87).

I sidste del af denne artikel vil jeg se nærmere på en anden forståelse af pædagogik som videnskab. Jeg følger Grue-Sørensens ambition om, at den åndsvidenskabelige forskning, der holder sammen på ”kendsgerninger” og ”opgaven”, skal styrkes og ikke afskrives. Den styrkes dels gennem en opdatering af almenpædagogikken, der nu må operere med et ikke-affirmativt dannelsesideal, og dels gennem en opdatering af de empiriske forskningsmetoder.

Et almenpædagogisk perspektiv

Brezinka gør op med den implicite normativitet i en åndsvidenskabelig pædagogik, der praktiseres gennem en sammenblanding af praktisk pædagogik, pædagogisk filosofi og pædagogisk videnskab. Det er ikke normativiteten som sådan, der er et problem for pædagogikken, for enhver pædagogik er god for noget og mindre god for noget andet. Det er sammenblandingen. Brezinkas løsning var at adskille tre domæner fra hinanden, hvoraf kun den ene kunne betegnes som pædagogisk videnskab. Resultatet blev dog, at den videnskabelige forskning stritter i alle mulige retninger og nemt kan tjene ikke-pædagogiske interesser. Kristensens og Pios danske analyser peger på, hvordan både den normative glemsel og videnskabelig kendsgerningsfetichisme er indlejret i samfundsmæssige forvandlinger. Dermed peger de også på, at pædagogisk videnskab og forskning ikke af videnskabsinterne grunde er et umuligt projekt, og at det derfor er værd at se nærmere på det projekts potentialer, også i den aktuelle samfundsmæssige konstellation. Man kan stadig forestille sig pædagogik som en videnskab med en særlig stilling blandt kulturvidenskaberne.

Denne særlige stilling er traditionelt tematiseret i almenpædagogikken, der beskæftiger sig med, hvad pædagogik er og hvad den ikke er, hvad den kan og hvad den ikke kan. Den moderne almenpædagogik begynder i 1700-tallet med

Locke, Rousseau, Kant og lidt senere Schleiermacher og Herbart. Fælles for dem er, at de er klar over, at opdragelse ikke blot handler om socialisering til nuet, men også om, at barnet skal kunne begå sig i en ukendt fremtid. Opdragelse er således en opgave med en ubekendt og kræver derfor, at barnet kan blive selvstændigt. Fichte introducerer i 1808 opfordringen til selvvirksomhed (Aufforderung zur Selbsttätigkeit) som udtryk for, at barnet er et subjekt, og Herbart introducerer i 1835 forestillingen om, at barnet er formbart i den forstand, at det selv kan forme sig i sit (unikke) møde med verden (Bildsamkeit). Dette er fortsat grundbegreber i almenpædagogikken (se fx Benner, 2005). Hvis opgaven er at opdrage børn i denne ånd af selvvirksomhed og dannelsesåbenhed, konfronteres pædagogen og læreren med en række ubestemte og ubestemmelige situationer, hvor de på den ene side skal handle, men hvor de på den anden side ikke har en sikker viden om, hvordan de skal gribe det an. De står overfor antinomier: Nødvendige enheder af modsatrettede logikker. I disse spændingsfelter skal de finde balancer mellem modsatrettede bevægelser: Tvang og frihed, nærhed og distance, aktivitet og passivitet, planlægning og spontanitet, hurtighed og tålmodighed, nutid og fremtid, dannelse og uddannelse, beskyttelse og udfordring, individualitet og fællesskab (se fx Friesen & Su, 2023). Den åndsvidenskabelige pædagogik opstår i forlængelse af de almenpædagogiske forståelser, men den lagde sig både bemærket og ubemærket fast på normative idealer, og den forsagede den empiriske forskning, altså pædagogik som kendsgerning. Et opgør (Brezinka) og en grundlæggende besindelse (Grue-Sørensen) var påkrævet.

I min optik danner Brezinkas løsning fra 1978 grobund for det sammensurium af kendsgerningsforskning, som han kritiserer i 2015. Jeg taler derfor for at fastholde forestillingen om pædagogik som en videnskab, der har en særstilling blandt kulturvidenskaberne, idet den på en gang må beskæftige sig med kendsgerninger og med en opgave, der er bestemt af en ubestemthed. Ubestemtheden skyldes, at de, der er genstand for opdragelse og uddannelse, er subjekter, og at pædagogik som praksis derfor må karakteriseres af et samspil, der ikke kan bygge på sikker viden. Benner (2005b) udtrykker det således: *"Pædagogisk interaktion beror i sin opdragelsens grundstruktur på, at den opfordrer til læringspræstationer, som ikke er mulige uden den, men som aldrig muliggøres alene gennem den, idet den først må frembringes af den, som selv har behov for opdragelse"*. Den pædagogiske opgave, der er bestemt af sin ubestemthed, bliver hos Benner til et ikke-affirmativt dannelsesideal (Benner 2005); hos Biesta (2020) til et ideal om voksendom, som ikke er ego-logisk, men karakteriseret af en forholden sig til ønskværdigheden af ens ønsker (Biesta, 2020); og hos Rothuizen og Togsverd (2020, 2022) til et ideal om at kunne navigere i spændingsfeltet mellem subjektivering og civilisering, mellem emancipation og participation. At ubestemtheden er bestemt indebærer, at pædagogik ikke er retningsløs, men at stien må trampes, mens man er på vej. Det betyder, at spørgsmålet om den rette vej aldrig kan besvares endegyldigt, men må stilles løbende. Den pædagogiske videnskab kan bidrage med forståelser og viden, der kan inddrages, når spørgsmålet skal besvares.

De ikke-affirmative formuleringer af den pædagogiske opgave medfører forestillinger om pædagogisk handling som balanceringer, bevægelser i antinomiske forhold. Dermed er pædagogik ikke primært en teknisk opgave, men et spørgsmål om takt og dømmekraft i forhold til pædagogiske pejlemærker, der angives og tematiseres i almenpædagogiske overvejelser om opgaven.

Almenpædagogikken peger på væsentlige træk ved det pædagogiske, som bliver usynlige, når det er andre videnskaber eller ren empirisk forskning, der beskæftiger sig med pædagogik, pædagogisk arbejde og uddannelse. Almenpædagogikken peger derfor også på nødvendigheden af, at den videnskabelige beskæftigelse med pædagogik må bevæge og udvikle sig i spændingsfeltet mellem opgaven og kendsgerningerne. Det er både enkelt og komplekst. Det er enkelt, fordi det er indlysende, når man videnskabeligt beskæftiger sig med pædagogisk arbejde, som man tillægger betydning. Her spørger man både efter, hvad det går ud på, hvad "opgaven" er, og man spørger efter, hvad der foregår, hvad "kendsgerningerne" er. Det gjorde vi i et projekt for godt ti år siden og dermed også før, vi havde et mere indgående kendskab til diskussionen om pædagogikkens særlige status blandt kulturvidenskaberne. I indledningen til forskningsrapporten skrev vi:

I bogen og i vores forskning forholder vi os til spørgsmålet "Hvordan uddannes pædagoger?" på to forskellige, men samtidige måder. En åbent spørgende, hvor vi søger at forstå og beskrive, "hvordan uddannes pædagoger?", ved eksplorativt at undersøge hvad der foregår i uddannelsen gennem nogle konkrete empiriske nedslag. Vi har spurgt os selv, hvad det er for spændinger, uddannelsen opererer i og gennem. Og vi har undersøgt, hvad det er for forståelser af professionsidentitet, som tilbydes i uddannelsen. Men vi har samtidig arbejdet mere søgende, idet vi har forholdt os til, "hvordan uddannes pædagoger?" som et normativt og værdiorienteret spørgsmål, nemlig som "hvordan uddannes pædagoger bedst?", eller "hvordan bør vi uddanne pædagoger?" (Togsverd & Rothuizen 2013)

Det er også komplekst, fordi man uvægerligt vikler sig ind i diskussioner og giver anledning til diskussioner. Vi er langt fra forestillingen om den nyeste og bedste viden om, hvad der virker, som praktikere og politikere kan bygge deres arbejde på. Mens sidstnævnte forestilling tager afsæt i, at videnskab skal bidrage til at afslutte diskussioner, tager den forestilling om pædagogisk videnskabelighed, som jeg her fremhæver, afsæt i, at den skal bidrage til at åbne for synspunkter, perspektiver og handlemuligheder.

Forskning om og for praksis

Den åndsvidenskabelige pædagogiks ideal om ”forskning om og for praksis” (se Rothuizen, 2019) blev i virkeligheden næppe realiseret, fordi den havde en normativ bias og et empirisk deficit. Med de moderne almenpædagogiske forståelser kan der rettes op på den normative bias, og gennem udvikling af en bred vifte af empiriske og fænomenologiske forskningsmetoder kan der rettes op på det empiriske deficit. Derfor er der i dag et solidt grundlag for at arbejde systematisk med udviklingen af en pædagogisk videnskab, hvori man går frem og tilbage mellem undersøgelser af kendsgerninger og undersøgelser af opgaven.

Pædagogisk forskning om og for praksis må tage udgangspunkt i den pædagogiske virkelighed, i hvad der sker, hvordan det forstås, hvad der antages at være godt, hvad det er godt for, og om det er pædagogisk. I en nyere undersøgelse af pædagoguddannelsen undersøgte vi uddannelsespraksis på første semester på to forskellige udbudssteder (Togsverd & Rothuizen 2020). Vi udførte dokumentanalyser, feltarbejde og en række interviews. På det ene sted stødte vi på spændinger mellem organisationspraksis og de uddannelsesansvarliges pædagogiske intentioner. Styringen dominerede den pædagogiske uddannelsestænkning, hvilket resulterede i et misforhold mellem studerendes motivation og den uddannelsesvirkelighed, de oplevede. Som konsekvens blev mulighedsrummet for deres eksistentielle stillingtagen til spørgsmålet, ”hvordan vil jeg være pædagog”, indsnævret. Opgaveløsningen under synspunktet pædagogik kunne næppe betegnes som tilfredsstillende. De uddannelsesansvarlige besluttede efterfølgende at styrke den pædagogiske kultur og at arbejde for et mere afbalanceret forhold mellem styring og uddannelsestænkning. Forskningsprojektet tog udgangspunkt i en praksis, der blev undersøgt både empirisk og gennem en almenpædagogisk konceptualisering og refleksion. I vekselvirkningen mellem undersøgelsen af kendsgerninger og af opgaven udviklede sig en mere præcis forståelse af opgaven: At arbejde sammen med de studerende om den løbende besvarelse af spørgsmålet: ”Hvordan vil jeg være pædagog”. (Rothuizen og Togsverd 2022). Den forståelse fik empirien til at tale tydeligere. Praksis fik ikke opskrifter *på*, hvad der virker, men en mulighed for at se sig selv fra en anden vinkel og få indsigt i nogle af de spændingsfelter, den udvikler sig i. Teori og forskningsresultater *på den ene side* og praksis *på den anden står* således ikke i et spejlforhold, hvor teorien skal afspejle praksis, eller praksis skal afspejle teorien, men karakteriseres af en fælles optagethed af opgaveløsningen, hvor deres gensidige samspil kan bidrage til, at de hver yder deres unikke bidrag.

I en senere refleksion anvendte jeg Hartmut Rosas teori om fremmedgørelse og resonans (Rosa 2019) som et perspektiv, der både knytter sig til en almenpædagogisk forståelse af, hvordan resonans indgår i ”opgaven”, og en sociologisk forståelse af, hvordan fremmedgørelse produceres af samfundsmæssige forhold (Rothuizen, 2023). Derved fik undersøgelsen en

bredere relevans, idet det konkrete træk ved empirien, som nu kunne påpeges, kan overføres og genkendes i andre former for pædagogisk praksis.

Den type forskning, som jeg her argumenterer for, kendetegnes ved, at den både beskæftiger sig med opgaven og kendsgerninger og tager udgangspunkt i konkrete lokale forhold. Den søger at bidrage med viden, der kan skærpe praktikernes dømmekraft i lige netop den specifikke kontekst, hvor den er nødvendigt. Forskeren skal beherske empiriske forskningsmetoder, have en solid forståelse for almenpædagogiske begreber og konceptualiseringer af de spændingsfelter, der kendetegner pædagogik, og være ivrig efter at engagere sig i samtalen mellem kendsgerningsviden og opgaveviden. Forskningen er typisk lokal og situeret, og spredningsmetoden er snarere som ringe i vandet end gennem nedsivning. Den skal *være forankret i et* produktivt forskningsmiljø, som har lokal betydning, og som kan fremlægge cases, der også for andre – studerende, praktikere og forskerkolleger – kan være interessante, fordi de giver dem anledning til at tænke og handle. Praksisnærhed skal her forstås bogstaveligt: *I nærheden af den konkrete praksis, for at indgå i et situeret samarbejde*, der ikke primært sigter mod generaliserbare resultater. Med tiden kan et sådant miljø samle cases og ekstrahere forståelser, der kan bidrage til mere overordnede begrebs- og teoridannelser samt indgå i en større akademisk og politisk offentlighed. Jeg taler dermed for en nedtoning af andre discipliners forskning i pædagogik til fordel for pædagogisk forskning, der på en og samme gang beskæftiger sig med opgaven og med kendsgerninger. Eksemplet fra min egen forskningspraksis skal kun betragtes som et eksempel, da også denne forskning vil kunne praktiseres på forskellige måder (se fx Drieschner 2020 for et lignende, men også anderledes, bud).

Dette bud på pædagogisk forskning udgør en tydelig modvægt til reformkommissionens anbefalinger, der ligger i forlængelse af den uddannelses- og forskningspolitik, der igennem de sidste 25 år har ført til en spektakulær øgning af forskningen, der producerer det, som Brezinka kalder for en leksikalsk samling af uforbundne vidensbrudstykker.

Jan Jaap Rothuizen, ph.d., docent ved VIA UC

Referencer

Benner, D. (2005a). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. korrigi). JUventa.

Benner, D. (2005b). Fragmenter til en ikke-affirmativ teori om pædagogisk handlen. I A. von Oettingen (Red.), *Tekster til dannelsesfilosofi. Mellem etik, pædagogik og politik*. Klim.

Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1–14. http://www.idunn.no/ts/npt/2013/03/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri

Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11–22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12411>

Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Ernst Reinhardt Verlag.

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

Drieschner, E. (2020). Zur Aktualität von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik als dialektische Theorie der Praxis: Ein Beitrag im Kontext der (früh)pädagogischen Qualitätsforschung. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2), 247–263. <https://doi.org/https://doi.org/10.30965/25890581-09602007>

Friesen, N., & Su, H. (2023). What Is Pedagogy? Discovering the Hidden Pedagogical Dimension. *Educational Theory*, 73(1), 6–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12569>

Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49.

Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er -hvad den kan, og hvad den ikke kan. I *Individualism och samhörighet. En vänbok til Wilhejm Sjöstrand* (s. 67–76). Doxa.

- Pio, F. (2020). Om den almene pædagogikskrise : mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring. I *Studier i pædagogisk filosofi online* (Bd. 9, Nummer 1). <https://tidsskrift.dk/spf/article/view/125276/177552>
- Reformkommissionen. (2023). *Nye reformveje 2*.
- Regeringen. (1998). *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner : debatoplæg om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. Undervisningsministeriet.
- Reitemeyer-Witt, U. (2020). Aufstiege und Fall der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2), 198–213. <https://doi.org/https://doi.org/10.30965/25890581-09602004>
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J.J. (in press). Uddannelsesmæssige udfordringer i et forsøg på at nære pædagogstuderendes motivation og studieaktivitet. I: Jakob D. Bøje, J. Gustavsén Nyckel, Aslaug Kristiansen & Jan J. Rothuizen (ed.): *Professionsuddannelser i krise? Rekrutteringsproblemer, meningstab og meningsdannelse i nordiske lærer- og pædagoguddannelser*. Syddansk Universitetsforlag
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2022). *Hvordan danner pædagoger sig som fagpersoner. Kognition og Pædagogik* 32:126, 26-34
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2013). På sporet af det pædagogiske. En indledende tekst. I: J.J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.) *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. VIAUC
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professions-identitet i pædagoguddannelsen?* DPP. DOI 10.13140/RG.2.2.34595.20008
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse (FPPU)*, 6(2).

DPT Dansk Pædagogisk Tidsskrift Redaktionen

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner.

Dette er fortsat målet for DpT.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er et *kritisk* forum, der *tænksomt* og *undersøgende* vil forstå og diskutere pædagogik, det pædagogiske område, dets problemstillinger og dets institutioner *aktuelt* og *historisk*.

Tidsskriftet er stedet, hvor herskende dagsordner *udfordres*, og hvor nye perspektiver, refleksioner og eksperimenter formidles til inspiration for hele pædagogikkens felt.

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

Ph.d. og lektor ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

Marianne Brodersen

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

Jakob Ditlev Bøje

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

Tekla Canger

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

Birgitte Elle

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

Christian Sandbjerg Hansen

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

Marta Padovan-Özdemir

Ph.D. og lektor ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

Karen Ida Dannesboe

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

Simon Nørgaard Iversen

Ph.d. og adjunkt ved Læreruddannelsen i Silkeborg, VIA UC.

Mette Pless

Lektor ved Center for Ungdomsforskning, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Stine Thygesen

Ph.d., adjunkt ved Læreruddannelsen Campus Carlsberg, KP

Jimmy Krab

Projektleder, De Anbragtes Vilkår

Louise Elberg Pedersen (Redaktions-sekretær)

Forskningsadministrator, Hvidovre Hospital.

Titler markeret med (*) betyder, at artiklen alene er redaktionelt bedømt.

Grafisk design: Mads Ellegård Skovbakke

Layout: Mads Ellegård Skovbakke

Forside Illustration: Mads Ellegård Skovbakke

