

Udkast til en niveauteori for universitetspædagogisk forskningsviden med afsæt i en case om en 1.-semesterstuderendes trivsel

Frederik Pio¹, DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Abstract

Med afsæt i en universitetspædagogisk case om en studerendes trivsel (Qvortrup & Wistoft 2024 samt Lykkegaard & Qvortrup 2024) argumenterer artiklen for, (i) at pædagogisk rettet forskningsviden i dens videnskabsteoretiske diversitet kan reflekteres inden for en niveauteori (Køppe, 2008). Artiklen (ii) konstruerer og begrunder på basis af den nævnte case et sådant niveauteoretisk greb. Og det vises (iii), at der er tale om en *pædagogisk* niveauteori, da det, der holder niveauerne sammen, er en gennemgående *pædagogisk* erkendelsesinteresse. Afslutningsvis (iv) argumenterer artiklen for, at det niveauteoretiske greb rummer et udviklingspotentiale for uddannelsesforskning mere generelt.

Introduktion

Det er velkendt, at den uddannelsesforskning, der i dag leverer forskningsviden til universitetspædagogikken, er præget af forskellige typer af uddannelsesforskning (som eksempelvis pædagogisk sociologi, psykologi, antropologi, almen pædagogik og fagdidaktik). Den vidensbase af forskningsviden om pædagogik og uddannelse, vi råder over, er således præget af en mangfoldighed af positioner. Dermed er der heller ikke én etableret konsensus i forskningsfeltet om, hvilke typer af uddannelsesviden der er mest relevante (Kristensen, 2022a, 2022b; Bellmann, 2017). Den indbyrdes kommunikation mellem de nævnte forskningsområder kan derudover være af varierende kvalitet og intensitet. Relationen mellem specifikke paradigmer i feltet kan således i *nogle* tilfælde være mere præget af fragmentering end af synergi. Som eksempel på denne udfordring er blandt andet forholdet mellem socialpsykologiske typer af 'uddannelsesforskning' på den ene side overfor typer af 'almen pædagogik' ('pædagogikvidenskab' og pædagogisk handlingsteori) på den anden, blevet genstand for analytisk opmærksomhed (Kristensen, 2022a, 2022b; Sæverot, 2013, 2014; Sæverot & Werler, 2017; Sæverot & Torgersen, 2012; Callewert, 2017; Borgnakke, 2017; Pio, 2022; Bellmann, 2017; Komische-Konnerup, 2018; Oettingen, 2010, 2018).

Forskningsspørgsmål

Med afsæt i en case om trivsel undersøger artiklen – gennem et niveauteoretisk greb – den fælles forankring som fire forskellige paradigmer for uddannelsesforskning kan vises at have i et pædagogisk-prakseologisk udgangspunkt (Benner, 2001). En sådan niveauteoretisk optik drøftes med henblik på at udvikle synergi *mellem*

¹ frpi@edu.au.dk

pædagogisk rettede typer af uddannelsesforskning.

Casens tema *trivsel* er et eksempel på, at pædagogiske fænomener er komplekse. Dette kalder på en vifte af *differentierede* forskningstilgange. Denne idé er afprøvet i forskellige former. Blandt andet er idéen om multiple tilgange til et givet praksisfelt udviklet *forskningsmetodisk* inden for den tilgang, der hedder *mixed methods* (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Men denne tilgangs mere metodiske fokus har også resulteret i indvendinger om, at denne tilgang bliver udtryk for et neo-positivistisk forskningsparadigme (Giddings, 2006).

Min artikels bidrag er her mere konkret at sammenstille fire forskellige typer uddannelsesforskning inden for et niveau *teoretisk* greb. Valget af en niveauteori bliver relevant, fordi der her kan synliggøres konstruktive synergier på tværs af forskningsparadigmer (fremfor at tænke i modsætninger). En sådan niveauteori kan dermed også åbne for nye, mulige samarbejdskonstellationer i forskningsøjemed. En sådan niveauteori understøtter det program for en 'pædagogisk rettet uddannelsesforskning', som er blevet efterlyst (Pio, 2022). Pointen er, at udviklingen af forskningsviden inden for forskellige paradigmer er en højspecialiseret praksis, men at disse forskellige typer af viden ikke af den grund kan sige sig fri for at reflektere over deres fælles pædagogiske erkendelsesinteresse. En niveauteori vil nødvendigvis lægge op til en sådan refleksion.

Metode

Det ovenfor beskrevne forskningsspørgsmål bearbejdes gennem følgende fremgangsmåde: Artiklen indleder (a) med konstruktion af en konkret universitetspædagogisk case om en studerendes trivsel. Rundt om denne case eksemplificeres artiklens bud på en niveauteori. Dernæst (b) kvalificeres den foreslåede niveauteori gennem udfoldelse af argumentet om en 'moderat teoretisk eklekticisme' (Køppe, 2008). Dette som strategi for udvikling af en mere *integrativ og pædagogisk rettet* uddannelsesforskning. Positionen om teoretisk eklekticisme eksemplificeres dernæst (c) gennem nedslag i konkrete teoretiske perspektiver på det universitetspædagogiske fænomen trivsel. Dermed konkretiseres niveauteoriens fire niveauer. Det er en pointe, at det demonstrerede niveauteoretiske greb – gennem Køppes program for en teoretisk eklekticisme – kan fungere som ramme for varierende valg af konkrete teorier.

Resultater

Artiklens bidrag ligger ved den niveauteoretiske analyse af de forskellige typer forskningsvidens differentierede, praktisk-pædagogiske reference. Rent heuristisk ligger udviklingsperspektivet her ved, at forskningsdiscipliners indbyrdes konkurrence (om monofaglig dominans) bliver suppleret med det i artiklen fremlagte, niveauteoretiske forslag om en *moderat teoretisk eklekticisme*. Dermed lægges der op til et skift, hvor en situation muligvis præget af konkurrence nu bliver suppleret med et fokus på mere frugtbar sameksistens *på tværs* af pædagogisk rettede forskningsparadigmer. Artiklen argumenterer for, at udvikling af forskningsviden, der kan understøtte kandidatstuderendes trivsel, kan belyses gennem en niveauteoretisk optik. Pointen er her, at de forskellige niveauer samler sig som pædagogisk rettede perspektiver på en *fælles* virkelighed, som markeres af den konstruerede case. Dette er en fælles virkelighed, der i uddannelsesforskningens forskelligartede diskurser til tider kan blive diffus og uklar. Universitetspædagogikken er blot én af de skoler, der kan profitere af en sådan niveauteoretisk specificering, der forpligter differentierede forskningsperspektiver på en erkendelsesinteresse rettet mod samme underliggende, pædagogisk strukturerede livspraksis (i alle dens manifesterede former).

Case om faglig trivsel: fire niveauer

Som rids af en niveauteori vil jeg pege på de fire følgende videnskabsteoretisk orienterede niveauer.

Nummereringen er ikke udtryk for et hierarki, og den i parentes anførte specialisering vil blive beskrevet nedenfor:

1. Selv => Pædagogisk psykologi (specialisering: analytisk psykologi / Jung).
2. Livsverden => Pædagogisk antropologi (specialisering: situeret læring / Lave)
3. Pædagogik => Almen pædagogik (specialisering: opdragende undervisning / Herbart)
4. Samfund => Pædagogisk sociologi (specialisering: sociologisk systemteori / Luhmann).

Det niveauteoretiske greb er mere principielt udviklet i afhandlingen *Virkelighedens niveauer* (Køppe, 1993). Dette greb bruges her af psykologen Simo Køppe til at undersøge den menneskelige bevidsthed uden at reducere dette fænomen til enten fysik (p. 53 ff.), biologi (p. 139 ff.) eller neuropsykologi (p. 229 ff.). Køppes niveauteoretiske greb afstår således fra at reducere det komplekse fænomen menneskelig bevidsthed tilbage til én monodisciplinær ramme. Denne anvendelse af niveauteori åbner dermed for beskrivelse af den menneskelige bevidsthed inden for et komplekst, tværfagligt samspil mellem fysik, biologi og psykologi. Dermed tilbydes en samlet, tværvidenskabelig beskrivelse (p. 333 ff.) af mennesket på tværs af forskningsparadigmer, hvor det på en gang forstås som fysisk krop, som biologisk organisme og som psyke.

De fire niveauer, jeg vælger i *min* anvendelse af et niveauteoretisk greb, udtrykker (i modsætning til Køppes naturvidenskabelige perspektiv) en *ikke-hierarkisk* tilgang. Min selektion af niveauer er ikke absolut eller uforanderlig, men udtrykker en differentieret vifte af forskningsteoretiske positioner.

De valgte fire niveauer er videnskabsteoretiske, i den forstand at de afspejler den del af videnskabsteorien, der (udover videnskabssociologi og -filosofi) udgøres af *videnskabshistorie* (Harnow Klausen, 2016, p. 16-18). De fire niveauer er her begrundet ved, at de afspejler fire store innovationer i pædagogikkens videnskabshistorie. Dette vedrører en kronologi, hvor den almene pædagogik grundlægges i moderne forstand i starten af 1800-tallet (Hervart, 1806). I sidste tredjedel af 1800-tallet udvikler psykologien sig som selvstændig videnskab (Danziger, 2009), og i begyndelsen af det 20. århundrede opnår sociologien og antropologien autonomi (Collin & Køppe, 1995). At netop denne videnskabshistoriske udvikling i dag har endog stor betydning for pædagogisk rettet uddannelsesforskning, det er instituttet DPU under Aarhus Universitet i sig selv et tydeligt og værdifuldt bevis på.

Her vil jeg skele til Thomas Kuhns paradigmebegreb (Kuhn, 1995). Dette kan bruges som ramme for beskrivelsen af de indbyrdes forskelle, der gør sig gældende på tværs af disse fire niveauer. Paradigmebegrebet definerer Kuhn som en samlet konstellation, bestående dels af (i) en række grundlæggende antagelser om verden, der sætter sig i formatering af en samlende erkendelsesinteresse for et givet forskersamfund, samt dertil (ii) en række teoretisk og metodisk understøttede standarder (og teser) for, hvorledes der bør udvikles forskningsviden om den givne erkendelsesinteresse:

"Et paradigme er det, der er fælles for medlemmerne af et videnskabeligt samfund ... / Et videnskabeligt samfund består ... af udøverne af et videnskabeligt *specialområde* ... / [udøverne] har tilegnet sig den samme faglitteratur ... [og] denne standardlitteratur markerer grænserne for et videnskabeligt emne og hvert videnskabeligt samfund har sædvanligvis sit eget emne (Kuhn, 1995, p. 213, 214, min kursiv)

Inspireret af Kuhns ovennævnte definition af paradigme – som det repertoire, der er fælles for udøverne af et videnskabeligt "specialområde" – har jeg nedenfor opridset et groft og *meget* generaliserende overblik, over nogle af de overordnede forskelle, der synes at blive fremkaldt, når man niveauteoretisk sideordner de fire ovenfor opstillede forskningsområder. Modellen nedenfor (figur 1) er i en vis forstand et kommunikativt trick

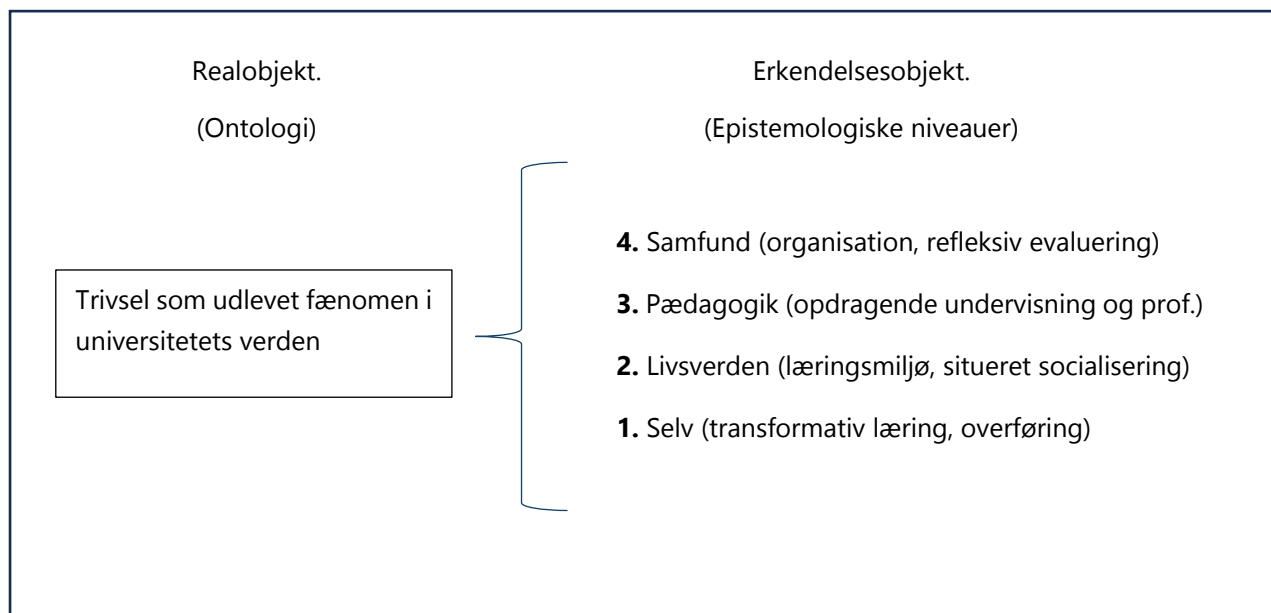
(en kontingensformel) til at formidle de differencer, som udspændes af dette niveauteoretiske greb. Der er selvfølgelig ingen ambition fra forfatterens side om, at den nedenstående figur blot tilnærmelsesvist skulle kunne dække – endsige udtømme – de respektive fagområders mange nuancer og facetter. Således arbejdes der også internt i de enkelte niveauer med tværfaglige synergier.

	TEMA	ERKENDELSESIINTERESSE	LEDEBEGREB
1) SELV Psykologisk toning	Tematisering af individet eksempelvis i forhold til centrale psykologiske temaer som motivation, udvikling, udredning og funktionsnedsættelse.	Terapeutisk	Identitet
2) LIVSVERDEN Antropologisk toning	Undersøgelse af de betydninger, der knytter sig til menneskers situering i deres kulturelle livsverdner.	Etnografisk	Interkulturel viden om kulturer
3) PÆDAGOGIK Didaktisk toning	Tematisering af opdragende undervisning og professionalitet.	Læring	Opdragelse
4) SAMFUND Sociologisk toning	Uddannelsessystem, organisation, refleksiv evalueringskultur.	Socialisering, ledelse	Kommunikation

Figur 1: Signalement af de fire niveauer.

De her opridsede fire niveauer vil jeg nedenfor indholdsudfylde med teorivalg, der afspejler *mine egne* forskningsinteresser. Disse valg er *rent eksemplificerende*. Der kunne her have været valgt helt andre teorier! Men de fire valgte niveauer vedbliver at udgøre essentielle elementer i menneskets væren-i-verden. Dykker man lidt mere ned i disse niveauer, ses det således, at *Selv* (1) bliver først menneske gennem sin transformative tilblivelse i verden (trivsel som udvikling). Den sociale *livsverden* (2) for selvets tilblivelse møder her spørgsmålet om vor egen situerede deltagelse i praksisfællesskaber (trivsel som tilhør). Og for en nærmere undersøgelse af denne væren-i-verden viser det sig, at et udsnit af denne praktiske situering i verden er specifikt *pædagogisk struktureret* (3). Dette vedrører trivsel som understøttet af samværet med faglige autoriteter, der er tydelige værdibærere. Og denne pædagogiske del af menneskets måde at være i verden på bliver igen en integreret del af (og dermed afhængig af) en samfundsmæssigt rammesat, organisatorisk uddannelsesvirkelighed (4). Disse 4 dimensioner vil jeg uddybe nedenfor i udfoldelsen af det niveauteoretiske greb. Jeg har tidligere arbejdet med denne niveauteoretisk inspirerede firedeling i forhold til læreruddannelse (Pio, 2024).

En sådan differentieret tilgang er relevant, fordi fænomenet trivsel er komplekst og dette kalder dermed på den *ikke-reduktionistiske* tilgang som Køppes niveauteoretiske greb principielt tilbyder (Køppe, 1993). Mit niveauteoretiske greb kan overordnet figureres således (i figur 2).



Figur 2: Realobjekt og erkendelsesobjekt.

Figur 2 sonderer mellem realobjekt (udlevet praksis) og erkendelsesobjekt (teoretisk begrebsniveau). Denne sondering trækker på Dietrich Benners tese om den pædagogiske praksis' primat (dignitet). I Benners prakseologi ligger pædagogikkens ophav i vor almenmenneskelige livspraksis. Mennesket er her udleveret til den opgave, det er at genskabe og fortsætte sin livspraksis intergenerationelt. Nærmere bestemt hedder det hos Benner, at mennesket grundlæggende er defineret af et "Generationsforhold". Mennesket bliver selv opdraget af den forudgående generation og bidrager selv til opdragelsen af den efterfølgende generation (Benner, 2001, p. 20). Dette vilkår er ikke noget individet kan sige ja eller nej til. Der er tale om en grundstruktur for menneskets måde at være i verden på, der udtrykker sig i omgangen med det problem, at vi som mennesker er henvist til inter-generationel videregivelse og trading af livspraksis. Mennesket er her indskrevet i det Benner prakseologisk kalder for en "prærefleksiv nødvendighed" (Benner, 2001, p. 18). Denne 'nødvendighed' er selve fundamentet for den pædagogiske praksis' inter-generationelle grundproblem. Pædagogisk praksis bliver her svaret på dette problem (Benner 2001, p. 26). Enhver pædagogisk grundtanke må derfor være begrundet i pædagogisk praksis som fundamental nødvendighed (Benner, 2001, p. 17).

Praktisk erfaret trivsel i academia udgør dermed *realobjektet* (for den efterfølgende udvikling af forskningsteoretisk viden) og de niveauteoretiske udsnit af praksis i figur 2 udgør *erkendelsesobjekter*, der hver repræsenterer perspektiver på – eller aspekter af – realobjektet (trivsel som fænomen). Dette niveauteoretiske greb vil jeg nedenfor eksemplificere med en case om den kandidatstuderende Aslak. Casens pædagogiske tema er *studentetrivsel på kandidatuddannelser gennem universitets 1.-semesterspædagogik*. Ambitionen er her at konstruere en case, der demonstrerer trivselsfænomenets (realobjektets) forbindelser til de fire nævnte niveauer (de teoretiske erkendelsesobjekter fra figur 2). Casen er ikke datadrevet, men udgør en konstruktion baseret på min egen universitetspædagogiske praksiserfaring. Prøvestenen for en sådan case er, at den skal bruges til at demonstrere, at de fire niveauer i deres forskellighed faktisk henviser til hinanden gennem en fælles pædagogisk rettet erkendelsesinteresse. Dermed er de i et vist omfang forbundet gennem deres differentierede henvisninger til et fælles praktisk realobjekt (trivsel).

Trivsel

Trivsels-teoretisk er afsættet for de fire ovennævnte niveauer (fra figur 2) den konsensus der er i faglitteraturen, omkring at trivsel overordnet har en vægtning ned i tre dimensioner:

(a) Faglig trivsel

(b) Social trivsel

(c) Mental trivsel.

(Qvortrup & Lykkegaard, 2023, p. 12; samt Qvortrup & Wistoft, 2024b).

Den (a) *faglige trivsel* adresseres i figur 2 af niveau 3 og 4.

I forhold til figur 2, niveau 4 (Samfund: organisation, refleksiv evaluering) understreger Qvortrup & Wistoft således, at man trives bedst når man lykkes fagligt (Qvortrup & Wistoft, 2024a). Dette vedrører den faglige trivsel der understøttes af uddannelsens refleksive evalueringskultur. I en sådan kultur arbejdes der løbende med afstemning af undervisningsforløb, så de afspejler de studerendes behov og oplevelser. Og derved faciliteres der en faglig trivsel.

I forhold til figur 2, niveau 3 (Pædagogik: opdragende undervisning og professionalitet) underbygges også (a) *den faglige trivsel* af Qvortrup og Wistoft (2024a). Her betoner de nærmere bestemt vigtigheden af en meningsfuld balance mellem omsorg men også krav i relationen til den studerende. I forhold til denne pointe er det relevant på niveau 3 at pege på pædagogisk professionalitet som kompetence til at integrere en karakterformende, empatisk relationskompetence på den ene side med undervisningens formidling af viden og saglighed på den anden.

I forhold til (b) *den sociale trivsel* der bliver figur 2, niveau 2 relevant (Livsverden: læringsmiljø). Qvortrup & Wistoft anfører således (2024a), at trivsel afhænger af tilhør (relationer, fællesskab).

I forhold til (c) *den mentale trivsel*, der adresseres dette i figur 2, niveau 1 (Selvet: transformativ læring). På dette niveau understøttes studerendes trivsel gennem en individualiseret tilgang til selvets psykologiske behov og søgen efter faglig identitet. Dette underbygges af Qvortrup og Wistoft, hvor det hedder at trivsel netop afhænger af muligheden for at udvikle sig (Qvortrup & Wistoft, 2024a).

Jeg vil nu skildre casen med afsæt i niveauteoriens fire niveauer.

Case

Denne case om faglig trivsel tager afsæt i spørgsmålet om den universitetsstuderende Aslak og hans praktiske bestræbelse på at trives i universitetets verden som nystartet kandidatstuderende. Casen demonstrerer hvorledes pædagogisk rettede teoriforståelser af Aslaks faglige trivsel griber ind i de fire ovenstående niveauer fra figur 1. Casen fortælles nedenfor som udspændt af disse fire niveauer.

1) Selvet (psykologi): overføring, transformativ læring

Aslak er kandidatstuderende på første semester og resonerer fra starten med det fremlagte faglige stof, og jeg fornemmer med en vis tilfredshed det engagement, hvormed han reflekterende forbinder sin vurdering af teoretiske begreber med egen praksiserfaring. Gennem semesteret bliver det klart at Aslak har haft en opvækst i en ikke uproblematisk baggrund og ankommer med en negativ socialisering (bl.a. en form for manglende akademisk selvtillid), der skaber modstand i ham i forhold til de akademiske koder, der indgår i universitetets skjulte læreplan. Aslak er en intelligent gut, men han slås med arven fra de medlærte nederlagserfaringer, han

har med sig fra uddannelsessystemet. Relationskompetence bliver her et væsentligt element i arbejdet med denne modstand, herunder medtænkning af overføringer i samværet på uddannelsen. En del af Aslaks bearbejdningssmæssige proces består således i *overføringer* på mig. Han afprøver stoffet kritisk i forhold til min underviserrolle og også gennem delvis udfordring af denne. Herunder kommunikativ afprøvning af grænser i underviser/studerende relationen. Jeg bliver bevidst i denne tildelte rolle (som faglig autoritet og leder), da jeg vurderer, den understøtter Aslaks tilegnelse af stoffet. Overføringen bliver her over tid nøgle til en transformativ læringsproces hos Aslak (Hermansen, 1996, p. 84-90). Aslak må forbinde sig med nogle dybe symboler i sig selv for at vinde styrke til at imødegå den modstand, han har med sig fra sin socialisering (Mayes, 2005). Herunder bliver det også vigtigt at Aslak bliver set og hørt gennem undervisningens brug af individualiserede vejledningsforløb med sparring frem mod eksamen. Har man som underviser indsigt i disse perspektiver, kan man bedre befordre en relation, der understøtter Aslaks læringsproces.

2) Livsverden (antropologi): læringsmiljø og situeret socialisering

Der er imidlertid vedholdende psykosociale faktorer uden for universitetet der vanskeliggør Aslaks stabile tilknytning til studiet, og som til tider indvirker negativt på hans strategier for håndtering af sit studieliv på universitetet. Som modtræk arbejdes, der pædagogisk med at etablere et *læringsmiljø* omkring uddannelsen og en hensigtsmæssig *social arkitektur* omkring undervisningen (via studiegrupper, sidemandsoplæring, vejledningsgrupper, feedback baserede overblikspapirer). Gennem gruppedannelse og fælles frokostspisning (lunch-talks) sættes der i lærergruppen en *socialiserende kontekst* op for de studerendes læring, hvori forståelser kan afprøves og derigennem udvikles sammen med medstuderende. Disse generelle initiativer gavner Aslaks forankring i uddannelsen. Og tilhøret bliver mere robust og sammenhængende. Disse aktiviteter leder ham ind i en social ramme omkring undervisningen. Dette medvirker til at fastholde ham på uddannelsen.

3) Pædagogik (didaktik): opdragende undervisning og professionalitet

Der indvirkes på Aslak gennem *opdragende undervisning* baseret på didaktisk relevant forskningsteori, systematisk undervisningsplanlægning samt konkret gennemførelsesviden. Opdragende undervisning (Herbart, 1806) er noget andet end 'instruktion' (som en neutral meddelelse af information). Opdragende undervisning gennemført med pædagogisk professionalitet er en tydelig værdibærende undervisning, hvor underviseren deklarer sine egne normative typer af stillingtagen. Og således gennem spejling virker som en levendegørelse, der opfordrer til Aslak til *selv at udvikle* sine egne normative vurderinger af stoffet med henblik på konstruktion af egen faglig personlighed. Her bliver konstruktionen af mening i det faglige stof knyttet sammen med Aslaks proces omkring modificering af sin egen faglige identitet hen mod en mere akademisk tonet væren i universitetets verden. Denne dynamik vil være et vigtigt element for faciliteringen af faglig trivsel.

4) Samfund (sociologi): organisation og refleksiv evaluering

På dette niveau vil jeg nedenfor tematisere uddannelsesinstitutionens mulighed for at understøtte Aslaks trivsel gennem systematisk arbejde med evalueringskultur i organisationen. Her vil jeg nedenfor anvende Luhmanns sociologiske systemteori som teoretisk præmisleverandør (Luhmann, 1987). Nedenfor vil jeg vise, hvorledes dette teorivalg løfter betydning frem, der er relevant for understøttelsen af Aslaks trivsel.

Samlet er det gennem refleksiv iagttagelse af differencerne mellem de fire ovennævnte niveauer, at der forskningsmæssigt kan udvikles trivselsunderstøttende forskningsviden. Det enkelte niveau i helheden repræsenterer her specifikke aspekter af det universitetspædagogiske fænomen trivsel. Dermed definerer jeg universitetspædagogisk forskningsviden som de typer af forskningsviden, der rummer relevans for ambitionen om at understøtte universitetsstuderendes trivsel.

Teoretisk eklekticisme i en niveauteori for 'pædagogisk rettet uddannelsesforskning'

I denne artikels niveauteoretiske optik kan man som nævnt ikke nøjes med at arbejde med casens fænomen trivsel i ét enkelt perspektiv. Jeg vil derfor undersøge, om der kan etableres en mere omfattende refleksion af de fire forskellige forskningsperspektiver på Aslaks trivsel i universitetets verden (realobjektet fra figur 2). Dvs. antagelsen er her, at man har at gøre med en række forbundne differencer *mellem* de forskningsteoretiske perspektiver på casen om trivsel.

Jeg går nu videre med de ovenstående niveauer fra figur 1: (1) Selv (psykologi), (2) Livsverden (antropologi), (3) Pædagogik (didaktik) samt (4) Samfund/sociologi (evaluering/organisation). Vejen videre handler iflg. Køppe om, at man udmønter og præciserer de identificerede niveauer gennem en *teoretisk eklekticisme* (Køppe, 2008). Dette indebærer, at de fire niveauer nu orienterer en begrundelse af konkrete teorivalg.

Sæverot taler her om vigtigheden af at undgå en "ureflekteret eklekticisme" (Sæverot & Werler, 2017, p. 156). En teoretisk eklekticisme bør således altid søge at beskytte sig mod en type af kritik, der beskylder en for ureflekteret af sammenklastre tilfældige teoriretninger eller anfører indvendinger om arbitrær ophobning af fragmenterede teoribrokker. Videnskabsteoretikeren og psykologen Simo Køppe argumenterer her for en '*moderat eklekticisme*', forstået som "den mulige kombination af forskellige teoretiske udgangspunkter". Dette fordi en sådan eklekticisme af Køppe principielt anses for at være:

"... en af de afgørende udviklingsbetingelser for en videnskab ... / Som helhed er videnskabelig udvikling i meget høj grad præget af eklektiske processer. De fleste videnskabsteoretikere vil være enige om, at teorier ... går i stå, hvis der ikke tilføres elementer udefra ... / På sin vis er eklekticisme ... en eksistensbetingelse for videnskabelig udvikling" (Køppe, 2008, p. 15, 29, 33).

Overføres denne vurdering på typer af forskningsviden relateret til Aslaks trivsel, så taler meget for, at feltet kan udvikle nye indsigter gennem princippet om en sådan teoretisk eklekticisme. Her sammenføjet i en niveauteori for pædagogisk rettet uddannelsesforskning. Nedenfor giver jeg eksempler på, hvorledes en sådan teoretisk eklekticisme *kunne* se ud.

Med afsæt i en sådan teoretisk eklekticisme dykker jeg nu lidt mere ned i de fire niveauer, der knytter sig til casen om Aslaks trivsel. Under hvert niveau anfører jeg, hvorledes den (af mig) konkret valgte teori kan kvalificere de aspekter omkring Aslaks trivsel, der er løftet frem i casen. Jeg udøver her Køppes teoretiske eklekticisme, velvidende at helt andre teorivalg også ville være mulige.

1. Selv: Analytisk psykologi og overføring

Den analytisk psykologi som skole er grundlagt af C.G. Jung (1875-1961). Oprindeligt i en kritik af S. Freud (1856-1939) og psykoanalysens begreb om det ubevidste. Med Jungs kritik introduceres begrebet om 'det kollektivt ubevidste' som supplerende, transpersonlig ramme for udlægningen af det ubevidste. Nu med fokus på betydningen af arketyper i psyken (Jung, 1912). Arketyper er kollektive grundidéer eller humane universalier. De udgør essensen i en bestemt grunderfaring af verden, der ikke kan tages dybere. Ifølge analytisk psykologi ligger arketyperne til grund for en:

"... medfødt disposition (i mennesket, fp) for at producere parallelle tanke-figurer eller snarere identiske, psykiske strukturer fælles for alle mennesker" (Jung citeret i Mayes, 2005, p. 22).

I den transformative læringsproces Aslak arbejder sig igennem i sin tid på studiet ses der et sådant aktivt symbolniveau. Dette manifesterer sig i den aktiverede lærer-elev-relation mellem Aslak og mig. Lærer-elev-relationen er tillige bærer af et arketypisk indhold (Mayes, 2005, p. 95), fordi relationen mellem lærer og elev

bliver et symbol, der kondenserer Aslaks fagligt-menneskelige tilblivelse i verden.

Det faglige stof føres af Aslak (i hans bearbejdning af det) over på mig (tildelt rollen som repræsentant for dette stof). Og Aslaks forståelse af stoffet føres tillige over på mig i en tildelt rolle indsat som 'leder' eller som 'vis'. Denne dynamik beror på relationelle spejlinger og overføringer. Disse samler sig i en scenografi med tilhørende roller, der samlet understøtter Aslaks gestaltning af stoffet, hvor han kan arbejde med det i en rolle som 'discipel', 'aspirant', 'løjtnant', 'oprører', etc. Overføringsdynamikken gør det altså muligt for Aslak at forbinde sig med nogle kollektivt ubevidste symboler i sin egen psyke. Den psykiske energi, der hæfter til disse symboler, bliver *drive* for hans læring og overvindelse af modstand i tilegnelses-processen. Aslaks ubevidste overføring (identifikation) giver hans læringsproces styrke og bund. Han forbinder sig på sin vis med noget, der er større end sig selv. Arketypiske symboler i psyken formidler her mere omfattende klaser af information end intellektuelle begreber gør det, fordi det jungianske symbol arbejder i spændingsfeltet *mellem* det bevidste og ubevidste tankeindhold. Symbolet bliver dermed nøglen til det ubevidste. Symbolet fører ned i nogle dybe bindinger i individets psyke til fænomener som motivation, vilje, identifikation, begær og vrede. Disse er dybe, omfattende *drive* for intense tilegnelsesprocesser (jf. Mezirows begreb 'transformativ læring' i Qvortrup & Wiberg, 2013, p. 209-228). Arketypiske symboler er i Jungs forstand billeder, der fortæller et meningsfyldt mønster af betydning i en struktur for anerkendt handlen (Neumann, 1970). Indenfor en sådan relationel scenografi kan Aslak imødegå den modstand, han har med sig fra sin egen negative socialisering (som beskrevet i casen).

Hvis man som underviser har et blik for disse dynamikker, er der mulighed for, at samværet omkring undervisningsindholdet kan blive til mere end bare intellektuel formidling af information. Et begreb, der bliver vigtigt i den pædagogiske overføringsrelation, bliver lærerens intuition (Dobson, 2006). Undervisningen har her mulighed for at blive suppleret med en dybere mere transformativ dimension, der imødekommer behov hos Aslak (se hertil 'eksistentiel læring' i Hermansen, 1996). Dette handler om en drejning væk fra kognitivistisk og socialkonstruktivistisk læringsteori hen mod mere transformative typer af læringsprocesser.

2. Livsverden: læringsmiljø og situeret socialisering

I casen blev behovet for et konstruktivt læringsmiljø – som socialiserende kontekst for undervisningen – beskrevet med udgangspunkt i Aslaks situation. Kernebegreber, der understøtter refleksionen af dette tema, kan være: praksisfællesskaber (Wenger, 2004); livsverden (Van Manen, 1990); situeret læring (Lave, 2012).

For at præcisere relevansen af dette kan man sige, at den formelle *undervisning* overordnet kan bestemmes som en systematisk tilrettelagt proces, der er baseret på intentionen om, at en elev skal lære noget bestemt. Undervisningen intenderer en læring, som antages ikke at ville have fundet sted, hvis ikke undervisningen havde fundet sted. Den situerede socialisering er derimod den udvikling, opdragelse og generelle sociale modning og kulturelle indvielse, der formodes at ske af sig selv, som noget, der forløber i uformelle fællesskaber blandt venner, medstuderende, fagfæller og i andre lokale sammenhænge og uformelle kontekster omkring uddannelsen. Dette forløber i den formelt tilrettelagte undervisnings *kontekst*. Altså i undervisningens margin. Dvs. som en processuel tilegnelse, der forløber *uden* om undervisningens systematisk tilrettelagte læringsstimulering.

Uden for universitetets formelt ECTS-belagte aktiviteter råder dermed et komplekst og sammensat socialt liv. Denne omverden kan både manifestere sig som ressource for læringsprocesser eller omvendt som blokering af de mål, der orienterer uddannelsen. Således forbliver den måde, hvorpå undervisningstilrettelæggelsen definerer og anvender denne omverdensrelation, afgørende. Det er en central pædagogisk opgave at omdanne inputs fra Aslaks uddannelseseksterne omverden til læringsmuligheder for ham inde på uddannelsen

(Oettingen, 2016). Her kan der arbejdes med læringsmiljø og situeret læring gennem organisering af forskellige typer af studiegruppefunktioner, der tilpasser den sociale arkitektur i undervisningssamværet. Dette vil udgøre et nøgleelement i ambitionen om en styrket uddannelseskvalitet, der vil befordre Aslaks trivsel.

3. Pædagogik: opdragende undervisning og professionalitet

Et andet vigtigt element i Aslaks trivsel er her muligheden for, at han kan lære om normativitet. For menneskelig tilblivelse i verden er en normativ foreteelse. Dvs. han skal lære om *det at have værdier*, ved at blive inddraget i en undervisning der bevidst tematiserer hans egen stillingtagen til faglige typer af normativitet. Dermed levendegøres et mere omfattende engagement. Ikke fordi Aslak skal *kopiere* specifikke værdier. Men han skal lære om vigtigheden *af at have værdier*. Og at dette ikke er i modsætning til udvikling af *faglig* ekspertise. Og her er der meget der tyder på, at der er en funktionel læring for studerende som Aslak, i at modtage undervisning fra professionelle fagrepræsentanter, der selv gennem deres egen forskningsbaserede undervisning demonstrerer, hvad det vil sige at være bærer af specifikke værdier. Underviser kan her blive et eksempel til efterfølgelse, idet underviseren inkarnerer, hvordan værdier bliver meningsfulde gennem et personligt, fagligt perspektiv. Dette udmønter også en form for almen dannelse, fordi der under ét arbejdes med en "differens" (Prange, 2000, p. 55) mellem *læring* (i forhold til hvad Aslak ved og kan) og med *opdragelse* (som en lærer-initieret normativ opfordring til, at Aslak reflekterer over en etisk-ansvarsmæssig stillingtagen til sin faglighed). Dette bliver en opfordring til Aslaks selvvirksomhed i forhold til at kultivere værdsættelse som nøgle til menneskelig dannelse.

En pædagogik, der har som ambition at stimulere dannelsesprocesser og selvvirksomhed, kan ikke udelukkende overlade opdragelse og normrefleksioner til hjemmet eller til den studerendes fritidsliv uden for uddannelsessektoren. En moderne universitetspædagogisk ambition om at medvirke til, at de studerende kan komme ud og fungere på et nyt niveau i et moderne samfund som frie, myndige individer, har i moderniteten som obligatorisk opgave at bringe fagstof og læring i forbindelse med normative grundspørgsmål. Dette er spørgsmål, der leder direkte over i Aslaks arbejde med at udvikle en egen professionel identitet.

Et begreb som *opdragende undervisning* må her bero på idéen om en enhed af meddelelse og appel. Denne forskel mellem 'appel' og 'meddelelse' kaldes på tysk for *Erziehen / Belehrung* (appel) overfor *Unterweisung / Unterricht* (meddelelse), (Prange, 2005, p. 72). Pointen er, at enheden af disse to opildner til Aslaks *selvvirksomhed*. Den her påpegede dualitet ligger også indlejret i det tyske sprog i form af den lighed, der er mellem ordene *Wissen* (viden) og *Gewissen* (samvittighed). Dermed stiladseres i forhold til Aslak en faglig læring (*Sachaneignung*). Men samtidig medtænkes en opdragende opfordring til individuel udøvelse af en stillingtagen til det pågældende fagstofs moralsk-etiske betydning (*sittlicher Stellungnahme*). Lykkes det at involvere Aslaks dannelsesproces i forhold til en opmærksomhed på ikke blot at fokusere (i) den erkendelsesmæssige formidling af information, som Aslak skal lære, men tillige (ii) en udvikling af ansvarlighed og moralsk dømmekraft hos ham, da vil dette styrke hans faglige trivsel, fordi det faglige og personlige her forbindes og derved skaber dyb læring.

I dette perspektiv vil det være afgørende for Aslaks faglige trivsel, at der rent faglig-pædagogisk gennemføres en undervisning med professionel kvalitet. Teoretisering af professionel kvalitet møder vi som (i) difference logik (hos Benner, 2001) og (ii) som integrative kompetenceniveauer (hos Dale, 1998). Et sådan professionaliseret pædagogikbegreb vil gøre læreren til en langt bedre dialogpartner for Aslak i hans læringsprocesser.

4. Samfund: organisation og refleksiv evaluering

Som sådan er det essentielt for videregående uddannelsesinstitutioner, at der organisatorisk udvikles strategier

for facilitering af de behov og udfordringer, som levendegøres i Aslaks case. Dette handler her på niveau fire om at udvikle refleksivitet i uddannelsesinstitutionen. Her vælger jeg Luhmanns sociologiske systemteori, der tilbyder en række relevante begreber.

Luhmanns systemteori er hverken kritisk eller affirmativ, men redegør nøgternt for, hvorledes det moderne samfunds behov fører til uddifferentiering af en række samfundsmæssige såkaldte 'funktionssystemer' (bl.a. uddannelsessystemet, forskningssystemet, mv.). Nærmere bestemt vedrører dette analysen af den samfundsmæssige øgning af kompleksitet, der leder over i en transformation fra en ældre "hierarkisk modernitet" til en mere tidssvarende "polycentrisk modernitet" (Luhmann, 2004, pp. 230-231).

Denne samfundsmæssige evolution resulterer i uddifferentiering af et samfundsmæssigt netværk af socialsystemer (Kneer & Nassehi, 1997). Her kommer uddannelsessystemet i fokus, da dette jo er rammen for Aslaks læring.

Nu er det sådan, at uddannelsesinstitutioner (som alle andre socialsystemer) er refleksive. Det er på den måde, de afgrænser sig og specialiserer deres opgavevaretagelse. At uddannelsesinstitutioner er refleksive, betyder at de er *selvtematiserende og konstant selvkorrigerende*. Det universitet, som Aslak går på, er altså refleksivt og opererer derfor i en permanent og selvfrembragt usikkerhed på sin egen ydelse (Luhmann, 2002, p. 197).

Som konsekvens heraf udvikler uddannelsesinstitutioner evalueringskultur. I en evalueringskultur udsætter uddannelsesinstitutionen sig intentionelt for selvkorrigering gennem systematisk foranstaltning af kommunikation om den gennemførte undervisnings eventuelle fejlbarligheder. Dette for at udvikle højere kompleksitet i institutionens pædagogiske opgaveløsning gennem systematisk indsamling af evalueringer som feedback fra studerende som Aslak. Håndteringen af de behov og udfordringer, der er skildret i Aslaks case kan altså understøttes gennem en organisation der systematisk arbejder med refleksiv evalueringskultur.

Denne principielle tematisering af refleksivitet sætter sig igennem i den konkrete *undervisning*, Aslak modtager. Dette ligger ved at undervisning ifølge Luhmann er et særligt socialt system. Det varetager den særlige type kommunikation, der søger at forandre de individer, der kobler sig til undervisningen som socialsystem. Sociale systemer opererer i kommunikation. Dvs. undervisning er kommunikation. For at forstå, hvad refleksivitet i undervisningen indebærer, må der her sondres mellem kommunikation af 1. orden og af 2. orden.

1. orden = kommunikation
2. orden = undervisers kommunikation om sin egen kommunikation (Rasmussen, 2004).

Når jeg som underviser eksempelvis iagttager klasseværelsets kommunikation ud fra en overvejelse af om en studerende, som Aslak lærer noget eller ej (ud fra koden læring/ikke-læring) fremkommer her en viden af 1. orden. Undervisningens refleksivitet opnås imidlertid først ved kommunikation af 2. orden. Altså det, at jeg som underviser forsøger at kommunikere om min egen kommunikation. Her vender jeg som lærer blikket mod min egen undervisning og effekterne af de trufne valg, der ligger til grund for det samlede forløb. Det er denne refleksive iagttagelse af 2. orden (iagttagelse af egen iagttagelse eller kommunikation om min egen kommunikation), der konstituerer en refleksiv orientering. Dette kan medvirke til at udvikle min egen professionelle dømmekraft.

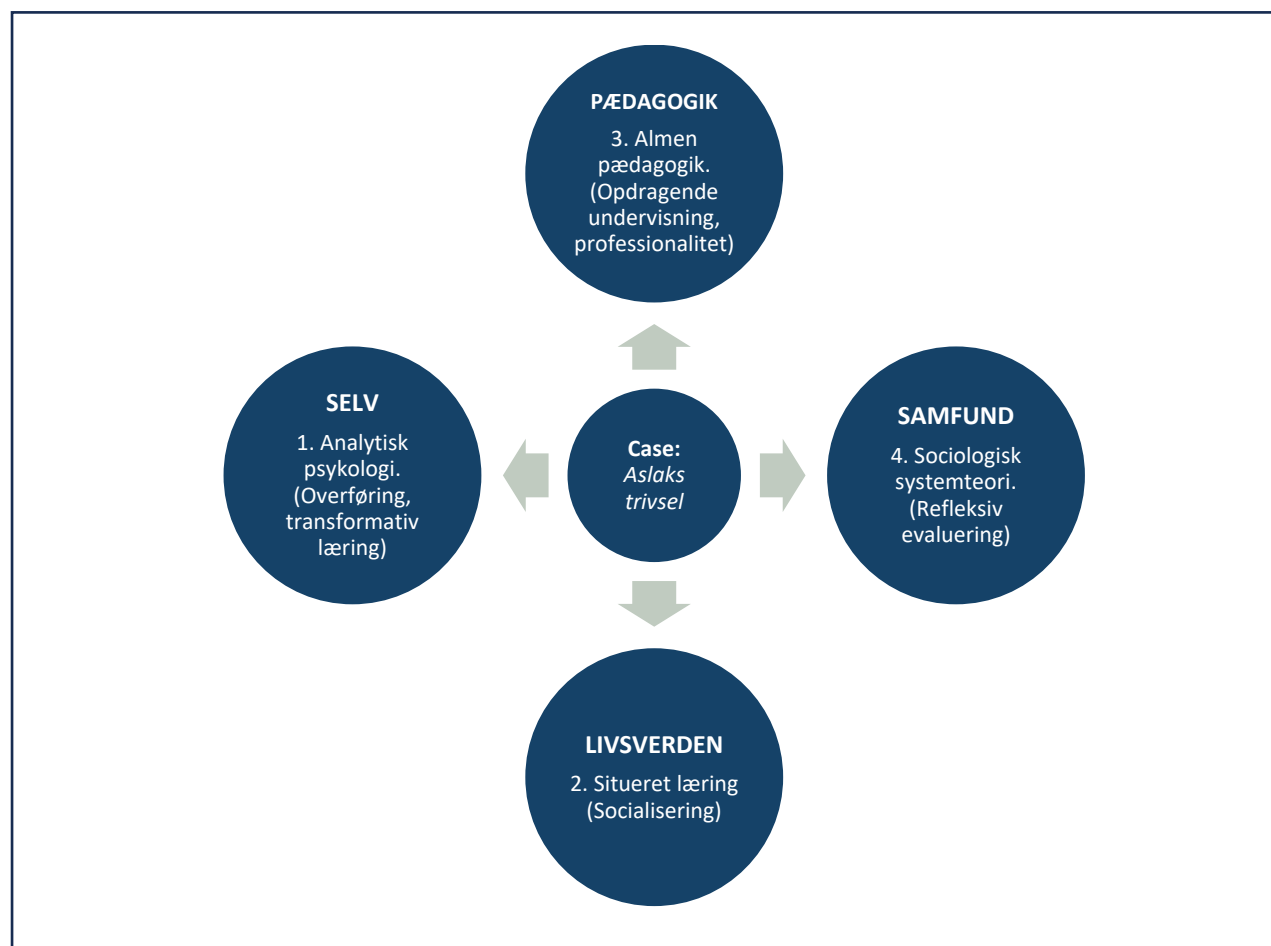
Det er her ved at lade sig informere af Aslaks feedback, at man som underviser kan skabe afstand til sin egen iagttagelse og dermed skabe refleksiv 2.-ordens iagttagelse af egen praksis. Refleksiv kommunikation af 2. orden kan opnås gennem konsultation af pædagogisk teori med henblik på at udvide ens handlerepertoire. Eller man kan som her i en evalueringskultur systematisk eksponere egen praksis for Aslaks oplevede studenterperspektiv. Dette for at få et udefra-blik på ens egne trufne beslutninger gennem indsamlet feedback.

Det er på denne baggrund at uddannelsen kan adressere Aslak i forhold til hans oplevelse af sit uddannelsesforløb. For uden denne evalueringsviden afbrydes uddannelsessystemets refleksivitet. Evalueringsviden har dermed afgørende betydning for uddannelsesinstitutionens refleksion over kvaliteten af dens egen ydelse i forhold til Aslaks oplevede behov.

På denne baggrund kan uddannelsesinstitutionen reflektere pædagogisk over Aslaks faglige trivsel. Uddannelsesinstitutionen bliver samlet set bedre til at facilitere Aslaks læring gennem udvikling af refleksiv evalueringskultur. Og dermed øges muligheden for at fastholde Aslak, så han kan færdiggøre sin uddannelse til gavn for arbejdsmarkedet. Optimering af dette kredsløb har altså en eksplicit samfundsmæssig såvel som menneskelig værdi.

Konklusion

Det ovenfor eksemplificerede rids af en niveauteori peger på, at et fænomen som Aslaks trivsel er komplekst. Og derfor kan et sådant fænomen som trivsel med fordel analyseres med anvendelse af et niveauteoretisk greb. Mit rids af et sådant greb er gengivet her i figur 3.



Figur 3: Komplexiteten i Aslaks trivsel åbner for en vifte af forskningsperspektiver.

Trivsel manifesterer sig i praksis gennem udlevede grundstrukturer i menneskets måde at være i verden på. Jeg har ovenfor eksemplificeret dette i form af casen om Aslak. Hans trivsel som levet fænomen er ovenfor blevet genstandsgjort gennem fire forskellige forskningsteoretiske paradigmer: 1) analytisk psykologi, 2) situeret

læring, 3) almen pædagogik samt 4) sociologisk systemteori (jf. figur 3).

Disse fire niveauer udgør samlet en række differentierede henvisninger til et pædagogisk-praktisk trivselsfænomen som realobjekt (jf. figur 2). De fire forskellige forskningsteoretiske niveauer fra figur 2 og 3 producerer hver for sig distinkte og forskellige erkendelsesobjekter, *som imidlertid udgør specifikke perspektiver på realobjektet*. Dvs. teorierne fremviser samlet set en niveaustruktur konstitueret omkring Aslaks trivsel som praktisk væren i universitetets verden som realobjekt.

Denne niveauteori henviser os ikke til en ren pædagogik-videnskab (Sæverot), der definerer sig i en modsætning til eksempelvis uddannelsesvidenskab (*Bildungswissenschaft*, Bellmann 2017) eller socialpsykologisk uddannelsesforskning (Dale: 2005; Kristensen 2022a, 2022b). Buddet bliver her en *ikke-hierarkisk* niveauteori, *der både kan differentiere og syntetisere. Den er med andre ord eklektisk uden at være antagonistisk*. Det er det, en niveauteori kan. Den kan *både forene og adskille med en tilstrækkelig fleksibilitet*, alt efter det konkrete område eller felt den finder anvendelse i (her i forhold til casen om Aslaks trivsel).

Den beskrevne niveauteori og dens konkrete anvendelse på casen kan sammenfattes i følgende model.

NIVEAU (trivsel-aspekt)	PÆDAGOGISK TEMA (professionsrettet)	TEORI (forskningsrettet)
1) Selv (mental trivsel)	Relationskompetence (overføring, symbolsk intuition, transformativ læring).	Analytisk psykologi (Mayes, Jung).
2) Livsverden (social trivsel)	Læringsmiljø (praksisfællesskaber, socialisering, læringsmiljø).	Situeret læring (Lave & Wenger).
3) Pædagogik (faglig trivsel 1)	Opdragende undervisning (professionalitet).	Almen pædagogik (Benner, Dale, Prange).
4) Samfund (faglig trivsel 2)	Evaluering (organisation, reflektiv evaluering).	Sociologisk systemteori (Luhmann).

Aslaks trivsel
understøttes
gennem
refleksion af
differencerne
mellem alle
fire niveauer.

Figur 4: Sammenfatning

I artiklens gennemgang af disse fire niveauer har jeg søgt at vise, at alle fire forskningsteoretiske paradigmer – til trods for deres indbyrdes forskelligheder – dog alle direkte eller indirekte griber tilbage i en *pædagogisk rettet* erkendelsesinteresse, der har afsæt i Aslaks trivsel.

Diskussion

Artiklens titel *Udkast til en niveauteori for universitetspædagogisk forskningsviden med afsæt i en case om en 1. semesterstuderendes trivsel* afføder et kritisk spørgsmål om, hvorvidt den almene pædagogik (niveau 3) i figur 3 som handlingsvidenskab (Sæverot & Werler, 2017) bør udgøre et kriterium for de øvrige niveauer? Det kunne være nærliggende at tolke niveauteorien på en måde, hvor den almene pædagogik bliver konstitutiv. For

hvis hvert niveau er lukket om sig selv i en fuldstændig autonomi, så er det jo ikke en niveauteori længere.

Hertil må man sige, at de fire niveauer bør ansues som *mulige* perspektiver på Aslaks trivsel (det pædagogiske realobjekt fra figur 2). Niveauerne udgør (som mulige, teoretiske virkeligheder) specifikke aspekter af den pædagogiske ambition om, at støtte Aslaks samlede proces som universitetsstuderende. Og dermed befinder hvert niveau sig i et *graderet forhold* (af henholdsvis nærhed og fjernhed) til en refleksion, der er pædagogisk rettet. Princippet om ét pædagogisk rationale er således ikke direkte determinerende for hvert enkelt niveau. Men hvert niveau fordres som element i denne niveauteori, til at afklare sin pædagogiske erkendelsesinteresse. Handlinger udført i den pædagogiske sektor er jo defineret af intention og mening. Et evt. fravalg af et pædagogisk perspektiv ville således kalde på en forventning om argumentation. Dermed bliver den eklekticisme som niveauteorien lægger op til også netop til en *reflekteret* eklekticisme (som Køppe samt Sæverot og Werler indskærpede nødvendigheden af ovenfor). Dermed kan denne artikel ses som et udkast til en niveaustruktur for pædagogisk rettet uddannelsesforskning med differentierede typer af forankring (henholdsvis nærhed/fjernhed) ind i pædagogiske begrundelses-rationaler.

Netop når de forskellige erkendelsesobjekter som vist (i figur 2) intet andet udgør end differentierede udsnit af (eller perspektiver på) realobjektet, så forekommer en eventuel non-relation mellem teori-paradigmer som værende uden perspektiv. Hvis det niveauteoretiske eksperiment her viser noget, som må det være, at der rent forskningsmæssigt i højere grad bør fokuseres på tværdisciplinære synergier end på konkurrence indbyrdes mellem de fire forskningsparadigmer i niveauteorien (selv, livsverden, pædagogik og samfund). Et sådant perspektiv kunne være med til at bane vejen for tydeliggørelse af en 'pædagogisk rettet uddannelsesforskning' (Pio, 2022). Jeg ser den her foreslåede niveauteori som bidrag til et sådant program.

Dermed er en del af analysens mere principielle fund også, at de forskellige typer uddannelsesforskning inden for den firdelte niveauteori forpligtiges på afklaring af, hvorledes en *pædagogisk* erkendelsesinteresse konkret kan indgå i den udførte forskning.

Referencer

- Bellmann, J. (2017). Forward to the learning sciences or back to pedagogy. In H. Sæverot & W. Tobias (Eds.), *Pædagogikkens Språk. Kundskapsformer i pedagogikkvitenskap* (104-117). Gyldendal akademisk.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Juventa Verlag 2001.
- Borgnakke, K. (2017). Pædagogik, almenpædagogik og fagdidaktik. In H. Sæverot & W. Tobias (Eds.), *Pædagogikkens Språk. Kundskapsformer i pedagogikkvitenskap* (118-146). Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red.) (2010) *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzel.
- Callewaert, S. (2017). Pædagogik – videnskab eller professionsviden?. In Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (Eds.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (226-243). Hans Reitzels Forlag.
- Collin, F. & Køppe, S. (red.) (1995) *Humanistisk videnskabsteori*. DR.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Dale, E.L. (2005). Innføring i utdanningsvitenskapen ved begynnelsen af en ny epoke. In *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap* (301-314). Abstrakt forlag, kap. 16.
- Danziger, K. (2009). *Constructing the subject*. Cambridge UP.
- Dobson, D. (2006). *Transformative teaching*. University of Toronto.

- Giddings, L. (2006). 'Mixed methods research. Positivism dressed in a drag?'. *Journal of research in Nursing*, vol. 11(3), 195-203.
- Harnow Klausen, S. (2016) *Hvad er videnskabsteori?* Akademisk forlag.
- Herbart, J.F.H. (1806) *Allgemeine Pädagogik*. Röwer.
- Hermansen, M. (1996). *Læringens univers*. Klim.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann*. Hans Reitzel.
- Kristensen, J. (2022a). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab. *Nordic studies in education*, 42(1), 30-49.
- Kristensen, J. (2022b). Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning. *Tidsskrift for uddannelsesvidenskab*, 1(1), 8-29.
- Køppe, S. (1993) *Virkelighedens niveauer*. Gyldendal.
- Køppe, S. (2008). En moderat eklektisme. *Psyke & Logos*, 29, 15-35.
- Kuhn, Th. (1995) *Videnskabens revolutioner*. Fremad.
- Jung C.G. (1912). *Forvandlingens symboler*. Rhodos, vol. I-II, 1975.
- Lave, J., et.al. (2012). *Situated learning*. Cambridge UP.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Suhrkamp.
- Mayes C. (2005). *Jung and education*. Rowman & Littlefield.
- Neumann, E. (1970). *The origins and history of consciousness*. Princeton UP.
- Oettingen, A. (2010). *Almen Pædagogik*. Gyldendal.
- Oettingen, A. (2016). *Almen Didaktik*. Gyldendal.
- Oettingen, A. (2018). Et forsvar for teoretisk pædagogik! – Skrivebordspædagogen Grue-Sørensen. *Studier i pædagogisk filosofi*, 7(1), 23-34.
- Pio, F. (2022) 'Pædagogisk rettet forskning og dens kontinuitetsformer'. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 376-394.
- Pio, F. (2024) 'Om betydningen af Biestas begreb 'subjektifikation i forhold til pædagogisk professionelle' I H. Rinholm; Ø. Varkø, et. al. (red.) *Kritisk dannelse i læreruddannelsen* (Kap. 4, s. 69-88). Cappelen Damm Akademisk.
- Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.) (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzel.
- Qvortrup, A. & Lykkegaard, E. (2023). *Trivsels LUP*, 2023. SDU: Center for gymnasieforskning.
- Qvortrup, L. & Wistoft, K. (2024a). *Trivsel og mistrivsel. Mellem offergørelse og kompetencegørelse*. Dafolo.

- Qvortrup, L. & Wistoft, K. (2024b). 'Påstanden om mistrivsel er stærkt overdrevet'. *Politiken* (kronik), 3. august 2024.
- Rasmussen, J. (2004). Kommunikationens betydning i undervisning. In *Konstruktivistiske bidrag* (49-66). Unge pædagoger.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.E. (2012) 'Pedagogikk er ikke et bindestregsfag'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årgang 96, 70-75.
- Sæverot, H. (2013). On the need to ask educational questions about education: an interview with Gert Biesta. *Policy futures in education*, 11(2), 175-184.
- Sæverot, H. (2014). Den pedagogiske vendingen - Fra uddanningsvitenskap til almenn pedagogikvitenskap. In H. Sæveroth (Eds.), *Nordic studies in education*, 34 (4), 235-245.
- Sæverot, H. & Werler, Tobias (2017) *Pedagogikkens språk*. Gyldendal Akademisk.
- Van Manen, M. (1990) 'Investigating experience as we live it' (53-74). *Researching lived experience*. New York Press, kap. 3.
- Wenger, Etienne (2004) *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzel.

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