

DPT

#3 - November 2025



**SNYD, BLUF OG ANDEN
UDDANNELSESAKTIVITET**

Indhold

Snyd, bluf og anden uddannelsesaktivitet Tomas Ellegaard & Jakob Ditlev Bøje	s.3
”Og så skal det også bare lyde klogt-agtigt” Elevs kodeknækkeri under projektarbejde i udskolingen Jan Ole Størup	s.8
Hverdagsfake i det neoliberalt imaginære - Et kulturanalytisk blik på fake og bluff i videregående uddannelse Jan Thorhauge Frederiksen & Laura Louise Sarauw	s.27
Social inklusion af udsatte unge på STU gennem faciliteret gaming Thorkild Hanghøj, Peter Bukovica Gundersen & Anna Kathrine Frørup	s.46
Balancespillet mellem økonomi og kvalitet Miriam Madsen & Thomas Holde Skinnerup	s.64
Omsorgens cirkler Thomas Gitz-Johansen	s.80

Snyd, bluf og anden uddannelsesaktivitet

**Tomas Ellegaard
& Jakob Ditlev Bøje**

I stort set al uddannelse er sanktionering, kontrol og vurdering af, hvad eleven har lært, et centralt omdrejningspunkt. Ja, uddannelsesinstitutioner er i høj grad institutioner, hvis funktion netop er at garantere, at eleverne har lært det, de skal lære. Derfor undersøger institutioner hele tiden, hvad deres elever kan – gennem eksaminer, men først og fremmest gennem den daglige overhøring. Og derfor er der blandt lærere og administratorer altid en optagethed af, om den enkelte elev ved eksaminer og opgaver – ja, sågar når hun rækker hånden op for at svare på et spørgsmål – *selv* er kommet frem til svaret. Eller omvendt om den studerende i stedet bluffer eller snyder.

At skrive af efter en anden eller smugkigge på facitlisten er oplagte eksempler på snyd. Former for snyd som mødes med sanktioner – ind i mellem ganske hårdhændede – af institutionerne. Skolens og ikke mindst de videregående uddannelsers historie er fuld af eksempler på den slags. Men hvad der i første omgang kan forekomme enkelt og indlysende moralsk forkasteligt, fremstår ved nærmere undersøgelse mere tvetydigt. Og det bliver måske snarere en illustration af, hvordan forskellige funktioner i uddannelsessystemet – særligt læring og vurdering – støder sammen.

På et fundamentalt pædagogisk plan udfordres bekymringen således af, at efterligning og imitation er helt grundlæggende og uundgåelige former for læring. Det gælder i særdeleshed i den socialisering og læring, der finder sted uden for de pædagogiske institutioner, nemlig i familien og dagliglivet. Men det gælder også indenfor de pædagogiske institutioner og i forhold til mere faglige læringsfelter. Fx viser Baun (2024) i en nyere ph.d.-afhandling, hvor betydningsfuld det, hun betegner som mimetisk læring, er for indskolingsbørns skrive-læring. De lærer simpelthen gennem at skrive af efter hinanden.

Så når efterligning er helt almindeligt og almindelig anerkendt som læringsform, rejser det spørgsmålet, hvorfor fokus på snyd tilsyneladende er blevet skærpet? Er det fordi den sortering, som uddannelsesinstitutioner altid har foretaget, er blevet stærkere? Eller er der blevet skruet op for kravene? Har de stigende krav om individuel performance og præstation, som kendetegner uddannelsessystemet såvel som samfundet generelt, i sig selv inviteret til mere snyd? Og er dette blevet forstærket af de stadig mere avancerede teknologiske redskaber, der stilles til rådighed for opgaveløsning?

Den aktuelle fremkomst af ChatGPT og andre former for avanceret kunstig intelligens er gode eksempler på dette. Disse værktøjer og ikke mindst den lette adgang til dem har aktuelt udløst en betydelig bekymring blandt undervisere: Kan man fremover regne med, at studerende selv har skrevet deres opgave? Eller har nogle studerende ladet en robot helt eller delvist gøre arbejdet, som undersøgelser kunne tyde på (Leander & Grendselev, 2023)? Og ikke mindst: Er det snyd? I første omgang medførte ChatGPT på danske universiteter et desperat forbud mod studenterbrug af AI i opgaver. Det samme i gymnasiet, hvor snyd, bluf og elevstrategier længe har været et tema (Illeris et al., 2002). Forbuddet må ses som desperat, fordi institutionerne samtidig måtte erkende, at de faktisk ikke havde en sikker metode til at konstatere brugen af kunstig intelligens. Som anekdote kan det oplyses, at en af redaktørerne af dette nummer fik fortalt af en gymnasieelev, at lærerne på hendes gymnasium fortalte, at de skam havde programmer, der kunne afsløre, om de studerende brugte ChatGPT. Gymnasiernes angst for snyd fik dem altså her til at prøve at snyde eleverne! Her godt 2½ år efter lanceringen af ChatGPT er optagetheden snarere, hvordan AI kan inddrages i undervisningen på en konstruktiv måde, der understøtter de studerendes læring.

ChatGPT og debatten omkring den kan på denne måde tjene som eksempel på, hvor kompliceret det, der umiddelbart fremstår som formelt og moralsk forkasteligt snyd, egentlig er:

For det første er det en illustration af, at vurdering af om der er tale om snyd er en sammenstilling af teknologi og kontekst. Den teknologi, der i nogle situationer (fx stedprøver) kan være snyd at anvende, kan i andre situationer være forventelig og fornuftig. Af samme grund spiller spørgsmålet om 'hjælpemidler' ofte en central rolle i eksamensregler. Her har selve den teknologiske udvikling også en betydning: Det, der tidligere var snyd, kan nu være en helt legitim – ja, ligefrem nødvendig og ønskelig – teknik som eleven eller den studerende forventes at kunne anvende. På den måde kan noget, der tidligere var snyd og krævede fx udenadslære, være noget, som i dag snarere kræver at kunne anvende tekniske hjælpemidler.

For det andet er dette ikke kun et spørgsmål om teknologi, men i høj grad også krav om sociale kompetencer og kvalifikationer. Rigtig meget af det, man skal lære både i uddannelsesinstitutionerne og livet i det hele taget, handler om at kopiere andres arbejde eller arbejdsmetoder og om at kunne arbejde sammen med andre. Det gælder som ovenfor nævnt ikke mindst, når opgaver skal løses uden for skolen. Det står i kontrast til og udgør ofte en mudret udfordring til skolens individualiserede og færdighedskontrollerende kultur. I de undervisningsformer, der ligger tættest på livet uden for skolen – som fx projektarbejde og gruppearbejde – bliver dette særligt tydeligt og ind i mellem paradoksalt og modsætningsfyldt:

Hvad skal man fx mene om gruppemedlemmer, der supplerer hinanden til eksamen? Er det snyd, der dækker over den enkeltes inkompetence? Eller er det netop en demonstration i kompetence i at kunne samarbejde? Eller om det at modtage vejledning til en opgave: Er det en unfair undervisningsmetode? I McDermotts (1996) klassiske tekst om den sociale skabelse af indlæringsvanskeligheder møder man drengen Adam, som har svært ved at skrive og regne i skolens klassiske fag, men som i hjemkundskab godt må få hjælp til at læse en opskrift og vurdere mængder af ingredienser. Resultat er en dejlig kage, men er det snyd? Svaret er ikke enkelt og udgør udfordringer for både elever og undervisere.

For det tredje kan man mere overordnet spørge, om det, der moralsk kan betegnes som snyd eller forstillelse, ikke på et helt overordnet plan er en organisk og nødvendig del af det sociale liv i det hele taget og skolen i særdeleshed? Eller sagt på en anden måde: Er det at forstille sig eller lade som om ikke en helt nødvendig del af det sociale livs sammenhængskraft? Noget sådant lader sig i hvert fald tænke i forlængelse af den klassiske interaktionistiske sociologi (Goffman, 2014) og socialpsykologi. Her bliver det, der ud fra en betragtning er snyd og forstillelse, fra en anden vinkel en central del af socialitet og derfor noget, der findes alle steder. Og vender vi os mere specifikt mod skolen, peger fx den amerikanske uddannelsessociolog Philip Jackson på det at kunne snyde som en integreret del af den 'usynlige læreplan' (Jackson, 1968, p26f.) såvel af hensyn til vurderingen af en selv som til klassens sociale organisering. Måske er det også derfor, vi fascineres af svindlere, der drejer systemet en knap. Ligesom socialpsykologiske forsøg tyder på en tilfredsstillelse ved at snyde (Lieberoth, 2013).

Summa summarum: Det, der ud fra en formel og moralsk betragtning er snyd, er i det praktiske liv betydelig mere kompliceret og modsætningsfuldt. Men også sjovt og spændende, fordi det har potentiale til at til at vise de dele af vores kultur, som vi forsøger at censurere eller holde hemmelige, men som alligevel forekommer.

Det er snyd, bluf, forstillelse og de dilemmaer og modsætninger, som dette udløser hos eleven, den studerende, læreren og i samfundet, ikke mindst i lyset af den teknologiske og kulturelle udvikling, som vi med dette nummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift sætter fokus på.

Temaet indeholder to artikler, som adresserer disse former for snyd og bluf dels i en folkeskolesammenhæng og dels i videregående uddannelse.

I den første artikel af Jan Ole Størup, *Og så skal det også bare lyde klog-agtigt – elevers kodeknækkeri under projektarbejde i udskolingen*, undersøges elevers navigeringer og deltagelsespraksisser i gråzonen mellem det tilladte og snyd.

Disse deltagelsespraksisser spænder fra forsøg på at fremstå troværdig over gode taleevner og det at 'fyre noget af foran lærerne' til flotte præsentationer og strategisk logbogsskrivning, hvor det fx fremhæves, at man 'hver dag har haft et godt gruppearbejde'. Her er der ikke tale om snyd, men heller ikke den mest oprigtige, engagerede eller intrinsiske motivation og læreproces. I stedet er der tale om det, der fra et kritisk psykologisk perspektiv betegnes kodeknækkeri: Man forsøger, med mindst mulig anstrengelse, at opnå det højeste mulige resultat. At give lærerne og skolen det, de vil have – uden at snyde. Størup diskuterer, om der i dette også ligger – eller kunne ligge – en form for modstand mod skolens aktuelle performancekultur. En handleevne, der viser, at elever ikke blindt indpasser sig under skolens krav, men netop fortolker og udnytter handlerummet til det yderste.

I den anden artikel, *Hverdagsfake i det neoliberalt imaginære. Et kulturanalytisk blik på fake og bluf i videregående uddannelse*, analyserer Laura Louise Sarauw og Jan Thorhauge Frederiksen fænomenet "faking" i videregående uddannelser set fra et kulturanalytisk-performativt perspektiv. I stedet for at forstå faking som det modsatte af læring, argumenterer forfatterne for, at det snarere er en meningsskabende praksis, hvor studerende navigerer mellem modsatrettede krav og idealer. Med udgangspunkt i 47 gruppeinterviews identificeres to dominerende narrative repertoarer: et studentercentreret inspireret af Biggs' teori om constructive alignment, hvor læring ses som resultat af klare mål og eksamensformer, og et humanistisk-psykologisk med rødder i Rogers og Macfarlane, hvor autenticitet og personlig meningsskabelse er centrale.

Analysen viser, at studerende trækker på begge narrativer – ofte i selvmodsigende former – når de taler om karakterer, eksamen og læringsmål. Karakterer opfattes både som disciplinerende incitamenter og som proxy for feedback, mens eksamen kritiseres for at fremme strategisk tilpasning frem for faglig fordybelse. Læringsmål beskrives som abstrakte og åbne for fortolkning, hvilket giver plads til strategisk "kringlede" tilpasninger. Faking fortolkes her ikke som snyd, men som en performativ strategi, hvor studerende bevidst lader som om for at håndtere modsatrettede og til tider meningsløse krav.

Afslutningsvis diskuteres faking i relation til Lamonts begreb om det neoliberale imaginære, hvor både autenticitet og strategisk selvledelse er normative krav. Studerende må balancere mellem at være autentiske og strategiske, og faking bliver dermed en legitim måde at positionere sig på i et felt præget af konkurrerende idealer.

Temareaktion: Tomas Ellegaard og Jakob Ditlev Bøje

Litteraturliste:

Baun, L. (2024). *Ja man må gerne kigge efter!* <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2024/ja-man-maa-gerne-kigge-efter/> (hentet 22.9.2025)

Goffman, E. (2014 1956). *Hverdagslivets rollespil*. København: Samfundslitteratur

Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. og Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press

Leander, M. & Grendselev, A. (2023). *Hver anden studerende bruger AI*. <https://www.djoefbladet.dk/artikler/2023/08/saa-meget-bruger-studerende-ai> (hentet 22.9.2025)

Lieberoth, A. (2013). *Høj på snyd – føles det godt at være slem*. Videnskab.dk. <https://videnskab.dk/teknologi/hoej-paa-snyd-foeles-det-godt-at-vaere-slem/> (hentet 22.9.2025)

McDermott, R.P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: C. Højholt & G. Witt: *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger.

"Og så skal det også bare lyde klogt-agtigt" Elevers kodeknækkeri under projektarbejde i udskolingen

Jan Ole Størup

Fra et kritisk psykologisk elevperspektiv argumenterer artiklen for, at dét, der fra et voksenperspektiv kan kategoriseres som elevers snyd, må anskues kritisk og forstås i tæt sammenhæng med måden hvorpå vi praktiserer skole. Artiklen forsøger således at komme nærmere en forståelse af, hvad der er på spil, når elever bevæger sig ud i gråzonerne for det tilladte. Med udgangspunkt i et etnografisk feltarbejde gennemført under udskolings-elevers projektarbejde på en folkeskole analyseres det, hvordan elevers 'kodeknækkeri' kan forstås som en meningsfuld praksis i en skole præget af præstation og evaluering. Artiklen diskuterer slutteligt hvordan kodeknækkeri kan tages op som en kritik og invitation fra eleverne til at reflektere over, hvad skolen er for en størrelse set fra deres perspektiver. Hvad er det egentlig, eleverne lærer?

Kodeknækkeri, elevperspektiver, folkeskole, præstationskultur, kritisk psykologi

Snyd, humbug, fiks fakserier, svindel, fup og fusk. Kært barn har som bekendt mange navne, og med udbredelsen af ChatGPT og andre genAI-værktøjer, er elevers snyd (igen) blevet et aktuelt tema, der har skabt overskrifter i aviser og panderynker hos lærere, politikere og uddannelsesinstitutioner (Bruun et al., 2024). Mens størstedelen af den offentlige opmærksomhed vedrørende elevers anvendelse af generativ AI har fokuseret på måder at opdage og forhindre snyd, har væsentlige færre taget skridtet tilbage i et forsøg på at forstå hvorfor elever mon kunne være fristet til at anvende sådanne værktøjer. Ved at hæve blikket fra nye digitale teknologier, er det artiklens hensigt at antage et mere generelt blik elevers skolehverdag, og på den måde forsøge at uddrage perspektiver, der kan hjælpe til en forståelse af hvad eleverne egentlig siger og gør, når de begår sig i skolen, og hvad det fortæller os om den skole, de tilbringer 10.000 timer i. Artiklen viser, hvordan deltagelsesformer, der fra et voksenperspektiv kan kategoriseres som *snyd*, opstår i sammenhæng med måden hvorpå vi praktiserer skole, og har betydning for de deltagelsesmuligheder, elever oplever. Derudover er det artiklens hensigt at udfordre 'snyd' som enten-eller-fænomen eller -kategori. Ved at dykke ned i situationer, hvor elever bevæger sig ud i gråzonerne for det tilladte, er artiklens tese, at vi kan lære værdifulde ting om den måde, vi gør skole på i dag, og hvad der kunne være anderledes.

Mit konstruerede begreb om *kodeknækkeri* vil her fungere som et centralt og alternativt begreb til at forstå de måder, elever skaber agens i en skole, hvor præstation er et allestedsnærværende imperativ. Artiklen argumenterer for, at elevers kodeknækkeri kan forstås som en måde at udtrykke en form for kritik og modstand mod dele af skolens virke fra elevernes perspektiver (Bauer & Borg, 1993; Doerr, 2021).

Først præsenteres det centrale begreb *kodeknækkeri* og placeres indenfor et kritisk psykologisk teoretisk rammeværk, som anlægger et indefra-ud-perspektiv på elevers praksis. Dernæst opridses samfunds- og uddannelsesmæssige tendenser, der har intensiveret præstations- og evalueringspresset i skolen, og dermed skabt særlige deltagelsesbetingelser for elever. Med udgangspunkt i et etnografisk empirisk materiale fra forfatterens ph.d.-projekt analyseres det, hvordan elever bevæger sig i gråzonen for det tilladte, og hvordan deres praksis kan forstås som både pragmatisk tilpasning og potentiel modstand frem for udelukkende og endegyldigt snyd. Slutteligt diskuterer artiklen implikationerne af at se kritisk og nysgerrigt på elevers deltagelsespraksisser, der befinder sig i gråzonen for det tilladte – ikke mindst set i lyset af skolens samfundsmæssige rolle og normative forestillinger om elevens deltagelse i skolen; for hvad er det egentlig, eleverne lærer?

Kodeknækkeri

Artiklen anvender mit begreb om 'kodeknækkeri' som analytisk nøgle til at forstå dét, jeg under mit feltarbejde i forbindelse med mit ph.d.-projekt observerede som værende en central deltagelsespraksis for eleverne i klasserummet: at de stort set hele tiden var 'tunet' ind på lærerens 'frekvens'. Begrebet er stærkt inspireret af Isagers (2024) etnografiske studie af gymnasieelevers forberedelse til mundtlige eksamener. Isager anvender retorisk og dialogisk teori, særligt Bitzers begreb om den retoriske situation og Bakhtins begreber om addressee og super-addressee. Bitzer argumenterer for, at en retorisk situation rummer et presserende problem, som kræver en passende respons. I en 'high-stakes'-eksamenssituation indebærer dette, at eleverne forsøger at identificere, hvad der udgør et 'fitting response', dvs. en respons, der passer til konteksten og vurderingskriterierne. Bakhtins teori om addressees anvendes til at vise hvordan eleverne navigerer eksamenssituationen ved at forholde sig til forskellige modtagere. Elever reagerer dermed ikke kun på deres faktiske eksaminatorer, men også forestillinger om, hvad disse måtte ønske, at eleven fokuserer på, samt bredere faglige normer og akademiske forventninger. Isager viser, hvordan elever i praksis i højere grad fokuserer på at afkode deres læreres præferencer og forventninger end på at engagere sig med de mere abstrakte faglige normer, som super-addressees repræsenterer. Således bliver eksamensdialogen en øvelse i at forstå, afkode og afspejle lærerens (formodede) forventninger ("cracking the teacher's code") snarere end en reel demonstration af selvstændig kritisk tænkning i henhold til fagstoffet (Isager, 2024:13).

Kodeknækkeri i en kritisk psykologisk ramme

I denne artikel anvender jeg den dansk-tyske kritiske psykologi som teoretisk rammeværk. I den kritiske psykologi anses subjektet som deltager i handlesammenhænge (fx klasserummet), der består af ”materialitet, teknologi, regler og procedurer samt andre mennesker” (Kousholt, 2018:239), og som skaber særlige betingelser, positioner, ’rettetheder’ og formål for den enkelte og fællesskabet (Nissen, 1996). Dreier beskriver disse ’rettetheder’ som concerns (Bach et al., 2025) eller subjective stances, dvs.: ”(...) what is important, what she commits herself to and against and what she wants preserved or changed in the complex social practices she takes part in” (Dreier, 2015:23). Artiklen anskuer elevers kodeknækkeri som en linse hvorigennem vi kan forstå deres ’rettetheder’, der giver indsigt i muligheder og begrænsninger for deres deltagelse i skolen. Kodeknækkeri opstår således i det dialektiske rum mellem individet-i-praksis og omverdenen, som i skolen består af et komplekst og sammenviklet netværk af lærere, klassekammerater, krav og (lærings)diskurser. Disse udvikles igen i samspil med det omgivende samfunds logikker, der i stigende grad stiller krav til skolens produktion af output i form af højt præsterende elever (Rüsselbæk Hansen, 2024).

Kodeknækkeri anvendes for at undgå at forfalde til en kategorisering af elevers meningsfulde handlinger som moralske eller institutionelt definerede brud på regler, men snarere som placeret på et spektrum af deltagelsespraksisser, der ofte bevæger sig i gråzonen mellem tilpasning og systematisk omgåelse i forhandlingen mellem individ(er) og institution. Rönn (2023; 2024) beskriver fx, hvordan elever i skjulte, uformelle samspil aktivt samarbejder om at opretholde billedet af at være kompetente og selvstændige elever. I denne sammenhæng bliver begrebet kodeknækkeri vigtigt, da det betegner de handlemåder, hvorpå elever forsøger at navigere i, hvad læreren egentlig vil have, og hvad der giver point i skolens evalueringssystem. Kodeknækkeri bevæger sig netop i en gråzone, dvs. ikke nødvendigvis i strid med reglerne (som snyd gør det), men heller ikke i direkte overensstemmelse med skolens imperativ om elevers selvstændige (sam) arbejde om og med stoffet. Det kan derfor forstås som en pragmatisk deltagelsespraksis i en skole præget af præstationslogik og mål(barheds)orientering.

Formål

Formålet med artiklen er at komme nærmere en forståelse af, hvad der er på spil, når elever bevæger sig ud i gråzoner for det tilladte i skolesammenhæng. En distinktion mellem hhv. at forklare og forstå er central her. En væsentlig del af den hidtidige forskning i elevers ’snyd’ anlægger et relativt individualiseret, målbart, intentionelt og forklarende perspektiv på elevers snyd (Davis et al., 2009). Det kan fx være relateret til personlighedstræk, ’moralkompas’, socio-økonomisk baggrund, manglende faglige færdigheder mm. (Drake, 1941; Miller et al., 2011; Simkin & McLeod, 2010).

Andre undersøgelser forsøger at tilbyde fx lærere eller skoleledelse værktøjer til at indrette lærings-, undervisnings- og test-settings, hvor snyd kan afsløres, opklares og forhåbentligt undgås (Cizek, 1999). Samtidig er forskningen ofte fokuseret på typiske 'high stakes'-situationer såsom eksamenssituationer (Aiken, 1991; Doerr, 2021). Gennem kategoriseringen 'snyd' risikerer man således at pålægge et udefra-ind-blik, der først og fremmest ser eleven som en, der bryder med det socio-moralske kodeks, hvilket kan forklares ud fra en række parametre. Ved at anvende kodeknækkeri som begreb vil denne artikel omvendt indtage et indefra-ud-blik på elevers praksisser. Artiklen viser hvordan dette ikke kun sker i 'high stakes'-situationer, men også i de daglige (skjulte) samspil mellem elever og lærere i klasserummets sociale hverdagssammenhænge (Nuthall, 2007; Rönn, 2024).

Præstation, evaluering og (udfordret) agens i folkeskolen

I Danmark har vi et højere test- og evalueringstryk i grundskolen sammenlignet med andre nordiske lande (Hovdhaugen, et al., 2022; Jacobsen, 2024). Særligt indførelsen af PISA-testene i år 2000 markerede begyndelsen på denne tendens, da disse 'afslørede', at danske elever – mod forventning – ikke befandt sig i toppen af ranglisterne. Dette førte til et øget fokus på grundskolernes output og effektivitet (Jacobsen, 2024), hvor New Public Management og det tekno- og meritokratiske, neo-liberale læringsparadigme for alvor fik luft under vingerne (Biesta, 2006; Doerr, 2021; Nepper-Larsen, 2022; Rüsselbæk Hansen, 2024; Steensen, 2022), og et udvidet testbatteri blev udrullet (Jacobsen, 2024; Kousholt, 2016). Bl.a. dette har, ifølge en række uddannelses- og ungdomsforskere, skabt kimen til en præstationskultur (Katznelson et al., 2021; Krogh & Madsen, 2024; Petersen & Krogh, 2021), som især viser sig i skolen som et strukturelt præstationspres (Jacobsen, 2024:14) og individualiseret syn på læring (Rönn, 2023, 2024; Skarpenes & Hidle, 2024). Som en af mine informanter med håbløs mine udtrykte det: "Det hele handler jo om karakterer". Tilstedeværelsen af præstations- og evalueringslogikker i skolen kan placeres under samlebetegnelsen educational stressors (Jacobsen, 2024), og som Jacobsen (2024:14) påpeger, med henvisning til bl.a. Foucault, har det allestedsnærværende kontrollerende-evaluerende blik på elever på den måde plantet sig i eleverne selv som en art internal self-gaze. Dette viser sig som en afkobling mellem eleven på den ene side, og faget, indholdet, nysgerrigheden og fordybelsen på den anden (Nepper-Larsen, 2022). Sidstnævnte erstattes af et altoverskyggende fokus på output i form af karakterer, hvilket bl.a. også kan afspejle sig i elevers måder at forholde sig til læreren (Størup & Klitmøller, in review).

Præstationspresset er således ikke kun forbeholdt traditionelle 'high-stakes'-situationer, men opløses og siver ned igennem hele skolens virke, og bliver således en del af skolens sociale teknologier (Moos, 2019) og hverdagens klasserumskultur (Jacobsen, 2024; Petersen & Krogh, 2021),

der i bourdieusk forstand differentierer elever (Klitmøller, 2016) og influerer måden hvorpå elever må præsentere sig som dygtige og kompetente overfor læreren (Rönn, 2024). I artiklen argumenterer jeg for, at elevers deltagelsespraksisser må forstås i lyset af sådanne tendenser.

Metode

Empiri blev genereret under forfatterens ph.d.-projekt, der har undersøgt 8. klasseelevers informationspraksisser under projektarbejde i to folkeskoleklasser i 2023-2024. Metoden er beskrevet mere udførligt andetsteds (Størup & Klitmøller, in review), og udfoldes komprimeret her.

Undersøgelsen bestod af et eksplorativt og etnografisk multi-metodisk design, der kombinerede deltagerobservationer (Montgomery, 2014), feltlydoptagelser (Negrón, 2012) og semistrukturerede gruppeinterviews (Lewis, 1992) med fire elevgrupper (i alt 10 elever, to grupper pr. skole) før, under og efter skolernes 'projektuge'. Eleverne arbejdede med de selvvalgte emner: hooliganisme (Gruppe 1), abort (2), teknologi i sport (3) og perfektionisme (4). Fokus var på spillet mellem elevernes kildekritiske praksis og samarbejde, samt hvilke sociokulturelle og kontekstuelle betingelser, som disse (for)handling og praksisser udfoldede sig i. Datagenereringen omfattede deltagerobservationer, hvor forskeren skiftevis observerede grupperne og tog feltnoter. Lydoptagelser blev foretaget kontinuerligt i projektugen, hvor en diktafon fulgte grupperne undervejs. Efter projektugen blev semistrukturerede gruppeinterviews gennemført, hvor eleverne bl.a. blev bedt om at reflektere over deres informationssøgningspraksis, projektarbejdet og deres samarbejde. Den indledende analyse bestod af en iterativ læsning og kodning i NVivo, og forløb på fire niveauer: gennemlæsning af data; identifikation af informationspraksisser (fx informationssøgning, -evaluering, -anvendelse); fortolkning af 'rettetheder' og betingelser; og en opmærksomhed rettet mod bl.a. lærerens indflydelse (jf. Størup & Klitmøller, in review). I denne forbindelse opdagede forfatteren steder i materialet, hvor eleverne på forskellig vis forsøgte at undvige krav eller omgå dele af projektarbejdet. Artiklen vil fokusere på én case: Gruppe 1 (Mikkel og Kasper (pseudonymer), emne: hooliganisme), der, på baggrund af denne genlæsning, blev udvalgt som analytisk performance (Sauzet, 2025:163), dvs. en form for illustrativ case for elevers kodeknækkeri, som i det resterende empiriske materiale antog både lignende og divergerende former (fx en pigegruppes strategier om 'epistemisk uvidenhed' for at undvige lærerens krav, se Størup & Klitmøller, in review). Gruppe 1 udgør et analytisk nedslag, hvor sådanne praksisser var relativt tydelige, og samtidig temporalt kondenserede og sammenhængende. I den forstand fungerer Gruppe 1 som en analytisk linse, der gør det muligt at undersøge og tydeliggøre hvilke mekanismer og deltagelsesformer, der er på spil, og som ellers fremstår mere spredt eller fragmenteret i materialet generelt.

Efter udvælgelsen af empiriske eksempler blev disse analyseret med henblik på at forstå elevernes kodeknækkeri som begrundet i relation til deres generelle deltagelse i skolen. Analysen er båret af en intention om ikke at cementere betydninger eller intentioner, men at undersøge hvordan eleverne i samspil med hinanden og konteksten navigerer de givne situationer. Som forsker har jeg tilstræbt en analytisk sensitivitet, hvor jeg forholder mig åbent til, at elevernes udsagn ikke nødvendigvis er udtryk for bevidste, rationelle strategier, men ofte præget af modsatrettede intentioner og positioner, der må forstås i deres konkrete sociale, situationelle og institutionelle kontekst. Det første empiriske eksempel giver et indledende indblik i elevernes kodeknækkeri og deres forhold til lærerne og skolen, mens de to næste eksempler bevæger sig tættere på elevernes 'gråzonepraksisser'.

Analyse

"De ved jo ikke rigtigt, hvad vi snakker om"

Mikkel (14) og Kasper (13) er nære venner og parallelklassekammerater, og deler bl.a. interesse for fodbold, som vægtede tungt i deres valg af emne til projektugen. Begge er drevet af et ønske om at levere et godt stykke arbejde i forbindelse med projektugen, og har fra projektugens start især haft fokus på den forestående fremlæggelse. Generelt er det Mikkel, der tager styring på projektets retning og indhold, mens Kasper finpudser og organiserer.

I det nedenstående interviewudsnit spørger jeg ind til Mikkel og Kaspers (MK) syn på troværdighed, og hvad det betyder når de skal søge efter information. Her er det værd at bemærke, at det faktisk ikke var min hensigt at spørge ind til troværdighed i betydningen at *være* troværdig, men snarere om elevernes måde at vurdere troværdigheden af fx en hjemmeside, når de søger efter relevant information. Denne lille misforståelse førte dog samtalen i retning af et lige så interessant aspekt af troværdighed (og et, der tilsyneladende var mere præsent for eleverne), nemlig hvordan elever *udviser* troværdighed over for deres lærere:

Jan: Hvad betyder troværdighed for jer, når I skal søge information, f.eks. til projektopgaven? Men også generelt. Hvad betyder det?

Kasper: Altså, det betyder jo egentlig meget fordi, at man skal jo være lidt troværdig, så det ikke er bare sådan noget pjat-noget. Men de ved jo ikke rigtigt, hvad vi snakker om, så nogle gange, så kunne det måske være lidt nemmere... Altså hvis...

Jan: Altså lærerne?

Kasper: Ja, altså...

Mikkel: Øhm... Det handler også om, altså, det er jo meget vigtigt at få rigtig viden, så man ved det rigtige, fordi vi ved jo ikke, hvilke spørgsmål de stiller os

Jan: Nåå, efter fremlæggelsen, fx eller...?

Mikkel: Lad os sige, at de har været hjemme og søge på et eller andet. De finder ud af, at "det her spørgsmål, det burde være det, de svarer på". Så går det jo heller ikke, at vi bare svarer et eller andet helt andet, fordi vi har sjusket hjemmesiden igennem

Interviewsituationen ovenfor kredser om elevernes forståelse af troværdighed i forbindelse med informationssøgning og -evaluering i skolen. Udvekslingen afslører imidlertid en anden dimension relateret til 'at knække lærerens kode', hvor eleverne ikke blot reflekterer over validiteten af de kilder, de anvender, men også om, hvordan de kan navigere lærerens (formodede) forventninger. Fra MK's perspektiv deltager de således i en skolekontekst, hvor informationssøgning og -evaluering ikke nødvendigvis er et mål i sig selv, men snarere en del af en performativ proces, der skal føre til en vellykket fremlæggelse. Skolens evalueringslogikker spiller en central rolle i deres måde at tænke om troværdighed: ikke (kun) som en kildekritisk parameter, men (også) som et middel til at imødekomme lærerens vurdering. Kaspers bemærkning om, at "de ved jo ikke rigtigt, hvad vi snakker om, så nogle gange, så kunne det måske være lidt nemmere... Altså hvis..." indikerer, at siden læreren alligevel ikke har viden om deres emne, kan kravene om (grundig) kildekritik potentielt omgås eller tilpasses. Eleverne orienterer sig efter det, de vurderer, passer ind i lærerens forventnings- og evalueringsramme. Det understreges af Mikkel, der forklarer, at "[d]et handler også om (...) at få rigtig viden, så man ved det rigtige, fordi vi ved jo ikke, hvilke spørgsmål de stiller os". Eleverne er rettet mod at afstemme deres idé om 'rigtig viden' med lærerens idé om hvad dét betyder. De forsøger tilsyneladende at forudse, hvilke parametre læreren vurderer dem ud fra, og justerer deres praksis derefter (Isager, 2024).

Den førnævnte misforståelse i interviewsituationen blev således analytisk frugtbar, netop fordi den blotlagde, hvad der fyldte for eleverne: ikke generelle sandhedskriterier, men pragmatiske hensyn til lærerens bedømmelse og konsekvenserne af denne. Derfor læses deres refleksioner her ikke blot som 'meninger om troværdighed', men som situerede og flertydige ytringer, der både kan rumme strategi, tidligere erfaringer og performativ positionering. Elevernes tilgang til troværdighed kan således ikke udelukkende forstås som et epistemisk forhold eller kildekritisk tilgang, men også en respons på skolens kontrol- og evalueringsstrukturer ift. hvad de forstår som værende det vigtige.

"Vi ved jo rigtig meget om det, så jeg ved ikke, om vi bare skal skrive... i stedet for at læse"

Nedenstående situation udspiller sig mandag morgen, dvs. første dag i projektugen. MK sidder ved et bord i klasseværelset med hver sin computer foran sig. Klassens lærere har på forhånd gjort det klart for eleverne, at projektugen skal udføres i forskellige faser, hvor de første dage skal bestå af en bred informationssøgning og -læsning, så grupperne får (be)greb om den viden, der findes om deres emne. MK har valgt emnet "hooliganisme", som Kasper allerede har arbejdet med i et tidligere projektforsøg, og derfor kender til i forvejen. MK er optaget af kravet om, at deres projekt skal fremlægges foran resten af klassen, hvorfor netop fremlæggelsen fylder en del allerede fra starten af projektugen:

Kasper: Okay... Men jeg ved ikke, vi ved jo rigtig meget om det, så jeg ved ikke, om vi bare skal skrive... i stedet for at læse

(...)

Kasper: Men bare dét her (...) det tog cirka sådan 5-6 minutter at fremlægge

Mikkel: Mhm

Kasper: Så du kan godt se hvor meget, vi sådan egentlig skal ha'

Mikkel: Ja

Kasper: Så jeg synes bare, vi skal fyre sådan alt muligt på. Øh. Altså ikke ALT, men bare sådan noget af det. Og [Anden Elev] her på den her skole, han sagde, at vi bare skulle snakke om et eller andet som lyder klogt, fordi så tror de [lærerne, red.]... vi skal bare sådan, snak og snak og snak og snak, og så skal det også bare lyde klogt-agtigt. Så sådan...

Mikkel: Lytter du på [Anden Elev]?

Kasper: Ja

Mikkel [griner]: Han får 02 i alt ham der

Kasper [overrasket]: Gør han? Nå

MK har allerede fra projektugens begyndelse fokus på, hvordan deres præsentation vil blive modtaget af lærerne og resten af klassen, og hvordan de kan optimere deres præstation uden nødvendigvis at følge lærerens anvisninger til punkt og prikke, ved at deres forhåndsviden kan bruges strategisk til at springe et led i arbejdsprocessen over. I stedet for at følge lærernes plan, overvejer Kasper, om de kan gå direkte til produktionen af deres fremlæggelse. Kasper understreger et centralt element på tværs af grupperne, nemlig fremlæggelsens længde. Kaspers udsagn ("vi skal bare snakke og snakke og snakke") tyder på,

at elevernes 'rettethed' ikke i første omgang er orienteret mod at tilegne sig ny viden, men snarere at opnå en overbevisende præstation under fremlæggelsen. Det tyder på en pragmatisk tilpasning til skolens bedømmelsessystem, hvor evnen til at formidle viden – eller i dette tilfælde at give udtryk for en faglig dybde (Rönn, 2024) – kan være (mindst) lige så vigtig som selve videnstilegnelsen. Mikkel reagerer dog skeptisk (og kildekritisk): "Han får 02 i alt, ham der". Således væver andre elevers tidligere karakterbedømmelser sig også ind i den sammenhæng, MK sidder i nu.

Når Kasper gengiver kammeratens råd om bare "at snakke og snakke og snakke... og så skal det også bare lyde klogt-agtigt", fremstår det både som et konkret forslag og som en ytring præget af distance og sarkasme. Mikkels umiddelbare respons kan på én gang tolkes som en kritisk afvisning og markør for afstandtagen til en anden elev med lav (faglig) status. I analysen har jeg bestræbt mig på at læse sådanne ytringer i spændingsfeltet mellem det performative, det reflekterede og det strategiske: hvad eleverne siger, hvad de gør, og hvordan de (måske) gerne vil fremstå over for hinanden, overfor læreren og over for mig som forsker. Projektarbejdet vurderes ikke kun formelt af læreren, men også uformelt af klassekammerater, hvilket skaber en form for dobbeltevalueringslogik: både fagligt (læreren) og socialt (klassen som helhed). Denne sociale dimension må således også medtages i fortolkningen af, at de særligt fokuserer på fremlæggelsens længde og indhold, snarere end på dybden og indholdet af deres informationssøgning og -evaluering. Derfor bør elevernes kodeknækkeri ikke reduceres til én intention eller én lineær strategi, men forstås som flertydige og situationsbundne deltagelsesformer.

MK forhandler og tilpasser sig skolens krav. Ved at vælge et emne, de allerede kender, springer de et ressourcekrævende led i processen over (de kan bare skrive i stedet for at læse), mens præsentationen ses som en mulighed for gunstig positionering overfor lærerne. I stedet for udelukkende at se skolens evalueringssystem som en (be)dømmende instans, redefinerer MK det som et værktøj, de kan tage kontrol over for at opnå bedst mulig bedømmelse. MK's overvejelser kan forstås som meningsfulde deltagelsespraksisser i en handlesammenhæng, hvor præstation i form af bl.a. fremlæggelsen er væsentligt. Fra et kritisk psykologisk perspektiv kan deres handlinger tolkes som en refleksion af de strukturer, de indgår i: hvis det (for eleverne) vigtigste er at fremstå fagligt stærke, er det forståeligt, at deres deltagelse peger i den retning. Formelt bryder MK ikke reglerne, men omvendt 'omgår' de en central del af læringsprocessen ved at prioritere retoriske greb og præsentationsteknik over egentligt engagement med stoffet. Dette stemmer overens med deres tilgang til logbogsskrivning i det følgende og sidste eksempel.

"Serøst, det er noget værre fis, at man skal skrive logbog"

Det er onsdag eftermiddag inden eleverne får fri. Eleverne skal udfylde en logbog omhandlende dagens arbejde, samarbejdet i gruppen, samt planen for de kommende dage. Kort forinden situationen nedenfor, har en længere diskussion – tenderende til et skænderi – udspillet sig mellem MK, der var uenige om, hvordan deres slideshow skulle se ud. Diskussionen fortsætter, men i et mere roligt leje, inden de beslutter sig for at skrive logbog:

Mikkel: Men for eksempel, da du så på [Anden Elevs] slides, der skete der jo også meget... Selvom det var simpelt. Der skete jo også rigtig meget, det synes du bare godt [om]. Her sker der også rigtig meget, men det er jo stadig, sådan, flot sat op og sådan noget... Jeg tror bare, at hvis vi laver det der, tror jeg ikke vi får gode karakterer, fordi jeg synes-, fordi det bliver for kedeligt at kigge på. [Lærer] sagde også, det var en vigtig del af det, at der var noget spændende at kigge på imens man hørte det

(...)

Mikkel: Bror, skal vi ikke skrive logbog nu?

Kasper: Jo

(...)

Mikkel: Logbog, seriøst, det er noget værre fis, at man skal skrive logbog. Hvad fanden er det for noget?

(...)

[I baggrunden kan man høre en vikar tale med en anden gruppe om, at det er vigtigt at skrive logbog, fordi det også tæller med i karakteren]

(...)

Mikkel: I 'samarbejde' [i logbogsskemaet, red.], der har jeg skrevet "Samarbejdet er gået godt, udover det var svært at komme til enighed om hvilke slides vi skulle bruge" [griner]. Hvad skriver du?

Kasper: Øøøh...

Mikkel [hvisker]: Bror, det er en god måde... Dén her, ikk', det er en god måde at give hinanden bedre karakterer, fordi så skriver jeg "det er gået godt", ikk', så wingman'er vi hinanden

Kasper: Hvad?

Mikkel: Hvis vi skriver, at det hver dag er gået godt, det tænker... Det tager de [lærerne, red.] også med i karakteren, hvis vi siger, det er gået godt med samarbejdet

Kasper: Jaja

Mikkel: Men [uhørligt]

Vikar [henvendt til MK]: Dreng, I må også gerne skrive logbog

Mikkel: Ja, det er vi i gang med

(...)

[Vikar stiller sig med en afventende positur tæt på MK]

Mikkel til Vikar: Hvorfor står du her? Det har jeg ikke givet dig adgang til

Vikar: Det er heller ikke dig, der bestemmer over [uhørligt]

Mikkel: Det kan jeg love dig. Er det ikke rigtigt, Kasper?

Kasper: [uhørligt]

Vikar: Husk at uddybe i jeres logbog, ikk'?

Mikkel: Ja, det gider jeg ikke, jeg skriver 5 ord...

[Vikar går fra gruppen]

Kasper: Vil du høre hvad jeg har skrevet? Angående det der...

Mikkel: Mhm

Kasper: Jeg har skrevet: "Det går virkelig godt, vi kunne bare ikke bestemme os hvilke slides", øøh, hov undskyld, undskyld, jeg skal bare lige skrive "vi"... og så skrev jeg: "Mikkel er supergod at arbejde sammen med"

Mikkel: Det er godt. Jeg skrev (...) prøv at høre her, "samarbejdet er gået godt, udover at det var svært at komme til enighed om hvilke slides vi skulle bruge. Kasper udøver virkelig en god indsats" [griner]

MK udviser i situationen en bevidsthed om, at deres logbogsnotater kan påvirke deres karakterer, foranlediget af vikaren, der taler med en anden gruppe. Deres strategi om at 'pynte' på deres samarbejde, kan her forstås som en tilpasning til de betingelser, de oplever som gældende. Her knækker de lærerens kode ved at omdanne logbogens egentlige formål – et rum for refleksion over samarbejdet – til et positioneringsredskab, der kan optimere deres bedømmelse i sidste ende. Det er værd at bemærke, at læreren ikke eksplicit udtrykker, at et godt samarbejde nødvendigvis fører til en god karakter, men Mikkel fortolker det tilsyneladende sådan. MK's handlinger fremstår på den måde begrundede ud fra de subjektive betydninger, de tillægger situationen. I skolen, hvor karakterer fungerer som central motivations- og præstationsfaktor for eleverne, kan logbogen således gå fra en 'mekanisk' opgave til en mulighed for at positionere sig fordelagtigt.

Logbogsskrivningen fremstår ikke som meningsfuld i sig selv ("det er noget værre fis"), men eleverne skaber agens og mening ved at gribe muligheden for at påvirke deres performative betingelser gennem logbogen. Dette kan ses som en form for produktiv modstand (Doerr, 2021), hvor eleverne ikke blot accepterer kravene passivt, men aktivt tilpasser dem deres 'rettethed' om at fremstå samarbejdsduelige overfor lærerne (Rönn, 2024).

Diskussion

Artiklen har haft til hensigt at belyse elevers kodeknækkeri som meningsfulde praksisser i en skole præget af præstation, evaluering og kontrol. Artiklen har demonstreret hvordan MK deltager på en måde, hvor de ikke 'kun' arbejder på at tilegne sig viden, men også lærer at navigere i et system, hvor det er afgørende at 'ramme' lærerens forventninger. Fremfor at fokusere på bl.a. kildekritik og faglig fordybelse, som projektarbejdet bl.a. skal danne ramme om, orienterer de sig mere mod at tilpasse sig et evalueringssystem, hvor det handler om at fremstå kompetente. Her opfattes fx troværdighed ikke som en objektiv dyd, men mere som en performativ strategi, der skal afstemmes med (forestillede) eksterne forventninger. Samtidig fremstår de egentlige forventninger til eleverne forholdsvist diffuse.

Elevernes handlinger bliver her fortolket som kodeknækkeri, hvori de aktivt forhandler de regler og rammer, som systemet udstikker. Hvis skolen skal fremme læring og kritisk tænkning, men i praksis lærer eleverne at fokusere på at optimere eller tilpasse fremtoning for at opnå gode karakterer, fungerer skolen som en institution, der reproducerer eksisterende performative samfundsstrukturer og -magtforhold (Althusser, 2001). Hvis det vigtigste ikke er selve engagementet med stoffet, men evnen til at afkode og tilpasse sig forventede krav, tyder det på en undervisningspraksis der bliver overfladisk og præstationsorienteret (og hvis praksisser gemmes væk fra lærerens åsyn jf. Rönn, 2024). Elevernes praksis indikerer, at præstationskulturen skærper en performativ adfærd, der risikerer at skabe afstand mellem stoffet, processen og eleven (Isager, 2024; Nepper-Larsen, 2022; Rönn, 2023).

Et væsentligt spørgsmål er hvor grænsen mellem illegitimt snyd og legitim navigation af skolens systemer går. Elevernes praksis kan ses som en form for gråzone-snyd (kodeknækkeri), hvor de teknisk set ikke bryder regler, men alligevel omgår systemet, eller 'spiller spillet' til deres fordel. I stedet for at kategorisere deres handlinger som snyd, kan de forstås som en måde at navigere i skolens betingelser og udnytte de handlemuligheder, de oplever som værende tilgængelige og meningsfulde. Dette rejser imidlertid et yderligere spørgsmål: Hvad lærer eleverne, når de tilpasser sig en praksis, der inviterer til performativ positionering og kodeknækkeri? Når eleverne er optagede af, at en frugtbar vej mod at opnå gode resultater, er at knække lærerens kode, kan man argumentere for, at det kritisk-refleksive element forbundet til fx projektarbejdets indhold glider i baggrunden.

Samtidig kan vi anskue elevers kodeknækkeri som en form for agential modstand mod netop evaluerings- og præstationsregimets fremmedgørelse (Sidorkin, 2004); en aktiv modhandling og et kritisk brud med det værende, der for en stund frisætter eleverne (Doerr, 2021). Ved at knække lærerens kode omskriver eleverne skolens rammer, ikke nødvendigvis for at undergrave dem, men for at tilpasse dem deres egen meningshorisont. I denne forstand kan også kodeknækkeri ses som et demokratisk element af dissens (Kortbek & Haandbæk Schmidt, 2025), en afvigelse fra det forventede, der ikke blot afslører præstationskulturens begrænsninger, men også skaber rum for alternative måder at lære og være i skolen på.

Denne artikel har indkredset elevers kodeknækkeri som en meningsfuld respons på skolens præstations- og evalueringsstruktur. Rönn (2024) kan supplere dette perspektiv ved at vise, at der i disse praksisser findes en overhængende risiko for, at eksisterende eksklusions- og ulighedsmekanismer i klassens sociale og faglige rum forstærkes, særligt når disse figurerer udenfor lærerens åsyn. Bernsteins sociologiske teori om kodemodaliteter, påpeger relevant i denne forbindelse, hvordan bestemte former for adfærd, kommunikation og positioner i pædagogisk praksis vurderes som værende mere eller mindre legitime, og skaber dermed grobund for ulighed (Klitmøller, 2016). Således har de "elever, der tilegner sig kodemodaliteten (eller kender den hjemmefra), (...) bedre mulighed for at opnå succes end de elever, der ikke tilegner sig kodemodaliteten" (Bøje, 2010:55). Den omsiggribende performancekultur risikerer samtidig at hindre lærerens mulighed for at vurdere og udvikle elevers faglige kunnen: "being able to *give* an impression corresponding to a particular skill does not necessarily demonstrate that a pupil has mastered a specific skill" (Rönn, 2024:622). Således bliver elever, der formår at positionere sig som dygtige, favoriseret over dem, der ikke er lige så dygtige til at knække lærerens kode, da lærerens pædagogiske handlerum indsnævres til den performative overflade. Dermed bliver elevers gråzonepraksisser ikke blot udtryk for modstand, men også sociale positioneringskampe om adgangen til legitim deltagelse og anerkendelse, der har indlejrede ulighedselementer i sig. Artiklens hensigt har således ikke været at skyde skylden på læreren, der ligeledes er underlagt skolens institutionelle betingelsesrammer (Bauer & Borg, 1993).

Er løsningen så at lade snyderiet og 'baggrundspædagogikken' blomstre frit, at løsne testtrykket og evalueringstendenserne, eller kræves en mere fundamental kulturændring? Ved at tage elevers (skjulte) modstand mod eller brud med skolens rammer og regler alvorligt, kan der åbnes for en nysgerrighed på hvordan skolen fungerer fra elevernes perspektiver. At finde mening i det, elever skal engagere sig i, kræver, at der er (handle)rum til fordybelse, undren, tvivl (Ryberg, 2025) og ikke mindst tid (Schraube, 2024). Når elever skal haste sig igennem opgaver, vil denne mening have svært ved at indfinde sig.

Derfor tyer elever nogle gange til metoder, der fra et lærer- og læringsperspektiv er mindre hensigtsmæssige, men som fra et elevperspektiv netop giver mening fordi de skaber en følelse af agens i henhold til de oplevede betingelsesrammer (Doerr, 2021).

Denne artikel har ikke haft til hensigt at udpege løsningsmodeller, men i stedet at skabe rum for refleksion ved at træde et skridt tilbage og se kodeknækkeri som en form for modstand fra eleverne (Bauer & Borg, 1993; Doerr, 2021), som *sætter spørgsmålstegn ved skolens praksisser og åbner for andre mulige forståelser af deltagelse, læring og evaluering*. Elevernes praksisser kan ses som invitation til at reflektere over, om vi har skabt en skole, hvor fordybelse, refleksion og mening risikerer at glide i baggrunden i en higen efter gode karakterer. Så længe skolen tager form af et udpræget præstationsrum for udskolingselever, synes det svært at forestille sig, at afstanden mellem lærere, elever og det faglige indhold mindskes. Dette gør sig ikke mindst gældende når vi forholder os til udfordringerne relateret til klassens nye og kontroversielle elev, ChatGPT, hvis anvendelse er i risiko for at blive tabuiseret (Larsen & Andersen, 2025), og på den måde kan udvide afstanden mellem lærer og elev i den performative skoles skjulte praksisser.

**Jan Ole Størup, ph.d.-studerende ved Psykologisk Institut,
Aarhus Universitet**

Litteraturliste

Aiken, L. R. (1991). Detecting, understanding, and controlling for cheating on tests. *Research in Higher Education*, 32(6), 725–736. <https://doi.org/10.1007/BF00974740>

Althusser, L. (2001). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). In *Lenin and Philosophy and Other Essays* (pp. 85–126). NYU Press; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgh9v>

Bach, J. M., Nielsen, K., & Bruun, H. (2025). Negotiating boundaries: (A qualitative study of) mental health professionals' demarcation of psychiatric diagnosis in everyday practice. *SSM - Mental Health*, 8, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.smmh.2025.100488>

Bauer, M., & Borg, K. (1993). Den skjulte læreplan: Skolen socialiserer men hvordan? *Unge Pædagoger*, 116, 7–47.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Bøje, J. D. (2010). *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen: Et uddannelses- og professions sociologisk studie*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik. Københavns Universitet.

Bruun, M. H., Krause-Jensen, J., & Hasse, C. (2024). *Store sprogmodeller og AI-chatbots på videregående uddannelser* (No. 26; Pædagogisk indblik, pp. 1–49). Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. L. Erlbaum Associates.

Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in School: What we know and what we can do* (Online-Ausg). Wiley.

Doerr, K. (2021). Testing and cheating: Technologies of power and resistance. *Cultural Studies of Science Education*, 16(4), 1315–1334. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10048-6>

Drake, C. A. (1941). Why Students Cheat. *The Journal of Higher Education*, 12(8), 418–420. <https://doi.org/10.1080/00221546.1941.11773211>

Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0959354309103539>

Dreier, O. (2015). Conduct of everyday life: Implications for critical psychology. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 15–33). Routledge.

Holz kamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske udkast, Årg. 33, nr. 2 (2005)*, 5–33.

Holz kamp, K. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holz kamp* (E. Schraube & U. Osterkamp, Eds.). Palgrave Macmillan. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6003622%22

Hovdhaugen, E., Flobakk-Sitter, F., Wollscheid, S., Fossum, L. W., & Korseberg, L. (2022). *Kartlegging av nordisk forskning på eksamen* (No. 18). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Isager, J. M. (2024). 'Cracking the teacher's code' – an ethnographic study of students preparing for oral exams. *Ethnography and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2298945>

Jacobsen, B. S. (2024). Educational performance pressure and mental ill-being: The case of Danish primary and lower secondary schools, 1975–2024. *Educational Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2383897>

Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83–103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>

Klitmøller, J. (2016). Educational practice, student experience, and the purpose of education—A critique of 'Pedagogy in Practice'. *Oxford Review of Education*, 42(6), 646–660. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1200023>

Kortbek, H. B., & Haandbæk Schmidt, C. (2025). Børns dobbeltkodede delt-agelsesmuligheder. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 42(1–2). <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6354>

Kousholt, K. (2016). Testing as social practice: Analysing testing in classes of young children from the children's perspective. *Theory & Psychology*, 26(3), 377–392. <https://doi.org/10.1177/0959354316641911>

- Kousholt, K. (2018). Betingelses- betydnings- og begrundelsesanalyse— Elevperspektiver på test som eksempel. In L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (pp. 237–261). Samfundslitteratur.
- Krogh, S. C., & Madsen, O. J. (2024). Dissecting the achievement generation: How different groups of early adolescents experience and navigate contemporary achievement demands. *Journal of Youth Studies*, 27(5), 706–722. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2162812>
- Larsen, N. S. R., & Andersen, B. L. (2025). ChatGPT er da noget vi taler om— Kunstig intelligens i folkeskolen. *Unge Pædagoger*, 86(2), 50–58.
- Leontjev, A. N. (2009). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Lewis, A. (1992). Group Child Interviews as a Research Tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413–421. <https://doi.org/10.1080/0141192920180407>
- Martin, A. E., Fisher-Ari, T. R., & Kavanagh, K. M. (2020). “Our Schools Turned Into Literal Police States.”: Disciplinary Power and Novice Teachers Enduring a Cheating Scandal. *Educational Studies*, 56(3), 306–329. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1745809>
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons Not to Cheat, Academic-Integrity Responsibility, and Frequency of Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/00220970903567830>
- Montgomery, H. (2014). Participant Observation. In A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley, & M. Robb (Eds.), *Understanding research with children and young people* (pp. 122–135). SAGE.
- Moos, L. (with Storgaard, M., Kofod, K. K., Frørup, A. K., Larson, A., Cort, P., Degn, L., Kierk, J., Nielsen, M., & Sommer, T.). (2019). *Glidninger: ‘usynlige’ forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. AU Library Scholarly Publishing Services.
- Negrón, R. (2012). Audio Recording Everyday Talk. *Field Methods*, 24(3), 292–309. <https://doi.org/10.1177/1525822X11432082>
- Nepper-Larsen, S. (2022). *Evalueringsfeber og evidensjagt*. Samfundslitteratur.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng: En kritisk socialpsykologisk analyse. In G. Witt & C. Højholt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi* (pp. 209–253). Forlaget Unge Pædagoger.

- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. New Zealand Council for Educational Research (NZCER) Press.
- Petersen, A., & Krogh, S. Chr. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rönn, C. (2023). *Backstage pedagogy: Compulsory school pupils' informal social strategies when dealing with formal individual writing assignments for assessment* [Linnaeus University]. <https://doi.org/10.15626/LUD.513.2023>
- Rönn, C. (2024). Pupils' informal social strategies in a Swedish compulsory school – What pupils do and say, out of sight of the teachers, while managing written individual assignments. *Educational Review*, 76(3), 605–627. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054955>
- Rüsselbæk Hansen, D. (2024). Democratic engagements with negativities in education and public school. *Speki. Nordic Philosophy and Education Review*, 1(1), 43–57. <https://doi.org/10.5617/speki.11540>
- Ryberg, M. L. (2025). Forskningsbaseret undervisning og tvivlens goder. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 20(37). <https://doi.org/10.7146/dut.v20i37.140480>
- Sauzet, S. (2025). Hesitation – Exploring Ambivalence, Ambiguity and Avoidance in Children's Educational Lives. *Barn – Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 42(1–2). <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6417>
- Schraube, E. (2009). Technology as Materialized Action and Its Ambivalences. *Theory & Psychology*, 19(2), 296–312. <https://doi.org/10.1177/0959354309103543>
- Schraube, E. (2013). First-person perspective and sociomaterial decentering: Studying technology from the standpoint of the subject. *Macmillan Publishers Ltd.*, 6(1), 12–32.
- Schraube, E. (2024). *Digitalization and Learning as a Worlding Practice: Why DialogueMatters*(1sted.).Routledge.<https://doi.org/10.4324/9780429031076>
- Sidorkin, A. M. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54(3), 251–262. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x>
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why Do College Students Cheat? *Journal of Business Ethics*, 94(3), 441–453. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0275-x>

Litteraturliste

Skarpenes, O., & Hidle, K.-M. W. (2024). The clash of cultures: Individualization and standardization in education. *Policy Futures in Education*, 22(7), 1387–1403. <https://doi.org/10.1177/14782103241226526>

Steensen, C. I. S. (2022). Læreres kritik som empirisk genstandsfelt. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 60–77.

Størup, J. O., & Klitmøller, J. (in review). "They don't really know what we're talking about": Pupils' perspectives on misaligned teacher scaffolding of pupils' information literacy practices during project work.

Hverdagsfake i det neoliberalt imaginære - Et kulturanalytisk blik på fake og bluff i videregående uddannelse

**Jan Thorhauge Frederiksen
& Laura Louise Sarauw**

Abstract

Er *faking* en modsætning til *læring*? I denne artikel anlægger vi et kulturanalytisk perspektiv på spørgsmålet. Det betyder, at vi forstår *faking* som en meningsskabende praksis i et universitetsfelt præget af modsatrettede idealer for deltagelse og præstation. Med udgangspunkt i fokusgruppeinterview med studerende på videregående uddannelser, viser vi hvordan studerende balancerer mellem to modstridende narrative repertoirer: et studentercentreret, hvor der er fokus på strategisk selvledelse og et humanistisk-psykologisk, hvor der er fokus på autenticitet. Snarere end hinandens modsætninger fungerer disse narrativer side om side som kulturelt legitime positioner i de studerendes fremstilling. Det rejser afslutningsvis spørgsmålet om, hvorvidt begge narrativer fungerer som kulturelle repertoirer i et bredere neoliberalt imaginært (Lamont), hvor autenticitet og strategisk selvledelse begge er normative krav. Fremfor at være i modsætning til læring fremstår *faking* her som en situeret, kulturel forhandling og positionering.

Faking, Narrative repertoirer, Performativitet, Læring, Videregående uddannelse

Indledning

Spørgsmålet om hvorvidt studerende faker og bluffer afhænger af øjnene, der ser. Dominerende læringsteoretiske positioner ser *faking* som det modsatte af læring. I denne artikel anlægger vi et kulturanalytisk-performativt perspektiv, og undersøger studerendes narrativer som indlejret i kulturelle og institutionelle normer og praktikker, hvor *faking* og læring er to sider af samme vedvarende kulturelle forhandling og positionering (Butler, 1990; Lamont, 2016).

Indenfor den studentercentrerede læringsteori, som præger de videregående uddannelser i Danmark, ses studerendes *faking* som et resultat af manglende sammenhæng eller såkaldt misalignment mellem læringsmål, undervisning og eksamensform (Biggs & Tang, 2011: 100). Dette kan fx være, hvis eksamen måler noget andet end det, som undervisningen har fokuseret på. I den humanistisk-psykologiske læringsteori, som historisk kan føres tilbage til Rogers (1969), opstår *faking* derimod, når studerende føler sig presset til at præstere,

men mangler ejerskab (Macfarlane, 2017). Dette kan være, hvis undervisningsindholdet forekommer uvedkommende for de studerende, hvilket ifølge den humanistisk-psykologiske forståelse kan føre til strategisk tilpasning – og faking – uden læring (Macfarlane, 2017: 15). Det er denne forståelse der udfordres i denne artikel.

Artiklens afsæt er interviewmateriale med studerende på 47 videregående uddannelser i Danmark fra forskningsprojektet PIQUED, som den ene af denne artikels forfattere deltog i som forsker.¹ Vi anlægger et kulturanalytisk-performativt perspektiv (Butler, 1990; Lamont, 2016), der anser hhv. studentercentrerede og humanistisk-psykologiske teoridannelser som kulturelt indlejrede narrative repertoarer, som kan påvirke de studerendes fortællinger om dagligdagen som studerende. Artiklens undersøgelsesinteresse handler således om, hvordan de studerende direkte eller indirekte forholder sig til, citerer eller omskriver disse narrative repertoarer, når de bliver spurgt ind til deres forhold til karakterer, eksamen og læringsmål, forstået som faktorer, der tilkendes forskellige roller i hhv. studentercentreret og humanistisk-psykologisk læringsteori (Ashwin et al., 2020; Biggs & Tang, 2011; Macfarlane, 2017; Gibbs, 1999). Artiklen bidrager med et billede af de narrative logikker, der sætter sig igennem blandt studerende på de videregående uddannelser og peger hvordan centrale læringsteorier kan forstås som narrative repertoarer, som de studerende bruger på forskellige – ikke nødvendigvis konsistente – måder.

Afslutningsvis inddrager vi Lamonts (2016) begreb om *det neoliberalt imaginære* som en kulturel ramme, der igennem idealer om både autenticitet og strategisk selvledelse former studerendes udsagn om deltagelse og læring. Dette perspektiv muliggør en fortolkning af 'faking' ikke som brud på læring, men som kulturelt situeret forhandling og positionering i et felt præget af modsatrettede krav.

Faking i et kulturanalytisk-performativt perspektiv

Det kulturanalytiske-performative perspektiv informerer artiklens teoretiske og analytiske optik og vores forståelse af det studentercentrerede og humanistisk-psykologiske perspektiv som diskursive analysekategorier. Hos Butler (1990, 2007) og Lamont (2016) forstås identitet ikke som ikke noget, der i sig selv er 'naturligt' eller 'autentisk', men derimod som et kulturelt produkt. Derfor har faking – som det 'naturlige' og 'autentiskes' modsætning – heller ikke nogen iboende betydning. For vores analyse betyder det, at vi undersøger faking som en kulturelt situeret performativ praksis, som de studerende kan benytte i deres navigation mellem konkurrerende krav og forventninger.

¹ PIQUED-projektet har undersøgt kvalitetsarbejde i danske videregående uddannelser (<https://ps.au.dk/en/research/research-centres/danish-centre-for-studies-in-research-and-research-policy/piqued>). Materialet i denne artikel blev indsamlet som en del af et delprojekt om studerendes forestillinger om kvalitet i uddannelse og undervisning. Forfatter Jan Thorhauge Frederiksen deltog som forsker i dette delprojekt. PIQUED-projektet var finansieret af Ministeriet for Forskning og Uddannelse.

At identitet formes og legitimeres ved at citere eksisterende kulturelle narrativer betyder, at når vores informanter skal gøre rede for, hvordan de tænker om deres studiepraksis inddrager de “... *conceptions of status, recognition, moral order, and imaginaries that affect resilience and the capacity to respond to challenges [and] broader cultural repertoires that define cultural citizenship*” (Lamont 2009:155). Vores informanter bliver til den slags studerende, de er, ved at lokalisere sig selv i relation til sociale og kulturelle narrativer, som de ikke selv har formuleret (Somers, 1994).

’Faking’ skal altså forstås i sammenhæng med, hvad der kulturelt forstås ved en god studerende, altså som et kulturelt indlejret anliggende, der er under konstant indflydelse af sociale, sproglige og materielle kategorier. Her er ’læring’ altså altid allerede en form for fake, forstået som noget påtaget eller tilegnet – og måske kan man ligefrem gå så langt som til at sige, at faking er en udbredt og effektiv studiestrategi, fordi det kendetegner den proces, hvorigennem studerende tilegner sig terminologi, koder og kulturelle former fra den uddannelseskontekst, de er i færd med at erobre (Sarauw & Frederiksen, 2024).

Vi undersøger altså faking som kulturelt fænomen, ikke nødvendigvis en ikke-autentisk praksis, men en måde at navigere i et studieliv, der er indlejret i en række kulturelle narrativer. Fokus er derfor på, hvordan de studerendes udsagn trækker på og positionerer dem i forhold til dominerende kulturelle narrativer.

Vi bruger Lamonts (2016) begreb om *kulturelle repertoires* som betegnelse for de fortællinger, der aktuelt er tilgængelige for undervisere og studerende gennem politiske, kulturelle og institutionelle kontekster. Vi retter særlig opmærksomhed mod to af disse repertoires, nemlig det studentercentrerede og det humanistisk-psykologiske, og undersøger hvordan de indgår i de studerendes forsøg på at begribe uddannelsessystemets logikker og deres fortælling om deres egen måde at være studerende.

Vi diskuterer afslutningsvis vores analytiske fund i forhold til Lamonts begreb om det *neoliberalt imaginære* (Lamont 2009) hvor personlige narrativer om individuel værdighed og respektabilitet væves sammen med idealiseringen af entreprenøren og personlig autonomi. Det neoliberalt imaginære er den sociale forestilling om værdighed der “*insisterer på vigtigheden af økonomisk frihed, ... på entreprenørernes ledende rolle for økonomisk udvikling, og på at individuel selvhjulpethed er [velfærdsstaten] moralsk og praktisk overlegen*” (Sewell 2009:273). I dette narrativ kunne det at studere og være studerende altså blive fortalt som en balancegang mellem at tage ansvar for sin uddannelse (selvhjulpethed), og agere strategisk målrationelt (økonomisk) i uddannelsen og et konkurrenceperspektiv (entrepreneurskab). I Lamonts analyser er dette det kulturelt dominerende legitimitetsnarrativ og derfor det narrativ, vi forfølger.

Hvad er faking i et studentercentreret perspektiv?

Det studentercentrerede narrative repertoire forstår vi i forlængelse af Biggs' (1999) og Biggs & Tangs (2011) begreb om *Constructive Alignment*, dvs. forestillingen om at man kan designe sig frem til god og effektiv læring gennem tydelig overensstemmelse mellem læringsmål, aktiviteter og eksamen. Velvidende at betegnelsen 'studentercentreret' også bruges om en bredere læringsteoretisk ambition om at tage de studerendes perspektiv (Ashwin et al., 2020), afgrænser vi os her til den forståelse, som præsenteres af Biggs m.fl. Det gør vi, fordi denne forståelse på mange måder er blevet institutionaliseret via policy- og uddannelsesudviklingen de sidste 30-40 år og i dag står centralt i kvalifikationsrammer, studieordninger, universitetspædagogiske kurser og lærebøger m.m. på de videregående uddannelser (Christiansen et al., 2015; Jacobsen & Andersen, 2017; Sarauw, 2011). *Constructive Alignment* er desuden fundament for den mål- og outcome-orientering, som blandt andet har været et afgørende styringsredskab i den europæiske Bologna-proces (Andersen, 2010; Rienecker et al., 2013; Ulriksen & Christensen, 2022).

Centralt hos Biggs står forestillingen om, at studerende er naturligt orienterede mod eksamen, og at man derfor kan styre de studerendes engagement i fx et kursus ved at ændre på eksamensform og læringsmål. Studerende betragtes som aktive medskabere af egen læring inden for en didaktisk struktur, hvor der er tydelig kobling mellem læringsmål, aktiviteter og eksamen. Læring kræver ikke nødvendigvis autenticitet i følelsesmæssig forstand, men klarhed, struktur og sammenhæng. I dette perspektiv forstås faking som en strategisk tilpasning, der følger af et misforhold (misalignment) mellem de formelle læringsmål, undervisning og eksamen – fx hvis eksamen måler andet end undervisningen har fokuseret på – eller som Biggs og Tang udtrykker det:

If assessment tasks are misaligned with the intended learning outcomes, students may resort to surface strategies, such as rote learning, guessing or bluffing, in order to pass. This undermines the development of deep learning approaches and encourages strategic behaviour rather than genuine understanding (Biggs & Tang, 2011: 100).

Faking i et humanistisk-psykologisk perspektiv

Det humanistisk-psykologiske repertoire ser uddannelse som et eksistentielt anliggende, der fordrer autenticitet og medindflydelse og mulighed for personlig meningsskabelse (Macfarlane, 2016, 2021; Rogers, 1969). Antagelsen er, at studerende har de bedste vilkår, når de føler sig mødt og set som individer.

Læringsmål og eksamensformer, der opleves som eksternt pålagte og instrumentelle, risikerer at virke fremmedgørende. Faking forstås her som en reaktion på følelsesmæssigt pres, fremmedgørelse eller manglende forbindelse til det, de studerende oplever som ægte og meningsfuldt. Til forskel fra denne artikels analyseperspektiv har det humanistisk-psykologiske perspektiv altså en forestilling om, at noget er autentisk, godt og sandt, mens andet kan være inautentisk og fake – eller med Macfarlanes ord:

Fake learning is when students are required to pretend that they have learned something which they have not, or to express themselves in ways which they do not genuinely believe, in order to meet the expectations of teachers or the assessment regime. This may involve simulating interest, mimicking understanding, or adopting the rhetorical style and language of reflective learning without any authentic engagement (Macfarlane, 2021: 4).

Macfarlanes (2016) kritik af Biggs' version af den studentercentrerede læringsteori knytter en direkte forbindelse mellem krav om, at studerende synligt demonstrerer fysisk, kognitiv og emotionel deltagelse, og fremkomsten af fake læring (Macfarlane, 2016: 15). Kravet om aktiv og synlig læring har, mener han, gjort det at studere til en øvelse i at aflure og anticipere underviserens forventninger og opføre den ønskede performance. De *faker* det, som de tror, at underviserne ser som indikatorer på god læring. Resultatet er en performancekultur, hvor studerende foregiver at være deltagende, nærværende og emotionelt engagerede – en direkte modsætning til de humanistisk-psykologiske idealer om den studerende som autonomt tænkende væsner med frihed til at vælge hvad, hvordan og hvor de vil studere (Macfarlane, 2016: 33, 54, 91).

Macfarlane betvivler hermed Biggs' syn på studerendes aktive deltagelse og engagement som selvfølgelige markører for læring. Ifølge ham kan studerende producere den efterspurgte performance uafhængigt af om de lærer noget eller ej; det er muligt at være fysisk til stede uden at lære; man kan snakke underviseren efter munden uden at være engageret, og man fabrikere refleksioner og værdimæssige bekendelser uden at tilslutte sig disse.

Interviewmateriale

Artiklen er baseret på 47 gruppeinterviews med i alt 127 studerende på danske videregående uddannelser, indsamlet som del af forskningsprojektet PIQUED. Interviewene var fordelt på 6 universiteter (DTU, KU, AU, CBS, SDU, RUC), 3 professionshøjskoler (PHA, KP, UC VIA) samt yderligere to uddannelsesinstitutioner (Designskolen, DKDM).²

² Uddannelserne blev udvalgt, så de repræsenterede alle fakulteter, forskellige grader af selektivitet (dvs. 1. prioritetsansøgere pr. antal optagne ansøgere), forskellige placeringer i landet,

Interviewene var designet til at producere data om studerendes oplevelse af kvalitet i uddannelse, gennem en række spørgsmål, hvor de studerendes oplevelser med forskellige former for undervisning og rammesætning heraf blev løftet frem til diskussion. De er altovervejende gennemført over zoom, varer mellem 1 og 2 timer, og er transskriberet og kodet i NVIVO 15. Interviewguiden var organiseret som sorterings- og diskussions-opgaver i en række temaer: Undervisningen, underviserne, de medstuderende, eksamen, og studieordninger. Interviewgrupperne skulle forholde sig til en række udsagn om de forskellige temaer, mens interviewererne spurgte ind til argumenterne herfor. Dette interviewdesign viste sig velegnet til at fremkalde den type legitimerende udsagn, som vi i denne artikel eftersøger.

Den kulturanalytiske tilgang udgør vores overordnede metodologiske ramme og muliggør en diskursiv og performativ forståelse af fake som iscenesat deltagelse. Oprindelig er interviewene imidlertid hverken foretaget ud fra denne ramme eller med henblik på at undersøge faking, og de indeholder ingen direkte beskrivelser af, hvad de studerende opfatter som faking. Dette giver til gengæld god mulighed for at undersøge, hvordan de narrative repertoarer sætter sig i gennem i spontane og kontekstnære udsagn. Det ses fx ved, at der i interviewene opstår dialoger mellem de studerende, hvor de selvbevidst eller ironisk kommenterer på de måder, de forholder sig strategisk til uddannelsernes krav (se fx citater om læringsmål s. 12).

Materialet er oprindelig kodet med en induktiv-aksial kodning (Saldaña, 2025). Denne kodning blander induktive kategorier (fx koden "karakterer er uretfærdige" med koder afledt af interviewguiden (fx koden "Udsagn om forelæsninger"). Til denne artikel har vi (1) læst udvalgte kodninger åbent og eksplorativt med afsæt i det kulturanalytiske perspektiv, hvorpå vi identificerede det studentercentrerede og det humanistisk-psykologiske perspektiv som dominerende narrative repertoarer og (2) identificeret *mønstre og modsætninger i de studerendes udsagn*, som viser, hvordan de studerende forhandler mellem de to. I vores undersøgelse af, hvordan de studerende forholder sig til læringsmål, så vi altså først (1) på det materiale, der i den oprindelige kodning blev kodet som *læringsmål*, og *formål med fag/modul*. Eksempelvis har vi for at indfange de studerendes forhold til eksamen set på materiale, som var kodet i kategorierne *eksamen*, *karakter*, *retfærdigt*, *uretfærdigt*, og *den gode studerende*. Vi har dernæst (2) analyseret, hvilke narrative repertoarer de studerende trækker på i materialet, og hvordan. Denne del af analysen har en mere abduktiv karakter, idet vi eftersøger narrative konstruktioner med udgangspunkt i den kulturanalytiske forståelse: hvilke fortællinger bruger de studerende til at legitimere sig selv som studerende og deres studiepraksis?

forskellige grader af professionalisering, forskellige uddannelsesstørrelser, samt forskellige universitetspædagogiske traditioner. Vi har interviewet studerende ved 4 forskellige sprogfag, men flere af disse fag optager så få studerende, at vi har valgt at anonymisere fagene.

Fokusgruppeinterview bliver nogle gange kategoriseret som mindre pålidelige, da informanter har en tendens til at tilpasse deres udsagn efter hinanden (Kvale & Brinkmann, 2015). Frem for at se dette som et problem mener vi, at tendensen er i tråd med vores performativ-kulturanalytiske tilgang, hvor de repertoarer, som informanterne trækker på, forstås som kulturelt indlejrede, fordi kulturel indlejrethed formodes at træde stærkere frem i en gruppekontekst.

Det kulturanalytisk-performative perspektiv indebærer en særlig bevågenhed på, hvordan betydning opstår i de studerendes egne ord – som performative og situerede ytringer, der *citerer* kulturelle narrativer, og hvis betydning derfor skal fremlæses kontekstuel. Vi har derfor valgt at medtage en del citater for dermed at synliggøre den flertydighed og diskursive kompleksitet, der kendetegner de studerendes fortællinger.

Teoretisk analysetilgang

Det kulturanalytiske perspektiv er både teori og metode og danner det primære blik, vi analyserer med. Som illustreret i figuren herunder har vi således været interesseret i at undersøge:

- Hvordan forskellige udsagn fra studerende kan tolkes afhængigt af det kulturelle repertoire, her illustreret ved bestemte læringsteoretiske perspektiver.
- Hvordan studerende trækker på måske modstridende narrative repertoarer, her repræsenteret ved humanistisk-psykologiske og studentercentrede perspektiver.

	Humanistisk-psykologisk repertoire	Studentercentreret repertoire	Kulturanalytisk-performativt perspektiv
Læringssyn	Er en personlig og meningsfuld proces, hvor den studerende udvikler sig som menneske. Refleksion og autenticitet er centrale.	Handler om at opnå forståelse og anvende viden i praksis. Dybdelæring er idealt, hvor den studerende forbinder teori og praksis.	Er en social og kulturel praksis, hvor studerende internaliserer og navigerer i institutionelle normer for viden og succes.
Forståelse af "fake"	"Fake" kan opstå, hvis studerende føler sig presset til at præstere uden reelt engagement. Manglende ejerskab kan føre til strategisk tilpasning.	Studerende "faker" når der er misalignment mellem undervisning, læringsmål og eksamen – fx hvis eksamen måler andet end undervisningen har fokuseret på.	"Fake" er en måde at navigere i uddannelsessystemets strukturer/diskurser.
Motivation	Er afgørende for læring. Studerende lærer bedst, når de føler sig autonome og engagerede i meningsfulde aktiviteter. Ekstern motivation (fx karakterer) kan hæmme læring.	Påvirkes af undervisningens design: dybdelæring fremmes af alignment mellem undervisning, læringsmål og eksamen. Ydre belønninger (fx karakterer) kan motivere.	Formes af sociale normer og kulturelle forventninger. Studerendes motivation er påvirket af deres position i uddannelsessystemet og bredere samfundsmæssige strukturer.
Betydning af 'tryghed'	Skabes gennem en ikke-dømmende læringskultur, hvor fejl er en del af læringsprocessen. Relationer mellem underviser og studerende er afgørende.	Opnås, når der er transparens i krav og vurderingskriterier. Eksamensformer skal understøtte progression i læringen.	Afhænger af sociale og institutionelle rammer. Studerende navigerer mellem forventninger fra medstuderende, undervisere og samfundet.
Eksamen	Bør understøtte personlig vækst og refleksion, hvor den studerende har medbestemmelse i vurderingsformen. Karakterer kan være hæmmende, hvis de ikke understøtter motivation for læring.	Skal være i alignment med undervisning og læringsmål, så den måler dybdelæring fremfor overfladisk tilegnelse af viden.	Ses som en institutionel praksis, hvor studerende navigerer i forventninger og sociale normer om akademisk succes.
Læringsmål	Studerende skal have medbestemmelse over læringsmål for at skabe ejerskab og mening. Hvis målene opleves som påtvungne eller abstrakte, kan det hæmme motivation og engagement.	Klare og velstrukturerede læringsmål er nødvendige for at fremme dybdelæring og sikre alignment mellem undervisning og eksamen.	Er ikke neutrale, men afspejler arbitrære institutionelle og kulturelle normer for, hvad der anses som værdifuld viden og kompetencer.

Figuren viser humanistisk-psykologiske (repræsenteret ved bl.a. Macfarlane) og det studentercentrerede (Biggs & Tang) analyseres som kulturelle repertoarer, der kommer til udtryk i studerendes udsagn. Den tredje kolonne, det kulturanalytiske perspektiv (Butler, Lamont m.fl.) udgør analysens overordnede perspektiv, hvorfra vi analyserer de to repertoarer. Som vi viser i analysen, skal de to repertoarer forstås ikke som statiske empiriske forekomster i den rene form, som de er beskrevet i skemaet herunder, men som kulturelt indlejrede repertoarer [dvs. mængde af idéer, færdigheder, bemærkninger el.lign. som man kan bruge i forskellige situationer, jf. Ordnet] der trækkes på i flæng, og som i praksis ikke har nogen ren form.

Karakterer

I interviewene beder vi fokusgrupperne sortere en række udsagn om eksamen efter vigtighed, og et af disse udsagn lyder ”Jeg får en karakter”. Dette udsagn giver anledning til diskussion om, hvorvidt det er vigtigt at få karakterer, og hvorfor.

Nogle studerende ser karakterer som noget, der potentielt kan stå i modsætning til feedback, og at feedback er mere meningsfuldt for at forstå, hvad de har lært:

Men er karakterer så stor en faktor? Fordi jeg føler i hvert fald at [...] i hvert fald den feedback, man har fået af visse lærere her på stedet, har ligesom gjort op for, at der har ikke været brug for karakterer. (Pædagogstuderende)

Det kan være sådan lidt [...] utilfredsstillende at få en karakter, hvis man ikke får noget feedback, sådan synes jeg faktisk, at det har været hver gang, altså det er sådan lidt, så synes jeg ikke rigtig man kan bruge egentlig den der karakter til specielt meget. (Sprogfagstuderende)

De studerendes udsagn trækker på en humanistisk-psykologisk argumentation, hvor uddannelse ses som en personlig og meningsfuld proces, og karakterer bør understøtte en indre motivation. Når studerende med denne holdning medgiver, at karakterer kan være meningsfulde, er det med en lignende argumentation:

Det jeg synes en karakter nogle gange kan gøre er, at man får tal på, hvor meget man har forstået egentlig. Så der er også lidt en forståelsesfaktor. (Aktuarstuderende)

Jeg bruger i hvert fald [karakterer] til at vurdere, har jeg læst nok. (Medicinstuderende)

I disse udsagn fremstår karakterer som proxy for feedback og kan således umiddelbart knyttes an til det humanistisk-psykologisk fokus på indre motivation. Den studentercentrerede argumentation fylder dog oftest, når karakterer beskrives positivt som en – velkommen - måde at blive disciplineret på:

Ja jeg ville nok ikke gøre helt lige så meget for at bestå faget, hvis det var bestået/ikke-bestået, så ville jeg måske ikke lægge lige så mange kræfter i det. (Aktuarstuderende)

Jeg kan mærke på mig selv, at når jeg er til bestået/ikke-bestået eksaminer, så driver det mig slet ikke lige så hårdt som dem med karakter. Jeg føler de er lidt ligegyldige, og jeg tænker lidt sådan nårh ja, okay... så jeg lægger sku ikke lige så meget effort i det. (Studenterrådsaktiv)

Det er sådan set ikke så vigtigt for mig, hvilken karakter, jeg får [...] så længe jeg synes, jeg får en karakter jeg fortjener. Det er klart, hvis jeg ikke har forberedt mig særlig godt, så fortjener jeg ikke en god karakter og omvendt, hvis jeg har forberedt mig godt, så forventer jeg også en god karakter. (Studenterrådsaktiv)

Fælles for citaterne ovenfor er, at karakterer er et legitimt *mål* at indrette sin indsats efter. Karakterer opfattes som *autoritative* og retvisende udtryk for de studerendes præstation. Hos denne studerende med det resultat at deres selvforståelse og autonomi blev demonteret:

Og jeg gik altså ud af den der eksamen og tænkte "det her det bliver et 10-tal" og så blev det et 4-tal, og det var sådan "fuck, altså den her karakter, jeg ville hellere have haft bestået/ikke-bestået, fordi det var en god oplevelse, indtil jeg fik det der 4-tal [...] men på den anden side er karakter også en vigtig indikator for, om du har snakket om det, der er vigtigt, og selvfølgelig er underviserne dem, der egentlig ved bedst (Sprogfagsstuderende)

De studerende anerkender at være underlagt en ydre faglig autoritet, der udfordrer og måske undergraver deres autonomi og dømmekraft – og dermed kerneværdier i det humanistisk-psykologiske perspektiv. Kun få studerende giver dog klart udtryk for at foretrække karakterer, og det er så fordi karaktererne skal bruges til noget efter uddannelsen:

Hvis jeg skulle vælge mellem karakter og feedback, så vil jeg til hver en tid tage karakter, fordi det er det jeg skal bruge til noget i sidste ende. Så det er jo ligegyldigt, om den her lærer lige synes, at jeg er god til at skrive en indledning, fordi jeg bliver nødt til at vide hvor jeg ligger på skalaen. (Pædagogstuderende)

På tværs af de studerendes udsagn er det vigtigt at vide, hvad de gør rigtigt, og hvad de kan gøre bedre. Karakterer italesættes som en pålidelig indikator af den studerendes niveau. På mange måder er denne forståelse kongruent med det studentercentrerede perspektiv. I et kulturanalytisk perspektiv observerer vi en dobbelthed: selv når karakterer kritiseres, fastholdes deres nødvendighed.

Karakterer italesættes ikke som modpol til indre motivation, men som en ramme, inden for hvilken mening kan opstå. Her aktiveres både det studentercentrerede narrativ (karakterer som indikator for alignment og progression) og det humanistisk-psykologiske (karakterens formative og følelsesmæssige betydning).

Eksamen

De studerende er dog også kritiske overfor de instrumentelle sider af det studentercentrerede perspektiv. Et andet udsagn, de præsenteres for i interviewet, lyder: ”Jeg har selv valgt emnet/problemformulering/pensum”. Det giver anledning til kommentarer som disse:

Jeg er faktisk imod [...] at eksamener er det eneste mål for undervisningen, og [...] at den første undervisning, det er, hvordan eksamen kommer til at være [...] at eksamenskrav er det vigtigste indhold i undervisningen, det er jeg diametralt uenig i. (Digital Innovation og Marketingsstuderende)

Det dér med, at man selv bliver inddraget i undervisningen og det materiale, man ligesom skal læse osv., det synes jeg er superfedt, det gør også, at man ligesom selv finder ud af, jamen okay hvad er det, jeg har lyst til at arbejde med, og [...] så man selv får mulighed for og vælge noget af sit pensum og sin problemformulering osv. (Musikvidenskabsstuderende)

[Jeg] skal blive... en dygtigere arkæolog, og det at forberede sig til en eksamen[er] ikke altid 1-1 foreneligt med det mål at blive dygtigere [...] jeg synes tit når man fokuserer for meget på, at nu skal vi bare op og bestå en eksamen og få en god karakter, så er det, der bliver det, der er målet. Når den og den eksamen er slut, så glemmer man en masse. (Arkæologistuderende)

Her ses en modvilje mod standardisering og mod at tage den studentercentrerede institutionelle logik – eksamen og bedømmelse – for pålydende. Mens der i diskussionen om karaktererne er en generel tilslutning til karakterer som et meningsfuldt styringsincitament, er det for disse studerende problematisk, at man agerer strategisk i forhold til eksamen – det er inautentisk, i betydningen kontraproduktivt for, hvad de anser for vigtigt. I stedet valoriserer de nysgerrighed og interesse; det er motiverende at få lov at styre selv. Her genfinder vi det humanistisk-psykologiske narrativ om, at læring skal være personligt meningsfuld, udviklende og autentisk. I det sidste udsagn fra den arkæologi-studerende finder vi denne kritik helt ekspliciteret – den målrationelle eksamensforberedelse er i modsætning til det fagligt og personligt engagerende.

På tværs er de tre citater artikuleres en modsætning mellem det at vide, at man skal bedømmes, og det at finde mening i faget. Modsat karakterer, som de studerende opfattede som mere eller mindre realistiske udtryk for egen præstation og som kunne tolkes både studentercenteret og humanistisk-psykologisk, så ser vi her et tydeligere skel, hvor eksamen knyttes til præstation og ydre styring (jf. Biggs' studentercentrerede perspektiv), mens undervisningen knyttes til det personligt meningsfulde (jf. det humanistisk-psykologiske perspektiv). Denne modsætning peger ind i det næste analysetema, som angår sammenhængen mellem undervisning og læringsmål.

Læringsmål

Under interviewene blev de studerende præsenteret for læringsmål fra deres egen uddannelse. Læringsmålene er udvalgt, så de er fra fag, som vores informanter har haft, og vi har valgt relativt korte læringsmål, som er til at overskue i en gruppeinterviewkontekst.

Læringsmålene bliver af mange studerende set som noget, der ikke rigtig kommer dem ved:

Interviewer: Er det noget I orienterer jer i, inden I skal skrive opgaver?

Martin og Anne: Nej.

Interviewer: Kan I finde på at bruge dem op til eksamen?

Anne: Nej. (...)

Interviewer: Hvad med underviserne [bruger de dem]?

Martin: Det vil jeg ikke mene. Jeg kunne forestille mig, at dekaner og et eller andet administrerende personale kunne finde på at bruge det, jeg ved ikke præcist til hvad. (Aktuarstuderende)³

Erik: Jeg synes, det er svært at sætte det i direkte kontekst med arkæologi, det virker meget som noget, de bare har smidt ind på alle studier på en eller anden måde. (Arkæologistuderende)

Mazan: De er jo skrevet sådan der ik', det er sådan noget djøf-agtigt sprog, man læser. Det lyder alt sammen fint og flot, men hvad er det du vil have? [...]

Laura: Ja, det bliver lidt for abstrakt. Hvad betyder det egentlig? (Medicinstuderende)

³ I dette og følgende citater optræder mere end en informant. De optræder derfor med et anonymiseret navn.

I dialogen etableres imidlertid også en modsætning, der ligner forholdet til eksamen: læringsmålene kan være en måde at finde ud af om man er på rette vej, men de bliver valgt fra som en måde at orientere sig i faget på. Når man som studerende skal finde mening i faget, så sker det ved at engagere sig i undervisningen.

Interviewer: De her målformuleringer, der er i studieordninger, har det været noget, I læser, når I går til eksamen?

Natalie: Øh, en sjælden gang imellem, men tit har det ikke rigtig været nødvendigt, fordi så synes jeg bare man har spurgt løbende underviseren "er det sådan noget her I forventer?", og så har man sådan løbende en dialog, det tror jeg giver mere mening for mig end sådan en række krav. (Sprogfagsstuderende)

Interviewer: Bruger I dem på den måde? Som en tjekliste?

Amalie: Hvis jeg sådan er helt langt ude at skide med de der eksamener, så kan jeg godt finde på at læse dem for sådan lige, okay hvad er det egentlig, jeg skal kunne, og kan jeg egentlig mere end jeg lige tror. Så kan jeg godt finde på at bruge dem. Men hvis jeg føler mig nogenlunde sådan sikker i faget, så er det ikke helt så vigtigt. (Biologistuderende)

De studerende balancerer mellem på den ene side at anlægge et udvendigt blik på sig selv, hvor læringsmål, karakterer og feedback er måder, hvorpå uddannelsen kommunikerer krav og forventninger til de studerende. Som studerende må man strategisk navigere i disse krav (det studentercentrerede perspektiv), og dermed bliver det det at klare sig godt og leve op til målene anerkendt som den legitime måde at være studerende på. På den anden side er det også legitimt, og efterstræbelsesværdigt, at være en autentisk og reflekterende studerende, der er herre over sin egen læring (det humanistisk-psykologiske perspektiv). Der er en modsætning mellem at underkaste sig bedømmelsen, og skulle holde sig indenfor det eksamensrelaterede, og at være en engageret og autentisk studerende. Når karakterer og bedømmelser anerkendes som autoritative, undermineres den autonomi, som de studerende knytter det meningsfulde til. Derfor bliver det at orientere sig eksplicit mod eksamen til inautentisk praksis – eller faking – forstået som strategi, hvor de studerende er bevidste om, at de forlader det, der for dem er meningsbærende.

Faking

Når de studerende beskriver usikkerhed og ikke kan afkode kravene, bliver de mere strategisk orienterede. Det er den måde faking og bluff optræder som eksplicit strategi i interviewene. Det er der, hvor de studerende læner sig helt strategisk ind i det studentercentrede perspektiv.

Men vi ser samtidig, at de ikke tager dette perspektivs læringsidealer alvorligt. Her er to citater hvor dette sker:

Jane: [det er] bare en masse krav. [fniser]

Interviewer: Bare en masse krav. Er det [svært] at forstå det, der står i den?

Mira: Det synes jeg det er, men [...] man kan jo få alt til at passe på det. [...] det er meget nemt at få den til at kunne kringles ind, fordi det er meget sådan vagt formuleret [...] altså jeg kan da huske i hvert fald, da jeg læste det for første gang. Jeg var sådan lidt blown away, fordi [...] altså man forstår næsten ikke hvad det er.

Joan: Ja, sådan havde jeg det også, hvordan skal jeg komme omkring alle dem her. Men hvor jeg havde det sådan lidt, ja, okay men med den ene aktivitet opfylder jeg faktisk utroligt mange af dem, hvis jeg argumenterer godt nok altså og kan du få det kringlet rundt. (Pædagogstuderende)

Altså der er vildt mange bullshit-ord, altså hvordan fanden skal man vurdere folk på det der, altså det der med samarbejde, har de tænkt sig at sige "ah, du ryger ned på 10, du samarbejdede ikke" ja, [...] det er lidt bullshit, men så er det jo også nemt at slippe igennem. (Forvaltningsstuderende)

Læringsmålene italesættes som lidt meningsløse og åbne for fri fortolkning. Altså ser vi igen en diskrepans mellem den autoritet de studerende tillægger karakterbedømmelse som udtryk for den reelle præstation og deres lemfældige omtale af læringsmålene (som formelt set danner grundlaget for karakterbedømmelse). I stedet for at finde en autoritativ fortolkning af læringsmålene, håndteres denne flertydighed som en elasticitet – målene er noget lokalt og arbitrært, der har mere strategisk betydning end faglig.

Vi finder også eksempler på, at de studerende sammen arrangerer måder at håndtere kravene på, hvor det faglige indhold helt undviges:

Joan: Nej, jeg synes også. det der med at skulle evaluere på hinanden. Det synes jeg er lidt mærkeligt. Det har vi gjort rigtig meget. Det er superunderligt.

Interviewer: Evaluere på hinanden? På fremlæggelser eller?

Joan: Ja opgaver, vi har skulle læse hinandens opgaver [...] Fuldstændig mærkeligt.

Sanne: Nej, men det har vi også, og [...] der er alligevel ikke nogen, der hører hvad vi siger, så derfor altså der kommer ikke noget reelt godt ud af det. [...] Men så gør man det, man bare lader som om.

Joan: Altså, der er ingen i vores klasse, tror jeg, der har åbnet de der feedbackopgaver og læst reelt hinandens feedback. Vi har allesammen været enige om, at vi synes det er mærkeligt, og at det ikke er en position, vi vil lade gå udover klassen. Det er ikke vores position at skulle sidde og bedømme hinanden. (Pædagogstuderende)⁴

Citatet beskriver en strategisk organisering, der opstår parallelt med undervisningen. De studerende håndterer modsætningen mellem det studentercentrerede perspektivs målrettethed og den humanistiske perspektivs autonome meningsskabelse ved simpelthen at skille dem ad. Vi læser ikke disse eksempler som snyd, og heller ikke som egentlig modstand, men netop en *laden-som-om* som Sanne udtrykker det ovenfor⁵. Det er pragmatiske og strategiske måder at håndtere modsætningen mellem de to perspektiver på. Det er eksempler på, hvordan de studerende, med Butlers begreb, performer strategisk. Ikke for at få en bedre karakter, men for at håndtere modsætningsfulde, meningsløse og -forstyrrende krav. Det bliver *laden-som-om* som bevidst tilpasningsstrategi.

At studere i det neoliberalt imaginære

Analysen viser overordnet, at de studerende trækker på både det humanistiske perspektiv og det studentercentrerede perspektiv. Begge perspektiver er således en del af de studerendes kulturelle repertoire, det er legitimerende fortællinger, som de kan trække på – og som bruges i flæng. De studerendes balancegang mellem de to perspektiver kan ses som en kulturel praksis, hvor det opleves som arbitrært, hvilke krav man bliver underlagt, og hvor den gode studerende til tider er autentisk og autonom og til andre tider målrationel og handler i overensstemmelse med tydelige læringsmål. Her bliver *faking* et performativt svar på modsatrettede krav om både selvstændighed og tilpasning.

De studerendes udsagn lader sig ikke entydigt placere inden for hverken et studentercentreret eller humanistisk-psykologisk narrativt repertoire. Deres udsagn fremstår derimod sammensatte og til tider selvmodsigende – det ene øjeblik trækkes på sprog om meningsfuldhed, autenticitet og indre motivation, i det næste domineres sproget af henvisninger til effektivitet, målopfyldelse og strategisk positionering – og ind i mellem optræder der en mellemposition,

⁴ Dette citat har tidligere været publiceret i Sarauw & Frederiksen, 2024.

⁵ Dog undtaget kommentaren om at "det er ikke vores position" – som er en egentlig protest mod at blive pålagt et bedømmelsesansvar.

som fx når de studerende taler om at 'kringle' uddannelsens læringsmål, og hvor det at 'kringle' både kan betyde, at man tilretter sin performance efter, hvad der står i læringsmålene, men også kan betyde, at læringsmålene fortolkes i en retning, der er personligt meningsfuld og dermed opleves som 'autentisk'.

Det studentercentrerede og det humanistisk-psykologiske perspektiv kan ses som forbundne kar i forhold til det, som Lamont kalder det *neoliberalt imaginære* (Lamont 2009). Det ses bl.a. ved, at de studerende på forskellig vis forholder sig som objekter for en ydre kontrol gennem læringsincitamenter. I det studentercentrerede perspektiv agerer de studerende strategisk i forhold til læringsincitamenter, kontrol og målrettethed, mens det humanistiske perspektiv tillader dem at artikulere modstand mod målretning og kontrol – men ikke mod dens mål. På den måde kan brugen af parallelle narrativer forstås i lyset af et bredere kulturelt repertoire, der måske siger noget om samtidens forestillinger om, hvad uddannelse egentlig er.

Snarere end et modsætningsforhold giver de studerende indtryk af en dobbelthed, som måske allerede ligger i Lamonts (2016) begreb om det *neoliberalt imaginære*, hvor det er den studerendes ansvar at lede sig selv gennem kompleksiteten. Forskning har tidligere fremhævet, at den vægtning af den enkeltes autonomi og motivation, der oprindeligt var den humanistiske-psykologiske modsvar til et disciplinerende, tingsliggørende og undertrykkende uddannelsessystem, smelter sammen med en neoliberal forståelse betoning af selv-realisering, ansvar for egen læring og resiliens (Brinkmann, 2015; Hermann, 2009; Sarauw, 2019).

Det humanistisk-psykologiske repertoire tilbyder altså ikke nødvendigvis et opgør med det neoliberale ideal. For Lamont er det netop pointen, at man ikke frit kan vælge, hvilke kulturelle narrativer der giver legitimitet, og derfor må man hente legitimitet i de kulturelt dominerende narrativer; her det neoliberale. I et performativt-kulturanalytisk perspektiv bliver idealet om autenticitet og personlig mening således blot endnu et krav, som den studerende skal leve op til eller *performe* for at være individuel selvhjulpen og entreprenant.

Denne gennemgående dobbelthed – eller narrative balancegang, som vi kaldte den ovenfor – tyder på, at interviewene ikke blot afspejler individuelle holdninger eller reaktioner på konkrete undervisningsformer og designs, men kan læses som kulturelt situerede og performative svar på spørgsmålet om, hvad uddannelse egentlig er. Når studerende faker, er det ikke nødvendigvis et forsøg på at slippe uden om at gøre arbejdet som studerende, men en måde at tilegne sig uddannelsens logikker fra en position, hvor disse ikke er velkendte og selvfølgelige.

Jan Thorhauge Frederiksen, Københavns Universitet

Laura Louise Sarauw, Københavns Professionshøjskole

Litteraturliste

Ashwin, P., Boud, D., Calkins, S., Coate, K., Hallett, F., Light, G., ... & Tooher, M. (2020). *Reflective teaching in higher education*. Bloomsbury Academic.

Biggs, J. & Tang, C (2011 [1999]). *Teaching for Quality Learning: What the Student does*, 4th edition, England: Open University Press, https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf

Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning, *Higher Education Research and Development*, 18(1):57-75, DOI:10.1080/07294360.2012.642839

Brinkmann, S. (2015). Selvrealisering: Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur. *Psykologisk Set*, 98, 7-11.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble*, London and New York: Routledge.

Butler, J. (2007). 'Imitation and gender subordination'. I S. Siedman & J. Weeks (Eds.), *The New Social Theory reader* (pp. 333 – 344). Routledge: London & New York.

Christiansen, N. F. V., Harboe, T., Horst, S., Krogh, L., & Sarauw, L. L. (2015). Trends in the development of the Danish universities. In L. Rienecker, P. Stray Jørgensen, J. Dolin, & G. Holten Ingerslev (Eds.), *University teaching and learning* (1. ed., pp. 17-41).

Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown, & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches* (pp. 1250-1263). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Goffman, E. (2004): *Social Samhandling og mikrosociologi*, København, Hans Reitzels Forlag

Hermann, S. (2009). Må en kritisk læringsforsker elske stiv kuling i uddannelses-systemet? [Læringsmesteren - Festskrift for Knud Illeris](#), Ungdomsforskning, (pp. 28-30) Årg. 8, nr. ½, (2009).

Jacobsen, J. C., & Andersen, H. L. (2017). *Til dannelse eller nytte? universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*. Frydenlund.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.) Hans Reitzels Forlag.

- Lamont, M. (2009): Responses to Racism, Health, and Social Inclusion as a Dimension of Successful Societies. In Lamont, M. & Hall, P. (2009): Successful Societies, New York, Cambridge University Press
- Lamont, M. (2016). Getting Respect, Princeton, Princeton University press
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. American Sociological Review, 80(1), 1-27.
- Law, J. (2004). After Method: Mess in Social Science Research, London; New York: Routledge
- Macfarlane, B. (2021). Methodology, Fake Learning, and Emotional Performativity. DOI: <https://doi.org/10.1177/2096531120984786>
- Macfarlane, B. (2016). Freedom to Learn: The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315529455>
- Saldaña, J. (2025) : The Coding Manual for Qualitative Researchers, London, Sage.
- Sarauw, LL & Frederiksen, J.T (2024). Do university students fake learning? Notes from the field on student learning and engagement as a performative practice. *Journal of Praxis in Higher Education*, 6(5), 146-163. Article 6. <https://doi.org/10.47989/kpdc613>
- Sarauw, L. L. (2019). Revisiting the student centered: Review of Bruce Macfarlane's Freedom to Learn: The Threat to Student Academic Freedom and Why it Needs to be Reclaimed. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 12(1), 93-102. <https://doi.org/10.3167/latiss.2019.120106>
- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003, Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.*
- Sewell, W. H. (2009): From State Centrism to Neoliberalism: Macro-Historical Contexts of Population Health since World War II. In Lamont, M. & Hall, P. (2009): Successful Societies, New York, Cambridge University Press
- Somers, M.R. (1994): The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach, Theory and Society, Oct. 1994, Vol. 23, No. 5 (Oct., 1994), pp. 605-649



Udenfor Tema

- | | |
|--|-------------|
| Social inklusion af udsatte unge på STU
gennem faciliteret gaming
<i>Thorkild Hanghøj, Peter Bukovica Gundersen
& Anna Kathrine Frørup</i> | s.46 |
| Balancespillet mellem økonomi og kvalitet
<i>Miriam Madsen & Thomas Holde Skinnerup</i> | s.64 |
| Omsorgens cirkler
<i>Thomas Gitz-Johansen</i> | s.80 |



Social inklusion af udsatte unge på STU gennem faciliteret gaming

**Thorkild Hanghøj, Peter Bukovica Gundersen
& Anna Kathrine Frørup**

Undersøgelser peger på, at der er stigende problemer med skolevægring og marginalisering af udsatte unge. Samtidig viser studier, at faciliterede gamingaktiviteter kan have positiv indflydelse på unges sociale relationer og oplevelse af at indgå i fællesskaber. I denne artikel sætter vi fokus på, hvordan man gennem esports som undervisningstilbud kan engagere udsatte og isolerede unge til at møde op og deltage i faciliterede gamingaktiviteter på STU (Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse) med multiplayer spil som Counter-Strike og League of Legends. Specifikt anvender vi en mikrosociologisk domænemodel til at undersøge, hvordan undervisere og KUI-vejledere oplever de isolerede unges deltagelse i gamingaktiviteter på STU som en socialt inkluderende pædagogik, der hjælper de unge til opnå tilhørsforhold (belonging) ved at krydse grænser fra gaming i fritidsdomænet til et uddannelsesdomæne. Vores analyser bygger på interviews med undervisere og KUI-vejledere tilknyttet tre STU'er, som deltager i forskningsprojektet "Esport som brobygger og læringsrum for udsatte unge på STU".

Faciliteret gaming, esports, udsatte unge, STU, social inklusion

Selvom mange unge i dag objektivt set trives og har det godt, kan man på tværs af den aktuelle forskning se tendenser, der peger på en forværring i unges trivsel (Katznelson et al. 2021; Ottosen et al., 2022). Et af de steder hvor mistrivlsen kan aflæses, er en stigende tendens til skolevægring, der kan føre til lavere faglige præstationer, samt mindre sandsynlighed for at gennemføre senere uddannelser og få et arbejde (Knage & Kousholt, 2023).

I forbindelse med den politiske målsætning om, at 90 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse inden de fylder 25 (Undervisningsministeriet, 2017), er der kommet ekstra fokus på de såkaldte 'NEET-unge', dvs. udsatte unge, der hverken er i uddannelse eller beskæftigelse (Not in Employment, Education or Training), og som typisk har en baggrund præget af betragteligt grundskolefravær samt psykisk mistrivsel i ungdomsårene (Bolvig et al., 2019; Ottosen et al., 2022). Uddannelsesaktivitet og erhvervs erfaring gennem teenageårene og frem til de unges 20. år, betragtes her som afgørende for at disse unge ikke ender i permanent udsathed.

Blandt udsatte unge er der markante udfordringer med ensomhed, særligt blandt unge med autisme, ADHD eller psykiske lidelser (Undervisningsministeriet, 2017). Udsatte unge med særlige behov er således mere ensomme end unge i befolkningen i øvrigt. Samtidig med at mange udsatte unge oplever marginalisering, viser flere studier, at unge kan få et positivt socialt udbytte af at deltage i gamingaktiviteter ved fx at styrke relationer eller opnå nye venskaber (Eklund & Roman, 2017). De positive oplevelser er ofte knyttet til online multiplayer spil som fx Minecraft, World of Warcraft eller Counter-Strike, hvor spillere er nødt til at samarbejde og kommunikere for at nå fælles definerede mål. I forlængelse heraf har undersøgelser vist, hvordan faciliteret gaming med multiplayer spil i grundskolen kan bidrage til at styrke faglig og social inklusion i klasserummet (Hanghøj, 2018a). I modsætning til når de unge spiller alene derhjemme, kræver faciliteret gaming en lærer eller pædagog, som rammesætter spilaktiviteterne i et fælles fysisk rum ud fra bestemte pædagogiske eller faglige mål. Et andet studie har tilsvarende vist, hvordan faciliteret multiplayer gaming bruges som samtaleramme til at skabe bedre relationer mellem patient og behandler i retspsykiatrien, når behandleren fx spiller sammen med borgeren som en del af et forløb (Terkildsen et al., 2022). Derudover tyder en anden undersøgelse på, at udsatte unge fra NEET-gruppen kan drage fordel af deres gaming erfaringer i forhold til at søge uddannelse eller beskæftigelse (Væksthusets Forskningscenter, 2022). Som eksemplerne antyder, er der stigende forskningsmæssige interesse i at undersøge, hvordan multiplayer computerspil kan anvendes som pædagogisk redskab til social inklusion for udsatte grupper, også i andre pædagogiske tilbud uden for STU-regi. Social inklusion af udsatte unge gennem gaming kan både omhandle de unges grad af deltagelse i fællesskaber, herunder adgang til undervisning, og muligheder for at opbygge og udvikle venskaber (Koller & Stoddart, 2021). I denne artikel vil vi sætte særligt fokus på faciliterede gamingaktiviteter på tre STU'er (Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse), der alle udbyder esportlinjer, hvor udsatte unge gamer sammen på hold. Mere specifikt undersøger vi, hvordan STU-undervisere og kommunale unge-vejledere (KUI-vejledere), der er i løbende kontakt med de unge på STU, oplever de udsatte unges deltagelse og udbytte af esportlinjerne. Vores analyse er drevet af et mikrosociologisk domæneperspektiv på spil i undervisningen (Fine, 2012; Hanghøj et al., 2018b), hvor vi er særligt interesserede i de måder, hvorpå faciliteret gaming kan bidrage til, at de unge kan krydse domænegrænser på tværs af fritid og undervisning i forhold til at fremme deres tilhørsforhold (belonging) og muligheder for social inklusion.

STU - Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse

STU er et særligt tilrettelagt ungdomsuddannelses tilbud til unge (16-25 år) med særlige behov som af forskellige årsager ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse trods specialpædagogisk støtte. Formålet med STU-uddannelsen er at: "unge med særlige behov opnår personlige, sociale

og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og at give unge med potentiale herfor forudsætninger for videre uddannelse og beskæftigelse” (STU-loven, 2023). Målgruppen omfatter en bred vifte af unge med forskellige fysiske og mentale udfordringer. Cirka halvdelen af unge på STU henvises på grund af generelle indlæringsvanskeligheder og ca. en tredjedel på grund af udviklingsforstyrrelser som fx autisme eller ADHD (Undervisningsministeriet, 2017). Der findes cirka 250 forskellige STU-tilbud i Danmark (stuguiden.dk), som både udbydes af private og offentlige institutioner. I henhold til vejledningsloven (2017) har kommunale KUI-vejledere til opgave at vejlede unge om uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder og visitere til relevante tilbud efter afsluttet grundskoleforløb. Nogle KUI-vejledere kan have fulgt den enkelte unge gennem hele udskolingen og have et godt kendskab til den unge og hans/hendes livs- og skolesituation som afsæt for et STU-forløb. KUI-vejlederne har både samtaler med den unge før, under og ved afslutningen af STU-forløbet, hvor både undervisere og forældre også kan deltage.

Esportsundervisning på STU

Esport er en fælles betegnelse for kompetitive tilgange til at spille digitale spil, ofte multiplayer-spil som fx League of Legends eller Counter-Strike, hvor to hold spiller mod hinanden. Esport som linje eller valgfag udbydes på knap 20 STU'er på landsplan (stuguiden.dk). De unge der går på esportlinjerne har ofte selv valgt linjerne i samråd med deres KUI-vejledere på basis af deres gaming interesser. Det primære formål med esport undervisningen på de tre STU'er, der deltager i vores projekt, er dels at kvalificere de unges faglige spilfærdigheder og dels fremme de unges muligheder for at være en del af et fysisk fællesskab samt fremme personlige og sociale kompetencer, der også kan have betydning uden for esportslinjen.



Figur 1. Esportsundervisning på STU.

Esportsundervisningen er tilrettelagt på forskellige måder på de tre deltagende STU'er. På STU 1 optager esport to halve dages undervisning, mens der på STU 2 er tre hele dages esportsundervisning og en dag med andre gaming aktiviteter. På STU 3 er esport en del af en linje, der også rummer mediefag og fitness og timetallet varierer i løbet af året, men svarer cirka til en dag om ugen. Alle tre STU'er har specifikke "gamer rum", hvor bordene er sat op, så de unge kan sidde i rækker eller i grupper af 5, som er det typiske antal spillere på et esporthold. Holdstørrelsen varierer fra cirka 5-20 unge med en til to tilknyttede undervisere. Esportsundervisningen følger ofte et fast mønster med et kort fagligt oplæg, hvor der fx sættes fokus på bestemte roller eller taktikker i et spil, efterfulgt af øvelser i spillet og dernæst en kamp, som kan være mellem to hold i undervisningen eller med andre online spillere. Gennem besøg på de tre STU'er har vi observeret, hvordan kommunikationen mellem deltagerne kan variere under træning og kampe fra åben holdkommunikation i rummet til skriftlig 'chat' over det sociale medie Discord. På STU 2 og 3 er der også mulighed for at deltage i undervisningen online hjemmefra, hvorfor headsets er obligatoriske, når man spiller. På STU 1 er chat og headsets bandlyst, al kommunikation foregår i det fysiske rum, og man kan ikke deltage hjemmefra.

Fælles for undervisningen på tværs af STU'erne er, at underviserne ofte fokuserer på enkelte udvalgte spil. Et af de mest hyppige spil er League of Legends, som er et strategisk multiplayer spil, hvor to konkurrerende hold forsøger at erobre det andet holds territorium i en fantasy-inspireret verden. En anden gang er Counter-Strike, som er et holdbaseret skydespil, hvor terrorister og anti-terrorister kæmper om henholdsvis at sprænge eller demontere en bombe.

På STU 2 og 3 er der løbende udskiftning af forskellige spil, mens STU 1 fast kører med League of Legends. Alt afhængig af underviserne og de unges spilkompetencer, samt de unges spilpræferencer, kan fokus for undervisningen skifte mellem primært søge at etablere et trygt rum med fælles spilsituationer mellem de unge eller mere målrettet søge at udvikle de unges esportfaglighed og spiltekniske kunnen. Derudover kan der være stor udskiftning på holdene og stor variation i, hvor mange unge, der møder op på en given dag alt efter, hvad "dagsformen er", hvilket er en velkendt udfordring på mange STU'er (Undervisningsministeriet, 2017).

Metodisk tilgang

Det empiriske materiale der undersøges i denne artikel, er baseret på 10 semistrukturerede interviews med fem KUI-vejledere fra tre forskellige kommuner og fem esportsundervisere fra henholdsvis STU 1, 2 og 3. Hver af de tre STU'er har udpeget to kommunale KUI-vejledere med henblik på at foretage interviews, hvoraf fem takkede ja til at blive interviewet. To af fem KUI-vejledere har lærerbaggrund, mens de tre øvrige var uddannet pædagoger. Derudover har nogle efteruddannet sig gennem kandidatuddannelser og/eller

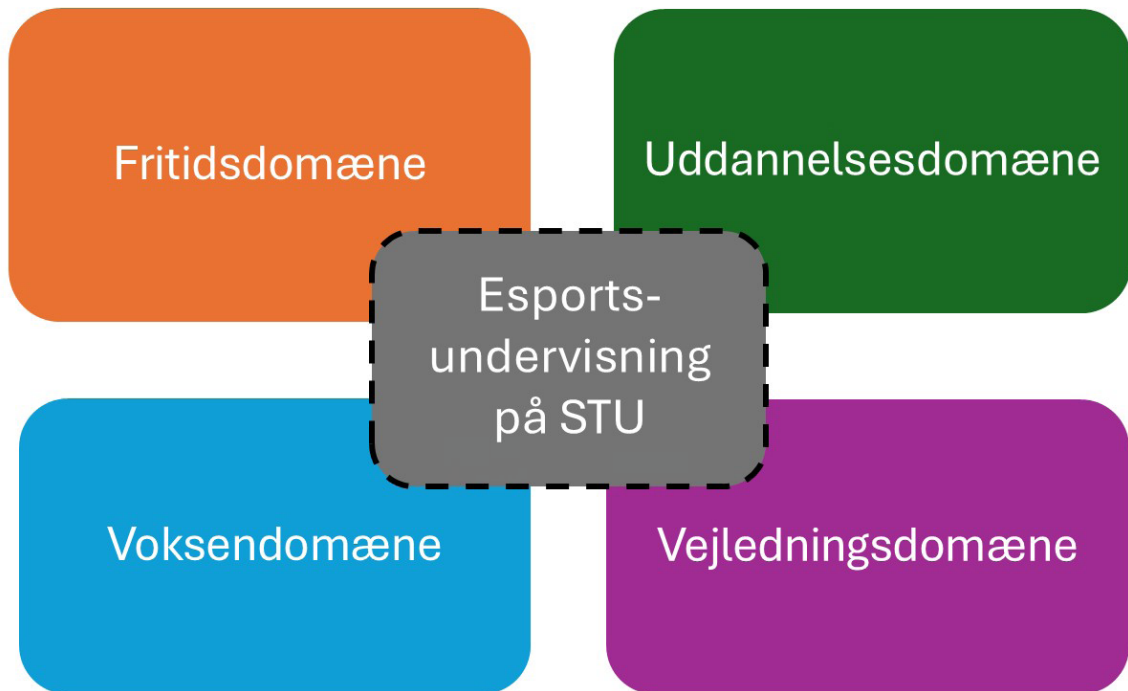
vejlederuddannelse. De fem KUI-vejledere har flere års erfaring med at arbejde med udsatte unge. Esportsunderviserne på de tre STU'er har også forskellige uddannelsesmæssige baggrunde: skolelærer, pædagog, multimediedesigner, kandidatgrad i pædagogik, diplom i specialpædagogik. Underviserne har alle gaming erfaringer, men på relativt forskellige måder og niveauer. Nogle af underviserne identificerer sig meget med at dyrke esport i deres fritid, fx var en af dem cheftræner i den lokale esportsforening.

De to sæt af interviews med henholdsvis KUI-vejledere og STU-undervisere er tilrettelagt og gennemført uafhængigt af hinanden. Interviews med underviserne har fokuseret på deres uddannelsesbaggrund, gamer erfaringer, formål med esportsundervisningen samt undervisningens organisering og udbytte. Tilsvarende har vi spurgt KUI-vejlederne om deres uddannelsesbaggrund, samt deres kendskab til esportlinjerne og oplevede udbytte. Dernæst er alle interviews blevet transskriberede som afsæt for en induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022), hvor vi har meningskondenseret og kodet data på baggrund af de forskellige informanternes forståelse af STU-målgruppen samt deres oplevelser af muligheder og begrænsninger ved esportlinjerne. Eksempler på kodninger omhandler informanternes oplevelser af STU-elevernes forudsætninger i form af bestemte diagnoser og psykiske udfordringer, erfaringer fra tidligere skoleforløb, spilpræferencer, eller deres sociale og faglige udbytte af undervisningen. Derudover har vi trukket på teoretiske perspektiver til at identificeret mønstre i data, der omhandler de unges skifte mellem forskellige domæner (Hanghøj et al., 2018b), som vi beskriver nærmere herunder. Alle informanter er anonymiserede.

Teoretiske perspektiver

I forlængelse af tidligere forskning i brugen af spil i undervisningen forstår vi de unges deltagelse i esportsundervisningen som et samspil mellem praksisser og erfaringer på tværs af forskellige domæner, der har særlige rammesætninger (framings) og kriterier for, hvad der tæller og ikke tæller som gyldig viden (Hanghøj et al., 2018b). Et domæne kan forstås som en familie af praksisser, hvor der gælder bestemte normer og regler for at agere sammen med andre. Mere præcist forstår vi esportsundervisning på STU som et samspil mellem fire domæner: 1) de unges fritidsdomæne, hvor gaming spiller en central rolle, 2) STU'en som uddannelsesdomæne, der også rummer andre pædagogiske aktiviteter end esportsundervisningen, fx at lave mad sammen eller at prøve andre linjer som musik eller medieproduktion og 3) de unges voksendomæne i form af fx praktikforløb, hjælp til at klare hverdagen, afsøge muligheder for videre uddannelse efter STU'en m.m. samt et 4) vejledningsdomæne, hvor kommunale KUI-vejledere har møder med de unge, ofte sammen med STU-undervisere og evt. forældre.

Modellen herunder viser, hvordan esportsundervisningen på STU relaterer sig til de fire domæner:



Figur 2: Domæner med tilknytning til esportsundervisning på STU.

Vores brug af domænemodellen bygger på en mikrosociologisk antagelse om, at deltagelse i bestemte domæner er knyttet til specifikke sociale grupperinger og måder at interagere på, som er underlagt bestemte normer og regler (Goffman, 1983; Fine, 2012). Inden for alle domæner findes der forskellige sociale grupperinger, som kan være mere eller mindre tilgængelige at deltage i.

I denne artikel er vi særligt optagede af, hvordan STU-undervisere og KUI-vejledere oplever, at esportundervisning på STU kan øge unges muligheder for social inklusion gennem at deltage i uddannelsesdomænet og blive en del af sociale fællesskaber. Set fra et mikrosociologisk perspektiv er de unge på STU ofte ikke i stand til at deltage i de sociale grupperinger og interaktionsritualer, som kendetegner klasserumsinteraktion i almene skoletilbud (se også Obrovská, 2013). Mere specifikt kan det handle om, at de unge ofte har haft svært ved at møde op på skolen, at de ikke har været særlig deltagende i undervisningen, at de har haft svært ved at danne positive sociale relationer med lærere eller elever – eller at de på anden vis ikke har fulgt lokale sociale normer for at agere som ”elev” (Knage & Kousholt, 2023). I denne artikel vil vi særligt fokusere på, hvordan undervisere og vejledere oplever, at de unge gennem esportsundervisningen kan opnå socialt tilhørsforhold – eller belonging (Fine, 2012) – der bidrager positivt til deres livssituation.

Belonging er en relationel metafor med flere forskellige betydninger i ungdomsforskningen, der konnoterer forbindelser og relationer mellem unge, rum og steder (Cuervo & Wyn, 2014). Belonging kan omhandle de steder, der gennem gentagne hverdagspraksisser etableres som "thick places", hvor unge over tid oplever et særligt tilhørsforhold, fx ved at mødes på en fritidsklub eller hænge ud med vennerne i storcenteret (Duff, 2010). Men belonging kan også beskrive særlige former for relationsdannelse, som unge kan udvikle over tid, der bygger på gensidig tillid, og som kontinuerligt skaber følelse af at høre til i en social gruppe (Cuervo & Wyn, 2014). Dermed skal belonging mere forstås som en proces end som et resultat. Omsat til vores studie, er belonging et relevant begreb, da de unge på STU'erne ofte har været gennem længere skolevægringsforløb, som gør, at de kun i begrænset omfang oplever belonging til uddannelsesdomænet. I stedet oplever de især belonging gennem gamingaktiviteter i deres fritidsdomæne, hvor der hersker relativt frie og uforpligtende rammer for social interaktion, som dog også kan isolere dem fra andre domæner. På den måde gælder der andre normer og regler, når de unge spiller computerspil derhjemme i deres fritidsdomæne eller som en del af esportsundervisningen på STU (uddannelsesdomænet). Mere konkret er der verdener til forskel på som ung at spille computerspil derhjemme, hvor man frit kan gå til og fra bestemte spil efter egne behov og tage del i umodereret og uforpligtende online kommunikation med fremmede spillere, og på at deltage i esportsundervisning på en STU, hvor den unge sidder fysisk i samme rum som sine holdspillere, samtidig med at der er en eller flere undervisere til stede. Underviserne faciliterer desuden et bestemt spil, som de har valgt, og modererer kommunikationen mellem spillerne ud fra bestemte pædagogiske og faglige mål. Ifølge undervisere og KUI-vejledere rummer de forskellige lokationer og spilkontekster således vidt forskellige muligheder for at skabe sociale relationer mellem spillerne og for at opnå en oplevelse af belonging. I vores studie interesserer vi os derfor for, hvordan undervisere og vejledere oplever de unges følelse af belonging, når de trækker på spilerfaringer fra deres fritid og bevæger sig på tværs af de domæner, som er vist i domænemodellen (se Fig. 2). Det er således ingen selvfølge, at de unge oplever belonging gennem deltagelse på STU'en.

De unges oversættelser af erfaringer på tværs af domænerne er således forbundet med forhandlinger og diskontinuitet, der kan rumme mange forskellige og endog modsatrettede normer og perspektiver (Hanghøj et al., 2018b). Fx kan de unges behov og ønske om at indgå i sociale fællesskaber på STU gennem gaming godt stå i kontrast til kommunale intentioner om at klargøre dem hurtigst muligt til et arbejdsmarked som en del af deres fremtidige voksenliv. I forlængelse heraf er STU-underviserne og KUI-vejledernes arbejde med at hjælpe unge på STU på deres videre færd i livet ofte et længerevarende tålmodighedsarbejde, som er forbundet med mange forhandlinger, men som samtidig giver mulighed for at omsætte spilerfaringer til at kunne begå sig i andre domæner på en meningsfuld måde.

Analyse

Vi vil nu præsentere tre analytiske temaer, som er fremkommet på baggrund af vores arbejde med både databaserede og teoridrevne kodninger af interviewdata:

1. Esportsundervisning som indslusning til STU, 2. Esportsundervisning som tryk og kommunikativ ramme, og 3. Esportsundervisning som springbræt til nye fællesskaber.

Tema 1: Esportsundervisning som indslusning til STU

Dette analysetema handler om, hvordan særligt KUI-vejlederne bruger *esportsundervisning som en indgang for de unge til STU'en*, hvor de unge krydser grænser fra overvejende at være derhjemme (fritidsdomæne) til at deltage i esportsundervisningen på STU'en (uddannelsesdomæne). Denne krydsning af domæner fra fritid til STU'en omtales af både undervisere og KUI-vejlederne som "indslusning", dvs. en måde at få de unge ud af isolation og ind på en uddannelse, og dermed give dem et tilhørsforhold og en oplevelse af belonging til STU'en som *et konkret fysisk sted* (Cuervo & Wyn, 2014).

KUI-vejlederne beskriver indgående de unges forudsætninger og udfordringer ved indslusningen, da de i flere tilfælde har fulgt de unge gennem udskolingsperioden, og har derfor et godt kendskab til deres livs- og skolesituation, herunder særlige forudsætninger og udfordringer. Flere af vejlederne beskriver de (kommende) unge på sportslinjen som overvejende drenge med autismediagnoser, der ofte døjer med skolevægning og ensomhed:

"Det er ofte unge med noget autisme og måske også nogle indlæringsvanskeligheder. Det er ofte unge drenge, som har siddet derhjemme og har haft meget skolevægning, ikke? ...

Og ikke været en del af noget skolemiljø i meget lang tid og har vendt op og ned på deres døgnrytme" (Klara, KUI-vejleder).

Også STU-underviserne beskriver, hvordan de unge ofte lever ekstremt isolerede liv på værelset derhjemme stort set uden kontakt til omverdenen:

"Vi har en ung mand på 16. Han har i to år haft svær skolevægning og en pædagogisk hjemmestøtte på, som ikke har kunne gøre andet end at smide små sedler under døren til ham. "Har du lyst til at komme med ud i dag." Og det har han ikke villet. Da han kom her, lugtede han indelukket. Han var usigneret, og han sagde ikke noget. Han skulle køres til og fra skole. Han kunne være her tre dage om ugen. Han kunne være her 9.30-12.30, og så blev han kørt hjem igen" (Martin).

Ifølge STU-underviserne er de unge så isolerede og socialt udfordrede, at de skal lære at indgå i helt almindelige sociale sammenhænge og kommunikere med andre. Set fra et mikrosociologisk perspektiv tilbydes der således andre interaktionsrammer på STU'en, som gør, at de unge over tid knytter sig til stedet gennem overskuelige og ritualiserede hverdagspraksisser - som fx at deltage i at spise morgenmad sammen med andre unge og deltage i fælles aktiviteter på STU'en.

Derudover nævner både KUI-vejledere og undervisere, at de unge ofte har svært ved at regulere deres døgnrytme i forhold til deres gaming aktiviteter, hvilket har betydning ikke blot for de unges sociale færdigheder, men også deres fysiske trivsel og fremtoning:

”Det med hygiejne og stå op om morgenen og sådan noget, det er jo lidt nogle tendenser, der måske knytter sig til de her gamere. De sover ikke om natten, så spiller de, og går måske ikke så meget op i sundhed, kost og motion og udeliv og alt det. Det er en hård knude at skulle løse, synes jeg” (Karen, KUI-vejleder).

Citatet er et eksempel på, at de unge har udviklet hverdagspraksisser, hvor de over tid har vænnet sig til at følge deres egne rytmer og ritualer, der ikke følger de sociale normer for at kunne deltage i andre domæner – herunder familieliv, uddannelse og arbejdsliv. En gennemgående pointe for KUI-vejledere og undervisere er derfor, at de unge på STU har særlig brug for nye strukturer og praksisser rettet mod helt almindelige dagligdags ting:

”Mange af dem har brug for struktur, faste rammer. De har brug for at vide, hvad der skal ske, hele tiden. Der er også nogle, der har brug for at der er ro omkring dem. Det er også ofte, at de egentlig ikke har behov for det store sociale liv. Der er også nogen, der har udfordringer med at transportere sig frem og tilbage (...) [for så] kører [bussen ikke] på det tidspunkt, som der stod i planen” (Karen).

I modsætning til STU-underviserne, der alle har mange års spilerfaring, ved KUI-vejlederne ikke meget om gaming og esport. Vejlederne ser ikke nødvendigvis deres manglende viden som et problem, men derimod som noget, der kan virke afvæbnende og åbne for samtale med de unge. Dog udtrykker flere vejledere, at de har været bekymrede for, at netop esport som STU-linje ville være med til at fastholde de unge i nogle uhensigtsmæssige livsmønstre, hvis de fx spiller for meget i forvejen. Den bekymring har KUI-vejlederne dog ikke længere, da de kan se, at esportsundervisningen styrker fællesskabet og deres motivation for at møde op:

”Jeg har så mange unge, som jo ikke kan komme i gang med noget, fordi de ikke kan få vendt den døgnrytme, og (...) det synes jeg er bekymrende at se! Ikke at jeg tænker, at gaming kun er dårligt, for jeg tænker, at der er jo virkelig mange af de unge, der får et kæmpe socialt fællesskab ud af [at game] og får sindssygt meget” (Klara).

”Lige i starten så tænkte jeg, åh nej, [gaming] fylder så meget i forvejen, og nu skal det også gælde i skolen, men de unge er motiverede, så jeg har ændret holdning til det” (Karen).

Eksemplerne viser, hvordan vejlederne anerkender de unges gaming interesser som en vej ind på STU på trods af de negative sociale normer, som kan være forbundet med overdreven gaming. Motivationsaspektet ved esport er ligeledes centralt for underviserne, der fortæller, at der generelt er store problemer med fravær på STU. Mange af eleverne har haft et længere forløb med skolevægning og har lav motivation for at møde op til undervisning. En af underviserne siger om en ung, at: “... lige så snart noget ligner et klasselokale, så var han på vej ud ad døren.” (Peter). Det vidner om, hvor svært det kan være for de unge at opleve tilhørsforhold til uddannelsesdomænet. Omvendt oplever underviserne, at de unge generelt er motiverede for at deltage i esportsundervisningen: “Vi havde et ungt menneske, der ikke havde været i skole i lang tid, der pludselig kommer i skole hver dag, fordi det handler om esport – og lige sådan kan være med i de andre fag” (Niklas). Af samme grund er det en fordel at esportundervisningen ligger om morgenen, så de unge har mere lyst til at møde ind på STU’en.

Således oplever både undervisere og KUI-vejledere, at flere af de udsatte unge udvikler nye tilhørsforhold, når de sluses ind på STU. En af grundene til at de unge er i stand til at gennemgå denne forandring er, at de både kan trække på deres identiteter som “gamere” derhjemme (fritidsdomæne), men også griber de muligheder, færdigheder og nye identiteter, som de får stillet til rådighed som esportsudøvere i STU-regi og som elever på en ungdomsuddannelse (uddannelsesdomæne). Både vejledere og undervisere oplever således, at de unge bevæger sig fra at være ensomme og isolerede gamere derhjemme til at høre til som aktive deltagere i STU’ens fysiske læringsfællesskab sammen med andre unge. På den måde opretholdes en tydelig adskillelse mellem hjem og STU som to meget forskellige domæner, hvor gaming som aktivitet kan krydse domænerne, men også tilskrive de unge forskellig og ny identitet afhængig af om de spiller hjemme eller på STU’en.

Tema 2: Esportsundervisning som tryk og kommunikativ ramme

Dette analysetema fokuserer på, hvad der sker i esportsundervisningen som specifikt domæne med fokus på belonging som relationsdannelse (Cuervo & Wyn, 2014). Temaet bygger især på interviews med esportsunderviserne, eftersom de har direkte erfaring med de unge i undervisningen. En af de målsætninger som går tydeligt igen i STU-underviserne beskrivelser af deres undervisning, er et ønske om at skabe en tryk ramme med faste strukturer for de unge.

“Min oplevelse af, hvad esport kan gøre for de her unge mennesker (...) er, at det er et rum, som mange af dem kender til, og som er trykt at lande i, for mange af de profiler vi har. På den måde er der en genkendelighed i at møde op ved en computer og være sammen omkring det” (Martin).

Underviserne er fælles om at have valgt bestemte computerspil — primært Counter-Strike og League of Legends — som gennemgående afsæt for undervisningen.

“[Rammen] er 100 procent sat af mig, lige meget hvad de har af ønsker. Selvfølgelig er jeg lydhør, men som udgangspunkt har jeg sat en ramme, fordi det fungerer. Hvis der sidder 10 unge mennesker og spiller hver deres computerspil – Roblox, Terraria, Minecraft. Det har jeg for det første intet kendskab til, for det andet synes jeg ikke, det har noget med esport at gøre. Der skal vi have et eller andet fælles, gerne hvor nogle har en eller anden form for forforståelse, og hvor nogle er helt grønne. For så kan vi skabe et læringsrum sammen. Så rammen bliver LoL, og det er det hos os” (Niklas).

Flere af underviserne fremhæver vigtigheden i at esportsundervisningen følger den samme struktur og rytme for at skabe genkendelighed hos de unge

Med underviserne valg af holdbaserede spil kræver deltagelse i esportsundervisningen, at de unge er villige til at spille sammen med andre og ikke nødvendigvis spille de spil, som de spiller derhjemme. For nogle unge betyder det, at de ikke kan gå på esportslinjerne, hvis ikke de accepterer den præmis. *“Vi spiller alle sammen det samme spil, man kan ikke sidde og spille sit eget spil ved siden af. Det har måske været meget godt for dem, der blev sorteret fra, for de ligesom fandt nogle andre linjer, hvor de hørte til” (Martin).* Dermed gælder der andre sociale normer for gaming på esportsholdet, end der gør, når de unge gamer derhjemme på egne præmisser.

Derudover fremhæver både undervisere og KUI-vejledere, hvordan de faste rammer i esportsundervisning gør, at de unge kan prøve at *kommunikere sammen på bestemte måder*. De unge skal kunne kommunikere præcist og fokuseret, når de skal løse opgaver i spillene sammen med deres holdkammerater. En KUI-vejleder reflekterer over kommunikationen på følgende måde:

“Det er ligesom om, altså man er jo tvunget sammen, altså man sidder jo og spiller med nogle andre fra skolen på en meget, meget defineret kontekst, og det profiterer de helt vildt godt af” (Lise).

Kommunikation handler også om at skabe en reflektiv bevidsthed hos de unge om, hvordan de taler til hinanden i kampens hede, og hvor vigtigt det er, at have en god omgangstone:

“Så vi taler meget om, hvad der er god og dårlig kommunikation. God kommunikation kan være præcise, relevante beskeder. Relevant kommunikation er ikke, hvad jeg fik at spise i går aftes, eller ‘jeg synes, din mor er grim, og hun lugter’. Det er rigtig dårligt” (Martin).

Mange af de unge er vant til, at der kan være en hård tone, når de gamer i fritidsdomænet, også kendt som at være “toxic”. Tilsvarende er det også forholdsvist almindeligt at online spillere har svært ved at styre deres temperament, en adfærd der er kendt som at “tilte”. Regulering af omgangstone og vredesudbrud fylder derfor meget i undervisningen. Nogle af underviserne beskriver videre, hvordan de oplever at have succes med at lære de unge at give og modtage feedback inden for rammerne af spillet:

“De er sindssygt dygtige til at påvirke hinanden. De kan nogle gange lidt mere rå og uforsødet sige til hinanden, hvad de skulle have gjort anderledes. Det tror jeg faktisk mange gange, at Søren og jeg giver dem plads til – at korrigere, det lyder måske lidt hårdt, eller sætte krav til hinanden. Det tror jeg sgu, de benefit’er godt af: ‘Vi mødes her, vi løser det sammen. Når det er svært, kan vi godt fortælle hinanden det’. Men de er også sindssygt gode til at give hinanden positiv feedback” (Martin).

Som eksemplerne viser, handler esportsundervisningen i høj grad om at kunne skabe et trygt og struktureret rum for samvær, hvor der er plads til, at man som spiller kan blive udfordret og øve sig i at kommunikere med andre. På den måde skaber undervisningen muligheder for relationel belonging (Cuervo & Wyn,

2014), hvor de unge kan danne sociale relationer med hinanden og med deres undervisere med afsæt i gaming aktiviteter. Det kan fx ske ved, at de unge lærer at indtage bestemte roller i spillet, hvor de gøres ansvarlige for at kommunikere med hele deres hold i forhold til bestemte mål og strategier i spillene. Kommunikationen på esportsholdene adskiller sig samtidig meget fra de måder, som de unge er vant til at spille online derhjemme fra "in the wild", hvor der ikke er nogen facilitator til stede, og hvor de ikke er forpligtet på hinanden på samme måder som i STU'ens fysiske rum. Når de unge krydser domæner fra at spille derhjemme til at spille sammen i en STU-kontekst, træder de ind i fokuserede kommunikationssituationer, hvor de er nødt til at kommunikere sammen for at klare sig gennem fælles holdpræstationer. På den måde fordrer esportsundervisningen, at de unge både skal kunne leve op til de sociale normer og rammesætninger (Hanghøj, et al., 2018b), der gør sig gældende for at kunne deltage i et undervisningsdomæne, men også de normer, som gør sig gældende i forhold til at kunne kommunikere med andre holdspillere, som er en nødvendighed for at kunne opleve fremdrift og forbedring som spiller og som hold.

Tema 3: Esportsundervisning som springbræt til nye fællesskaber

Vender vi blikket mod udbyttet af esportsundervisningen på STU'erne, er KUI-vejledernes oplevelser generelt positive i forhold til de unges sociale kompetencer og mulighed for at styrke deres relationer. I forlængelse heraf ser KUI-vejlederne primært STU'en som *et legitimt springbræt* til at kunne socialisere de udsatte og isolerede unge til at komme ud af værelset, ind i STU'ens fysiske fællesskab, der kan åbne for at deltage i andre aktiviteter:

"Jeg bruger ofte esport linjerne (...) som springbræt. Det er noget trygt, noget de kender, og de kan sige, at de har interesse (...). Det kan få de unge ud af sengen og ind på en skole og det er jo mega positivt... (...) De unge kommer ud og finder lige pludselig ud af, at det er faktisk meget fedt at være en del af et fællesskab. Det er faktisk meget fedt at få en almindelig døgnrytme og ikke sidde om natten. Det er faktisk meget fedt, og måske var det også det der køkkenværksted. Det var egentlig også ret spændende, hvad de laver derude og så lige pludselig, så får de lyst til at komme derud og prøve det af" (Klara).

"Jeg bruger [esport] som en indgangsvinkel (...) [Når de unge så] har været der måske et halvt og et helt år, så bliver de nysgerrige på det, de laver [andre steder på STU'en]: 'Det er nyt, men nu tør jeg træde ud fra min komfort zone og jeg kunne faktisk godt tænke mig at være oppe i køkkenet, fordi der laver de også noget spændende'" (Pernille).

På den måde kan det fysiske fremmøde på STU'en give de unge muligheden for at indgå i gensidigt forpligtende fællesskaber, blive bedre til at danne relationer og prøve nye aktiviteter, der kan have relevans for deres videre færd. KUI-vejlederne ser derfor ikke kun esport og gaming på STU som et springbræt for få de unge videre med deres uddannelse, og som en generel mulighed for at *de kan opleve belonging i andre sammenhænge* – fx ved at de unge til at erhverve sig nogle oplevelser og erfaringer til gavn for et rigere og mindre isoleret voksenliv:

"Det er noget med at blive klar til voksenlivet på en eller anden måde, ikk'. Og den rummer ligesom både den private del i noget med at kunne stå op om morgenen og holde en nogenlunde almindelig døgnrytme og personlig hygiejne og den slags ting. Og så er der den sociale del. Det er noget med, at man har et fritidsliv (...) At have nogle forskellige muligheder, i hvert fald når man lige pludselig står alene [senere i livet] (Karen).

"Jamen altså, jeg oplever jo, at de får et fællesskab, og de møder socialt nogle andre, som har samme interesse. Så det synes jeg er den sociale del, så jeg gør selvfølgelig meget ud af og fortælle, at det ikke bare handler om sidde og game. Det er jo også at kunne begå sig i fællesskabet, og det kræver også, når vi træner, så skal du også være med på det" (Pernille).

På tværs af vores interviews, fremhæver vejlederne det sociale aspekt som den store styrke ved esportsundervisningen. Det er i særlig grad det at opleve at være en del af og begå sig i et fællesskab, som går igen, når vejlederne skal beskrive udbyttet af undervisningen. Derudover stiller KUI-vejlederne de negative aspekter af de unges gamer-liv derhjemme som fx isolation, væltede døgnrytmer, usund og stillesiddende aktivitet mm. overfor de fordele, som de oplever knytter sig til gaming i STU-regi. Dermed tilskriver de gaming mere formel legitimitet og uddannelses-berettiger aktiviteten, idet den kan bane vejen for at netop denne udsatte gruppe unge kan lokkes ud af værelset og ind i et fysisk socialt fællesskab med mulighed for at finde vej videre ud i de store fællesskaber, der knytter sig til voksenlivet. På den måde oplever vejlederne, at esport kan åbne mulighederne for, at denne særlige gruppe af isolerede og marginaliserede unge kan opnå belonging, som rækker videre til andre uddannelsesdomæner og ind i voksendomænet. Undervisere og vejlederne oplever således, at de unge over tid føler, at de over tid får tilhørsforhold til en konkret uddannelsesinstitution. Dette kan ruste de unge til at blive en del af nye domæner i deres videre liv – fx i form af praktikforløb, indskrivning på FGU og indgå i sociale relationer.

Hvor det relationsskabende og fællesskabsunderstøttende altså fremstår tydeligt, er det faglige udbytte og ikke mindst den faglige relevans for såvel karrieremuligheder og de studerendes voksenliv mere uklart for vejlederne. For

KUI-vejlederne fremstår det faglige udbytte svagt og selvom de udtrykker en nysgerrighed på esportsfaglighed, har de svært ved både at forstå den og i det hele taget finde information om den.

“Det her med e-sport som de har oprettet som linjer... Uden egentlig at tænke det faglige element ind og tænke ind, hvad er det egentlig vi vil med det her?... Jeg synes måske ikke, at det er noget, STU’erne selv heller beskriver meget, hvad det præcis fagligt er de får ud af. Jeg tænker på, [at] der faktisk er rigtig meget, de lærer og bliver dygtige til og sådan, men du kan høre min uvidenhed. Jeg ved faktisk ikke præcis, hvad det er” (Klara)

KUI-vejlederne efterspørger beskrivelser af det faglige indhold og værktøjer, der kan hjælpe til at oversætte gaming-relaterede kompetencer til arbejdsmarkedsrelevante kompetencer udover at mestre engelsk som fremmedsprog; værktøjer som de unge selv kan anvende i mødet med eksempelvis jobcentre.

Disse to overordnede fund går igen blandt STU-underviserne, der også fremhæver det fællesskab, som esportsundervisningen faciliterer med særlig fokus på elevernes sociale og kommunikative kompetencer, samtidig med at de nedtoner det faglige udbytte af esportsundervisningen. Flere af underviserne er tilbøjelige til at placere det faglige indhold under de sociale kompetencer. En underviser går så langt som at kalde det faglige udbytte sparsomt, men pointerer samtidigt, at det faglige især handler om “kommunikative færdigheder” (Niklas). Den utydelige faglighed betyder, at esportsundervisningen af andre aktører, eksempelvis forældre, primært opleves som en slags indslusningsfag til den egentlige faglige undervisning på STU’en:

“Det er jo en forfejlet forståelse af, hvad esport er, at de bare sidder derinde og spiller computer. Når vi møder forældrene, er det jo et ”blødt fag,” og ”hvornår skal de over og have noget fagligt?”. Den møder vi hele tiden” (Martin).

Både vejledere og undervisere oplever, at esportsundervisningens primære udbytte er, at de unge bliver en del af og kan agere i nye fællesskaber. Det særligt esportsfaglige bliver dermed forbundet til de kompetencer, det kræver at kunne være en del af et sådant fællesskab såsom at være bevidst om sin egen adfærd og rolle samt evne til at kunne kommunikere med andre.

Sammenfattende oplever undervisere og KUI-vejledere, hvordan de unge gennem deres krydsning af domæner udvikler sig fra primært at have identiteter som isolerede gamere derhjemme til at være socialt orienterede gamere og legitime deltagere i STU-undervisningen. Dermed sker der også en forandring

for de unge som socialt isolerede og uden for uddannelsessystemet til unge som aktive deltagere i fællesskaber, der endda udvikler venskaber på STU'en, som rækker ud over undervisningen. Det esportsfaglige indhold er ofte uklart for KUI-vejledere, og til dels også for underviserne. Den utydelige faglighed opvejes dog i høj grad af de mange positive muligheder, der åbner sig for de unge i forhold til at møde op på STU'en, danne sociale relationer og få øjnene op for andre aktiviteter på STU'en.

Diskussion og konklusion

Vores analyse peger på mange positive aspekter af udsatte unges deltagelse på STU'ernes esportlinjer. Det gælder både i forhold til at krydse domæner fra deres fritidsliv til "indslusning" af de unge på STU'ernes esportlinjer, selve esportsundervisningen og udbyttet heraf.

Samtidig er der også begrænsninger ved vores studie. KUI-vejlederne har således begrænset indsigt i de unges gaming erfaringer og har svært ved at identificere esportslinjernes aktiviteter og mulige koblinger til andre domæner uden for spillenes verden. Derudover vidner underviserens udsagn også om, at nogle unge - på trods af deres gaming interesser - ender med at fravælge esportslinjerne, fordi de ikke kan forlige sig med de spil, som underviserne har valgt. Som alle andre aktiviteter, kan gaming således både være socialt inkluderende og ekskluderende (Koller & Stoddart, 2021). Der er samtidig også stor forskel på, hvordan de unge udvikler sig socialt gennem esportsundervisningen. Nogle unge har brug for meget støtte over en flerårig periode på esportlinjerne, mens andre relativt hurtigt udvikler sig til at kunne have overblik og tage fælles ansvar som "team leaders" i spillene, og derefter skifter til andre linjer på STU'en for at forfølge andre interesser. I artiklen har det ikke været vores fokus at beskrive de unges faktiske deltagelse i esportsundervisningen eller deres egne oplevelser heraf - her henviser vi i stedet til andre studier fra samme projekt (Jensen et al., 2024).

På trods af disse begrænsninger, kan vi sammenfattende konkludere, at både KUI-vejledere og underviserne oplever, at esportsundervisning kan hjælpe udsatte unge til at krydse grænser mellem at være isoleret derhjemme (fritidsdomæne), til at ændre identitet og som aktive og legitime deltagere i STU'en (uddannelsesdomæne). Set ud fra et sociologisk perspektiv (Fine, 2012) har esportsundervisningen på STU således potentiale til at styrke social inklusion gennem at styrke de udsatte unges oplevelse af belonging – både i form af en uddannelse med et konkret fysisk sted at møde op til og være en del af, som en del af trygge rammer for kommunikation og sociale relationer, samt mulighed for at udvikle nye venskaber gennem deltagelse i stærke fællesskaber, der og samtidig kan åbne for at de unge ser, tilbydes og er mere åbne for nye muligheder på STU'en og i deres videre voksenliv.

Thorkild Hanghøj, Professor, Aalborg Universitet

Peter Bukovica Gundersen, Lektor, Professionshøjskolen Absalon

Anna Kathrine Frørup, Adjunkt, Professionshøjskolen Absalon

Referencer

- Bolvig, I. et al. (2019) *Unge uden job og uddannelse – hvor mange, hvorfra, hvorhen og hvorfor? En kortlægning af de udsatte unge i NEET-gruppe*. VIVE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Routledge.
- Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915.
- Eklund, L., & Roman, S. (2017). Do adolescent gamers make friends offline? Identity and friendship formation in school. *Computers in Human Behavior*, 73, 284-289.
- Fine, G. A. (2012). Group culture and the interaction order: Local sociology on the meso-level. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 159-179.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Hanghøj, T., Lieberoth, A., & Misfeldt, M. (2018a). Can cooperative video games encourage social and motivational inclusion of at-risk students? *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 775-799.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., & Fougst, S. S. (2018b). Unpacking the domains and practices of game-oriented learning. *Games and Education: Designs in and for Learning* (s. 29-46). Brill.
- Jensen, E. O., Hanghøj, T., & Gundersen, P. B. (2024). Repositioning Vulnerable Youth Through Educational Esports Programmes. *Proceedings of the 18th European Conference on Games Based Learning*, 18(1). <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2896>
- Katznelson, N., et al. (2021) Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, årgang 2, 2*, s. 83-103.
- Knage, F. S., & Kousholt, D. (2023). Langvarigt bekymrende skolefravær. DPU, NCS og Århus Universitetsforlag.
- Koller, D., & Stoddart, K. (2021). Approaches that address social inclusion for children with disabilities: A critical review. *Child & Youth Care Forum*, 50, 679-699.
- Obrovská, J. (2013). Ethnic Diversity in Czech Classroom through the Lenses of Interaction-Ritual Model. Proceedings of Belgrade International Conference on Education 2013, s. 80-89.

Litteraturliste

Ottosen, M.H., A.G. Andreasen, K.M. Dahl, M. Lausten & S.B. Rayce & B.B. Tagmose (2022). Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022. VIVE.

Terkildsen, M. D., Kennedy, H. G., Jentz, C., & Sørensen, L. U. (2022). Online video games and patient–staff power relations. A qualitative study of care and custody in forensic psychiatry. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 29(3), 493-503.

Undervisningsministeriet (2017). Evaluering af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse. <https://www.uvm.dk/publikationer/gymnasiale-uddannelser/2017-epinion-evaluering-af-saerlig-tilrettelagt-ungdomsuddannelse>

Væksthusets Forskningscenter (2023). Kan gaming bane vej til job og uddannelse? Forundersøgelse af potentialer i unges gamingaktiviteter. Rapport. <https://vaeksthusets-forskningscenter.dk/publikationer/kan-gaming-bane-vej-til-job-og-uddannelse-2/>

STU-loven (2023). Bekendtgørelse af lov om særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (stu-loven). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1077>

Balancespillet mellem økonomi og kvalitet

Miriam Madsen & Thomas Holde Skinnerup

De danske universiteter står over for et dobbelt pres mellem strammere økonomiske rammebetingelser og stigende krav til uddannelseskvalitet. I denne artikel undersøger vi, hvordan universiteterne navigerer dette spændingsfelt. Med afsæt i empiri fra tre danske universiteter analyserer vi, hvordan universitetsledere udnytter det manøvrerum i økonomistyrings- og kvalitetssikringssystemer, som trods alt findes, til at balancere økonomiske og kvalitetsmæssige hensyn. Gennem ledernes arbejde med systemernes måde at registrere og måle på skaber de balance mellem uddannelseskvalitet og økonomi. De kan både skjule omkostninger, frigive nye ressourcer og skjule kvalitetsforringelser. Vores analyse viser, hvordan økonomiske krav og kvalitetsstandarder ikke blot er passive størrelser, men skaber rum for en beregnende adfærd, som gør det muligt for universitetsuddannelserne at bestå selvom skruen strammes. Vi bidrager til forståelsen af, hvordan kalkulative standarder ikke blot begrænser, men også skaber en ny spillebane for ledelse.

Økonomistyring, kvalitetssikring, universiteter, universitetsledelse, STS

Selvom økonomistyring sjældent er den første faktor, der dukker op, når vi tænker på uddannelseskvalitet, så spiller økonomistyring en væsentlig rolle i at rammesætte pædagogiske aktiviteter. Dette gælder også for universitetsuddannelserne, som har været præget af omfattende ændringer af deres rammevilkår i løbet af de sidste 10 år. Mens universiteterne i denne periode i store træk har bevaret samme finansiering per studerende, så er mange fagområder blevet ramt af reformer, der har reduceret antal studerende – og dermed også den samlede pose penge som uddeles til disse fagområder.

Samtidig er universiteterne underlagt særlige kvalitetsstandarder. Universiteterne har selv, efter pres fra staten, forpligtet sig til et bestemt antal ugentlige minimumstimer for henholdsvis bachelor- og kandidatstuderende (Triantafillou, 2015).

Desuden vurderes universiteterne gennem institutionsakkreditering hvert sjette år på deres kvalitetssikringspraksisser. Disse vurderinger omfatter et eksplicit fokus på andelen af fastansatte forskere blandt universitetets undervisere, som dermed har materialiseret sig som endnu en kvalitetsstandard på det videregående uddannelsesområde.

Kvalitetsstandarderne begrænser universiteternes muligheder for at tilpasse undervisningsomkostningerne i tråd med det økonomiske pres. Universiteterne er dermed underlagt et dobbelt pres.

I denne artikel undersøger vi, hvordan universiteterne navigerer dette dobbelte pres. Vi skriver os dermed ind i den kritiske uddannelsesvidenskabelige forskning, som undersøger, hvordan rammevilkår og styringspraksisser påvirker vilkårene for pædagogik, undervisning og uddannelse på universiteterne. Vi undersøger ikke udviklingen af pædagogikken direkte gennem empiriske studier i undervisningslokalerne, men derimod de styringsinstrumenter, som sætter rammerne for undervisning og uddannelse. Vi tager udgangspunkt i en påstand om, at universiteternes styringsinstrumenter skaber en ny spillebane for ledelse som et spørgsmål om at lykkes med at balancere forskellige beregninger og målsætninger. Gennem vores analyse peger vi på, at de opgørelser, beregninger og målsætninger, som aktører bruger til at definere økonomiske omkostninger og uddannelseskvalitet, aldrig kan give et entydigt billede af hverken omkostninger eller kvalitet. Den manglende entydighed muliggør et lokalt kalkulativt spil i form af en gensidig tilpasning af omkostninger og uddannelseskvalitet, med udgangspunkt i bestræbelsen på at virkeliggøre både (tilstrækkelig) høj uddannelseskvalitet og (tilstrækkeligt) lave omkostninger på samme tid.

I det følgende introducerer vi først artiklens teoretiske grundlag. Derefter præsenterer vi den empiri, vi baserer analysen på. Derefter følger analysen af tre forskellige taktikker til at spille balancespillet, som tilsammen muliggør universiteternes balancekunst. Til slut konkluderer vi på analysen og udfolder de teoretiske implikationer for, hvordan vi kan forstå universiteternes kalkulative styringsinstrumenter.

Økonomistyring og kvalitetssikring som kalkulative praksisser

Vi teoretiserer økonomistyring og kvalitetssikring med inspiration fra Science & Technology Studies (STS) og særligt de begreber, som er udviklet af Annemarie Mol (1999, 2008). Mol undersøger praksisser som skabende processer hvor igennem virkeligheder etableres og forstærkes, svækkes eller forandres. Med afsæt i begrebet om praksisser anskuer vi både økonomistyring og kvalitetssikring som særlige kalkulative praksisser (Chapman et al. 2009), som opererer med kvantitative grænseværdier (for eksempel for ressourceforbrug eller andelen af fastansatte forskere). Derfor kan de i nogen grad betragtes som 'hårde' praksisser, som er vanskelige at forhandle med. Vores undersøgelse handler om at forstå, hvordan universitetsledere navigerer imellem de to sæt praksisser, som dels opererer på samme måde og dels etablerer et dobbelt pres. I tilfælde af netop økonomistyring og kvalitetssikring på de danske universiteter trækker de to praksisser nemlig ofte i to forskellige retninger, hvor økonomistyring begrænser hvor mange ressourcer der er til rådighed, mens kvalitetssystemer sætter krav til hvad der som minimum skal leveres for disse ressourcer.

Forskningen indenfor økonomistyring og regnskab (eller på engelsk: accounting) har gennem de sidste årtier demonstreret, at økonomistyringssystemer som udgangspunkt aldrig er komplette, uanset hvor mange regler de er omfattet af (Dambrin & Robson, 2011). De efterlader derfor et (strategisk) handlerum, som gør det muligt for ledere og organisationer at manøvrere indenfor økonomistyringens rammer. Det samme gør det sig gældende for kvalitetssikringssystemer, hvoraf det vigtigste på universitetsområdet er institutionsakkreditering. Det er et grundlæggende princip i institutionsakkrediteringen, at universiteterne selv skal designe og implementere egne kvalitetssikringssystemer. Nogle kvalitetskriterier er dog rigide og fastsat på nationalt niveau (herunder målbare kriterier for minimumstimetal og andelen af undervisere som er aktive forskere), og fastlåser dermed universiteterne, mens andre dele af undervisningskvaliteten, som illustreret i denne artikels empiri, er mere fleksible.

Ud over at økonomistyring og kvalitetssikring som praksisser definerer universitetsundervisning på hver sin måde, møder de ude på universiteterne en tredje praksis, nemlig de akademiske konventioner for, hvad god universitetsundervisning er og hvordan den skal tilrettelægges. Idet denne praksis ikke på samme måde bygger på kvantitative grænseværdier, er det – som vores analyse viser – ofte denne praksis' konstruktion af universitetsundervisning, som bliver taber, når universitetsledere skal navigere i de andre to praksissers modsatrettede krav.

Hvor tidligere forskning især har haft fokus på styringen af universiteter gennem en række policy instrumenter såsom akkreditering (Brøgger & Madsen, 2022; Degn et al., 2023), resultatstyring (Ejersbo et al., 2020; Raffnsøe-Møller, 2011; Wright & Ørberg, 2008), reformer af universiteterne (Brøgger et al., 2023; Pinheiro et al., 2019) og finansieringsstrukturer (Aagaard, 2017; Söderlind et al., 2019), er der mindre fokus på, hvordan den interne økonomistyring påvirker universiteterne. Nogle undtagelser er Brøgger & Madsen (2021) og Skinnerup (2024), som begge viser, hvordan universiteternes regnskabstal indgår i styringen og selvstyringen af institutionerne, samt Lind (2020) og Norn & Sigurdardottir (2024), der undersøger hvordan universitetsledelser reagerer på stigende grad af ekstern finansiering gennem deres interne økonomiske styring. Hvor de tidligere studier enten ser på den økonomiske styring i relationen mellem universiteterne og ministeriet, eller specifikt på effekten af eksterne midler, har vi et bredere fokus. Vi er desuden åbne overfor, at økonomistyring kan have både positive og negative effekter i samspillet med kvalitetssikringssystemer, i modsætning til tendensen til at forstå økonomistyring som en begrænsende, negativ aktivitet, der påvirker universiteternes pædagogiske virke og mission negativt (Lawrence & Sharma, 2002; Parker, 2013).

Artiklen undersøger universitetslederes navigation i spændingsfeltet mellem to forskellige sæt kalkulative standarder – det vi kalder en balancekunst eller balanceakt – gennem empiri fra to forskellige forskningsprojekter, som begge har omfattet interviews med økonomifolk og ledere på danske universiteter.

Projekterne har tilsammen omfattet tre universiteter og i alt ni institutter. Mens det ene projekt har taget udgangspunkt i, hvad det koster at uddanne universitetsstuderende (Skinnerup, 2024) og det andet projekt har taget udgangspunkt i, hvordan økonomistyring påvirker pædagogiske praksisser (Madsen, 2024), er der et tilstrækkeligt overlap i projekternes (og interviewenes) interesse i, hvordan lokale økonomistyringen fungerer og hvilke implikationer den har for uddannelsesaktiviteterne til, at det giver mening at analysere empirien på tværs af projekterne. Empirien omfatter i alt 39 interviews med både akademiske og administrative universitetsansatte samt en række interne dokumenter der beskriver universiteternes økonomi- og kvalitetssikringssystemer.

Vores undersøgelse indeholder ikke en definition af god økonomistyring eller uddannelseskvalitet, men tager i stedet udgangspunkt i, hvordan økonomistyring og kvalitetssikring finder sted i praksis, samt hvordan informanternes italesætter kvalitet og kvalitetsforringelser. Sidstnævnte tager vi som udtryk for akademiske konventioner for kvalitet, som vi her betragter som den tredje praksis for god universitetsuddannelse. Vi analyserer universitetsledernes navigation af modsatrettede krav i form af det, vi kalder balanceakter. Med balanceakter spiller vi på den dobbelte betydning af balance, som både kan forstås som et resultat på en bundlinje og som en afvejning af forskellige hensyn. Balanceakterne er således, i vores analyse, udtryk for universitetsledningens taktikker i et kalkulativt spil med fokus på at holde sig indenfor flere forskellige kvantitative grænseværdier samtidig.

Første balanceakt – skjulte omkostninger

Det første balanceakt fokuserer på, hvordan universiteterne, og især lokale undervisere og ledere, aktivt forsøger at skjule de reelle omkostningerne der indgår i uddannelserne for at kunne skabe en bestemt uddannelseskvalitet. Økonomistyringen fastsætter stramme rammer for, hvor mange penge eller arbejdstimer, man kan tillade sig at bruge på en uddannelse. Ved at sørge for, at udvalgte omkostninger går under radaren, kan man dog anvende flere ressourcer på uddannelse uden at det bliver registreret eller indgår som en del af budgetterne, for eksempel for arbejdstid. Når ledere ser igennem fingre med, at undervisere bruger flere arbejdstimer på undervisning end det, der registreres, sørger de således for, at tallene holder sig indenfor grænseværdierne for omkostninger, uden at blande sig i, hvordan universitetsundervisningen tilrettelægges i praksis.

Et første eksempel finder vi hos en underviser, som fortæller, hvordan besparelser på hjælpelærere i hans fag har betydet, at han og en kollega har måttet arbejde ekstra timer for at klargøre faget og sikre, at de studerende fik et ordentligt indhold i kurset. Forberedelsen af kurset og dets indhold

”krævede da rigtig mange timer af mig og vores værksteds AC-TAP, som er en ingeniør, som er ansat som teknisk hjælper.

Os to, vi har skruet det sammen. Og i gamle dage, så ville jeg jo hyre nogle studerende til at hjælpe os også, som er lidt billig arbejdskraft. Men det er der blevet lukket for, så det måtte vi ikke. Og det betyder, at den belastning er flyttet over på os andre. Som er lidt skidt, fordi så har vi ikke råd til eller tid til at skrive så mange forskningsansøgninger, eller lave så meget forskning” (studienævnensformand)

Eksemplet viser, at underviseren, for at kompensere for de manglende midler til at hyre studenterhjælpere, bliver nødt til selv at arbejde flere timer for at kurset kan klargøres og skabe den kvalitet, han ønsker i sin undervisning. Kurset vil i regnskabssystemet optræde som billigere, da man har spare lønkroner væk, men i praksis vil der blive brugt usynlige omkostninger på kurset, da underviseren så selv vil bruge mere tid på at forberede det. Dermed bliver de reelle omkostninger til undervisning skjult. På instituttet har man en politik om, at VIP’erne skal undervise 3 kurser om året, og dermed er der ingen standarder for, hvor mange timer man bør bruge på undervisning, eksamen eller forberedelse. Manglen på faste standarder bidrager til, at det i høj grad er underviserne selv, der må vurdere, hvor mange timer de vil bruge på et kursus, og hvor meget tid de kan lægge i et kursus, før det begynder at gå ud over de andre præstationsmål, de er underlagt.

En sektionsleder fra et andet naturvidenskabeligt institut snakker om, at problemet ligger i manglen på øvre grænser på arbejdstiden for forskerne og de flertydige krav til at levere både forskning og undervisning:

Det ligger i hele italesættelsen af vores arbejdsmodus, at vi har 37 timer, men vi har ingen øvre arbejdstid, og vi har heller ikke nogen fleks. Så man forventes bare, at hvis du gerne vil performe mere, så skal du bare arbejde mere. Sådan er det. Det er reelt. Som økonom må man rive sig i håret over, at vi har en model, hvor der ikke er nogen budgetrestriktion på det arbejde vi laver. Og hvis du gerne vil skrive i en bedre journal, så må du bare bruge tiden på det. Du forventes stadigvæk at lave det samme derudover. (sektionsleder)

Her kritiserer sektionslederen de manglende rammer for forskernes arbejdstid, da det reelt set fører til, at de bliver nødt til at levere mere end 37 timer. De to citater er fra institutter med en overordnet arbejdsmodel, hvor forskere enten skal undervise et bestemt antal kurser eller hvor tidsforbruget til at undervise opgøres i måneder, men vi ser lignende problemer fra institutter, der benytter detaljerede normsystemer.

Ved et humanistisk/samfundsfagligt institut benytter man et relativt finmasket normsystem, hvor enkeltstående aspekter af undervisning bliver belønnet med en bestemt mængde normtimer og alle ansatte har et bestemt antal timer, de skal levere om året. Selvom systemet er indført for at sikre, at man har et bedre overblik over, hvor mange timer hver enkel forsker bruger på undervisningen, er en af problemerne, at normsystemet ikke omfatter alle arbejdsopgaver. Mange forskere bruger flere timer end angivet i normsystemet for at få deres undervisning til at fungere. Dermed er normsystemer med til at skjule de faktiske omkostninger ved uddannelserne. Ifølge en afdelingsleder på instituttet så

... fanger [det] ret mange af de opgaver, men jeg ved også godt at det også kun fanger nogle af opgaverne... Det er på ingen måde adækvat i forhold til at definere og forstå vores arbejdsliv, for eksempel. Så derfor, kan man sige, er timeregnskabet jo i højere grad at forstå som en afskygning eller en skygge af den egentlige arbejdsindsats, som foregår hos os. (afdelingsleder)

Et eksempel på opgaver, der ikke registreres, er den løbende videreudvikling af kurser, som ikke belønnes med timer i normsystemet. Det betyder, at underviserne enten kan udvikle deres kurser uden at få normtimer for det eller lade være med at gøre det. Afdelingslederen fortæller, at

hver gang der er en, der vil lave noget, så bliver jeg nødt til at fortælle vedkommende, at medmindre vedkommende har lavet en særaftale med [instituttlederen] omkring honorering for det stykke arbejde før vedkommende gør det, så skal vedkommende ikke gå i gang med det. (afdelingsleder)

Effekten af de detaljerede normsystemer er, at visse arbejdsopgaver enten ikke bliver udført, hvilket påvirker uddannelseskvaliteten, eller at forskerne selv må bruge ekstra tid på at investere i uddannelseskvaliteten, hvilket skjuler omkostningerne til at bedrive uddannelser.

Det er en gennemgående praksis for underviserne i vores empiri at de bruger mere tid end det der forventes og registreres for at skabe den undervisningskvalitet de ønsker. Selvom der bruges forskellige normsystemer på tværs af vores eksempler, er det et fællestræk, at selve brugen af et normsystem gør det muligt at skjule de reelle omkostninger ved undervisningen. De mere generelle og brede systemer skjuler omkostningerne ved at benytte overordnede kategorier for tidsforbruget på undervisning, såsom måneder eller antal kurser. Hermed gøres heterogene enheder, såsom forskellige slags kurser med forskelligt tidsforbrug, ens i økonomistyringssystemet. I de detaljerede normsystemer er effekten i

stedet, at systemerne kun er delvise og baserer sig på standarder for, hvor lang tid man antager det tager at udføre en specifik opgave, såsom at rette en eksamen eller forberede en forelæsning. Hvis undervisere divergerer fra standarden, bærer de selv omkostningerne ved at bruge mere tid på aktiviteten. På den måde er forskellige økonomistyringssystemer som opgør ressourceforbruget til uddannelse med til at skjule omkostningerne ved undervisningen. Når universitetsledelserne indfører sådanne systemer til at styre ressourceforbruget, skaber de således rum til at kvaliteten kan opretholdes, selvom ressourceallokeringen formelt set strammes. Dette er én taktik i det kalkulative spil om økonomi og kvalitet.

Anden balanceakt – skjulte kvalitetssænkelse

På tværs af alle vores interviews og cases observerede vi eksplicitte bekymringer for, at uddannelseskvaliteten var faldende grundet de økonomiske rammer, som underviserne og institutionerne var underlagt. Fluktuation i optag på uddannelser og kurser, både fald og stigning, påvirkede mulighederne for at opretholde den lokale forståelse af uddannelseskvalitet. Håndteringen af, hvordan man valgte at sænke sine omkostninger gennem ændring af uddannelseskvaliteten, var mangeartet, men delte dog det fællestræk, at man forsøgte at ændre kvaliteten, så det ikke påvirkede de officielle kvalitetsmål sat af institutionen. Universitetslederne navigerede således også de modsatrettede krav ved at slække på kvaliteten ud fra de akademiske konventioner uden at det kunne ses i de kvantitative indikatorer, som markerer kvalitet i kvalitetssikringssystemet.

Det første eksempel kommer fra en case, hvor stigende uddannelsesaktivitet ikke medførte en automatisk og proportionel stigning i indtægter til det givne kursus grundet budgetmodellen på universitetet. I budgetmodellen blev institutterne tildelt en fast økonomisk ramme årligt på baggrund af en forhandling mellem instituttet og den centrale ledelse. Budgetdialogen, eller forhandlingen, blev informeret af en række kvantitative indikatorer, kendt som nøgle- og hovedtal, som skulle give et samlet billede af instituttets aktivitet på tværs af forskning, uddannelse og eksterne samarbejder. Hermed indgik instituttets produktion af STÅ som en del af den holistiske vurdering af instituttets præstation og fremtidige forventninger, men der var ingen garanti for, at en stigende STÅ-produktion førte til flere midler for et institut. Den uddannelsesansvarlige på instituttet oplevede derfor, at man var nødt til at justere på fagenes eksamensform, og dermed sænke uddannelseskvaliteten. Han gav udtryk for, at instituttet ”har skåret ind til benet. Benet er faktisk ved at brække over, fordi vi har skåret så meget ind i det”. Eksamen var oprindeligt en skriftlig opgave, men da antallet af tilmeldte studerende steg fra 170 til 306 på ét år blev den kursusansvarlige nødt til at ændre eksamen til en multiple choice eksamen, fordi instituttet ikke modtog flere midler til uddannelse på trods af den stigende STÅ-produktion. Som den kursusansvarlige selv siger, så er det en aktiv tilpasning til de økonomiske forhold, der driver omlægningen af eksamen:

”Der er også en løbende tilpasning på økonomisiden, som er, at vi har. Altså vi har måske det mest ressourcekrævende er mundtlig eksamen, så omlægger vi fra mundtlig til skriftlig. Så omlægger vi måske fra skriftlig til multiple choice.” (kursusansvarlig)

På den måde skaber budgetmodellen bestemte rammer for, hvordan undervisning og uddannelsesaktiviteter kan ske lokalt – og forhandler dermed karakteren af universitetets undervisning. Da budgetmodellen bryder med taxametersystemets logik om at belønne studieaktivitet, opstår der en situation, hvor det enkelte institut kan opleve en stigende aktivitet, og dermed stigende omkostninger i form af deres videnskabelige personales tidsforbrug, men ikke en modsvarende stigning i deres indtægter. Omlægningen af eksamen indgår ikke som en del af universitetets officielle kvalitetssikringspolitik, som blot siger, at der skal være ”sammenhæng mellem kursets undervisning, eksamen og læringsmål”. På den måde er den flydende definition på, hvad uddannelseskvalitet er og hvordan den bliver målt ifølge kvalitetssikringssystemet, med til at skabe rum for, at de modsatrettede krav til kvalitet og økonomi kan imødekommes samtidig. Når en kvalitetsparameter ikke indgår som en kvalitetsstandard, kan den forringes for dermed at imødekomme andre (kvantitative) kvalitetsstandarder eller økonomiske krav.

På et andet institut melder man om, at man løbende har justeret sine kurser og uddannelser gennem studieordningsændringer for at sikre, at man både har en stabil økonomi og overholder de nødvendige kvalitetskrav. Som studielederen fremhæver, så tænker man ofte studieordningen som ”et uddannelsesstrategisk dokument, men det er lige så meget et økonomidokument”, da man gennem studieordningen fastsætter krav til eksamen, antal timer og valgfrihed i kurser. Nogle kvalitetskrav ses derfor som obligatoriske, herunder eksempelvis minimumskrav for, hvor mange timer man skal udbyde for bachelor- og kandidatstuderende, mens man på andre områder kan reducere uddannelsernes omkostninger på trods af underviseres kritik af konsekvenserne for uddannelseskvaliteten. Instituttet har gennemgået sine studieordninger med fokus på at ”vi skal opfylde alle de krav og mål, der nu er til universitetsuddannelser, de faglige ønsker der måtte være for undervisere og studerende, og så skal studieordningen være billig. Eller den skal i hvert fald ikke være uforholdsmæssig dyr” (Vice-institutleder og studieleder). Instituttet har derfor reduceret andelen af eksamener med ekstern censur, standardiseret eksamensformer og reduceret eksamener med både skriftligt produkt og mundtligt forsvar, ligesom de har reduceret andelen af valgfag instituttet udbød og mindsket specialiseringer og valgfrie elementer i løbet af uddannelser.

Tredje balanceakt – frigive ressourcer

Den sidste balanceakt handler om at skabe og frigive nye ressourcer, der kan udnyttes til undervisning, så den kan gennemføres med flere midler end der på papiret er til rådighed. Frigivelsen af ressourcer bliver mulig, når økonomistyringssystemer og registreringer ikke snakker sammen, sådan at registreringer og beregninger i ét system ikke kan sammenholdes med et andet. På den måde er det muligt at forbruge ressourcer i undervisningsøkonomien selvom de kommer fra en anden økonomi.

Det gennemgående eksempel fra vores empiri på denne form for balanceakt vedrører eksterne projekter. Regnskabsmæssigt skal der være en adskillelse mellem midler der bliver brugt på ordinær drift, som blandt andet dækker over fuldtidsuddannelser, og eksterne midler til myndighedsbetjening, eksterne forskningsprojekter, konsulentarbejder og lignende. På den måde er der en klar opdeling mellem hvilke indtægter der går til den ordinære drift og hvilke der går til de eksterne projekter. Regnskabsmæssigt kan disse ikke blandes sammen. Samtidig har de fleste eksterne bevillingsydere også klare regler om, at de kun støtter forskningsaktivitet, og på den måde er midlerne fra eksterne projekter som oftest øremærkede til bestemte aktiviteter, som ikke inkluderer undervisning. Vores respondenter er dog relativt åbne om, at der både på universitetsniveau og lokalt sker en sammenblanding af midlerne, så de eksterne midler i praksis går til at betale for ressourcer, som også kan bruges til undervisning. En universitetsdirektør fortæller:

Så der hvor pengene er blandet sammen, det er lidt mere på indtægtssiden, hvor man kan sige, kan de [eksterne midler] så i et vist omfang være med til, på den anden side, at give os en økonomisk upside og bidrage til undervisningen og aflaste de her STÅ-indtægter, som på en række uddannelser er alt, alt for små (universitetsdirektør)

En anden universitetsdirektør bekræfter denne praksis, og understreger, at det regnskabsmæssigt bliver nødt til at være sådan, at de eksterne midler bliver registreret som forskning og på andre delregnskaber end den ordinære drift, da det er sådan reglerne er, også selvom praksis er noget andet.

Men sådan er virkeligheden, og det der er helt afgørende er, at vi vil jo ikke kompromittere vores regnskaber på nogle måder. Vi ved da godt, at når vi giver en PC, at så kan den bruges til alt muligt hen ad vejen, eller et apparatur - at der kan komme nogle studerende på det. Men de [eksterne bevillingsgivere] vil jo bare ikke finansiere undervisningen.

Så hele det der med en masse konteringer af alt muligt – Alt det der bliver konteret som forskningsprojekter eller på forskere der claimes udadtil, det bliver a priori forskning. (universitetsdirektør)

Citatet understreger, at det er med åbne øjne, at universiteterne lader en del af den eksterne finansiering bidrage til den ordinære drift, som en måde at navigere de modsatrettede krav. Denne praksis er ikke nødvendigvis et udtryk for snyd, men derimod for at det i praksis ikke altid giver mening at adskille ressourcerne på denne måde. Den vigtige pointe er dog, at det netop er fordi, at registreringerne i regnskabssystemer ikke kan oversættes til andre registrerings-systemer, at det er muligt at bruge de eksterne ressourcer til undervisningen, og på den måde frigive nye ressourcer, som for eksempel en PC eller et laboratorium. Lokalt på institutniveau er der også stor åbenhed omkring, at de eksterne midler går til at understøtte uddannelserne og på den måde er med til at opretholde et højt kvalitetsniveau. Ifølge en studieleder på et institut med mange eksterne midler er det faktisk kun på grund af de eksterne midler, at man er i stand til at opretholde kvaliteten:

Jojo, vi har pænt med penge. Vi har jo pænt med penge i forhold til antal studerende i forhold til alle mulige andre uddannelser, fordi rigtig meget af det finansieres af andre kasser. Så hvis vi skulle leve af STÅ, så ville situationen være meget mere trang, det er klart. Så jo, hvor den eksterne finansiering bidrager med virkelig, virkelig meget. (studieleder)

En studienævnformand på samme universiteterne fremhæver ligeledes, at det er en særlig strategi når man søger eksterne midler, at de ressourcer man får fra projektet, skal kunne indgå i undervisningen og bidrage til at udvikle den.

Når man planlægger hvad for noget udstyr, der skal bruges til det her forskningsprojekt, så planlægger man også i at sige: ”og det vil faktisk være godt for undervisningen”. Det kan selvfølgelig ikke lykkes hver gang, men det er helt klart med i overvejelserne at sige, at det er noget vi beholder. (studienævnformand)

De foregående eksempler viser, hvordan man gennem regnskabsregistreringer, eller mangel derpå, kan sikre nye fysiske ressourcer, som laboratorier og IT-udstyr, som kan bruges til uddannelse uden at der er en stigning i omkostningerne til undervisningen. På denne måde lykkedes man ved at skabe nye ressourcer til at opretholde uddannelseskvaliteten på trods af faldende indtægter til uddannelse.

Det er ikke kun fysiske ressourcer man kan frigøre gennem sin regnskabspraksis; det samme gør sig gældende for ens videnskabelige personale. En del af ledelsen på et naturvidenskabeligt institut forklarer, hvordan de har en stor andel af ph.d.-studerende, der er finansieret af eksterne midler, men som samtidig kan understøtte undervisningsaktiviteten på instituttet. ”Men den [ph.d.-] studerende vil jo typisk være eksternt finansieret i en eller anden grad, fordi de er tilknyttet et forskningsprojekt. Så på den måde er det at spare basismidler rent tidsmæssigt, men det er også at levere ind til en uddannelse”. Ved at bruge de eksternt finansierede ph.d.-studerende, så kan instituttet benytte deres fuldtids VIP’ere mindre, og dermed spare på basismidlerne samtidig med, at de eksterne midler også er med til at understøtte uddannelserne ved at stille undervisningsressourcer til rådighed, som allerede er betalt. En studienævnsformand ved et andet naturvidenskabeligt institut forklarer, hvordan man bruger registreringer af forskernes tid til at balancere sine budgetter med, og derigennem kan få eksterne midler til at dække omkostningerne til uddannelse:

Så hvis der er en forskningsansat, eller forsker på eksterne midler, jamen så vil det være i forskningstiden, at de underviser (....) Altså i sidste ende, så er et budget noget, der skal gå op i sidste ende. Det gælder både forskningsprojektets budget og drifts, institutteres budget i øvrigt. Så der sker jo også lidt der. Hvor mange timer brugte du egentlig på det? Skal vi sige, at det var 5% af din tid, eller 10% eller 25% af din tid du brugte på det? (studienævnsformand)

Citater viser, hvordan man lokalt bruger de eksterne projekter til at medfinansiere undervisning ved at have en fleksible registreringstilgang på projekterne, hvor fordelingen af tid mellem det eksterne projekt og undervisningen handler mere om at få budgettet til at gå op end det handler om den faktiske aktivitet. Andre interviewpersoner fortæller, at man bevidst registrerer forskernes finansiering i ét program og deres undervisningsaktivitet i et andet, fordi det tillader at man kan have forskere der er 100% finansieret af eksterne midler, der stadig underviser. Ligesom de andre taktikker i det kalkulative spil gør taktikken om at frigive ekstra ressourcer til deres uddannelser ved at lade noget af den eksterne finansiering dække omkostningerne for både udstyr og lønninger, som i praksis bliver brugt til undervisning, det muligt at opretholde kvaliteten i uddannelserne på trods af en presset økonomi og dermed at navigere de modsatrettede krav.

Konklusion

Vores formål med denne artikel har været at undersøge, hvordan universiteterne under pressede økonomiske forhold aktivt forsøger at balancere kvalitetshensyn inden for rammerne af deres økonomi- og kvalitetssystemer, som vi har begrebsliggjort som kalkulative praksisser der er særligt vanskelige at forhandle med. I denne sammenhæng opfatter vi ikke kvalitet og økonomi som faste eller eksterne faktorer, som universiteterne blot implementerer eller er underlagt. De er i stedet flydende og aktive i den forstand, at de medskabes gennem de konkrete systemer der anvendes til at opføre, beregne og styre dem. Ved at se på produktionen af både kvalitet og økonomi gennem konkrete teknologier og systemer, kan vi forstå den ledelsesmæssige praksis på universiteterne som en balancegang mellem to former for pres: et økonomisk og et kvalitetsmæssigt. Som vores analyse viser, så har universitetslederne gennem regnskabspraksisser og justeringer på 'blødere' kvalitetsparametre mulighed for løbende at navigere de trange økonomiske vilkår på en måde, hvor man undgår at det bliver synligt i de officielle systemer.

Vi anskuer både økonomi- og kvalitetssystemerne som produktive teknologier, der i princippet både kan skabe positive og negative effekter på pædagogik, undervisning og uddannelse lokalt på universiteterne (Brøgger & Madsen, 2022; Miller & Power, 2013). Vi afholder hos dermed fra at anskue økonomistyring og kvalitetssikring som negative og begrænsende systemer, der pålægges universiteterne, men som teknologer med potentiale til både at skabe negative og positive effekter for økonomi og kvalitet. I praksis opleves systemerne dog som skadelige, idet ledelserne ofte må slække på de akademiske konventioner for god uddannelses- og undervisningskvalitet for at imødekomme krav fra både økonomistyring og kvalitetssikring samtidig.

Balancegangen mellem økonomi og kvalitet medfører et ledelsesmæssigt dilemma lokalt, hvor man bliver nødt til at overveje, hvor langt man vil gå i bestræbelserne på at skabe balance. I lighed med tidligere studier peger vores analyse på, at et øget ekstern pres på de økonomiske forhold kan udfordre lokale leders arbejde med uddannelses- og forskningskvalitet, da der skabes nogle stramme økonomiske ramme for, hvad der er muligt at gøre (Lind, 2020; Norn & Sigurdardottir, 2024). Økonomistyringsteknologierne skaber dog også en udvej for lederne, idet de i nogle tilfælde får mulighed for at opveje potentielle kvalitetsforringelser. Som vi viser, er det ofte de akademiske ansatte som bærer de skjulte omkostninger der opstår gennem balancegangene, for eksempel ved at lave arbejde uden for normaftaler eller frivilligt bruge deres tid på at imødegå nedskæringer på deres fag. Balancegangen er dermed vævet ind i spørgsmål om magt, hvor økonomisk ansvar kan skubbes til andre personer og hvor kvalitetsforringelser bevidst holdes skjult. Samtidig er det kalkulative spil nødvendigt for at opretholde universitetsuddannelsernes legitimitet, som ville blive udfordret, så snart de kvantitative grænseværdier for økonomi og kvalitet blev overskredet.

Med artiklen påpeger vi, at universitetsledelsers evne og villighed til at spille et kalkulativt spil, hvor de balancerer forskellige hensyn og dermed holder sig indenfor forskellige kvantitative grænseværdier, indgår i universiteternes evne til selvopretholdelse. Balancekunsten bliver mere og mere vanskelig, efterhånden som skruen strammes i både økonomiske krav og kvalitetsstandarder. Spørgsmålet er, hvor længe spillet kan spilles uden at det bliver synligt i kvalitetsindikatorerne, at kvalitet altså koster penge.

Miriam Madsen, ph.d. og lektor, DPU, AU

Thomas Holde Skinnerup, ph.d. og adjunkt, Institut for Regnskab, CBS

Litteraturliste

Aagaard, K. (2017). The Evolution of a National Research Funding System: Transformative Change Through Layering and Displacement. *Minerva*, 55(3), 279–297. <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9317-1>

Brøgger, K., Degn, L., & Bengtsen, S. S. (2023). The Self-Governing University Between State and Institutions, the National and the Global. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 27(1), 9–28. <https://doi.org/10.58235/sjpa>

Brøgger, K., & Madsen, M. (2021). Kvalitet, relevans og effektivitet på universiteterne - om statslig styring af selvejende universiteter gennem magtfulde policyinstrumenter. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 6–20.

Brøgger, K., & Madsen, M. (2022). An affirmative-diffractive re-reading of the policy instrumentation approach through agential realism and the accreditation instrument. *Journal of Education Policy*, 37(6), 925–943. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1938239>

Chapman, C. S., Cooper, D. J., & Miller, P. (2009). *Linking Accounting, Organizations, and Institutions*. In. United Kingdom: Oxford University Press, Incorporated.

Dambrin, C., & Robson, K. (2011). Tracing performance in the pharmaceutical industry: Ambivalence, opacity and the performativity of flawed measures. *Accounting, Organizations and Society*, 36(7), 428–455. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2011.07.006>

Degn, L., Madsen, M., & Brøgger, K. (2023). Translating quality criteria in university accreditation. *Journal of Accounting and Organizational Change*. <https://doi.org/10.1108/JAOC-02-2022-0030>

Ejersbo, N., Pihl-Thingvad, S., & Westergaard, M. K. (2020). Autonomy and Performance Contracts at Universities. In N. Ejersbo, C. Greve, & S. Pihl-Thingvad (Eds.), *Governing the Reformed University*. Routledge.

Hopwood, A. G. (1987). The archeology of accounting systems. *Accounting, Organizations and Society*, 12(3), 207–234. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(87\)90038-9](https://doi.org/10.1016/0361-3682(87)90038-9)

Lawrence, S., & Sharma, U. (2002). Commodification of education and academic labour - Using the balanced scorecard in a university setting. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5–6), 661–677. <https://doi.org/10.1006/cpac.2002.0562>

Lind, J. K. (2020). Resource environment and hierarchy in universities. *Science and Public Policy*, 47(2), 184–193. <https://doi.org/10.1093/scipol/scz057>

- Madsen, M. (2024). Performance-based funding and institutional practices of performance prediction. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2363391>
- Miller, P., & Power, M. (2013). Accounting, Organizing, and Economizing: Connecting Accounting Research and Organization Theory. *The Academy of Management Annals*, 7(1), 557–605. <https://doi.org/10.1080/19416520.2013.783668>
- Mol, A. (1999). Ontological Politics. A Word and Some Questions. *The Sociological Review*, 47(1_suppl), 74–89. doi:10.1111/j.1467-954X.1999.tb03483.x
- Mol, A. (2002). *The body multiple : ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.
- Mol, A. (2008). *The logic of care : health and the problem of patient choice*. London: Routledge
- Norn, M. T., & Sigurdardottir, M. S. (2024). How academic leaders respond to the growing importance of external research funding and what this means for universities. *Tertiary Education and Management*. <https://doi.org/10.1007/s11233-024-09143-4>
- Parker, L. (2013). Strategising: The Financial Imperative. *Financial Accountability & Management*, 29 (February), 1–25.
- Pinheiro, R., Geschwind, L., Hansen, H. F., & Pulkkinen, K. (2019). Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education. A Comparative Account from the Nordic Countries. Palgrave Macmillan.
- Quattrone, P., & Hopper, T. (2005). A “time” space odyssey’: Management control systems in two multinational organisations. *Accounting, Organizations and Society*, 30(7–8), 735–764. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2003.10.006>
- Raffnsøe-Møller, M. (2011). Aims and Formats for performance measurement at Danish Universities - battle over performance regimes and procedure. In J. E. Kristensen, H. Nørreklit, & M. Raffnsøe-Møller (Eds.), *University Performance Management - The Silent Managerial Revolution at Danish Universities* (pp. 49–78). DJØF Publishing.
- Robson, K. (1992). Accounting numbers as “inscriptions”: Action at a distance and the development of accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 17(7), 6–8.

Skinnerup, T. H. (2024). The Role of Accounting in Governing Public Organizations: The Case of the Danish University Sector [PhD. thesis]. Copenhagen Business School.

Söderlind, J., Nordstrand, L., Lind, J. K., & Pulkkinen, K. (2019). National Performance-Based Research Funding Systems: Constructing Local Perception of Research? In R. Pinheiro, L. Geschwind, H. F. Hansen, & K. Pulkkinen (Eds.), *Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education. A Comparative Account from the Nordic Countries*. Palgrave Macmillan.

Triantafyllou, P. (2015). Doing things with numbers: The Danish national audit office and the governing of university teaching. *Policy and Society*, 34(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2015.03.002>

Wright, S., & Ørberg, J. W. (2008). Autonomy and control: Danish of modern governance. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 1(1), 27–57.

Omsorgens cirkler - Om behovet for 'containment' på dagtilbudsområdet

Thomas Gitz-Johansen

Artiklen undersøger, hvordan det psykoanalytiske begreb containment kan bidrage til en udvidet forståelse af omsorg i dagtilbud. Den udviklingspsykologiske forståelse af omsorg i pædagogiske sammenhænge vil typiske opfatte omsorgen som en (dyadisk) relation mellem én pædagog og ét barn eller evt. én pædagog og en gruppe børn. Artiklen argumenterer dog for, at omsorg også bør forstås som indlejre i flere niveauer af sociale, institutionelle og politiske sammenhænge. Med inspiration fra Wilfred Bion og senere psykoanalytisk forskning præsenteres en model, hvor omsorg forstås som koncentriske cirkler af 'containment' – fra relationen mellem barn og pædagog til de nationale politiske rammer. Artiklen viser, hvordan hver cirkel af containment kan understøtte eller modvirke pædagogens evne til at rumme, tænke over og håndtere børns følelser og behov. Empiriske vignetter illustrerer, hvordan ledelse, kolleger, forældre, bestyrelse og strukturelle/politiske forhold påvirker omsorgsarbejdet. Begrebet containment bidrager til at synliggøre de emotionelle og kontekstuelle aspekter af omsorgsarbejdet i dagtilbud. Dette perspektiv viser et alternativ til nyliberale styringslogikker ved at fremhæve hvordan den relationelle omsorgspraksis må indlejres i cirkler af omsorgsfulde (containende) sammenhænge.

Containment, Omsorg, Dagtilbud, Bion, Psykosocial

Denne artikels anliggende er at undersøge og udfolde, hvordan det psykoanalytiske begreb containment (Bion, 1984, 2023) kan bidrage til at skabe en udvidet forståelse af den omsorgsopgave, der er en central del af det pædagogiske arbejde i dagtilbud (Broström & Jensen, 2023; Gitz-Johansen, 2019a; Gitz-Johansen & Rasmussen, 2022; Svinth, 2023; Winther-Lindqvist, 2023).¹ Meget forskning i omsorg i dagtilbud tager udgangspunkt i et udviklingspsykologisk perspektiv, der tematiserer omsorgens betydning for barnets relationelle og emotionelle udvikling (Diderichsen, 1991; Gitz-Johansen, 2019b, 2022a, 2022b; Jacobi, 1991; Thyssen, 1991). Tilknytningsteorien (Gitz-Johansen, 2024) og relationspsykologien (Rose Hansen, 2024) er for eksempel vigtige perspektiver ift. at forstå den pædagogiske omsorgs betydning for børns emotionelle og relationelle udvikling. Et kritikpunkt ift. det udviklingspsykologiske perspektiv er imidlertid, at omsorg i dagtilbud her forstås ofte som en dyadisk (dvs. topersoners) relation

1 Stor tak til lektor Lone Svinth (DPU) for at låne mig fire empiriske vignetter, der er brugt i denne artikels empiriske del.

mellem én pædagog og ét barn (Kramp et al., 2025; Svinth, 2023; Winther-Lindqvist, 2023). Den eksisterende dagtilbudsforskning peger samtidig på, at omsorg i dagtilbud må forstås indenfor rammerne af den økonomiske, sociale, institutionelle og politiske kontekst, som den udøves indenfor (Gitz-Johansen, 2019a; Gitz-Johansen, 2020; Gitz-Johansen & Rasmussen, 2022; Svinth, 2023). Som en udvidelse af det udviklingspsykologiske perspektiv tilbyder containment-begrebet en kontekstualiserende måde at sætte fokus på den emotionelle og relationelle side af omsorgsarbejdet i dagtilbud ved at belyse, hvordan de kollegiale, institutionelle og samfundsmæssige rammer for omsorg i dagtilbud kan virke støttende eller belastende for omsorgsarbejdet.

På et teoretisk niveau kan artiklen læses som et bidrag til at udvide omsorgsforståelsen fra et *udviklingspsykologisk blik* til et *psykosocialt blik* på dagtilbudsområdet. Begrebet psykosocial skal her forstås som en socialpsykologisk forskningstradition, der anvender psykoanalytiske begreber til at undersøge bevidste og ubevidste dynamikker i forskellige sociale sammenhænge (Andersen & Dybbroe, 2020; Rustin, 2024).

Den første del af artiklen er en diskussion af containment-begrebet og dets udvikling. I artiklens anden del anvendes empiriske vignetter fra to forskellige forskningsprojekter til at eksemplificere containment-begrebets relevans i forhold til omsorg i dagtilbud.

Bions begreb om containment

Begrebet containment blev formuleret af psykoanalytikeren Wilfred Bion (Bion, 2023). Begrebet betegner den proces, hvor forældre og spædbørn samarbejder om at håndtere og skabe mening med udfordrende oplevelser og følelser. Bions begreb bygger videre på Melanie Kleins begreb om projektiv identifikation, der handler om, hvordan spædbørn håndterer uhåndterlige følelser (særlig angst) ved at "skubbe" dem ind i moderen. Den nærværende og afstemte moder (eller anden omsorgsperson) bliver dermed beholder (container) for de følelser, som spædbarnet endnu ikke selv kan rumme og håndtere (Bion, 2023). Idéen om, at spædbørn kan "skubbe" deres følelser ind i en nærværende omsorgsperson, kan være overraskende. Det er dog et forsøg på at forstå omsorgspersoners konkrete erfaring af at mærke en voldsom emotionel påvirkning ved en nærværende kontakt med spædbørn. Denne påvirkning er særlig kraftig, hvis barnet er i forskellige grader af mistrivsel.

Containment og børns udvikling

Dette fører tilsammen frem til tre begreber hos Bion: Containment, container og contained. *Container* betegner den omsorgsperson, der for en tid modtager, rummer, "fordøjer" (dvs. reflekterer over) og tilbagegiver nogle følelser, som spædbarnet ikke selv kan rumme. *Contained* er den person (barnet), hvis

følelser bliver modtaget og rummet. *Containment* betegner denne proces, hvor der foregår en udveksling af følelser på et ubevidst plan (evt. via spejlneuroner) fra spædbarn til omsorgsperson, og hvor omsorgspersonen rummer og bearbejder følelserne for barnet. Bion skriver om den situation, hvor spædbarn og omsorgsperson påvirker hinanden: "Containeren og den containede er gensidigt modtagelige for, at følelser blandes sammen og trænger ind i den anden." (Bion, 2023, s. 113) En sådan tilstand af emotionel sammenblanding og indtrængning kan lyde mærkelig, hvis man går ud fra, at et individ ideelt set skal være en afgrænset enhed, som nøjes med at føle sine egne følelser. Bions argument er dog, at denne proces af udstødelse og modtagelse (projektiv identifikation), samt modifikation ("fordøjelse") og tilbagelevering er selve grundlaget for psykisk vækst hos spædbarnet. Spædbarnets vækst består i, at barnet igennem samspillet gradvist lærer selv at opleve, tolerere, forstå og håndtere de følelser, som omsorgspersonen først har hjulpet med at opleve, forstå og håndtere.

Det er væsentligt at påpege, at en vigtig forudsætning for containment er evnen og villigheden til at blive påvirket og modtage de følelser, som den anden person vækker i én. Containment forudsætter, at man kan mærke, tolerere og reflektere over en følelsesmæssig påvirkning uden i første omgang at handle på den (Lojkasek et al., 2008). Der er således en afgørende forskel på evnen til containment og så evnen til at være i situationer med kraftige følelsesmæssig påvirkning, fordi man forholder sig mentalt og emotionelt "lukket" og upåvirkelig. Evnen til containment er også betinget af, at man kan bevare eller genetablere evnen til at tænke over situationen og den pågældende påvirkning. Både følelsesmæssig afkobling og følelsesmæssig overvældelse kan altså stå i vejen for containment.

Containment i grupper og organisationer

Bions teori er formuleret omkring den tidlige omsorg (samt ift. psykoterapi), men containment har også kollektive og organisatoriske dimensioner. Organisationer kan for eksempel være containende ved at være lydhøre overfor, reflektere over og reagere på vanskelige følelser hos de ansatte (Obholzer, 2003). Det kan fx være usikkerhed, vrede, konflikter, frustration, frygt, stress, udmattelse, modløshed, m.m. De følelser, som ikke får containment i en organisation, bliver derimod håndteret via ubevidste forsvarsmekanismer. En forsvarsmekanisme hos ansatte i organisationer kan være, at man begynder at overføre (projicerer) ikke-containede følelser over på klienten, patienten, brugeren, eleven eller barnet, så denne bliver opfattet som problembæreren. Man kan kalde dette for en *syndebuksmekanisme*. Syndebukken kan også være en medarbejder, som bliver symbol på alle medarbejdernes oplevelse af utilstrækkelighed eller frustration. Syndebukken kan også være ledelsen, som af medarbejderne kan blive opfattet som uduelig eller ufølsom. Ledelsen kan for sin del også benytte ubevidste syndebukkemekanismer, så ansvaret for de ubærlige følelser bliver overført på én bestemt ansat eller en bestemt gruppe af ansatte, der så opleves som de særligt problematiske, modvillige eller inkompetente.

I en offentlig organisation som et hospital, hvor læger og sygeplejersker dagligt konfronteres med sygdom, frygt og død, må personalet finde måder at beskytte sig selv på overfor de følelser, som arbejdet vækker i dem. Lyth (Lyth, 2008) har for eksempel peget på, at personalet kan reagere med at "lukke af" rent psykisk og emotionelt fra at være i kontakt med patienternes frygt, smerte og håbløshed. Sådanne forsvarsmekanismer er med til at beskytte personalet mod psykisk belastning, men det efterlader patienterne alene med deres angst og bekymring. Hvis der ikke bliver taget hånd om (jf. containment) den emotionelle påvirkning, som personalet udsættes for, så efterlades den enkelte læge eller sygeplejerske også alene med sine reaktioner og forsvarsmekanismer, og patienterne efterlades alene i deres følelser.

Samfundsmæssige og organisatoriske betingelser

Lyth diskuterer også containment i forhold til omsorgen for børn i det moderne samfund (Lyth, 1988). Ligesom Bion påpeger Lyth, at rollen som container er forbundet med et kraftigt emotionelt pres på omsorgsgiveren. Dette emotionelle pres betyder, at omsorgsgiveren selv behøver gode betingelser for omsorgsarbejdet for at kunne fungere som container. Omsorgsgiveren har brug muligheder for, at han eller hun selv kan "gå lidt i opløsning" og give frit udtryk for sine bekymringer, angstelser, reaktioner, håbløshed og frustrationer. Omsorgsgiveren har med andre ord brug for, at nogen andre kan rumme hans eller hendes følelser og lade sig påvirke men samtidig bevare roen uden selv at blive *for* påvirket og fx gå i panik. Et problem kan her være, hvis der ikke er rum til, at omsorgsgiveren trygt kan udtrykke sine følelsesmæssige reaktioner. Hvis følelser er tabubelagte, eller hvis der ikke rum for at tale om frygt, udmattelse og kriser, så får omsorgsgiveren ikke selv den nødvendige containment, og så hober det sig op inde i den enkelte. Lyth nævner her, at omsorgsinstitutioner ofte ikke har fokus på at kunne rumme følelser, men i stedet har en tendens til at ignorere eller undertrykke dem. Lyth har en særlig kritik af, når børneinstitutioner beskytter sig mod relationer og følelser mellem pædagoger og børn. Børneinstitutioner kan udvikle en ubevidst forsvarsmekanisme, hvor de begynder at behandle børnene på en distanceret måde, så de undgår at komme "for tæt på" og dermed komme i kontakt med børnenes ofte vanskelige følelser og behov, som for eksempel utryghed, tristhed, behov for nærvær og kontakt eller savnet af forældrene.

Herhjemme har jeg tidligere vist (Gitz-Johansen, 2020), hvordan den aktuelle samfundsmæssige og politiske kontekst for dagtilbud har nogle indbyggede strukturer, der modvirker containment i daginstitutioner. Det drejer sig om nedskæringer og dårlige normeringer, som sætter arbejdet under pres. Det drejer sig om konkurrenceudsathed og markeds-lignende vilkår mellem dagtilbud, der giver job-usikkerhed og dermed ængstelse hos de ansatte. New Public Managementagtige ledelsesstrukturer og evalueringssystemer i den offentlige sektor giver de ansatte en oplevelse af konstant at være under evaluering og

underlagt et præstationspres, hvilket fremmer forskellige former for ængstelse ("persecutory anxieties", Cooper & Lees, 2018). Og endelig opererer dagtilbud indenfor en kontekst, hvor det overordnede paradigme har læringsbegrebet som omdrejningspunkt, hvilket er med til at usynliggøre (desymbolisere) de omsorgsmæssige og emotionelle aspekter af arbejde. En vigtig del af containment er at have et passende sprog for sine daglige oplevelser, da det eller bliver vanskeligt at kunne tænke over, udtrykke og bearbejde det emotionelle pres, som man udsættes for i omsorgsarbejdet.

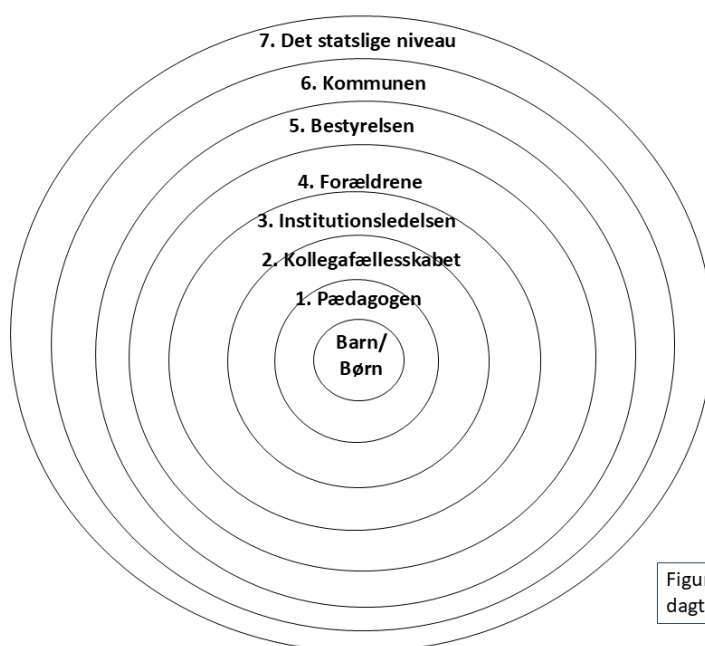
Et udvidet containment-begreb

Containment i pædagogiske institutioner handler altså ikke kun om forholdet mellem den enkelte voksne og det enkelte barn (eller børn), men der er tale om flere organisatoriske lag, der som løgringe ligger sig omkring hinanden og udgør hinandens forudsætning: "Containment er som løgringe, der lægger sig udenom hinanden." (Rustin, 2011, s. 2) Rustin beskriver, hvordan disse "ringe af containment" kan se ud i skolesammenhæng. Her beskriver hun først containment i den inderste ring, nemlig voksen-barn relationen, hvor den voksne kan virke støttende for barnets læring og udvikling, ved at rumme og sætte ord på de belastninger, der stresser og presser barnet. Denne funktion handler ikke så meget om at give praktisk hjælp og støtte, men om at give emotionel støtte ved at være åben og forstående og at kunne tolerere at blive påvirket af de følelser, som rør sig i barnet og samtidig bevare evnen til at tænke over dem. Dernæst beskriver Rustin hvordan skolen som institution kan være mere eller mindre containende. Den væsentligste form for containment opstår ifølge Rustin i mødet mellem børnene og skolekulturen: Der kan være en kultur, hvor lærerne er åbne for at blive påvirket af og medtænke børnenes følelser og reaktioner, eller kulturen kan lægge op til, at de voksne ignorerer eller undertrykker de følelsesmæssige aspekter af livet i skolen. Rustin afslutter med at pege på, at lærere og pædagoger ikke kan udføre denne krævende opgave, hvis de ikke selv oplever støtte og opbakning fra de organisatoriske lag (fx skoleledelsen og forældrene), der ligger omkring dem.

Også andre forskere har beskrevet containment som cirkler, der ligger som lag udenom hinanden. I forbindelse med et projekt for problemramte børn og unge i en specialinstitution skriver McLoughlin om "koncentriske cirkler af containment" (McLoughlin, 2010). Også her udvides containment-begrebet fra at handle om en dyadisk to-persons-relation mellem voksen og barn til at omfatte bredere relationer. Den inderste cirkel i McLoughlins model, handler om relationen mellem barn og behandler på institutionen. Den anden cirkel af containment handler om relationen mellem behandlere og forældre, hvor det centrale spørgsmål handler om, hvorvidt forældrene oplever, at behandlerne er åbne overfor at forstå deres perspektiver, følelser og behov. Den tredje cirkel handler om det bredere netværk af ledere, behandlere, forældre og lærere, som samarbejder om børnenes trivsel og udvikling, og hvor spørgsmålet bliver, om

der er er plads til at italesætte og ”rumme” (altså, lytte til og tænke over) de involveredes forskellige behov og perspektiver. Den fjerde og sidste cirkel af containment er behandlernes muligheder for sammen at reflektere over og føle sig forstået i, hvordan de selv bliver påvirket i arbejdet med de problemramte børn og deres familier. Inspirationen kommer her fra ”work discussion”, som er en supervisionsmetode udviklet ved Tavistock Institutet i London. I denne metode kan personalet sammen reflektere over, hvordan de bliver påvirket på bevidste og ubevidste niveauer af deres arbejde. Formålet er, at personalet får mulighed for at reflektere over, hvilke dynamikker de bliver fanget ind i og hvilke emotionelle påvirkninger og belastninger, de er udsat for. Dette bidrager til større bevidsthed om, hvad der foregår på bevidste og ubevidste niveauer, og det giver den enkelte behandler en mulighed for at føle sig forstået og at opleve en emotionel lettelse.

Med udgangspunkt i denne forståelse af containment som koncentriske cirkler eller ringe, har jeg udarbejdet en model over ”omsorgens cirkler” på dagtilbudsområdet. I centrum for modellen ligger den centrale barn-pædagog-relation (dyadisk omsorg) eller børn-pædagog-relation (polyadisk omsorg, Duncan-Bendix, 2023). Udenom ligger det kollegafællesskab, som den enkelte pædagog er en del af. Omkring kollegafællesskabet ligger institutionsledelsen, og omkring institutionsledelsen ligger forældrene, bestyrelsen, kommunen og endelig det statslige niveau.



Figur: Omsorgens cirkler på dagtilbudsområdet

Omsorgens cirkler: Empiriske vignetter

I det følgende vil der blive præsenteret en række empiriske vignetter, som skal fungere som eksempler fra praksis til at illustrere modellens forskellige niveauer. Disse vignetter er ikke ment som en fuld empirisk undersøgelse med udfoldede metodologiske redegørelser og overvejelser. Artiklens hovedformål er en diskussion af containment-begrebet og særligt udviklingen af en model over det, jeg kalder "omsorgens cirkler".

Vignetterne stammer fra to forskellige forskningsprojekter. Det første forskningsprojekt (vignetterne 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 og 14) hedder "Omsorg i dagtilbud" og blev gennemført i 2019 og 2020 (Gitz-Johansen & Rasmussen, 2022).² Formålet med projektet var at udforske den praksisbaserede viden om omsorg for børn i dagtilbud, som pædagoger og ledere udfolder i deres daglige arbejde. Projektet var udformet som et aktionsforskningsprojekt, hvor ca. 10 pædagoger og ledere (antallet varierede gennem projektet) fra fem daginstitutioner mødtes til fire værkstedsdage med fire forskere. Formålet med værkstederne var at generere og udfolde viden om og erfaringer med omsorg fra dagligdagen i dagtilbud. Vignetterne fra dette projekt stammer fra daginstitutionspersonalets udsagn ved disse værksteder.

Det andet sæt vignetter (vignetterne 1, 2, 3 og 10) stammer fra et delprojekt i forskningsprojektet "Styrkelse af pædagogisk omsorg i dagtilbud" (Svinth, in prep).³ Delprojektet ("Identifikation og styrkelse af pædagogisk omsorg i dagtilbud") er en kvalitativ undersøgelse af, hvordan pædagogisk omsorg forstås og udøves i dagtilbud. Ifm. delprojektet er der i 2024 og 2025 foretaget 33 heldags observationer i 11 dagtilbud og interview med 11 ledere og 12 pædagoger. En af vignetterne (nr. 1) stammer fra en observation i en børnehave, mens andre af vignetterne (nr. 2, 3 og 10) stammer fra interviews med pædagoger og ledere.

Niveau 1: Pædagogen

På dette niveau af modellen handler containment om, hvorvidt det enkelte barn oplever at blive set, hørt og forstået i sin hverdag i institutionen. I denne vignette fra aflevering om morgenen i en børnehave, hjælper pædagogens empatiske indlevelse pigen Sarah med at komme over den lidt svære afsked med far:

² Forskerne i dette projekt var Kim Rasmussen, Niklas Chimirri, Pernille Juhl og Thomas Gitz-Johansen, alle fra Roskilde Universitet. Projektet var finansieret af Center for Daginstitutionsforskning (CeDif).

³ Alle interview og observationer i dette delprojekt er foretaget af Lone Svinth (DPU). De øvrige forskere i forskningsprojektet "Styrkelse af pædagogisk omsorg i dagtilbud" er Ditte Winther-Lindqvist (DPU), Anders Skriver Jensen (KP), Thomas Gitz-Johansen (RUC), Henriette Jæger (KP, RUC), Anders Bech Christiansen (KP) samt Jennifer Duncan-Bendix (DPU). Projektet er finansieret af Partnerskab for Børneforskning.

Vignette 1: Sarah er ny i børnehaven, kl. er 8.30 og hun og far er netop kommet ind på stuen. Sarah ser ned i gulvet og hendes pande er rynket. Hun klynger sig til far da han gør antræk til at skulle afsted. Hun borer sit ansigt ind mod fars ben, og holder godt fast om hans ben. Hendes krop virker anspændt. Pædagogen møder hende med et dæmpet men kærligt "godmorgen Sarah", og hun sætter sig på hug og aer Sarah på ryggen. Pædagogen virker rolig og fokuseret på Sarah, og langsomt stryger hun Sarah over ryggen. "Du vil bare så gerne være hos far" siger hun dæmpet. Sarah holder stadig fast i far, hun nikker tavst. "Det er helt ok" siger pædagogen og trækker vejret roligt. "Kunne du tænke dig at gå med mig i køkkenet og hente rullebordet, så kan vi sammen vinke til far når han går" spørger pædagogen. Sarah siger ikke noget men nikker stille. Hun slipper langsomt grebet om far og tager pædagogen i hånden. De går alle tre ud ad døren.

I denne vignette foregår containment ved, at pædagogen møder Sarah i hendes følelser ved at give dem tid og plads og sætte ord på dem. Pædagogen lukker ikke af overfor Sarahs følelser, men er nærværende med dem og tager sig også af dem ved at tænke Sarahs følelser ind i, hvad der nu skal ske (sammen vinke til far). Følelser bliver ikke skubbet væk, men pædagogen rummer dem og tager hånd om dem som en del af adskillelsessituationen.

Niveau 2: Kollegafællesskabet

På dette niveau af modellen er kvaliteten af kollegafællesskabet i fokus. Containment handler her om hvad den enkelte pædagog har brug for fra sine kolleger, for at han eller hun gennem dagen kan overkomme at forholde sig empatisk til børnenes følelser og behov. Er medarbejdergruppen en sammenhæng, hvor man kan blive forstået, og hvor man kan "læse af"? Er der i kollegafællesskabet en forståelse af omsorgsarbejdets belastninger af pædagogen? Eller må man bare "bide tænderne sammen" og klare sig selv – eller lade børnene klare sig selv? I et interview siger en pædagog om betydningen af at føle sig set, forstået og hjulpet af sine kolleger:

Vignette 2: "For mig handler det meget om at møde mine kollegers blik og lige finde ud af, hvad det er for en slags gråd. (Hun fortæller så om at skulle holde et grædende barn fast, hvor det var vigtigt at få et blik fra kollegerne, der signalerer, at det her er ok, og at nogen måske ser, at man lige har brug for at en anden voksen overtager). Det vigtigste for mig er, at der er en kollega, jeg kan få øjenkontakt med, der signalerer, at det her er ok, og at de måske kan se, at der lige er en anden voksen, der kan tage over."

I dette eksempel fortæller pædagogen om betydningen af ikke at være alene med svære situationer, men at have oplevelsen af, være indlejret i et kollegafællesskab. Det kan være belastende at være med små børns gråd, og at skulle tage ansvar for at handle i en situation, hvor et barn græder og evt. bliver voldsom. Pædagogen fortæller her om behovet for ikke at være alene med denne emotionelle belastning, men at blive set, forstået og bekræftet i situationen, og vide at en anden kan tage over, hvis situationen spidser til.

Niveau 3: Institutionsledelsen

På dette niveau er spørgsmålet, hvad institutionsledelsen betyder for omsorgsopgaven. Containment handler på dette niveau om, hvorvidt institutionsledelsen oplever sig som ansvarlig for personalets trivsel, har forståelse for omsorgsarbejdets belastninger, og er orienteret mod at lytte til og prøve at forstå medarbejderne udfordringer og behov. Eller orienterer institutionsledelsen sig mere ”opad” for at stille kommunen tilfreds gennem evalueringer, dokumentationsrapporter og regneark? I et interview fortæller en vuggestuepædagog om betydningen af at have en leder, der lytter til personalet – uden nødvendigvis at skulle handle på alle problemer:

Vignette 3: ”Det er vigtigt at have en god leder, der kan anerkende én, for dét man er. Og hvis det er lidt hårdt, at man så kan sige det til ledelsen, uden at man nødvendigvis kan gøre noget. Og nogle gange at spørge til råds, for nogle gange er man så tæt på, at det er svært at se, hvad der skal til. Og så skal lederen fortælle, hvor vi skal hen. Det er vigtigt, at det er ok, og at der er nogen, der ser, at man er lidt ’flad på futterne’ i noget tid. Og der er det vigtigt, at man ikke får pres med læreplanstemaer og alt det. Så er det vigtigt, at få lidt frirum. Det er vigtigt, at lederen kan se, at man lige skal have lidt tid.”

Praktiske betingelser som normeringer og økonomi er vigtigt for omsorgsarbejdet i dagtilbud, men dette citat peger på, at arbejdet også indebærer psykiske og følelsesmæssige behov for containment, som institutionsledelsen kan være med til at tilgodese. Vuggestuepædagogen nævner her, at lederens omsorg for personalet ikke altid handler om at gøre noget, men om at pædagogerne føler sig forstået og hørt og evt. får hjælp til at kunne tænke over en situation, som man selv kan føle sig overvældet af.

Niveau 4: Forældrene

Dette niveau handler om forældrenes rolle for omsorgsarbejdet i dagtilbud. Containment handler på dette niveau om, hvorvidt forældre opleves som allierede, som personalet og ledelsen kan bruge til drøfte deres problemer,

udfordringer og belastninger med. Eller om forældrene opleves som "kunder", der skal holdes tilfredse med "varen". Fra forskningsværkstederne med pædagoger findes der mange udsagn om betydningen af at opleve tillid og støtte fra forældrene, så man ikke skal anstrenge sig for at gøre dem trygge og tilfredse, men kan have en mere åben og ærlig relation med dem:

Vignette 4: *"Forældrene er blevet mere og mere indblandet og stiller flere og flere spørgsmål, så vi skal være mere og mere på stikkerne for at forklare, hvad vi gør, fx når et barn sidder alene inde på et kontor og får en pause."*

Vignette 5: *"Jeg kommer i tanke om en ny mor, der ser helt ked ud af det hver dag, når hun afleverer. Så vi måtte give hende en masse gode historier fra dagen."*

Vignette 6: *"Forældrenes bekymring kan også ramme mig, og så begynder jeg at tvivle på, om det er godt nok."*

Vignette 7: *"Dokumentation bliver til en slags promoverings- eller markedsføringsværktøj over for forældrene. Så det skal altid være positive situationer, men det er jo også en del af vuggestuebørns sprog at græde."*

Vignette 8: *"Den måde, forældrene ser på os, er ændret. Nu føler vi, at vi bliver overvåget. Der er kommet et mistroisk blik på vores institution. En forælder havde forleden glemt sin taske hos os, og vi tænkte: 'Bliver vi nu filmet?'"*

Disse udsagn tematiserer alle oplevelser af situationer, hvor samarbejdet med forældrene ikke virker containende for pædagogernes arbejde og udfordringer. I et af citaterne nævner pædagogen, at forældrenes bekymrede miner kan smitte af på hende, så hun selv begynder at tvivle på, om hun gør sig arbejde godt nok. Når forældrene møder pædagogerne med en kritisk eller mistroisk tilgang eller afleverer deres børn med en bekymret mine, så oplever pædagogerne, at de er alene om at containe både børnene og forældrenes bekymring og mistro. Her skal pædagogerne fx møde forældrene med fortællinger om positive situationer fra dagen, mens gråd og andre udfordrende eller oprørende situationer må pakkes væk og alene håndteres indenfor institutionens rammer.

Niveau 5: Bestyrelsen

Bestyrelsen kan være et organ, der kan fungere som container for personalets oplevelse af bekymring, stress, pres og udmattelse. Særlig i perioder med pres kan det være vigtigt at opleve, at man bliver set og forstået af bestyrelsen i stedet for at føles sig presset, kritiseret og bedømt. I forskningsværkstederne kommer der udsagn om bestyrelsens vigtige rolle for medarbejdernes trivsel:

Vignette 9: *"Vores bestyrelsesformand er meget omsorgsfuld. Vi har været igennem en meget turbulent periode med udmeldinger af børn osv. Han er opmærksom på os og spørger ind til ting. Han spørger omsorgsfuldt og ud fra en nysgerrighed overfor, hvordan vi har det, og et er ikke fordi vi så skal præstere ekstraordinært ift. de ting, vi snakker om."*

I dette citat bliver en bestyrelsesformand fremhævet som en person, der kan fungere containende for pædagogerne. Det er ikke så meget praktisk hjælp, der efterspørges her, men at formanden opleves som en person, man kan fortælle om sine belastninger og bekymringer uden at frygte kritik eller et ekstra præstationspres. Denne formand lader også til at være én, der kan hjælpe med at tænke over ("fordøje") de problemer, belastninger og tvivlsspørgsmål, som man står med i det daglige arbejde.

Niveau 6: Kommunen

Dette niveau af containment handler om, hvordan kommunen orienterer sig mod daginstitutionerne. Her har det for eksempel betydning, om daginstitutionerne oplever sig overvåget, vurderet og kritiseret af kommunen med dokumentationskrav og evalueringer, så kommunen fremstår som en potentiel trussel for de ansatte. Eller om kommunen opleves som en medspiller og en instans, som man som institutionsleder kan søge hjælp, opbakning og sparring hos. Presser kommunen "nedad", eller er kommunen orienteret mod at lytte til behov og signaler, der kommer fra institutionerne? Containment er her en modsætning til det, der er blevet kaldt "new public management", hvor fokus er på evaluering og præstationsmåling af offentligt ansatte snarere end at orientere sig mod deres behov og synspunkter (Gitz-Johansen, 2020). I et interview fortæller en leder om, hvordan omsorg i dagtilbud fungerer som forskellige niveauer af "spejling" (at føle sig set, hørt og forstået), hvor kommunen (forvaltningen) kan opleves som med- eller modspiller:

Vignette 10: *"Omsorg handler om spejlinger. Der skal være gensidighed til og fra børnene, og til og fra forældrene og til og fra bestyrelsen. Det har altså ikke altid været der med forvaltningen, men det er ved at komme. Før var det et kafkask system, hvor man ikke vidste, hvem man skulle henvende sig til. Jeg har som leder også brug for, at der er nogen, der holder mig i hånden. [Hun uddyber om spejlinger] Det har at gøre med anerkendelse; man skal kunne mærke det menneske eller det system, man står overfor. Man kan ikke give omsorg, hvis der er et system, som jeg føler ikke ser mig. Spejlinger er også på det strukturelle plan."*

Anvendelsen af forskellige "kvalitetssikringsredskaber" ift. dagtilbuddene, kan opleves som mistillid og kritisk kontrol snarere end en interesse for, hvordan medarbejdere og børn har det, og hvad de har behov for:

Vignette 11: *"Jeg synes, at alt det der Hjerte og Hjerne [kvalitetssikringssystem fra virksomheden Rambøll], det viser en stor mistillid til hel feltet. (...) Der bliver indgydet en frygt for, at hvis man ikke følger det, der bliver udleveret."*

I disse citater bliver der sat ord på, hvordan den kommunale forvaltning både kan opleves som en modspiller og medspiller for pædagoger og ledere. Det sidste citat sætter ord på, hvordan kontrol- og evalueringssystemer kan opleves som en form for "anti-containment", fordi man her bliver mødt med vurderende systemer, hvor der ikke er noget menneske eller en samtalepartner, man kan føle sig set, hørt og forstået af.

Niveau 7: Det statslige niveau

Dette niveau af containment handler om, hvordan man fra det nationale politiske hold er orienteret mod omsorgsopgaven i dagtilbud. Er der på politisk niveau opmærksomhed på, hvad omsorgsarbejdet går ud på, og hvilke belastninger, der er involveret i opgaven? Er der fokus på børns behov og på, hvad omsorgsarbejdet kræver af pædagogerne? Eller er man fra politisk hold mere optaget af at evaluere og lægge forskellige opgaver på dagtilbudsområdet? Fra forskningsværkstederne er der en del udsagn fra pædagoger og ledere, der peger på, at det kan være vanskeligt at sætte ord på omsorgsopgaven og dens udfordringer, fordi dagtilbudsarbejdet fra politisk hold italesættes som læring snarere end omsorg. Omsorgsarbejdet bliver dermed sprogløst og ikke-anerkendt:

Vignette 12: *"Når vi på ledelsesplan taler om 'kerneopgaven', så taler vi om læring. Mellem os pædagoger og på institutionen, kan vi godt tale om os som mennesker, men vi kan ikke tale om det videre ud, og der føler vi os klemte."*

Vignette 13: *"Hvis vi ikke fortæller om, hvad rækkefølgen er i, hvad der er vigtigst, så kommer der til at stå læreplaner over det hele. Vi har fuldstændig glemt det helt basale."*

Vignette 14: *"Vi har et fag, hvor det er svært at forklare hvad vi laver af det uhåndgribelige."*

Omsorg fylder ikke særlig meget i de nationale læreplaner for dagtilbud. Ifølge disse udsagn kan det betyde, at det bliver vanskeligt at tænke og tale om omsorgsarbejdet for småbørn og de (emotionelle) belastninger og bekymringer,

som hører til denne opgave. Det bliver også vanskeligt at føle sig set og forstået i arbejdet med at drage omsorg for småbørn, hvis ”det officielle sprog” handler om noget andet. Heldigvis peger det første citat på, at pædagogerne internt har et sprog for omsorgsopgaven og dens udfordringer.

Konklusion: Containment-begrebet og omsorgens cirkler

Containment er et begreb, der kan sætte fokus på omsorg som centralt for børns trivsel og udvikling. Ifølge containment-begrebet kan børn ikke selv være med alle deres følelser og reaktioner, men har brug for opmærksomme og nærværende voksne. Dette ved vi allerede fra megen anden dansk omsorgsforskning (Gitz-Johansen, 2019a, 2019b, 2022a, 2022b; Hansen, 2013; Jacobi, 1991; Svinth, 2023; Thyssen, 1991; Winther-Lindqvist, 2023). Det interessante ved containment-begrebet opstår når perspektivet udvides fra et dyadisk (udviklingspsykologisk) perspektiv til også at omfatte de forskellige kontekstniveauer, som omsorgen udøves indenfor. Her bliver det synligt, at modellens inderste niveauer af containment og omsorg (pædagog-barn/børn relationen) er afhængige af, hvorvidt de omkringliggende niveauer fungerer containende eller om de virker negativt på pædagogens mulighed for at forholde sig nærværende, modtagelig, empatisk og reflektivt (containende) i samværet med børnene.

Containment-begrebet fokuserer på emotionelle dynamikker og forholdemåder, og sætter dermed ikke direkte fokus på materielle-økonomiske betingelser som fx normeringer, som vi ved også er afgørende for kvaliteten af omsorg i dagtilbud (Gitz-Johansen & Rasmussen, 2022; Svinth, 2023). Containment-begrebets psykosociale fokus på emotionelle dynamikker er tænkt som et supplement til et hhv. udviklingspsykologisk og materielt-økonomisk perspektiv og ikke en erstatning for disse perspektiver.

Den containment-baserede model over omsorgens cirkler tilbyder en forståelse af omsorgsarbejdet med småbørn som indlejret i forskellige kontekstuelle ”lag”, som kan virke fremmende eller hæmmende for omsorgsopgaven. Modellen lægger op til en anden model for velfærdsinstitutioner end den nyliberale konkurrencestatsmodel, hvor kvalitet antages at komme fra præstationsmål og konkurrencepres (Andersen & Dybbroe, 2020; Gitz-Johansen, 2020; Pedersen, 2011; Rustin, 2014). Med udgangspunkt i omsorgsopgavens natur, hvor velfærdsmedarbejderen (pædagogen) må holde sig åben for at lade sig påvirket af børnenes følelsesmæssige signaler og behov uden at miste evnen til at tænke og håndtere situationen, kan modellen og containment-begrebet vise, hvordan en sådan opgave ikke i længden kan udføres på betryggende vis hvis ikke der omkring omsorgspersonen er andre ”lag”, som er åbne for at modtage, lade sig påvirke af, reflektere over og evt. reagere på deres behov og signaler. ”Omsorg for omsorgsgiveren” må med andre ord være indbygget på forskellige niveauer i dagtilbudssystemet.

Thomas Gitz-Johansen, lektor, ph.d., Roskilde Universitet

Referencer

- Andersen, L. L., & Dybbroe, B. (2020). Psychosocial approaches to neoliberal policies, welfare institutions and practices in the Nordic welfare states. *Journal of Psychosocial Studies*, 13(3), 225–233.
- Bion, W. R. (1984). Container and Contained. I W. R. Bion, *Attention and Interpretation*. London: Routledge, 72-82.
- Bion, W. R. (2023). *Learning from experience*. London: Routledge.
- Broström, S., & Jensen, A. (2023). *Det ved vi om omsorg og læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Cooper, A., & Lees, A. (2018). Spotlit: Defences against anxiety in contemporary human service organizations. I D. Armstrong & M. Rustin (Red.), *Social Defences Against Anxiety: Explorations in a Paradigm*. London: Taylor and Francis, 239-255.
- Diderichsen, A. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Børns omsorgsbehov – set gennem børnenes egne udtryk*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Duncan-Bendix, J. (2023). *Polyadic Caring in Early Childhood Settings* (kandidatspeciale). Emdrup: Århus Universitet.
- Gitz-Johansen, T. (2019a). *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gitz-Johansen, T. (2019b). Vuggestuebørns følelsesmæssige behov. I K. Rasmussen, N. Chimirri, P. Juhl, & T. Gitz-Johansen, *Har du det godt?: Om at have det godt i daginstitutionens hverdag*. Frederikshavn: Dafolo, 55-85.
- Gitz-Johansen, T. (2020). Childcare in uncaring times: Emotional processes in a nursery and their political context. *Journal of Psycho-Social Studies*, 13(3 Special Issue), 263–276.
- Gitz-Johansen, T. (2022a). Omsorgsøjeblikke: Vuggestuepædagogers tavse viden om omsorg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2.
- Gitz-Johansen, T. (2022b). Intersubjectivity in the nursery: A case-study from Denmark. *Childhood*, 29(1), 112–125.
- Gitz-Johansen, T. (2024). Tilknytningsteoretisk perspektiv: Omsorgspersonernes betydning. I A. S. S. Lund & L. Testmann (Red.), *Udviklingspsykologi i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag, 29-48.
- Gitz-Johansen, T., & Rasmussen, K. (2022). Pædagogers forståelse af omsorg. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 6(2), 123-137.

- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i Fællesskabet*. Aarhus Universitet.
- Jacobi, A. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Omsorgsarbejdet og omsorgsformer i daginstitutionen*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Kramp, N., Winther, J., & Hillersdal, L. (2025). Pædagogisk tilstedevær i børnehaven: Omsorg for det enkelte barn og børnegruppen. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 9(1), 13-20.
- Lojkasek, M., Muir, E., & Cohen, N. J. (2008). Wait, Watch, and Wonder: Infants as Agents of Change in a Play-Based Approach to Mother-Infant psychotherapy. I C. E. Schaefer, S. Kelly-Zion, J. McCormick, & A. Ohnogi (Red.), *Play Therapy for Very Young Children*. Lanham: Jason Aronson, 279–305.
- Lyth, I. M. (1988). *Containing Anxiety in Institutions*. London: Free Association Books.
- Lyth, I. M. (2008). A Case-Study in the Functioning of Social Systems as a Defence against Anxiety: A Report on a Study of the Nursing Service of a General Hospital. *Qualitative Health Research*, 13(2), 95-121.
- McLoughlin, C. (2010). Concentric circles of containment: A psychodynamic contribution to working in pupil referral units. *Journal of Child Psychotherapy*, 36(3), 225–239.
- Obholzer, A. (2003). Håndtering af social angst i organisationer i den offentlige sektor. I A. Obhlzer & V. Z. Roberts (Red.), *Det ubevidste på arbejde: Fra arbejdspress til arbejdsglæde*. København: Psykologisk Forlag, 241-254.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rose Hansen, P. (2024). Et relationspsykologisk perspektiv på udvikling. I A. S. Swane Lund & L. Testmann (Red.), *Udviklingspsykologi i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag, 49-66.
- Rustin, M. (2011). Passion in the classroom: Understanding some vicissitudes in teacher-pupil relationships and the unavoidable anxieties of learning. I R. Harris, S. Rendall & S. Nashat (Red.) *Engaging with Complexity*. London: Routledge, 1-20.
- Rustin, M. (2014). Belonging to oneself alone: The spirit of neoliberalism. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 19(2), 145–160.
- Rustin, M. (2024). The purpose of psychosocial studies. I S. Frosh, M. Vyrigioti, & J. Walsh (Red.), *The Palgrave handbook of psychosocial studies*. London: Palgrave Macmillan. 185–204.

Svinth, L. (2023). Omsorg i daginstitutioner. *Pædagogisk indblik*, no. 23, Århus Universitet / DPU.

Thyssen, S. (1991). *Omsorg i udviklingsmæssigt perspektiv*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Winther-Lindqvist, D. (2023). *Omsorg i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

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 Sygepleje,
Professionshøjskolen Absalon

Jakob Ditlev Bøje

Ph.d. og lektor ved
Institut for Design, Medier
og Uddannelsesvidenskab,
SDU

Karen Ida Dannesboe

Lektor ved DPU,
Aarhus Universitet

Simon Nørgaard Iversen

Ph.d. og lektor ved
Læreruddannelsen i Silkeborg
VIA UC.

Stine Thygesen

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

Jimmy Krab

Ph.d. og projektleder
De Anbragtes Vilkår

Karen Prins

Ph.d. og lektor ved
Institut for Pædagoguddannelse,
Københavns Professionshøjskole

Lone Brønsted

Ph.d. og lektor ved
Institut for Pædagoguddannelse,
Københavns Professionshøjskole

**Louise Elberg Pedersen
(Redaktions-sekretær)**

Forskningskonsulent,
Kræftens Bekæmpelse

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

Grafisk design: Mads Ellegård Skovbakke

Layout: Mads Ellegård Skovbakke

Forside Illustration: Mads Ellegård Skovbakke