

KOMMENTAR

Positioner i dansk pædagogisk forskning



Nanna Friche
*Lektor, ph.d., Institut for
Kultur og Læring, AAU*



Dorte Ågård
*Seniorrådgiver emerita, ph.d.,
Institut for Kultur og Læring, AAU*

Indledning

Nu er kampen om skolen blusset op igen. Her gik man og troede, at der var ved at være ro inden for den pædagogiske forskning efter års voldsomme sammenstød. I januar erklærede rektor Lene Tanggaard således, at "positionernes tid er forbi", og at "fløjkrigen er afblæst" (Tanggaard, 2021).

Men i løbet af foråret 2021 vågnede positionerne op igen. Uenigheden om den nye private læreruddannelse med vægt på dannelse aktualiserede de velkendte skolefløje, og i en bog af Lars Qvortrup og Jens Rasmussen fik den pædagogiske fløjkrig en tur mere i deres kritiske analyse af forløbet omkring de klager om videnskabelig uredelighed, som de i 2019 blev udsat for.

Sagen er, at positionernes tid ikke er forbi, og at der bare har været tale om en kort våbenhvile. Det drejer sig nemlig om grundlæggende modsætninger om fx folkeskolens rolle, brugen af test, syn på lærerautoritet, på skoleledelse og behovet for fælles mål. Disse positioner er formet af bagvedliggende principielle værdier, der ligger meget langt fra hinanden.

Den danske strid genfindes i store dele af den vestlige verden. Det gælder fx i Norge, hvor der er kritik

af de seneste års skoleudvikling (Malkenes, 2018; Nordahl, 2019), i Tyskland, hvor der er stærk uenighed om brugen af PISA og andre databaserede evalueringer (Gruschka, 2016), og i USA i diskussionen om blandt andet konsekvenserne af standardiserede test og målstyring (Ravitch, 2009).

Der er altså tale om udbredte, genkommende uenigheder i skoleforskningen. De modsatrettede meldinger i uddannelsespolitikken og debatten gør det vanskeligt at orientere sig, og vi vil derfor i denne kommentar forsøge at tegne et overblik over positioner, principielle standpunkter og værdier i debatten og baggrunden for dem.

Metodisk fremgangsmåde

Vores tilgang er inspireret af den franske kultursociolog Pierre Bourdieus syn på det videnskabelige felt som et socialt mikrokosmos defineret af konflikter og konkurrencer om arten af og meningen med feltets praksis (Bourdieu, 1997). En videnskabelig position må forstås i relation til andre positioner og er konstitueret af bevillinger, titler, citationer, forskningsmetodologi og forskningspraksis hos den enkelte forsker og i det forskningsfællesskab, som han eller hun opfatter sig selv som del af.

I det videnskabelige felt hersker en bestemt logik båret af en konkurrence om anerkendelse fra kolleger og det omgivende samfund og de goder, som anerkendelse giver adgang til. Det betyder, at de enkelte forskere ikke nødvendigvis ser eller ikke ønsker at se eller anerkende andet end en lille del af det forskningsfelt, de agerer i. Det betyder, at forskerne kan siges at være inddelt i forskellige videnskabelige lejre og finder deres position ved at bringe sig i opposition til andre forskere og lejre. Sat på spidsen betyder det, at en forsker ikke har nogen interesse i at søge enighed eller konsensus med sine modstandere, fordi hans/hendes eksistensberettigelse er knyttet til netop uenighed.

Her bliver også Bourdieus begreb om *doxa* relevant. *Doxa* betyder naturaliserede ideer, det vil sige, at bestemte ideer af ideologisk karakter bliver så naturlige for forskerne, at de ikke sætter spørgsmålstejn ved dem. Det er netop disse *doxa* i form af principielle pædagogiske standpunkter og værdier samt de bagvedliggende videnskabelige positioner, vi her vil forsøge at beskrive.

Vores fremstilling hviler metodisk på en omfattende empirisk dokumentanalyse af to konflikter. Pladsen tillader os ikke at udfolde analyserne her, men vi vil referere til to forskningsmæssige konflikter som eksempler på tilspidsede faglige uenigheder, hvor de principielle modsætninger er eksplicit formuleret af parterne¹. Det drejer sig om følgende to konflikter:

(1) En sag fra 2015 på Aarhus Universitet, DPU, hvor professor Dorthe Staunæs og lektor Malou Juelskjær klagede til universitetets ledelse over deres kollega, lektor Thomas Aastrup Rømer, over hans kritiske analyse af en af deres artikler. (2) En sag fra 2019 om

påstået videnskabelig uredelighed, hvor lektor Keld Skovmand, UC Lillebælt, anklagede blandt andet de tre professorer Lars Qvortrup, Niels Egelund og Jens Rasmussen og forsknings- og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen for forskningsmæssig manipulation i forbindelse med folkeskolereformen 2013.

Desuden har vi analyseret de kategoriseringer af feltet, der tidligere er lavet, især Korsgaard, Kristensen og Siggaard Jensen (2017) og Mårtensson og Puggaard (2016). Vi mener ikke, at de er fyldestgørende, da de ikke præcist nok afspejler positionerne i de aktuelle konflikter, men de har hjulpet os til at se de skillelinjer, der optræder. Endelig har vi til beskrivelsen af de bagvedliggende videnskabsteoretiske paradigmer taget udgangspunkt i de eksisterende fremstillinger nævnt ovenfor til at tegne den historiske udvikling.

Tre principielle positioner

Vi mener, den pædagogiske debat kan beskrives som et felt med tre principielle positioner, som vi vil kalde *evidenspositionen*, *dannelsespositionen* og *den socialkonstruktivistiske position*.

1. Evidenspositionen

Evidenspositionen repræsenteres i vores eksempel 1 af Egelund, Qvortrup, Rasmussen og Rasch-Christensen (se fx Egelund og Qvortrup, 2014). Det er den pædagogiske tænkning, der er blevet kaldt "den empiriske vending i uddannelsesforskningen", og som siden 2000 har sat store aftryk på dansk uddannelsespolitik og ligger bag folkeskolereformen 2013. Den er inspireret af den globale *school effectiveness*-bølge med udspring i en kritik af kvaliteten i uddannelsessystemet, der opstod omkring 2000 i mange europæiske lande. Især Danmarks middelmådige ranglisteplassering i de første PISA-undersøgelser gav anledning til mange politiske initiativer, herunder tre folkeskolereformer og to gymnasiereformer siden årtusindskiftet. Samtidig har internationale sammen-

¹ Vores dokumentanalyse er upubliceret. Kontakt os gerne for yderligere interesse i sagen.

ligninger resulteret i en tiltagende opmærksomhed på at forebygge negativ social arv og at effektivisere læring hos alle børn fra dagtilbud til ungdomsuddannelse.

For evidenspositionen består doxa i, at skoleforskningen må kunne udpege, hvilke metoder der med størst sandsynlighed medvirker til den bedste læring hos eleverne, og hjælpe lærere og ledere til at udvikle undervisningen. Forskningen herfra har de sidste 20 år skærpet samfundets blik for, hvad der kommer ud af undervisningen ved at øge fokus på, om børnene faktisk lærer noget, og om det gælder *alle børn*. Derfor spiller mål, evidens og data en vigtig rolle, så lærere, ledere og politikere kan følge med i, om samfundet og den enkelte elev får det nødvendige og ønskede udbytte af undervisningen.

Metodisk er det især kvantitative og mixed-methods tilgange, der præger positionen, og gyldig viden om uddannelse og undervisning er især statistiske sammenligninger om effekter på elevers læring. Internationale inspirationskilder er blandt andet John Hattie, Andreas Helmke, Richard DuFour, Robert J. Marzano og Michael Fullan.

2. Dannelsespositionen

Dannelsespositionen er den position, der i vores to eksempler er repræsenteret af Rømer og Skovmand (se fx Rømer, Tanggaard, & Brinkmann, 2011; Skovmand, 2019). Den er de seneste år gået til angreb på evidensstænkningen, fordi man herfra mener, den med sit fokus på udbytte, effektivitet, målstyring og data ødelægger dansk skolekultur og gør elever til "soldater i konkurrencestaten". Doxa er her, at skolens opgave slet ikke er at løse samfundsmæssige problemer, men at udvikle selvstændige, myndige og dannede mennesker. Forskningen og politikerne skal derfor ikke blande sig i, hvordan lærere underviser, for det ved de bedst selv.

Mens evidensdiskursen er optaget af at finde de mest effektive pædagogiske metoder, mener dannelsesforskerne, at undervisning er et så situationsbestemt fænomen, at det ikke kan generaliseres, og derfor kan man ikke anvise, hvad der er gode metoder. Positionen er derimod optaget af undervisningens indhold og af at styrke kundskaber, kultur og skolen og læreren som autoritet, og den er i forhold til evidenspositionen mere kulturkonservativ. Positionen er ikke kun i opposition til evidenspositionen, men også til den socialkonstruktivistiske position (se nedenfor), som kritiseres for ikke at anerkende tradition og værdier.

Dannelsespositionens metodiske tilgang er overvejende kvalitativ og fænomenologisk. Den er skeptisk over for kvantificering og målinger i undervisning og forskning generelt. I stedet er den optaget af fænomenologiske tilgange, der fokuserer på, hvordan mennesker selv oplever og fortolker deres liv og verden.

En af de internationale inspirationskilder er den hollandske forsker Gert Biesta (2007), hvis artikel bærer den sigende titel "Why 'what works' won't work". I Danmark kalder en række af de forskere, der deler positionens grundsynspunkter, den for "den urene pædagogik".

3. Socialkonstruktivismen

Denne position finder man i et sammensat forskningsmiljø med rødder i en bredere videnskabelig tilgang, der har dekonstruktion og ideologikritik som omdrejningspunkt. Den har forskellige betegnelser, fx socialkonstruktivisme, poststrukturalisme eller det postmoderne. Positionen er i vores eksempel 1 repræsenteret ved Stounæs og Juelskjær (se fx Stounæs & Juelskjær, 2014).

Positionens ambition er at øge den politiske og sociale bevidsthed ved at vise, hvordan herskende doxa eller diskurser fastholder dominans i samfundet og i skolen. Ved at forskere analyserer og kritiserer de hierarkier, der opfattes som "naturlige" eller "selvfølgelige", kan de afsløre dem som historiske og menneskeskabte – og dermed som foranderlige.

Doxa for positionen består i, at forskningen skal sætte spørgsmålstejn ved alle former for tradition og autoritet i skolen: Forestillinger om "læreren", "klassen" eller "faglighed" er sociale konstruktioner og et resultat af magt og forhandling. De skal af-selvfølge-liggøres, så man kan påvise de magtforhold og den diskursive vold, de er udtryk for. Positionen søger at gøre op med essentialistiske og biologiske syn på fænomener såsom køn, seksualitet og race ved blandt andet at anvende begrebet om subjektivering, det vil sige, at opfattelsen af mennesket som et "selv" og et "autonomt subjekt" er en illusion.

Fælles for forskerne fra dette forskningsmiljø er kvalitative, etnografiske metoder. En gren kalder sig for psy-forskning, der søger at forene politologi med socialpsykologi. Internationalt tegnes den af forskere som Nicolas Rose og Bronwyn Davies. En anden gren er kritisk teori, der har rødder i marxistisk ideologikritik repræsenteret af fx Althusser, Habermas og Negt og i Bourdieus arbejde. Den er optaget af samfundsmæssige strukturer og institutioner, klasser, magt, doxa, retfærdighed, lighed og fremmedgørelse. Den er således mere politisk, historisk og sociologisk og mindre psykologisk orienteret end psy-forskningen.

Sammenfattende er det vigtigt at pointere, at der i praksis er tale om mange blandingsformer. De tre positioner er principielle udgangspunkter, der sjældent findes i ren form. Forskere kan være inspireret af flere positioner og befinde sig i et midterfelt af

kombinationer, og den enkelte forsker kan løbende placere sig forskellige steder afhængigt af situationen og opgaven. Det er teoretiske positioner, der ikke er det samme som forskningspraksis.

Disse tre positioner kommer til udtryk i vores to eksempler, hvor den ene sag eksemplificerer en konflikt mellem den socialkonstruktivistiske position (Stau-næs/Juelskjær) og dannelsespositionen (Rømer), mens den anden eksemplificerer en konflikt mellem evidenspositionen (Qvortrup, Rasmussen, Egelund, Rasch-Christensen) og dannelsespositionen (Skovmand).

Videnskabsteoretiske paradigmer bag positionerne

De tre positioner udgør centrale forståelseshorisonter på det pædagogiske forskningsfelt. Samtidig er de hver især manifestationer af overordnede videnskabsteoretiske *paradigmer*. Begrebet paradigme er hentet hos Thomas Kuhn og forstås som et kompleks af alment accepterede holdninger, teknikker og kriterier for videnskabelig lødighed. Det er altså et begreb, der er overordnet positionsbegrebet, da det er baseret på bredere historiske videnskabelige strømninger (Kuhn, 1995).

Evidenspositionen udspringer således af *rationa-lismen*. Det er en samlet betegnelse for den kultur-historiske og videnskabsteoretiske strømning, der har rødder i 1700-tallets oplysningstid og friheds- og lighedsbevægelser. Grundtanken er en tro på fremskridt, fornuft, demokrati og videnskab. For skolen har paradigmet gennem de sidste 200 år betydet fokus på færdigheder og eksakt videnskab, fx læsning, skrivning, matematik og naturvidenskab, målrettet samfundets behov for kompetencer og menneskers behov for viden om samfundsforhold og derigennem dømmekraft som borgere.

Dannelsespositionen står oven på et andet paradigme, nemlig den europæiske *humanisme*, der har præget det danske uddannelsessystem siden 1800-tallet. Humanismen har især sat sit præg på gymnasiet med udgangspunkt i den humboldtske dannelsesstradition og i højskolen og seminariet inspireret af blandt andet Grundtvig og Løgstrup. Strømningen bygger videre på antikkens idealer, og centralt i forhold til skolen er en vægt på elevens tilegnelse af den nationale kultur, tradition og sprog og de eksistensielle og kunstneriske aspekter af læring. Skolen har en normativ opdragelsesopgave, og der lægges vægt på den autoritet, der hører til institutionen, lærerne og pensum.

Den socialkonstruktivistiske og kritisk-teori-positionen bygger på det videnskabsteoretiske brud, der i 1960'erne forkastede grundlaget for alle forudgående strømninger og dermed blev et nyt paradigme, der kaldes *postmodernismen* eller *poststrukturalismen*. Det er et opgør med "store fortællinger", det vil sige sammenhængende forklaringer og forestillingen om noget universelt, der gælder altid eller for alle mennesker. Kun kontekstafhængige fortolkninger af verden har gyldighed, og virkeligheden eksisterer ikke uafhængigt af vores fortolkning. Den er altid sprogligt og relationelt konstrueret.

Den pædagogiske forskerstrid ødelægger arbejdet i skolen

Vi mener, det er disse tre meget forskellige positioner, der er på spil i den pædagogiske forskning, og som er baggrunden for de mange slagsmål på feltet, der ofte har voldsom og endda personlig karakter.

Man kan med Bourdieu sige, at konflikter er forventelige, fordi forskere lever af uenighed og – principielt set – ingen interesse har i at nå til enighed, da deres egen eksistensberettigelse afhænger af, at de andre tager fejl. Man kan også hævde, at striden næres af, at forskere ikke selv har noget på spil i forhold til praksis, da de arbejder suspenderet fra praksis. Det er ikke dem selv, der står ude i klasseværelserne, og de kan trække sig tilbage til elfenbenstårnet og finde nye holdninger til pædagogik, revidere tidligere synspunkter og anklage andre i en evig proces. Incitamentet til at søge fælles holdninger på tværs af positioner er således meget lille.

Situationen er ikke desto mindre uheldig: For det første bliver uddannelsespolitik til på grundlag af viden og holdninger fra et fragmenteret forskningsmiljø. De forskere, politikerne kan lytte til, repræsenterer forskellige faglige fortolkninger af virkeligheden, doxa, og de har tilmed skabt en arbejdsdeling mellem sig, som betyder, at de slet ikke diskuterer det samme: Dannelsesfløjen diskuterer skolens formål med filosofiske og etiske begreber; evidensfløjen giver didaktiske bud på, hvad der skal foregå i klasseværelserne; og den socialkonstruktivistiske fløj interesserer sig for de historiske og politiske årsager til, at skolen ser ud, som den gør. Den pædagogiske forskning er således brækket over i tre adskilte dele.

Tilmed er det svært for både politikere og praktikere at orientere sig i de mange modstridende meldinger og finde retning for skolepolitikken. Man kunne derfor hævde, at årtiers problemer i skolen står uløste tilbage på grund af denne fløjkrig blandt forskerne.

En kommentar i Paideia er ikke fagfællebedømt og er udtryk for skribenternes egen holdning.

Referencer

- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, N., & Qvortrup, L. (2014). Forord. I: Hattie, J., & Yates, G., *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Gruschka, A. (2016). *At lære at forstå: Et forsvar for god undervisning*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E., & Siggaard Jensen, H. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kuhn, T. S. (1995). *Videnskabens revolutioner*. København: Forlaget Fremad.
- Malkenes, S. (2018). *Det store skoleeksperimentet: Makt, barn og forretningshemmeligheder i "verdens bedste skole"*, Oslo: Forlaget Manifest.
- Mårtensson, B. D., & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik: En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia* (17), 6–14.
- Ravitch, D. (2009). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (Red.) (2011). *Uren pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Skovmand, K. (2019). *Folkeskolen: Efter læringsmålstyringen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D., & Juelskjær, M. (2014). Klasseledelse – "all inclusive": Læringscenteret ledelse af sanser, affekter og rytmer. I: Kreisler, J. B., & Moos, L., *Klasseledelses dilemmaer: Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (151-171). Frederikshavn: Dafolo.
- Tanggaard, L. (2021). Positionernes tid er forbi. *Skolemonitor.dk*. Lokaliseret på: <https://skolemonitor.dk/debat/art8056783/Positionernes-tid-er-forbi>