

Kampen for og imod eksplicitering i det universitetspædagogiske praksisfelt

Eva Bendix Petersen¹, Roskilde Universitet

Abstract

Det universitetspædagogiske praksisfelt i Danmark kendetegnes af nogle gennemgående brudflader, som har betydning for samarbejdet mellem professionelle universitetspædagoger og forskere, der underviser (VIP). I denne artikel undersøger jeg én af disse brudflader med afsæt i det, jeg kalder 'pædagogisk eksplicitering'. Spørgsmålet der driver undersøgelsen er, hvorfor mange universitetspædagoger (og andre) er for eksplicitering, og hvorfor mange VIP er skeptiske eller direkte imod. Hvad informerer de to forskellige positioner, og hvad sker der, når de mødes? Analysen baserer sig på data indsamlet gennem etnografisk deltagerobservation og anvender et diskursanalytisk perspektiv, hvor fokus er på den diskursive praksis og dennes rationer og implikationer. Artiklen konkluderer blandt andet, at der er to væsensforskellige pædagogiske sprog i spil, selvom de to diskurspositioner ikke kan genkende dem hos hinanden. Indlægget er tænkt som en invitation til refleksion over hversagspraksis og værdier.

Indledning

Man skal ikke opholde sig ret længe i det universitetspædagogiske felt i Danmark for at opdage, at der er nogle gennemgående brudflader. På den ene side udtrykker professionelle universitetspædagoger¹ ofte en frustration i arbejdet med forskere, der underviser (videnskabeligt personale/VIP), der på forskellige måder omhandler den 'modstand', som de synes de møder. På den anden side holder VIP sig ofte ikke tilbage fra at spotte universitetspædagoger eller fremskrive dem som irrelevante eller endog skadelige. Det her er naturligvis en meget generel betragtning, som har masser af undtagelser i hverdagen. Ikke desto mindre vil jeg vove den påstand, at billedet alligevel ikke er helt fremmed for mange aktører i praksisfeltet. Brudfladerne er med sikkerhed meget komplekse og omhandler mange forskellige ting. For eksempel ser man, at universitetspædagogers virke blive italesat som et 'ledelsesprojekt', der indgår i en strategisk forandring af universitetet, som VIP i udstrakt grad er kritiske overfor (Hayes, 2021; Forskerforum, 2012). Der er derfor mange steder, man kunne starte, og mange forskellige perspektiver, man kunne anlægge for at blive klogere på brudfladerne. I denne artikel vil jeg forfølge én læsning, men som sagt mener jeg ikke, at den hverken er fyldestgørende eller udtømmende. Det er blot et forsøg på at afdække noget af det, som kunne tænkes at være på spil, når universitetspædagoger og VIP taler forbi hinanden eller oplever hinanden som, ja, trælse. Dette indlæg er tænkt som en invitation til refleksion over hverdagspraksis og værdier.

Den læsning, jeg tilbyder her, handler om det, jeg vælger at kalde 'pædagogisk eksplicitering'. Nedenfor udfolder jeg nærmere, hvad jeg lægger i det, og hvorfor jeg mener, det kunne være anvendeligt at se på brudfladerne igennem ne samlebetegnelse. For spørgsmålet, der driver artiklen, er: hvorfor er mange universitetspædagoger (og andre) FOR eksplicitering, og hvorfor er mange VIP skeptiske eller direkte imod?

¹ evabp@ruc.dk

Hvad informerer de to forskellige positioner, og hvad sker der, når de mødes? Som nævnt er artiklens formål at adressere disse spørgsmål for at gøre os klogere på betingelserne for samarbejde og stimulere den individuelle og kollektive refleksion.

Teoretiske og metodiske greb

Når jeg i denne artikel interesserer mig for 'praksisfeltet', så fokuserer jeg på, hvad der bliver sagt og gjort, når feltets aktører, universitetspædagoger og undervisere, udøver deres praksis i hverdagen. Jeg inddrager ikke i denne artikel skriftlige kilder, fx universitetspædagogiske håndbøger, eller interviews, men ser udelukkende på, hvad aktørerne siger og gør i og med hverdagens arbejde og interaktioner. I én forstand er det et diskursanalytisk blik, der her anlægges, hvor aktørerne betragtes som 'diskursaktører', dvs. at de anvender og videreudvikler de diskurser, de tale-tænke-føle måder, som er tilgængelige i deres historiske kontekst (Foucault, 1980). Analysen vil derfor også interessere sig for diskursen, altså hvad der bliver sagt, og hvilke forståelser og antagelser det bringer med sig, end for specifikke subjekter, dvs. de konkrete individer, der udtalte dette eller hint (MacLure, 2003).

Det diskursmateriale jeg trækker på, har jeg indhentet gennem uformel deltagerobservation i praksisfeltet over mange år og på forskellige universiteter, både som almindelig VIP, men også som efteruddannende universitetspædagog. Som forsker har jeg i over 20 år beskæftiget mig med universitetskulturer og -praksisser (fx Petersen, 2004, 2013, 2024), og jeg har som etnograf opretholdt en vane i forhold til at tage feltnoter. Jeg har haft fornøjelsen af at være VIP-ansat universitetspædagog og leder af en universitetspædagogisk enhed med både konsulenter og forskere, samt leder af et forskningscenter for uddannelses- og pædagogisk forskning. Jeg har derfor bevæget mig ind i og ud af subkulturer, om man vil, som både 'insider' og 'outsider' med min baggrund som diskursanalytisk etnograf i rygsækken. Som andre etnografer interesserer jeg mig for kulturens praksisser, ritualer, værdier, etc., og de 'kulturmøder', der sker indenfor universitet. Konflikterne omkring eksplicitering, som jeg interesserer mig for her, er et sådant 'kulturmøde' båret i og med forskellige diskurser.

Jeg vil i det følgende først beskrive den diskursposition, der er 'for' pædagogisk eksplicitering. Derefter vil jeg se på den diskursposition, der er kritisk overfor eksplicitering. Som man vil se, bliver den første diskursposition koblet til den professionelle universitetspædagog som aktør, og den anden til VIP. Det er ikke fordi, der er fuldstændigt overlap – fx er det muligt at møde en VIP, der har taget ekspliciteringsfordringen til sig med stor ildhu. Men ud fra mit materiale er der ikke desto mindre en stærk tendens i koblingerne. Jeg analyserer dernæst, hvad der sker, når positionerne støder mod hinanden i hverdagen, og hvorfor de respektive positioner taler forbi hinanden. Jeg runder af med at pege på nogle implikationer af det perspektiv, som tilbydes her.

Eksplicitering som pædagogisk universalmiddel

En kollega, en universitetspædagogisk konsulent, som jeg på et tidspunkt underviste sammen med, sagde under et kursus med VIP, at de i deres undervisningsplanlægning faktisk ikke kunne gøre deres forventninger tydelige nok. Læringsmålene skulle være klare og præcise, de læringsaktiviteter, der indgik, skulle beskrives tydeligt og forventningerne til de studerendes forberedelse og deltagelse skulle udpensles. Dertil skulle bedømmelsesformen beskrives så utvetydigt som muligt, og bedømmelseskriterierne skulle angives med tydelig forbindelse til læringsmålene og i en detaljeringsgrad, så de studerende kunne se, præcist på hvilket grundlag deres opgave ville blive vurderet. Konsulenten påpegede, at formålet var at "tage alle gætterierne og usikkerheden ud af ligningen".

De, som er bekendte med begrebet om 'constructive alignment' (CA), vil kunne se, at det er dets sprog, vi møder. De fleste vil vide, at det kommer fra Biggs & Tang (2007) og deres tilgang til målstyret læring, der er optaget af

målbart udbytte. Det lidt interessante ved scenen var dog, at hverken CA eller Biggs blev citeret direkte, men formuleret som en selvfølgelig god pædagogisk praksis.

CA virker i den professionelle universitetspædagogiske praksis til at være en hjørnesteen, som alle som minimum forventes at kende, og der hvor jeg har færdedes, har der været generel konsensus om, at tilgangen er brugbar, selvom der er forskelle på, hvor vidende om og investeret, man kan være i tankerne bag læringsmålsstyring. I hverdagen synes CA at blive naturaliseret som pædagogisk sprog, herunder dens fremsætning om vigtigheden af, at tingene er 'alignet' dvs. flugter, og især dens understregning af vidtgående tydelighed omkring mål og forventninger. Jeg har observeret på, hvordan alskens pædagogiske udfordringer bliver mødt med forslag om større tydelighed – kommer de studerende uforberedte op til undervisningen, må svaret være at gøre forventninger til forberedelse tydeligere for eksempel. Eller hvis de studerende virker uengagerede, må opgaven være at gøre relevansen af indhold og læringsform tydeligere. Eller hvis de studerende har svært ved en øvelse, så må det være, fordi opgaven er uklar. Sagt lidt polemisk virker det, som om eksplicitering bliver til noget af et universalmiddel.

Men hvad motiverer dette – hvad skal man forstå for at eksplicitering giver mening? Mellem linjerne synes der at ligge en accept af analysen, at det såkaldte 'masseuniversitet' er kommet for at blive. Masseuniversitet har medført, at studentergruppen har forandret sig, siges det, at den er blevet mere 'divers'. Diskurspositionen udstikker, at vi må forstå, at en større andel af ungdomsårgangene nu finder vej til universitetet, og at det betyder at vi, det vil sige os, der har med studerende at gøre, ikke kan forvente, at de er som tidligere generationer, dvs. at de ikke er lige så (igen et ord der ofte bruges:) 'studieparate' som tidligere generationer. Det er ikke længere kun 'akademikerbørn', som nu finder vej, men også 'andre' (og her bliver det ofte ikke uddybet, hvad der menes), som vi ikke kan forvente, kan 'tilgå' universitet på samme måde. Under fænomenet 'studieparathed' ligger der ofte indlejret en forståelse af, at det, som 'de nye studerende' ikke kan, er at 'afkode' universitets-praksisser og forventninger. De skal med andre ord have hjælp til at 'knække koden', og svaret herpå bliver så at tale så lidt i koder som muligt. Eller sagt på en anden måde, gøre det, som før var implicit, eksplicit.

I interaktionen med VIP observerer jeg, at universitetspædagoger ofte præsenterer denne forståelse på en særlig måde, nemlig som et nøgternt faktum. Det her er virkeligheden, og længere er den sådan set ikke. Det usagte men virksomme bliver, at det eneste moralsk rigtige svar er, at acceptere virkeligheden og handle rigtigt på den. Skulle en VIP derefter fremsætte, at de studerende simpelthen er fagligt for dårlige, bliver de derfor mødt med en tavs moralsk fordømmelse – det her er virkeligheden, og din opgave er at respondere 'konstruktivt'. Det er amoralsk at tænke dårligt om 'de nye studerende', det er en form for 'mangeltænkning' som ikke hjælper nogen eller noget. Ind imellem minder diskurspositionen skeptikeren om, at den 'ekstra hjælp' i form af bl.a. eksplicitering er 'godt for alle men nødvendig for nogle'. Det vil sige, at der ikke er noget forgjort i at aligne og tydeliggøre. Bag eksplicitering som det gode svar ligger der derfor en udpræget pragmatisk og inkluderende tilgang. Det er uproduktivt at diskutere, hvorvidt masseuniversitetet er en god eller dårlig udvikling. Vi bør blot være optaget af at gøre vores bedste og få alle med. Hvor dette nogle gange, som nævnt, fremsættes nøgternt, er det indenfor denne diskursposition acceptabelt at synes, at det er en god udvikling, at flere unge tager en universitetsuddannelse, og at vi på universitetet endelig skal begynde på de interessante udviklingsprojekter om differentieret undervisning og lign.

Udover de implicite antagelser om konsekvenserne af masseuniversitetet er jeg også enkelte gange stødt på andre former for bevæggrunde for eksplicitering blandt universitetspædagoger, som regel i mere uformelle sammenhænge. Her kan man høre universitetspædagoger udtrykke frustrationer fra egen studietid – hvordan de syntes, det havde være svært og forvirrende, og hvordan de oplevede, at de ingen hjælp fik. Fx udbrød en

kollega en dag "jeg ville ønske at nogen havde fortalt mig, hvordan man skriver et essay!". Vi ser på den måde indimellem en stærk identifikation med et særligt billede af den studerende, som én der skal have mere hjælp. I denne diskursposition ligger der måske en følelse af ,at problemet med 'de skjulte koder' altid var universitetets problem.

Uanset antagelser og bevæggrunde ser vi i praksisfeltet en position, der mobiliserer og naturaliserer en diskurs, der fordrer eksplicitering og som fremsætter det som det gode svar på allehånde pædagogiske situationer. Eksplicitering forbliver u-problematiseret i den forstand, at det ikke overvejes eller diskuteres, om det er en illusion, eller at nogens eksplicithed måske er en andens utydelighed. Opgaven for den gode underviser, siges det her, er at mindske de studerendes gæteri, usikkerhed og forvirring, fordi det antages, at den slags står i vejen for læring. Ser man verden inde fra denne diskurs, kan det være svært at forstå, hvordan man kan være 'imod' eksplicitering.

Eksplicitering som universitetets død

Under et efteruddannelseskursus jeg selv afholdte, udtrykte en VIP "hver gang jeg hører ordet pædagogik føler jeg universitetet dø en lille smule". Af sammenhængen var det tydeligt, at han ikke talte om den specifikke institution, han var ansat på, men om universitetet som Akademia, som idé og ideal, som noget langt større og vigtigere end os, der var i rummet. Det blev sagt med udtalt patos. 'Pædagogik' blev til en alvorlig trussel, som man ikke kan sidde overhørig, hvis man vil sikre universitetets overlevelse. I samtalen der fulgte, viste det sig, at denne VIP koblede pædagogik med Biggs-diskursen, selvom han ikke virkede til at være sig det bevidst. Pædagogik for ham var blevet ensbetydende med læringsmål og bedømmelseskriterier og 'opskrifter' på alverdens ting – som han sagde, "en af jer [universitetspædagoger] sagde engang, at jeg skulle fortælle de studerende, hvordan jeg forventede, at de skulle forberede sig. Seriøst? Skulle jeg give dem en opskrift på det?" Således blev en opfordring til at eksplicitere oversat til og fortolket som en opfordring til at fremstille en opskrift. En opskrift er som bekendt en minutøs anvisning på, hvordan noget skal udføres, ofte fremsat trin for trin, med en indbygget advarsel om, at hvis den ikke følges til punkt og prikke, så opnår man ikke det intendede resultat. Selvom det ikke blev udfoldet i situationen, virker det som om diskursaktøren påpegede at forestillingen om at forberedelse kan fremsættes på denne måde er latterlig og utrolig ('seriøst?'), fordi aktiviteten ikke kan og måske ikke bør forstås på den måde.

Nuvel, man kunne læse scenen som et udtryk for en misforståelse. Universitetspædagogen i rummet kunne føle sig kaldet til at forsikre om, at pædagogik sandelig er i universitetets interesse, at pædagogik er andet og mere end læringsmål og opskrifter, og at VIP'en her nok havde misforstået, hvad vores kollega havde ment. Universitetspædagogen kunne have læst det som en typisk modstand, som man så måtte prøve at vende til en mere 'konstruktiv' tilgang og/eller journalføre under 'modvillige VIP'. Men lad os i stedet opholde os ved kritikken af opskrifter, som selvfølgelig er en særlig fortolkning af, hvad ekspliciteringsdiskursen fordrer – og måske sætter VIP også tingene på spidsen, for overdrivelse fremmer som bekendt forståelsen. Han kan ikke tage alvorligt, at han skal udpensle, hvordan de studerende skal forberede sig (og gjorde han det, ville universitetet komme tættere på døden).

Jeg introducerer scenen, fordi den er et eksempel blandt rigtig mange på , hvordan opfordringer til pædagogisk eksplicitering bliver mødt. Denne scene er måske i den dramatiske og konfrontatoriske ende af skalaen, men ikke desto mindre peger den på noget udover sin egen singularitet. Jeg foreslår, at der kan være gevinst i at hæve sig lidt op over den konkrete interaktion og se på de diskurser, der bliver mobiliseret. For hvad er denne diskursaktørs problem? Og hvorfor reagerer han så enfatisk? I materialet, jeg trækker på, er det muligt at fremlæse rigtig mange årsager til, at eksplicitering bliver et problem, og jeg vil kun kunne belyse nogle få her.

VIP refererer ofte til den idé, at på universitetet antager vi, at studerende er voksne, og at de har ansvar for egen læring. At det derfor ikke er VIPs ansvar, at studerende lærer noget. VIP kan stille nogle materialer og noget input til rådighed og gerne stille op til en diskussion i et seminarrum, men det er ikke deres ansvar, om eller hvad de studerende lærer. Ekspliciteringsdiskursen kommer jo i sit udgangspunkt med den antagelse og dagsorden, at læring er formålet, og at læreren har et ansvar ift. at tilvejebringe læring. Vores VIP, der slog sig på ideen om, at han skulle hjælpe de studerende med at forstå aktiviteten 'forberedelse', var på den måde ikke engang med på den første grundantagelse (at han har et ansvar for at tilvejebringe læring), og derfra kunne kulturmødet nærmest kun gå skævt. Modstanden mod eksplicitering handler her om, at ansvaret for uddannelse skifter, og mange VIP mener, at det præcis er spørgsmålet om ansvar, som adskiller al forberedende uddannelse og universitetets. Så nej, bed mig ikke om at være pædagog eller lærer, vil denne diskursposition sige, det er ikke mit job og mit ansvar. Hold jer fra at skolificere universitet.

I forlængelse heraf bliver eksplicitering koblet med en infantilisering og umyndiggørelse af de studerende. At adressere studerende på den måde, som ekspliciteringsdiskursen beder VIP om, opleves som at gøre studerende til mindrebemidlede, der ikke kan tænke selv og ikke kan træffe valg på egne vegne. Studerende, som måske ikke opleves som fagligt stærke, bliver "godt nok ikke ansporet til at oppe sig", som én VIP formulerede det og uddybede med, "at vi skaber den studerende, som vi forventer". "Taler vi til de studerende, som om de ikke ved noget eller kan noget" fortsatte han, "så gør vi det til en legitim position for en studerende at blive ved med at indtage og fremsætte krav fra". I dette ser vi en skepsis mod analysen af, at 'de nye studerende' nødvendiggør eksplicitering – snarere fremsættes ekspliciteringen som medkonstituerende for dem som trængende.

I diskurspositionen imod eksplicitering ser vi således et andet studentsubjekt, der fordrer en anden relation mellem VIP og studerende. Indimellem taler VIP om vigtigheden af den frihed, der er i ikke at være et individ i den velsmurte læringsmaskine, heriblandt vigtigheden af at kunne opnå helt andre 'mål' end de nedfældede, intenderede. Dette er én af grundene til, at diskursen om tydelige læringsmål for eksempel bliver mødt med vantro. Men der er en anden, og mindre omtalt, årsag til at eksplicitering bliver et problem, som stikker sit hovede frem i hverdagens interaktioner på universitetet. Som et eksempel havde jeg på et tidspunkt den opgave at hjælpe en studieleder med at formulere bedømmelseskriterier. Hun sagde,

det vender sig i mig det her. En del af mig kan godt forstå rationalet, at jeg skal vise de studerende, hvad jeg vægter og kigger efter, og du har ret i, at det for rigtig mange vil være en hjælp. Jeg ved det godt. Men samtidig, samtidig lukker vi jo også ned – vi giver ingen plads til det helt uforudsigelige, der hvor vi tænker 'det er genialt, men det møder på ingen måde bedømmelseskriterierne'.

Det vi kan se her, er ikke kun en kritik af læringsmålstyringen, men vigtigheden af at holde døren åben for det overraskende, det som er helt uden for skiven, ja, det geniale. Hvordan det at give køb på denne mulighed, dette håb, til fordel for 'hjælpen' til 'rigtigt mange' føles som en høj pris, og måske en alt for høj pris. Diskurspositionen udstikker vigtigheden af, at universitetet skal kunne få øje på og belønne, det overraskende, og antagelsen er, at der for det første ikke kan laves en opskrift på dette og for det andet ikke afstedkommes af en tydelig formulering om, at det er det, som efterspørges.

I praksisfeltet viser det sig også indimellem, at et stridspunkt mod ekspliciteringsdiskursen ligger i antagelsen om, *hvor* den egentlige uddannelse og dannelse ligger på universitetet. Det handler om de koder og den afkodning, der blev nævnt tidligere. Som fremvist antager ekspliciteringsfortalerne, at de implicitte koder står i vejen for læring og dermed, i en udvidet udgave, for den studerendes uddannelse. Men i praksisfeltet kan man dog også støde på moddiskurs. Her siges det, at det er selve det at være forvirret og usikker og prøve selv at

skabe mening i galskaben, dvs. at prøve at forstå de implicitte forventninger og krav, og at finde sin vej i junglen uden skiltning – at det er der, hvor uddannelsen og dannelsen ligger, eller i hvert fald en betydningsfuld del af den. Hvis en velmenende type giver en opskrift på essay fx, går der vigtige erfaringer og indsigter tabt, og måske bliver opgaven også lidt mere kedelig, fordi genrens mysterium er væk, og der bare skal følges givne trin og måske også efterlignes givne akademiske fraser. Som en VIP formulerede det, "alt det her instruktionsprog, det fjerner magien".

I kritikken af ekspliciteringsdiskursen bliver der derfor peget på en række antagelser om, hvad en universitetsuddannelse er og bør være, og det er ikke sjældent at Universitetet med stort U bliver hentet ind som en figur til at stabilisere legitimiteten af kritikken. Pædagogisk eksplicitering er måske acceptabelt i andre uddannelseskontekster, siger diskurspositionen, altså der, hvor læreren har ansvar for, at eleverne lærer noget, men det hører ikke hjemme på universitetet og er derfor ikke blot lidt teknisk forbedring, men et decideret bagholdsangreb.

Forklaringsmodeller hen over grøften

Når diskurspositionerne trækkes op på denne måde, bliver det ikke svært at få øje på forskellene og forstå, hvorfor diskursaktørerne taler helt forbi hinanden, og hvorfor de kan opleve hinanden som trælse. Men når der skabes mening i hverdagen, bliver der ofte ikke reflekteret på diskurspositionsniveau. Aktører sidder i stedet ofte 'inde i' deres diskurs og ser på verden derfra, og forklaringerne og samarbejdsmulighederne bliver derefter. Lad mig give nogle eksempler på det.

Når universitetspædagoger prøver at forstå den modstand, de møder fra VIP, når de prøver at gøre deres arbejde og 'udvikle VIPs kompetencer', trækkes der ofte på tre typer forklaringsmodeller. Den første er allerede nævnt, og det er læsningen af den specifikke VIP-person som 'svær'. Man når ikke igennem med sit budskab om eksplicitering, fordi VIP-personen har nogle personlige karakteristika, som gør dem læringsresistente. Mine feltnoter gør det ikke muligt at udelukke, at nogle VIP opfører sig asocialt i interaktionen med en universitetspædagog, men der er også tegn på, at vedkommende prøver at udfordre grundantagelser, fordi de bare ikke deler dem, og at dette ikke bliver fanget. At det er en principiel kritik snarere end en personlig brist. Og det kan være svært at høre en principiel kritik, hvis man måske ikke kan se, at det er det, som er på spil og desuden er pragmatisk anlagt og gerne bare vil videre til det relevante, dvs. de konkrete, konstruktive og moralske handlinger. Den anden type forklaring, kan også udstikkes på personniveau, men kan også inkludere et lidt bredere fællesskab af VIP, fx et helt institut. Her forklares modstanden mod at blive dygtigere til at ekspliciterer med, at VIP ikke er optaget af de studerendes læring – de er kun optagede af at forske, og ledelsen belønner på det institut kun god forskning. Sidder man inde i denne forklaringsmodel, kan det være svært at få øje på, at VIP, selvom de er kritiske overfor læring og eksplicitering, er dybt optagede af uddannelse. I stedet for at formulere læringsmål og tydeliggøre deres forventninger, sidder de og bruger tid og kræfter på at sammensætte det allermest spændende læsestof, som de bare glæder sig til at smide over til de studerende og høre, hvad de ser og tænker og mener. Den tredje forklaringstype handler om det med koderne og afkodningen – her forklares modstanden mod tydelighed og hjælp (forstået som hjælp til afkodning) med henvisning til, at VIP er 'elitære', dvs. at VIP vil have, at universitetet kun skal være for dem, som kan afkode og forstå alting selv, og at de er ligeglade med resten og med alle de nye studerende. Sætter man nogen i boksen som 'elitær' kan det være svært at høre, hvad der bliver sagt, nemlig at det er decideret u-pædagogisk at ekspliciterer.

På den anden side af grøften figurerer der også en række forklaringer på, hvorfor universitetspædagoger er trælse med deres flugtning og eksplicitering. Dels hører vi, som før beskrevet, en frustration over, at de ikke fatter, at de arbejder på et universitet. VIP fremfører i mit materiale, at universitetspædagogerne er "døve og

blinde overfor universitets traditioner og berettigelse" og "kører derudaf" med generisk læringsdiskurs. Ser man virket på den måde, kan det fx være svært at åbne sig op overfor en drøftelse af, hvorvidt alle universitetets traditioner er værd at overføre, blot fordi de er traditioner. Man bliver med andre ord nemt lidt defensiv. I forlængelse af en forklaringsmodel, der handler om, at universitetspædagogen bringer en læringsdiskurs med sig, som ikke hører sig til på universitetet, så bringer de også nogle arbejdsformer med sig som, igen, er fuldstændigt uacceptable for 'læringsresistente' VIP. Hvordan kan man tage ekspliciteringsfordringen alvorligt, når det kommer fra en ikke-forsker, som bringer farvede post-its, tuscher, summeøvelser og en tilsyneladende ukritisk 'let's do it!' mentalitet med sig? Når universitetspædagogen introducerer sig som 'facilitator' og på første slide viser læringsmålene for dagens workshop, ja, så siger nogle VIP, at man ikke kan tage noget som helst, der kommer derfra, seriøst. Sidder man og har det sådan, kan det igen være svært at få øje på en eneste merit i det, som foregår.

Afrunding

Opsummerende kan man sige, at jeg i mit feltarbejde ser, at kampen for og imod pædagogisk eksplicitering i helt overvejende grad kæmpes nede fra grøfterne og i nogle tilfælde ikke bliver til så meget andet end mudderkastning. Tager man dog et diskursanalytisk blik, der har øje for, at dette er en konflikt om pædagogik, bliver det måske muligt at drøfte, analysere og reflektere over tingene på en anden måde. Det handler for så vidt ikke om, at den ene side er pædagogisk, og den anden ikke er det, selvom verden ordnes og ses sådan hvis man sidder i én af grøfterne, men en anerkendelse af, at der er mindst to pædagogiske sprog i gang på samme tid. Brudfladerne i praksis handler om, hvad en universitetsuddannelse bør være og bør være optaget af, og det kalder i den grad på en åben debat.

Referencer

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Third edition. McGrawhill: London.

Forskerforum (2012). *Uni-pædagogik med laveste fællesnævner*. Nr. 253, p. 24-25.

<https://www.forskerforum.dk/media/36178/ff-253.pdf>

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. Ed. Colin Gordon. Pantheon Books: New York.

Hayes, D. (2021). How the University Lost Its Way: Sixteen Threats to Academic Freedom. *Postdigital Science Education* 3, 7-14.

MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Open University Press: Buckingham.

Petersen, E.B. (2004). Academic boundary work: the discursive constitution of 'scientificity' amongst researchers in the social sciences and humanities. Doctoral dissertation, University of Copenhagen.

Petersen, E.B. (2013). Cutting Edge(s): an ethnographic drama in three acts. *Cultural Studies >-< Critical Methodologies*. 13(4) 293-298.

Petersen, E.B (2024). Academic citizenship: A radical practice perspective. *Journal of Praxis in Higher Education* 6(2) 31-44.

ⁱ En professional universitetspædagog defineres i denne artikel som en universitetsmedarbejder, der har som sin primære opgave at udvikle den universitetspædagogiske praksis i institutionen qua efteruddannelse og kompetenceudvikling af underviserne. De er ofte ansat i universitetspædagogiske enheder, de kan have forskellige stillingsbetegnelser (fx konsulenter), de kan være ansat som teknisk-administrativt personale eller, mindre hyppigt, som videnskabeligt personale.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk