

Editorial

DJES Volume 1, No 1

Publiceret online 15. maj, 2022

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Introduktion til DJES

Velkommen til dette, det allerførste nummer af Danmarks nye 'Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab', Danish Journal for Education Studies (DJES).

DJES er tænkt som et forum for undersøgelser og diskussioner af uddannelsesvidenskabelige problemstillinger. Det sigter bredt på uddannelse og læring i en samfundsmæssig kontekst. Det indbefatter eksempelvis organisatoriske, ledelsesmæssige, forvaltningsmæssige, styringsmæssige, samtididiagnostiske og videnspolitiske perspektiver på uddannelse, pædagogik, undervisning og kompetenceudvikling. Blikket kan være samfundsmæssigt, individuelt eller rettet mod spændingsfelter derimellem.

Vi vil være et inviterende og kritisk rum for diskussioner og videns- og meningsudvekslinger mellem forskellige grupper. Derfor bringer vi originale forskningsartikler, som præsenterer og diskuterer ny empirisk og teoretisk forskning og bidrager med nye vinkler, udfolder og analyserer eksisterende problemstillinger og bidrager til teori- og/eller metodeudvikling inden for uddannelsesvidenskab. Og derfor bringer vi også 'Forsker in spe'-artikler, som kan være bearbejdede specialer, samt andre artikler til sektionen 'Indblik & Indspark', der indeholder boganmeldelser, analyser, praksisrefleksioner, diskussioner, essays etc. Det kan således også være holdningsbaserede tekster med afsæt i relevante, samtidige og aktuelle uddannelsesvidenskabelige tematikker. Fælles for Indblik & Indspark-artiklerne er, at de udelukkende gennemgår redaktionel behandling, mens forskningsartiklerne gennemgår double-blindede peer-review.

DJES har hjemme på Afdeling for Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet, men bringer bidrag fra andre afdelinger, institutter, institutioner og lande. Vi publicerer artikler på såvel dansk som engelsk – og ser frem til både nationale og internationale perspektiver på og indsigter om uddannelsesvidenskabs mange retninger, perspektiver og muligheder.

Vore intentioner er ganske store og brede, så et enkelt nummer vil ikke kunne give fyldestgørende diskussioner af det hele, men man kan se nogle interessante bud til diskussionerne: Forfatterne har skrevet dem, fordi de har noget på hjerte og har gjort sig gennemtænkte refleksioner. Redaktionen har valgt at bringe dem, fordi vi finder, at de er interessante og rammer både relevante og aktuelle problemstillinger og tematikker for uddannelse og uddannelsesvidenskab. De er også valgt fordi de er skrevet forskelligt, som traditionelt fagfællebedømte artikler eller som redaktionelt bedømte 'Indblik & Indspark' artikler. Denne type artikler er mere kortfattede og diskuterende, noget mindre teori- og metodepræsenterende – men bidrager med relevante perspektiver på aktuelle problemstillinger.

I dette nummer bringer vi 4 fagfællebedømte artikler og 5 Indblik og Indspark-artikler, som undersøger og diskuterer forskellige temaer indenfor uddannelsesvidenskab. Det siger sig selv, at så få tekster ikke kan give et stort, sammenhængende og samlet billede af uddannelsesvidenskab som forskningsfelt. De giver forskellige valg af praktiske og teoretiske temaer og de giver ganske forskellige bud på hvordan uddannelsesvidenskabelige tekster kan skrives på gennemtænkte og gode måder, som formidles til en bredt sammensat læserskare indenfor uddannelser og praksis.

Introduktion til DJES Volume 1, Nummer 1.

Fagfællebedømte artikler

Jens Erik Kristensens artikel "Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? - om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbagetog" kan siges at være et opråb til uddannelsesvidenskab som forskningsdisciplin eller forskningsområde – et opråb om at modvirke tendenser til endimensionalisering og standardisering af forsknings- og uddannelsespolitikken. Artiklen tager afsæt i et komparativt perspektiv ved at undersøge, hvordan og hvorfor koncepterne 'uddannelsesforskning' og 'uddannelsesvidenskab' i de seneste årtier er dukket op i Danmark, Norge og Sverige. Kristensen udfolder dernæst hvordan koncepterne 'uddannelsesforskning' og 'uddannelsesvidenskab' er opstået og har udviklet sig. Kristensen undrer sig grundlæggende over, hvilket ærinde forskningen i og videnskaben om (hvis der er en) uddannelsesvidenskab består i og har og konkluderer, at en uddannelsesvidenskab må undersøge 'uddannelse' som begreb, fænomen og proces og hvilke typer af sociale, kulturelle, subjektive aktiviteter og relationer, det handler om. Det er således en hovedpointe i artiklen, at uddannelsesvidenskabelig forskning ikke giver mening uden en løbende forholden til pædagogiske forhold, begreber og relationer. På den måde bevæger Kristensen det uddannelsesvidenskabelige fra (alene) at være et politisk, praksisnært og anvendelsesorienteret koncept, til også at forholde sig til spørgsmål om formål, mening, værdier, menneskesyn med videre i uddannelse.

Miriam Madsen: Hvad er problemet? Artiklen bidrager med en mulighedsfokuseret udforskning af problemrepræsentationer i policy-analyser set ud fra et undervisningsperspektiv. Studerende opfatter ofte Carol Bacchis metodologi "What's the problem represented to be?" som anvendelig og egnet til at fokusere på de rationaler, der danner baggrund for konstruktioner af uddannelsespolicy såsom reformer og strategier,

men har svært ved at forløse tilgangens potentialer. Ud fra egen virksomhed som forsker og underviser samt erfaringer med studerendes anvendelse af tilgangen analyserer og diskuterer Miriam Madsen tendenser i studerendes brug af metoden, der er mindre analytisk eksperimenterende og mere illustrerer forfølgelse af prædefinerede og sikre svar, som eksamenssituationens invitation til bestemte lærings- og bedømmelsesparadigmer opfordrer til. Bacchis grundlæggende pointe er, at vi i samtiden styres via problematiseringer, der er med til at definere, hvordan befolkningsgrupper opfattes og behandles, samt hvordan de inviteres til at tænke om sig selv. Ved at fokusere på problempresentationerne går Bacchi bagom policy-analyserne ved at undersøge grundlæggende præmisser og diskurser, f.eks. om hvad der i en given situation opfattes som sandhed. I artiklen opfordrer Miriam Madsen til at arbejde kritisk og eksperimenterende med alle undersøgelsens elementer – og diskuterer mulighedsrum for udvikling af policy-analyse som politologisk disciplin i dialogisk samspil med nutidige og fremtidige paradigmer.

Christine Grønæk Jagenreuter skriver artiklen Læreruddannelsen er ude af stand til at give lærerstuderende de nødvendige kompetencer i at undervise et- og flersproglige elever på lige vilkår med etniske danske elever. Artiklen argumenterer ved hjælp af Pierre Bourdieus begrebsapparat for, at undervisningen af flersproglige elever er blevet forringet de sidste mange år, i takt med en nedprioritering af faget dansk som andet sprog i læreruddannelsen. Ifølge forfatteren kan dette ses som et resultat af politiske kampe, der kulminerede med læreruddannelsesreformen fra 2013, og som forfatteren betegner for en politisk symbolsk handling. Her blev faget dansk som andet sprog nedlagt og erstattet med den ringere variant undervisning af tosprogede elever (UTS), med en række utilsigtede konsekvenser til følge, og som i

sidste ende kan resultere i en reproduktion af sociale magtstrukturer.

I artiklen Hjemmeplejens digitale virkelighedskløft undersøger *Sandra Buhl*, hvordan medarbejdere i hjemmeplejen må balancere mellem to samspilende virkeligheder, der kan opstå konflikt imellem: Den fysiske virkelighed med borgerne og den digitale virkelighed med borgerjournalen, Cura. Baseret på dels fem individuelle interviews med fem forskellige hjælpere, dels Buhls egen erfaring som vikar i hjemmeplejen som hun formidler gennem den autoetnografiske metode, undersøger Buhl forskellige problema-

tikker omkring samspillet mellem de to virkeligheder, der analyseres med Jean Baudrillards begreber om den "dybereliggende virkelighed" og den "hyperreale virkelighed". Her får vi også et konkret indblik i medarbejdernes balanceakt mellem de to virkeligheder, og vi møder bl.a. hverdagsudtryk som "at swipe borgerne af". Artiklen konkluderer, at den diskrepans, der opstår, når Cura viser ét og den fysiske virkelighed viser noget andet er en kerneudfordring for hjælperne, og reflekterer afslutningsvis over, hvordan denne udfordring kan imødegås.

Indblik- og Indspark artikler

Thomas Skinnerup Phillipsen: Trives trivsel i målstyringen af universiteterne? En analyse af studentertrivsel i de strategiske rammekontrakter undersøger, hvordan tre universiteter – Aarhus Universitet, Danmarks Tekniske Universitet og Copenhagen Business School – i den senere tid har indgået rammekontrakter med Uddannelses- og Forskningsministeriet, hvor en ny dimension er studentertrivsel som strategisk mål. I denne artikel analyserer og diskuterer Thomas Skinnerup Phillipsen fra CBS det styrkede trivselsfokus i de tre strategiske rammekontrakter med afsæt i deres konceptuelle kvalitet – og fremhæver heri deres ligheder og forskelle i beskrivelser og forståelser. Her diskuteres det, at kontraktens begrebslige flertydighed forbundet med 'trivsel' udfordrer forbedringspotentialerne og -ønskerne, idet manglende kollektiv forståelse og rammesætning skaber uklarheder i vurderinger af kausale sammenhænge mellem resultatkæden i de enkelte kontrakter – og at begrebets plasticitet i kontrakterne foranlediger en illusion om trivsel samt om kontrol med det. Phillipsens artikel er kritisk, tankevækkende og reflekterende – og der stilles rettidigt spørgsmål ved rammekontraktens generelle styringsmæssige formål og betydninger samt hvorvidt trivsel som strategisk mål overhovedet er meningsfuldt at inddrage i dem.

Andrea Hagn-Meincke: I Didaktiske Indfaldsvinkler på Læsekulturen i det Gymnasiale Danskfag tilbyder Andrea Hvid Hagn-Meincke en aktuell og kritisk diskussion af unge menneskers læsekultur i en gymnasiekontekst. Artiklen er baseret på undersøgelser og erfaringer fra et litteraturdidaktisk specialeprojekt om læsekulturel mangfoldighed i gymnasiets danskfaglige klasserum. Hun fremhæver, at gymnasieelever har generelt faldende interesse for litteraturlæsning og dermed forbundne udfordringer med at forstå og læse tekster selvstændigt. Danskfaget er som en konsekvens heraf i stigende grad blevet den institutionelle ramme for litteraturlæsning, hvor der praktiseres forskellige didaktiske strategier for faglig litteraturlæsning. En problematik er i forlængelse heraf relationen mellem læsning og skrivning – og at skrivefærdigheder, sprogbrug og tværgående faglige evner i væsentlig grad udvikles af litteraturlæsning. Hagn-Meincke plæderer for et fortsat behov for at inddrage og reflektere over litteraturlæsning i det moderne og digitaliserede samfund, vi alle er dele af – og som et nødvendigt fokus i didaktiske praksisser i det gymnasiale danskfag, hvor litteraturlæsning potentialiserer kvalifikationer og erfaringer, der rækker ud over faget selv.

Anders Jacobsen 'Os og Dem: Kategoriseringer på et multikulturelt gymnasium' er et indspark fra en praktiker, der med afsæt i sin masterafhandling skriver om en problematik på et multikulturelt gymnasium, han selv er vice-rector på: hvordan eleverne kategoriserer hinanden, og hvilke positioneringer dette muliggør. Undersøgelsens interesse udspringer af den observation, at elever er tilbøjelige til at søge sammen i grupper baseret på etnisk minoritets- og majoritetsbaggrund. Forfatteren beskriver, hvordan hans undersøgelse viser, at der er meget mere på spil mellem eleverne end blot spørgsmålet om etnicitet. Dette giver anledning til refleksioner over gymnasiets ledelse – bl.a. omkring fest- og alkoholkultur, om vigtigheden af relationen elever og lærere imellem, om privilegieblindhed og om vigtigheden i at få elevens stemmer og perspektiver frem i lyset.

Line Rosenvinge: Kom Herind? Nu må det være nok med al den snak om inklusion, er den meget sigende titel på den frustration, der kan opstå som følge af svære dilemmaer og krydspres en pædagog må navigere i. I denne artikel får vi indblik i helt konkrete hverdagssituationer fra et institutionsliv, hvor en pædagog må forholde sig til børnenes forskelligartede behov, der ikke nødvendigvis tillader at alle børns behov tilgodeses. Mens der på den ene side skal arbejdes med spisekultur og madmod, er det på den anden side svært overhovedet at have et 'hyggeligt' måltid. Mens de mindste børn har brug for midagslur, skal de ældre børn på legeplads – men

hvordan fordeles de i forvejen for få voksne? Denne forfatter tager standpunktet, at gruppen må komme først. Artiklen er interessant, idet den gennem konkrete beskrivelser af svære hverdagssituationer samt denne pædagog's fortolkninger og refleksioner viser, hvordan de strukturelle rammer og politiske beslutninger omkring daginstitutionen udsteder et mulighedsrum for pædagogisk praksis og små børns hverdagsliv.

Andrea Bøcker, Anne-Lise Jepsen, Helena Christiansen og Johanna Båges 'Indspil & Indspark'-tekst: "Ansvar for egen uddannelsesparathed" er et centralt uddannelsesvidenskabeligt bidrag til uddannelsesparathedspraksis og -politik. Artiklen tilbyder en samtidsdiagnostisk karakteristik af, hvordan man vurderer unge menneskers parathed til uddannelse ved grundskolens afslutning. Artiklen er baseret på fem bekendtgørelser om uddannelsesparathedsvurderingen. Bøcker et al. viser udviklingen, hvordan ansvaret for uddannelsesparathedsvurderingen er blevet forskudt fra overvejende at være skolevejlederens og forældremyndighedsindehaveres, til i dag i al væsentlighed at ligge på 8. og 9. klasseelevens skuldre. Bøcker et al. diskuterer nogle af de negative konsekvenser for de unge denne bevægelse har og konkluderer, at ansvaret bør ligge hos institutionen og de voksne, således, at det ansvar de unge skal have i processen bliver overkommeligt og uden urimelige krav om avanceret introspektion i vurderingen af egen uddannelsesparathed.

Redaktionen

Redaktion

Miriam Madsen (chefredaktør), Søren H. Hansen,
Maria L.L. Hedegaard, Kim Holflod, Greta Jimenez,
Daniel Kardyb, Karina Kiaer, Pia Bramming & Lejf Moos

Årgang 1, nr. 1/2022

Redaktionens adresse:

Afdeling for Uddannelsesvidenskab
DPU, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV
E: djes@edu.au.dk

W: <https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/index>

ISSN: N/A



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

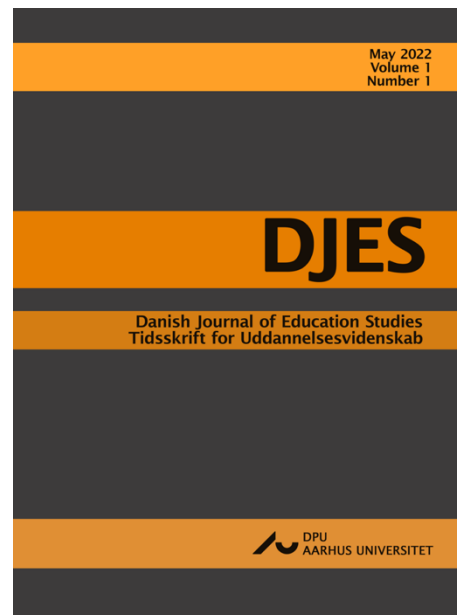
Indholdsfortegnelse

Fagfællebedømte artikler

1. *Jens Erik Kristensen*: Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? – Om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbagetog (s. 7-29)
2. *Christine Grønæk Jagenreuter*: Læreruddannelsen kan ikke give lærerstuderende de rette undervisningskompetencer til at undervise flersprogede elever i folkeskolen (s. 31-49)
3. *Miriam Madsen*: Hvad er problemet? En mulighedsfokuseret udforskning af problemet med "What's the problem represented to be?", set fra et underviserperspektiv (s. 51-65)
4. *Sandra Inigo Buhl*: Hjemmeplejens digitale virkelighedskløft (s. 67-83)

Indblik og Indspark artikler

5. *Anders Jacobsen*: Os og Dem: Kategoriseringer på et multikulturelt gymnasium (s. 85-91)
6. *Line Rosenvinge*: Kom herind? Nu må det være nok med al den snak om inklusion (s. 93-100)
7. *Andrea Hvid Hagn-Meincke*: Didaktiske indfaldsvinkler på læsekulturen i det gymnasiale danskfag (s. 101-105)
8. *Andrea Bøcker, Anne-Lise Jepsen, Helena Christiansen & Johanna Båge*: Ansvar for egen uddannelsesparathed (s. 107-116)
9. *Thomas Skinnerup Philipsen*: Trives trivsel i målstyringen af universiteterne? En analyse af studentertrivsel i de strategiske rammekontrakter (s. 117-124)



Fagfællebedømt artikel

Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? - om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbage tog

Jens Erik Kristensen, lic.phil. og lektor, DPU

Publiceret online 15. maj, 2022

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning?

- om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbagetog

Jens Erik Kristensen¹

Abstract

I et komparativt perspektiv undersøger artiklen indledningsvist, hvordan og hvorfor koncepterne 'uddannelsesforskning' og 'uddannelsesvidenskab' er dukket op i Danmark, Norge og Sverige de seneste to-tre årtier. Det er i alle tre lande sket som led i en primært forskningspolitisk reorganisering og internationalisering af det pædagogiske forskningsfelt, der afspejler en international tendens, hvor den tysk-kontinentale forståelse af pædagogik som en selvstændig forskningsdisciplin er kommet under pres fra en angloamerikansk forståelse baseret på 'educational research' og 'educational sciences' som et interdisciplinært forskningsfelt. Artiklen argumenterer for, at det i Danmark især er det policy-orienterede begreb om empirisk, anvendelsesorienteret og evidensbaseret 'uddannelsesforskning', der siden årtusindskiftet har haft uheldige konsekvenser for den pædagogiske forskning og for forståelsen af pædagogik og pædagogisk praksis i det hele taget. For at indkredse, hvad 'uddannelsesvidenskab' til forskel fra 'uddannelsesforskning' på denne baggrund kunne og burde være, argumenteres der i et videnskabsteoretisk og videnspolitisk perspektiv for, at det i dag er blevet nødvendigt at skelne mellem 'videnskab' og 'forskning'. Sidstnævnte betegner en generaliseret og transdisciplinær form for vidensproduktion, hvor det i mindre grad er videnskabelige normer, kriterier og metoder end den herskende forsknings- og videnspolitik, der afgør, hvad der skal prioriteres og fremmes som acceptabel, relevant og nyttig viden. På denne baggrund diskuteres og vurderes den eksisterende uddannelse i og afdeling for Uddannelsesvidenskab ved DPU, før der afslutningsvis samles op og peges på det spændingsfyldte forhold mellem pædagogik og uddannelsesforskning samt uddannelsesvidenskabens mulige mediering imellem dem.

Keywords: Uddannelsesvidenskab, uddannelsesforskning, pædagogik

¹ **Kontakt:** Jens Erik Kristensen, jek@edu.au.dk, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet

Ved lanceringen af et nyt *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab* må det være på sin plads at se nærmere på tidsskriftets fokus og anliggende – altså på 'uddannelsesvidenskab' som videnskabelig forskningsdisciplin og som et universitetsfag, man i Danmark kan uddanne sig i. Der er tale om en relativ ny betegnelse, der først dukkede op i 2010 og endnu har en begrænset udbredelse i dansk sammenhæng. I Norge og Sverige derimod har 'uddanningsvitenskap' og 'utbildningsvetenskap' siden midten af 1990'erne været de nye officielle forskningspolitiske paraplybegreber bag etableringen af et nyt tvær- og multidisciplinært forskningsområde, der også omfatter pædagogik, men har 'uddannelse' (education) i bred forstand som sit videnskabelige anliggende og studieobjekt. Forlægget for denne politisk initierede reorganisering af det pædagogiske forskningsområde har i begge lande været det angloamerikanske begreb om 'educational sciences'. I Danmark har der været beslægtede bestræbelser på at reorganisere og internationalisere det pædagogiske forskningsområde, men de er foregået under paraplybegrebet 'uddannelsesforskning'. Denne samlebetegnelse, der er rundet af det angloamerikanske 'educational research', fik sin aktuelle og policy-orienterede prægning fra årtusindskiftet og frem. Som det vil fremgå senere, dukkede betegnelsen 'uddannelsesforskning' allerede op i Danmark i 1970'erne, men dengang i en anden politisk kontekst og med en lidt anden politisk og semantisk valør, end den har fået de seneste 20 år.

I begge disse nye begrebers tilfælde handler det således om forskningspolitiske reorganiseringer af det stadigt mere komplekse og differentierede pædagogiske forskningsområde. Bortset fra 'uddannelsesvidenskab' i Danmark, har udbredelsen af disse begreber i alle tre nordiske lande været politisk initieret og fremskyndet som et led i bestræbelsen på at modernisere og internationalisere den eksisterende pædagogiske forskning, der indtil da havde været præget ikke blot af nationale og lokale traditioner, men for de nordiske landes vedkommende især af den tysk-kontinentale tradition for forskning i 'pædagogik' som en selvstændig disciplin. Den konceptu-

elle og forskningspolitiske bevægelse væk fra det tysk-kontinentale begreb om 'pædagogik' over mod de anglo-amerikanske begreber om 'educational research' og 'educational sciences' har imidlertid ikke været forbeholdt de nordiske lande. Den afspejler en bredere global tendens, der tegnede sig efter de første internationale stor skala-undersøgelser (TIMSS og PISA) og blev fremmet med etableringen af en transnational uddannelsespolitik med OECD og EU i spidsen fra midten af 1990'erne og frem (Furlong & Whitty 2017; Schriewer 2017; Krejler 2021).

I alle tre nordiske lande er det ikke desto mindre forblevet uklart og omstridt, hvad der er 'uddannelsesforskningens' anliggende, og hvad 'uddannelsesvidenskab' egentlig er videnskaben om. Lige så omstridt er det forblevet, hvad den forskningspolitiske reorganisering under de to nye paraplybegreber har betydet for pædagogisk forskning og for pædagogisk tænkning i det hele taget. Det skyldes ikke kun, at det er uklart, hvad 'uddannelse' som fænomen, praksis, begreb og dermed som et videnskabeligt forskningsområde omfatter i nordisk sammenhæng, da begrebet historisk har haft en anden og mere snæver semantisk spændvidde end det engelske education, som det i dag hævdes at ækvivalere med. Som det senere vil fremgå, hænger det også sammen med, at betegnelsen 'uddannelsesforskning' i Danmark både blev præget og fremført som et forskningsstrategisk policy-koncept fra oven i forlængelse af OECD's review af dansk pædagogisk forskning i 2004, og som et epistemologisk begrundet begreb og initiativ fra neden allerede i 1970'erne. Denne tvetydighed gælder også for den sene danske lancering af begrebet uddannelsesvidenskab, der ganske vist opstod som et lokalt og institutionelt initiativ fra neden, men ikke desto mindre befinder sig i et spændingsfelt mellem en policy-orienteret uddannelsesforskning på den ene side og en mere normativ orienteret pædagogisk forskning på den anden.

Fra pædagogik til uddannelse, uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab?

Nogle af disse uklarheder skal jeg forsøge at kaste lys over i det følgende. Det ligger uden for artiklens rammer at gå i dybden med dem alle. Artiklen har sin baggrund i min forskning og undervisning i pædagogikkens idehistorie og i mit arbejde med pædagogisk og uddannelsesvidenskabelig samtidsdiagnostik og videnspolitik (Korsgaard, Kristensen & Jensen 2017; Kristensen 2017a; Sæverot & Kristensen 2022). Jeg har selv været tilknyttet afdelingen for og uddannelsen i Uddannelsesvidenskab siden starten i 2010, men har også varetaget undervisning på kandidatuddannelsen i Generel pædagogik. Det har på denne baggrund vakt min nysgerrighed at finde ud af, hvordan det de seneste årtier er gået til, at 'pædagogik' i stigende er blevet til 'uddannelse', og hvordan 'pædagogisk forskning' i takt hermed rubriceres forskningspolitisk som 'uddannelsesforskning' (Kristensen 2017b). Jeg skal i det følgende forsøge at godtgøre, at det her handler om mere end blot pragmatiske udskiftninger af ord og begreber i internationaliseringsøjemed. Når man siger noget med andre ord, så siger man som bekendt noget andet, men måske kan en undersøgelse af dette ord- og begrebsskifte med et komparativt sideblik til Norge og Sverige gøre os lidt klogere på, hvad uddannelsesvidenskab er eller kunne være i Danmark. Både i Norge og Sverige har man nemlig gjort sig større anstrengelser end herhjemme på at afklare, hvad uddannelsesvidenskab er, og hvad der er forskellen mellem uddannelsesvidenskab, uddannelsesforskning og pædagogik.

Artiklen falder i 5 dele. I den *første del* redegør jeg kort for, hvordan og med hvilke begrundelser 'uddanningsvitenskap' og 'utbildningsvetenskap' dukkede op som forskningspolitiske paraplybegreber i Norge og Sverige fra midten af 1990'erne frem. I *andel del* viser jeg, hvordan det i stedet er betegnelsen 'uddannelsesforskning', der i Danmark er blevet overbegrebet for en beslægtet forskningsstrategisk reorganisering af det pædagogiske område, og det vel at mærke i to omgan-

ge og to versioner. I artiklens *tredje del* redegør jeg for den reorganisering af den pædagogiske forskning, der kom til udtryk med etableringen af Danmarks Pædagogiske Universitet som en 'professionsorienteret' universitet fra 2000 og frem, herunder for det anspændte forskningspolitiske forhold siden da mellem DPU/universiteterne og professionshøjskolerne. I *fjerde del* ser jeg nærmere på etableringen af uddannelsesvidenskab som et selvstændigt uddannelses- og forskningsområde i Danmark fra 2010 og frem, før jeg i den afsluttende *femte del* samler op og konkluderer på min fremstilling og analyse.

Uddannelsesvidenskabens konceptuelle indtog i Norge og Sverige

I Norge og Sverige udbredtes betegnelserne 'uddanningsvitenskap' og 'utbildningsvetenskap' som de nye overbegreber for det pædagogiske forskningsfelt fra midten af 1990'erne og frem – i Norge fra 1996 og i Sverige fra 2001 (jf. Sæther & Wivestad 2010; Fransson & Lundgren 2003; Sandin & Säljö 2006). Danmark adskiller sig derimod ved, at 'uddannelsesvidenskab' først dukker op som en officiel betegnelse i 2010 med etableringen af en bachelor- og senere en kandidatuddannelse i samt en afdeling for Uddannelsesvidenskab ved det daværende Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (det tidligere DPU) under Aarhus Universitet. Og det sker på en lidt anden baggrund og med en lidt anden begrundelse end i Norge og Sverige. Som det vil fremgå, er der nemlig nogle tydelige forskelle mellem den danske, svenske og norske reorganisering af det pædagogiske forskningsområde de seneste årtier. De har først og fremmest at gøre med de institutionelle og organisatoriske forhold mellem universiteter og professionsuddannelser og med læreruddannelsernes forskellige status og forskningstilknytning i de tre lande. Således er betegnelsen uddannelsesvidenskab i Norge og Sverige først og fremmest knyttet til spørgsmålet om det videnskabelige grundlag for læreruddannelsen, der i begge lande er forskningsbaseret.

Ikke desto mindre er der i dansk sammenhæng meget af lære af de to andre landes diskussioner. Den følgende oversigt begrænser sig til at se på nogle ligheder og forskelle i uddannelsesvidenskabens og uddannelsesforskningens konceptuelle indtog og prægning i de tre nordiske lande. Det ligger uden for denne artikels rammer at foretage en mere udførlig komparativ analyse af de forsknings- og uddannelsespolitiske samt de institutionelle og organisatoriske kontekster i alle tre lande. Det sker i det følgende derfor kun i et vist omfang i Danmarks tilfælde.²

² Det seneste nummer af tidsskriftet *Nordic Studies*

Norge

I en årrække har pædagogiske forskere i en række artikler udførligt redegjort for, hvordan betegnelserne 'uddannelsesforskning' og 'uddannelsesvidenskab' gradvist vandt indpas i Norge fra slutningen af 1980'erne og frem (Sæther og Wivestad, 2010; Wivestad, 2015; Sæverot, 2014). Således blev 'uddannelsesforskning' allerede i 1987 lanceret som erstatning af det hidtidige begreb om 'skoleforskning', der ansås for at være et for snævert begreb (Ongstad 2017). I 1996 indførtes 'uddannelsesvidenskab' som en ny samlebetegnelse for tværfaglig forskning i uddannelse på alle niveauer og samme år samlede man i forlængelse heraf de tre eksisterende pædagogiske forskningsmiljøer ved universitetet i Oslo i et nyt Utdanningsvitenskaplig Fakultet. Året efter blev det tidligere Nationale Fagråd for Pædagogik (omfattende almenpædagogik, specialpædagogik, fagdidaktik og andre pædagogiske fag) omdøbt til det Nationale Fagråd for Utdanningsvitenskap (Sæther & Wivestad, 2010; Sæverot 2014b; Sæverot & Kvam, 2019)

'Uddannelsesvidenskab' blev således på politisk initiativ gjort til overbegreb for et konglomerat af forskellige fagområder og forskningsdiscipliner, herunder for alle typer af pædagogisk og didaktisk forskning og teori. En begrundelse blandt andre har været, at 'uddannelse' i dag er

in Education (nr. 1, 2022), som jeg har været gæsterektor på, er et udvidet temanummer om "Nordic tensions between pedagogy and educational sciences" og indeholder bidrag om den pædagogiske forsknings specifikke situation i Norge, Sverige, Finland og Danmark samt i Tyskland og Scotland (jf. Sæverot & Kristensen 2022). I mit eget bidrag redegør jeg for det historiske og aktuelle forhold mellem 'uddannelsesforskning' og 'pædagogik' i dansk sammenhæng. Dele af denne redegørelse indgår i denne artikel (Kristensen 2022).

blevet så omfattende og komplekst et område, at det ikke længere kun kan være genstand for pædagogisk forskning (Slagstad 2017; Jarning 2020). Den øgede tvær- og flerfaglige forskning i feltet samt ikke mindst kravet om internationalisering nødvendiggjorde en bredere tværdisciplinær tilgang og betegnelse end 'pædagogik'. En gennemgående kritik af den pædagogiske forskning i mange rapporter fra 1990'erne og frem har været, at den er for lidt tvær- og flerfagligt orienteret, at den er for snævert opdragelses- og skoleorienteret, for lidt didaktisk og fagdidaktisk og for lidt rettet mod målbare læringsresultater og effekter af indsatser (Ongstad 2017). Denne kritik, marginalisering og 'delegitimering' af pædagogik som en selvstændig forskningsdisciplin er dog i Norge blevet heftigt omdiskuteret og bestridt (se f.eks. Sæverot, 2014a; 2014b).

En afledt effekt af denne udvikling har bl.a. været, at 'uddannelse' i takt hermed er blevet gjort til overbegrebet for alle former for pædagogisk praksis fra vuggestue- til voksenpædagogik. Allerede i 1993 indføjede man således en fælles passus i alle norske læreplaner fra grundskole og ungdomsuddannelser til de videregående uddannelser og voksenundervisning, hvor fællesnævneren var 'uddannelse'. Grundskolen blev nu omtalt som en del af 'utdanningsvæsenet'. Indtil da havde man som i Danmark reserveret termen 'uddannelse' til perioden *efter* grundskolen. Nu blev grundskolens afgangseksamen i

stedet officielt omdøbt til en 'grundskoleuddannelse'. Parallelt hermed blev de norske lærer- og pædagogorganisationer i 2001 slået sammen i 'Utdanningsforbundet' (Wivestad, 2015).

Sæther og Wivestad påpeger endvidere, at de fleste tiltag i udbredelsen af konceptet uddannelsesvidenskab har været politisk og administrativt begrundede i ønsket om at styre og resultatorientere skole- og uddannelsesindsatserne på alle niveauer. Der har dog i norsk sammenhæng også været fremført interne fagpædagogiske argumenter for at gøre uddannelsesvidenskab til det nye overbegreb. Den nu afdøde professor i pædagogik ved Oslo Universitet Erling Lars Dale argumenterede således i 2005 for, at man af hensyn til kravet om øget internationalisering skulle rekonstruere og nybegrunde pædagogik som uddannelsesvidenskab, dels for at undgå den pædagogiske forsknings marginalisering i den nye interdisciplinære uddannelsesvidenskab, og dels for i stedet at gøre pædagogik til en selvstændig teoretisk forskningsdisciplin under det nye overbegreb. I dette forslag støttede han sig imidlertid ikke til det angloamerikanske begreb om 'educational sciences', men til den nyere tyske forståelse af pædagogik som 'Erziehungswissenschaft', altså som 'opdragelsesvidenskab', hvor man fastholder de tre særegne pædagogiske grundbegreber: opdragelse, undervisning og dannelse (Dale, 2005, s.22). Hos Dale blev 'uddannelsesvidenskab' derfor til samlebetegnelsen for pædagogisk-videnskabelig forskning i opdragelse, socialisering, undervisning, læring, udvikling og dannelse i deres forskellige relationer til hinanden. I sit sidste værk om *Uddannelsesvidenskab og pedagogikk* udfoldede han sit grundsynspunkt om, at "uddannelsesvidenskab har pædagogik og pædagogisk praksis som forskningsobjekt" (Dale, 2011, s. 17). Dales forsøg på at redde og nybegrunde pædagogikken som en selvstændig forskningsdisciplin har været omstridt blandt norske pædagogiske forskere (Sæverot 2014; Wivestad 2015). Sæverot f.eks. har i stedet argumenteret for etableringen af en selvstændig 'pædagogikvidenskab', der har pædagogisk praksis og pædagogisk teori som sit forskningsobjekt – med reference i øvrigt til John Deweys klassiske,

men som oftest oversete argumentation for pædagogik (education) som en selvstændig videnskab i *The Sources of a Science of Education* (Dewey 1929; Sæverot 2014b, 2017; Sæverot & Kvam 2019; Sæverot & Kristensen 2022).

Sverige

For Sveriges vedkommende er konceptets indtog fra 2001 og frem også rigt og detaljeret dokumenteret og diskuteret i en lang række udgivelser (Lindberg 2004; Lundgren 2006; Sandin & Saljø, 2006; Askling 2006; Sundberg 2007; Jansson 2011; Forsberg & Sundberg 2018; Lindblad 2022). I en rapport fra 2006 med titlen *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form* har Berit Askling meget grundigt redegjort for de svenske omstændigheder bag etablering af uddannelsesvidenskab som et nyt og overgribende videnskabsområde i perioden fra 2001 og frem. Hun var i en periode hovedsekretær for det svenske videnskabsråds 'uddannelsesvidenskabelige komité', der fik til opgave at implementere det nye koncept som led i en samlet national forskningsstrategi. Bestræbelsen havde også i Sverige sit specifikke afsæt i kritikken af den eksisterende pædagogiske forskning, men fremfor alt i ønsket om at styrke læreruddannelsens vidensgrundlag. Derfor dukkede temaet uddannelsesvidenskab op i forbindelse med reformen af den svenske læreruddannelse 2001, hvor reformudvalget påpegede, at de eksisterende former for pædagogisk og didaktisk forskning ikke længere var tilstrækkelige til at udgøre det videnskabelige grundlag for læreruddannelsen. Askling viser imidlertid også, at konceptet 'uddannelsesvidenskab' hurtigt fik en bredere betydning og begrundelse, der løsrev det fra spørgsmålet om læreruddannelsen. Det skete bl.a. under henvisning til, at 'uddannelse' generelt og investering i uddannelse i særdeleshed er blevet centrale forudsætninger for et lands velstand og økonomiske vækst. Uddannelsesvidenskab kunne derfor ikke længere kun angå skoleområdet og læreruddannelsen, men måtte have alle former for uddannelse og læring i såvel i privat som i offentligt regi som sit emneområde.

Ikke desto mindre er det også i den svenske debat forblevet uafklaret og omstridt, hvad 'uddannelsesvidenskab' så omfatter og betegner, herunder forholdet mellem det pædagogiske og det nye uddannelsesvidenskabelige forskningsområde. Det fremgår bl.a. af bidragene til antologien *Utbildningsvetenskap – ett kunnskapsområde under formering* (Sandin & Saljø, 2006). I sit bidrag til antologien karakteriserer Ulf Lundgren ganske enkelt uddannelsesvidenskab som "et sort hul, der kan omfatte alt og alle" (Lundgren 2006: 72). For at imødegå begrebsforvirringen fik det svenske videnskabsråd udarbejdet en serie af rapporter, der skulle skabe overblik over de terminologiske uklarheder i brugen af begreber som 'uddannelsesvidenskab', 'uddannelsesforskning' og 'pædagogik'. I en rapport fra 2004 sammenlignede Owe Lindberg en række europæiske forståelser af de tre begreber og endte med at konstatere, at der ikke fandtes nogen etableret fælles international terminologi på området. Han pegede desuden på, at det pædagogiske og uddannelsesvidenskabelige felt i Europa (også i Danmark) gennemgående er spaltet mellem 'teacher education' og 'educational sciences', altså mellem en professionsorientering og en disciplinorientering, og at forskningen på de to områder ofte foregår relativt uafhængigt af hinanden (Lindberg 2004: s.30; se også Lundgren 2006). En tredje rapport pegede i tråd hermed på, at det pædagogiske og uddannelsesvidenskabelige felt internationalt set er præget af en voldsom heterogenitet, både hvad angår nationale traditioner, forskningsorientering og -organisering, karakteren af videnskabelige publikationer og tidsskrifter, samt forskningspolitikken og den institutionelle opbygning på området (Lindblad et al. 2004; Lindblad 2022). En heterogenitet, der også er blevet bekræftet af nyere studier (Whitty og Furling 2017).

I forordet til sin redegørelse for den svenske etablering af uddannelsesvidenskab forsøger Berit Askling sig på denne baggrund med en sammenfatning af, hvad der kan forstås ved begrebet: "Begrebet uddannelsesvidenskab kan ses som bestemmelsen af et *omfattende videnskabsområde*, inden for hvilket mange fag og fagområder kan bidrage med forskellige typer af spørgsmål,

teoretiske modeller, forskningsmetodiske ansatser og indfaldsvinkler angående sådanne fænomener som uddannelsessystem, undervisningssituationer samt lærerprocesser og kundskabsdannelse." (Askling 2006: 6). Hun henviser i denne forbindelse eksplicit til det anglo-amerikanske koncept for 'educational sciences' (Askling 2006: 96f), men hendes rapport udmærker sig ved, at den omhyggeligt gør rede for de særlige nordiske mellemværender mellem det eksisterende pædagogiske og det nye uddannelsesvidenskabelige område.

Erfaringer fra uddannelsesvidenskaben indtog i Norge og Sverige

Sammenfattende ser vi altså, at 'uddannelsesvidenskab' i begge lande blev tænkt og etableret som et bredere interdisciplinært samlebegreb for en række enkeltfaglige videnskabelige discipliner, som med afsæt i hver deres enkeltfaglighed kunne tænkes at have relevans for skole- og uddannelsessystemet. En af begrundelserne for denne interdisciplinære åbning af den pædagogiske forskning var, at en sådan bredere tilgang skulle give især læreruddannelsen et nyt og mere solidt videnskabeligt grundlag end den eksisterende pædagogiske forskning havde været i stand til. Til forskel fra den hidtidige og selvstændige pædagogiske forskning, skulle uddannelsesvidenskab basere sig på enkeltfaglig (sociologisk, psykologisk, antropologisk, politologisk, økonomisk m.v.) viden og på enkeltfaglige normer frem for på pædagogisk forskning og på pædagogiske traditioner (Säfström & Sæverot 2017).

Især blev oprustningen af fagdidaktikken for mange universitetsfag en vej ind i de norske og svenske læreruddannelser, der i begge lande og i lighed med Finland er forskningsbaserede universitets- og/eller højskoleuddannelser (Elstad 2019; Ongstad 2017). Til forskel fra almindeligheden som en klassisk pædagogisk disciplin bygger oprustningen af fagdidaktikken på det princip, at de enkelte universitetsfag selv skal forske og undervise i, hvordan deres fagspecifikke viden kan omsættes effektivt i skolens under-

visning i kombination især med psykologiske læringsteorier. Ifølge nogle iagttagere har det i både norsk og svensk sammenhæng betydet, at uddannelsesvidenskabelig forskning i stigende grad distancerer sig fra pædagogisk forskning, tænkning og traditioner og i stedet bevæger i retning psykologi, hvilket hænger sammen med, at læring betragtes som et psykologisk begreb. Det uddannelsesvidenskabelige område defineres i takt hermed i læringstermer, hvor læring er det begreb, der rammesætter alle andre temaer og begreber og i dag nærmest er blevet sammenfaldende med begrebet uddannelse (Säfström & Sæverot 2017).

Denne tendens til at uddannelsesvidenskab defineres som 'læringsvidenskaber' er dog ikke forbeholdt Norge og Sverige, men genfindes i en række andre lande (Bellmann 2017; Furlong & Whitty 2017). Det er på baggrund heraf, at der både for Norges og Sveriges vedkommende har været talt om en "delegitimering af pædagogik" i takt med uddannelsesvidenskabens indtog som det forskningspolitiske overbegreb (Säfström & Sæverot 2017; Lindblad 2022). En beslægtet diskussion finder man i Danmark ikke i universitetsregi, men i regi af professionshøjskolerne. Her er det imidlertid ikke forholdet til uddannelsesvidenskab, der står i centrum, men derimod spændingen mellem uddannelsesforskning og pædagogik. Således har f.eks. rektor for UC-syd, Aleksander von Oettingen, ved flere lejligheder gjort opmærksom på det, han kalder for uddannelsesforskningens "neutralisering" af pædagogikken. For

"har man først erstattet pædagogisk forskning med uddannelsesforskning, har man samtidig distanceret sig fra 'den pædagogiske genstand'. For hvad er det egentlig, uddannelsesforskning undersøger? Hvad dækker begrebet 'uddannelse' over i uddannelsesforskning? Hvad ligger der bag disse kategorier? (...) Uddannelses-forskningens fordel er, at den (hævder at være) er normativ neutral, men det er samtidig også dens begrænsning, fordi den neutraliserer den pædagogiske genstand." (von Oettingen 2018: 11).

Før jeg vender mig mod den måde konceptet 'uddannelsesvidenskab' dukkede op i Danmark, er det derfor nødvendigt at se nærmere på begrebet 'uddannelsesforskning' og dets indtog og prægning i dansk sammenhæng dels i 1970'erne og dels fra omkring 2000 og frem.

Uddannelsesforskningens konceptuelle indtog i Danmark – i to versioner

Selvom mange af de norske og svenske diskussioner havde paralleller i Danmark, så blev 'uddannelsesvidenskab' som nævnt ikke indført og gjort til et forskningspolitisk paraplybegreb, og betegnelsens udbredelse er indtil videre begrænset. I Danmark er det i stedet betegnelsen 'uddannelsesforskning', der i lighed med udviklingen i Tyskland (jf. Schriewer 2017; Siegel og Matthes 2022) har taget førertrøjen som det nye forskningspolitiske paraplybegreb de seneste årtier. Som det længere nede vil fremgå, så kom en af de afgørende tilskyndelser til at gøre 'uddannelsesforskning' til det forskningsstrategiske overbegreb herhjemme fra OECD's landerapport om dansk pædagogisk forskning i 2004. Rapporten betonede behovet for en mere systematisk og policy-orienteret 'educational research' i betydningen *empirisk* og *kvantitativ* og frem for alt *praksisnær*, *anvendelsesorienteret* og *evidensbaseret* forskning med henblik især på læreruddannelserne og på folkeskolen (OECD 2004; Holm 2017). En lignende udvikling har man været vidne til i Tyskland, hvor det anglo-amerikanske begreb om 'educational research' blev til 'empirische Bildungsforschung' (Terhart 2016; Bellmann 2017).

Selve betegnelsen 'uddannelsesforskning' er imidlertid ikke helt ny i dansk sammenhæng og dukkede ikke først op omkring år 2000, men allerede i 1970'erne (Olesen 1994; Andersen 2017a). For at forstå det nye i den aktuelle brug af ordet vil jeg derfor se på den tidligere brug af betegnelsen og dennes forhold til pædagogik og pædagogisk forskning.

Uddannelsesforskning i Danmark fra 1970 og frem

Udtrykket 'uddannelsesforskning' dukkede første gang op i Danmark i midten og slutningen af 1970'erne i en anden politisk kontekst og med et noget andet betydningsindhold end det senere skulle få. Når man ved de to nye alternative universitetscentre i Roskilde (1972) og Ålborg (1974) indrettede forsknings- og uddannelsesmiljøer og brugte betegnelsen 'uddannelsesforskning', var det et led i den *kritisk-sociologiske og empiriske vending* i den pædagogiske forskning, der i udgangspunktet var stærkt inspireret af tysk nymarxisme (kapitallogik) og Kritisk Teori (Andersen 2017a; Korsgaard et al. 2017: kap.7). Til forskel fra de tidlige empiriske studier af ulighed i uddannelse, der fra 1960'erne og frem foregik i regi af Socialforskningsinstituttet³, var 1970'ernes ny uddannelsesforskning fremfor alt økonomi- og ideologikritisk anlagt. En gennemgående ambition var at udvikle en materialistisk uddannelsesforskning i forlængelse ikke mindst af nymarxistiske tyske uddannelses- og statsteoretikere som bl.a. Freerk Huisken og Michael Masuch, hvis bøger blev oversat til dansk. I direkte forlængelse af Marx' 'kritik af den politiske økonomi' var et nøgletema hos disse 'kritikken af uddannelsessektorens politiske økonomi', altså en kritik af den borgerlige uddannelsesøkonomi og uddannelsesplanlægning og de nye kvalifikationskrav, som de senkapitalistiske samfund stillede til skole og uddannelsessystemet (Huisken 1974; Masuch 1974).

Set i en lidt bredere sammenhæng var der tale om danske variationer over en tilsvarende vending i det tyske pædagogiske tænkning fra 1960'erne og frem, der bl.a. udmøntede sig i den såkaldte 'kritische Erziehungswissenschaft' med

³ Socialforskningsinstituttet var en sektorforskningsinstitution under Socialministeriet oprettet i 1958. Fra 1970'erne og frem beskæftigede instituttet sig i stigende grad med uddannelsessociologiske og -politiske spørgsmål, fremfor alt spørgsmålet om (u)lighed i uddannelse (jf. Hansen 1971).

centrale figurer som Wolfgang Klafki, Helmuth Giesecke, Klaus Mollenhauer o.a. med stærk inspiration fra bl.a. Jürgen Habermas' udgave af den kritiske teori (Schriewer 2017; Bellmann 2017; Siegel & Matthes 2022). Hos disse var der fortsat plads til pædagogisk tænkning og forskning, og det var der også i de hjemlige udgaver af denne tradition (Illeris 1974), selvom nye nøglebegreber som 'socialisation' og 'kvalifikation' bidrog til at trænge klassiske pædagogiske begreber og temaer som 'opdragelse' og 'dannelse' i baggrunden (Illeris et al. 1976).

Det var disse forskellige kritiske, empiriske og tværfaglige bestræbelser, der mod slutningen af 1970'erne samledes under betegnelsen 'uddannelsesforskning' og i en periode fra 1982-84 blev gjort til et særligt "initiativområde" under såvel Statens Humanistiske som Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd, der resulterede i 6 "temarapporter om uddannelsesforskning". Det var en forskning, der i altså i udgangspunktet var båret af en grundlæggende kritisk erkendelsesinteresse og en klar politisk-normativ ambition om at ville forandre og forbedre både skole- og uddannelsessystemet, samfundet og den pædagogiske forskning. En del kritik rettedes derfor også mod den eksisterende pædagogiske forskning og undervisning, både ved det daværende Institut for Teoretisk Pædagogik ved Københavns Universitet i 1969⁴, ved Danmarks Pædagogiske Institut (DPI), der var oprettet i 1954 som sektor-

⁴ Instituttet blev oprettet i forlængelse af Danmarks første universitære lærestol og professorat i pædagogik i 1955, der blev besat af filosofen K. Grue-Sørensen. Pædagogik fik status af et magisterstudium ved KU i 1957 og i slutningen af 1960'erne blev der etableret et selvstændigt Institut for Teoretisk Pædagogik, idet Grue-Sørensen insisterede på forskellen mellem pædagogik som et rent videnskabsfag og et professionsfag (jf. Winther-Jensen 1989; 2017). I 1979 blev instituttet sammenlagt med Institut for Anvendt Universitetspædagogik, der siden 1970 have udbudt kurser for universitetets lærere i pædagogik og didaktik. Det nye institut fik titlen Institut for Pædagogik, men er i dag omdannet til en afdeling ved Institut for Kommunikation ved KU.

forskningsinstitut for Undervisningsministeriet, og ved Danmarks Lærerhøjskole, der i 1963 havde fået universitetsstatus som efter- og videreuddannelse af lærere.

Kritikken handlede dog ikke om at afvikle eller udgrænse den selvstændige pædagogiske forskning eller de pædagogiske fag, men snarere at fremme udviklingen af en alternativ "samfundskritisk pædagogik" (Illeris, Laursen & Simonsen 1978). En anden af bannerførerne for 70'ernes kritiske uddannelsesforskning, Henning Salling Olesen, taler i et tilbageblik i 1990'erne om "en modernisering af pædagogikken" og "et uskyldstab for den humanistisk orienterede pædagogik af den ene eller anden slags" (Olesen 1994: 189). For ham var 'uddannelsesforskning' betegnelsen for den "samfundsvidenskabelige undersøgelse af det samfundsmæssige fænomen *uddannelse*", her forstået som "den samfundsmæssige og institutionelle form", som pædagogisk praksis, opdragelse, undervisning og læreprocesser havde antaget i takt med uddannelseseksplosionen og den voldsomme vækst og differentiering i uddannelsesformer, -processer og -institutioner fra 1960'erne og frem. 'Uddannelsesforskning' måtte derfor være en interdisciplinær, men "kritisk reflekterende" tilgang, der støttede sig til sociologiske, økonomiske og historiske teorier og metoder. Til forskel herfra var pædagogik "en disciplin, der omfatter almene begrundelser for og generel viden om opdragelse og pædagogisk praksis" (ibid.: 187). Han indrømmer dog, at der er "et mudret forhold" mellem de to tilgange og betegnelser, men ikke noget modsætningsforhold. Desuden pegede han i sit selvkritiske tilbageblik på, at den kritisk-sociologiske uddannelsesforskning fra starten rummede en modsætning, der for ham i midten af 1990'erne aftegnede sig stadig skarpere, nemlig mellem "en fagkritisk videreudvikling af den pædagogiske forskning" og faren for, at uddannelsesforskning ender som en "socialteknologisk forskning, som er ganske uinteressert i pædagogik". Og netop det var ifølge ham ved at ske med den uddannelsesforskning, der stadig højere grad foregik som praksis- og anvendelsesorienteret forskning – "i nogle tilfælde med en beklagelig teknokratisk

drejning og perspektivindsnævring til følge" (ibid.: 188; 190). Som eksempel nævner Olesen evalueringsforskningen, der i 1990'erne var ved at blive den "mest omfattende ramme for uddannelsesforskningen" og som sådan dannede overgangen til den evidensbaserede uddannelsesforskning i fra midten af 00'erne og frem (jf. Andersen 2011).

Denne samme fare påpegede også den tidligere professor i pædagogik ved KU, Staf Callewaert, i et tilbageblik i 2007. Han havde fra starten været skeptisk over for de kritiske bestræbelser på at 'modernisere' pædagogik som videnskabsdisciplin under hybridbegrebet 'uddannelsesforskning' og anklager 70'ernes kritiske uddannelsesforskere, herunder Salling Olesen, for at have bidraget til at undergrave og marginalisere pædagogik som en selvstændig forskningsdisciplin. "I begyndelsen af 1980'erne, da jeg netop var blevet professor i pædagogik (...) havde den teknokratiske uddannelsesforvaltning og de progressive slået pjalterne sammen i et forsøg på at undergrave pædagogikfaget på universiteterne, i forskningsrådet samt i tidsskrifter og bøger ved at erstatte det med noget, de kaldte for 'uddannelsesforskning'" (Callewaert 2017: 261). Denne uheldige alliance mellem kritiske uddannelsesforskere og teknokratiske uddannelsesforvaltere beroede ifølge Callewaert på, at de begge var drevet af en radikal ambition om at forandre og forbedre skole- og uddannelsessystemet, men i deres iver efter at forandre og forbedre havde de begge opgivet videnskaben (som beskrivelse, analyse, forklaring og forståelse af den sociale og pædagogiske virkelighed) til fordel for en form for forskning, der går til virkeligheden med en teknokratisk og/eller kritisk ambition om at fortælle, hvordan den 'onde' virkelighed kunne blive god, og hvordan man løser praktiske problemer. "Den bureaukratiske radikalitet og den progressivistiske radikalitet er, når det kommer til stykket, børn af samme ånd, fordi deres underliggende præmis er den samme – nemlig at videnskab er kunsten at forbedre verden, om muligt omkostningsfrit. Denne blanding og den deraf følgende eksklusion er livsfarlig" (ibid.: 241). Den kritiske uddannelsesforskning var kort sagt

endt med at blive medspiller i en "teknokratisk rationalisme", hvor der er opstillet og dikteres nogle politiske *mål* for social handlen, og hvor 'forskning' derefter handler at skaffe empirisk viden om *midlerne* til at opnå målene og om hvad der virker og ikke virker eller virker bedst i retning af målet (ibid.: 229). Det er ifølge Callewaert denne type af rationalisme, der ligger til grund for påstanden om, at uddannelsesforskningen først nu er blevet videnskabelig, fordi den er blevet empirisk og kan påvise 'evidence based best practices' og bidrage effektivt og praksisnært til løsningen af praktiske problemer og indløsningen af politiske målsætninger.

På hver deres måde peger Olesens og Callewaerts tilbageblik således på nogle af de glidende overgange mellem den uddannelsesforskning, der var født i 'kritikkens ånd' i 1970'erne med ambitionen om at 'modernisere pædagogikken', og så en ny form for teknokratisk uddannelsesforskning, som skulle få et gevaldigt opsving fra slutningen af 1990'erne og frem i kølvandet på de første internationale storskalaundersøgelser (TIMSS og PISA) og på den såkaldte *Global Educational Reform Movement* (GERM) (Sahlberg 2012). Denne nye form for uddannelsesforskning vil jeg nu se nærmere på.

'Uddannelsesforskning' i Danmark fra 2000 og frem

Det er nemlig et andet og langt mere policy-orienteret begreb om *uddannelsesforskning*, der i årene efter årtusindskiftet har vundet udbredelse i Danmark som samlebetegnelse for diverse forskningspolitiske tiltag og prioriteringer og for diverse strategiske forskningsprogrammer. En betegnelse, der ikke længere havde tyske aner og inspirationer, men blev indført som oversættelse af det angloamerikanske og interdisciplinære begreb om 'educational research'. Det fremgår blandt andet af, at betegnelsens politiske indtog som nøglebegreb i dansk sammenhæng blev kraftigt tilskyndet af to centrale OECD-rapporter fra 2003 og 2004, dels *New Challenges for Educatio-*

nal Research (OECD 2003) og *National Review on Educational Research and Development: Examiners' Report on Denmark* (OECD 2004a). Sidstnævntes evaluering af dansk uddannelsesforskning var initieret af de daværende undervisnings- og videnskabsministre i fællesskab for blandt andet at styrke forskningsbaseringen af skolepolitikken og professionsuddannelserne (Krejsler 2021: 87ff). Rapporten pegede blandt andet på en manglende sammenhæng mellem den pædagogiske forskning og praksis i grundskolen og i læreruddannelsen samt manglen på kvantitativ og evidensorienteret uddannelsesforskning. Den anbefalede i forlængelse heraf at etablere et Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, et Forskningsråd for Uddannelsesforskning samt et Nationalt Forum for Uddannelsesforskning (OECD 2004).

Hermed kom uddannelsesforskning for alvor på den forskningspolitiske dagsorden som noget, der skulle fremmes politisk gennem prioriterede forskningsbevillinger. Det daværende Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) etablerede i forlængelse heraf, men af egen drift, et 'Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning' i 2006, hvis formål var at stille "den aktuelt bedste viden" og evidensbaserede forskning til rådighed for politikere, beslutningstagere og praktikere. I en rapport om dansk uddannelsesforskning udgivet af Videnskabsministeriet i 2007 gentog man de fleste af OECD's kritikker og anbefalinger og lagde op til etableringen af en "national strategi for uddannelsesforskning" med fokus på fagdidaktisk forskning og mere generelt på samfundsvidenskabelig uddannelsesforskning med særligt vægt på kvantitative studier og effektmålinger og på uddannelsesøkonomi (VTU 2007). I forlængelse heraf blev der i 2008 etableret et 'Center for Grundskoleforskning' på DPU og to år efter et 'Center for Strategisk Uddannelsesforskning'. Begge centre havde fokus på praksisnær, kvantitativ-statistisk og evidensorienteret uddannelsesforskning, herunder på en styrkelse især af den fagdidaktiske forskning, der nu blev betragtet som kernen i en forskningsbaseret læreruddannelsen. I takt hermed er undervisningsfaget pædagogik, der siden 1867 havde været et fag på

lærer- og pædagoguddannelserne, gradvist blevet reduceret og afviklet som et selvstændigt fag i de seneste reformer af læreruddannelsen ved professionshøjskolerne (Borgnakke 2017). En lignende 'afpædagogisering af læreruddannelsen' i kølvandet på udbredelsen af den empiriske uddannelsesforskning har man kunnet iagttage i Tyskland de seneste årtier (Casale 2021) og som tidligere nævnt i både Norge og Sverige.

Et nyt transnationalt og policy-orienteret koncept om 'uddannelsesforskning' i tråd det OECD's angloamerikanske begreb om 'educational research' holdt således sit gradvise indtog i dansk forskning. Det skete som antydnet i forlængelse af OECD's opfordringer til at fremme en mere anvendelses- og praksisorienteret empirisk og kvantitativ uddannelsesforskning, der også omfattede forskning i uddannelsesstyring, -forvaltning og -ledelse samt ikke mindst evaluering, vejledning og HR. Også her ville man forandre og forbedre skolen og uddannelsessystemet i henhold til dét, Callewaert ovenfor kaldte for en "teknokratisk rationalisme", hvor den statslige uddannelsespolitik dikterer målene, og hvor uddannelsesforskningen fik til opgave at generere viden og data om, hvilke praksisnære og fagdidaktiske midler, der var mest effektive og evidensbaserede i forhold til at realisere målene.

I denne forståelse og brug af termen uddannelsesforskning, der betoner den tætte sammenhæng mellem forskning, politik og styring, glimrer et ord som pædagogik som oftest ved sit fravær. En af flere mulige forklaringer på dette fravær finder man bl.a. i bogen *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis* (Rasmussen, Kruse & Holm 2007). I bogen blev sondringen mellem 'uddannelsesforskning' og 'pædagogik' tematiseret og begrundet videnssociologisk i et systemteoretisk perspektiv. Under henvisning til det engelske udtryk 'educational research' gør forfatterne her klart, at de bruger "benævnelsen *uddannelsesforskning* nærmest synonymt med eller som erstatning for *pædagogisk forskning*". Det sker ud fra "et ønske om at samordne dansk/skandinavisk sprogbrug med den engelsksprogede benævnelse *education*", der

af forfatterne oversættes "lige ud af landevejen som *uddannelse* uden hensyn til, at education er et begreb med en bred vifte af betydninger, der også omfatter opdragelse, undervisning, dannelses-, skolevæsen og pædagogik" (ibid: 10). Forfatterne begrundet dog ikke, hvorfor de mener, at man uden problemer kan subsumere og nivellere disse forskellige pædagogiske rationaler og institutioner under begrebet 'uddannelse', der på dansk har eller historisk har haft en mere snæver betydning end det engelske education. Manøvren kommer derfor til at fremstå som et pragmatisk knæfald for det engelske sprogs konceptuelle hegemoni i internationaliseringsøjemed.

Med reference til Durkheims klassiske tredeling mellem opdragelsesvidenskab, pædagogisk teori og praktisk kunst (Durkheim 2014 [1911]) og til Luhmann og Schorrs systemteoretiske modernisering af denne (Luhmann & Schorr 1988: 368ff) præciseres det, at 'uddannelsesforskning' er betegnelsen for "*videnskabeligt frembragt pædagogisk viden*", hvorimod begrebet 'pædagogik' med Luhmann bruges til at betegne uddannelsessystemets mere eller mindre normative "refleksionsteori" og selvbeskrivelser, der som sådan ikke har nogen selvstændig videnskabelig status. Som refleksionsteori udmønter pædagogisk teori og tænkning sig i stedet i praksisorienteret professionsviden; den medierer mellem uddannelsesforskningens videnskabelige viden på den ene side, og de professionelles praksisviden på den anden (Rasmussen et al. 2007: 42f).

Jeg skal ikke her gå i detaljer med denne videnssociologiske begrundelse for at adskille og skelne mellem 'uddannelsesforskning' og 'pædagogik', der i tysk sammenhæng er blevet problematiseret af bl.a. Balzer og Bellman (Balzer & Bellmann 2019). Bogen skal her blot illustrere, hvordan 'uddannelsesforskning' i løbet af relativ kort tid vandt indpas både som et policy-begreb og som et videnskabeligt og forskningsstrategisk overbegreb. Det skal i den forbindelse nævnes, at bogens hovedforfatter, Jens Rasmussen, har haft både faglig og politisk indflydelse på efterfølgende reformer af såvel folkeskolen som læreruddannelsen og på forskningspolitikken på området generelt (jf. Rasmussen, Holm og Rasch-

Christensen 2015). I lyset af den forskningspolitiske prioritering af empirisk, praksisnær og evidensorienteret uddannelsesforskning er det dog blevet stadig mere uklart, i hvilket omfang den offentligt støttede uddannelsesforskning faktisk leverer 'videnskabelig frembragt pædagogisk viden' eller om den ikke snarere har fremmet en distancering af det pædagogiske?⁵

I lighed med indførelsen af konceptet 'uddannelsesvidenskab' i Norge og Sverige, skete det efter en periode med tiltagende kritik af den eksisterende pædagogiske forskning, herunder især af den pædagogiske og professionsrettede forskning ved det daværende Danmarks Lærerhøjskole. I forgrunden stod her kritikken af den pædagogiske forsknings manglende relevans for såvel praktikere som policymakere. En ofte og fra

⁵ En sådan uklarhed fremgår bl.a. af de forskningsprojekter, der siden 2011 er blevet prioriteret og støttet af Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning, som i forlængelse af Globaliseringsaftalen i 2010 blev nedsat af Videnskabsministeriet til uddeling af ph.d.-stipendier inden for praksisnær uddannelsesforskning rettet mod folkeskolen og læreruddannelsen (jf. [Uddannelsesforskning \(phdraadetforuddannelsesforskning.dk\)](http://Uddannelsesforskning(phdraadetforuddannelsesforskning.dk))). Meget få af de mere end 130 stipendier, der frem til i dag er blevet uddelt herfra, handler eksplicit om pædagogiske temaer og problemstillinger og bruger meget sjældent ordet 'pædagogik', selvom mange af projekterne også er pædagogisk relevante. Den samme fortrængning det pædagogiske finder man f.eks. også i Damvad-rapporten *Kortlægning af forskning i læring i dagtilbud, grundskole og overgange til ungdomsuddannelserne* fra 2014, der undersøger og kortlægger omfanget af uddannelsesforskning i læring og i den forbindelse definerer 'uddannelsesforskning' som "videnskabeligt frembragt viden om almen- og fagdidaktik samt læring og uddannelse" – og i den forbindelse stort set undgår at tale om pædagogik (Damvad 2014). I begge tilfælde er der tale om en signifikant fortrængning af ordet pædagogik og af 'det pædagogiske' som et selvstændigt forskningstema til fordel for et bredt, empirisk og praksisnært begreb uddannelsesforskning – hvilket vel at mærke ikke betyder, at der ikke også frembringes pædagogisk viden i Danmark.

mange sider fremført påstand var, at den danske pædagogiske forskning var for svag og uden volumen, for teoretisk, for spredt og fragmenteret, for provinsiel og for lidt orienteret mod international forskning, samt for adskilt fra den pædagogiske praksis og fra de institutioner, der som seminarierne og senere professionshøjskolerne skulle opbygge læreres og pædagogers professionelle kompetencer (jf. Andersen, 1999). I stedet for at være baseret på relevant og praksisnær forskning var praksis blandt lærere og pæagoger for meget præget af konkurrerende pædagogiske retninger, 'skoler' og lokale seminariekulturer med forskellige menneske- og dannelsessyn, altså den såkaldte 'seminariertradition' og den særlige 'pædagogiske etos', der var bærende i denne (Rasmussen et al 2007: 16ff). Til disse kritikere føjede sig desuden diagnoser af "pædagogikkens krise" og "katastrofiske" råd-vildhed med hensyn til levere adækvate bud på praktiske udfordringer i undervisning og læring (Rasmussen, 2000). Disse kritikere blev skærpet og tog en ny drejning fra 2001 og frem efter de første PISA-resultater i 2001 og især med OECD's førertalte evaluering af dansk uddannelsesforskning, men inden da forsøgte man sig med en anden form for modernisering af den pædagogiske forskning i Danmark.

Den epistemologiske reorganisering af den pædagogiske forskning i 2000

I lighed med Norge og Sverige var der allerede i 1990'erne et stigende politisk pres for, at der også skulle ske en reorganisering og styrkelse af den pædagogiske forskning i Danmark. Inden det nye koncept om uddannelsesforskning for alvor fik forskningspolitisk vind i sejlene, valgte man dog i slutningen af 1990'erne fra politisk side at reorganisere og styrke den *pædagogiske forskning* gennem etableringen af et nyt og forskningstungt *pædagogisk overbygningsuniversitet* med professionsorienterede kandidatuddannelser. Det skete med oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet i 2000 via en lovbestemt sammenlægning

og afvikling af tre eksisterende pædagogiske forskningsinstitutioner (Danmarks Pædagogiske Institut, der var Undervisningsministeriets sektorforskningsinstitut for anvendt forskning, Danmarks Lærerhøjskole og Danmarks Pædagoghøjskole samt Center for Teknologistøttet Undervisning). Universitetet fik til opgave "at drive forskning og give videregående uddannelse indtil højeste videnskabelige niveau inden for hele det pædagogiske felt" (Retsinformation 2000). Ambitionen var at skaffe den pædagogiske forskning en stærk selvstændig plads i det danske universitetssystem og samtidig at styrke den bredt i forhold til alle dele af både det formelle og uformelle skole- og uddannelsessystem – og ikke kun i forhold til folkeskolen og læreruddannelserne, som det var tilfældet på den tidligere Danmarks Lærerhøjskole (jf. Torpe 1988).

Af loven fremgår desuden, at det nye universitet skulle medvirke til "at sikre at den nyeste viden inden for dets fagområder gøres tilgængelig for Centre for Videregående Uddannelse." Som en del af DPU-loven blev det nemlig besluttet at samle de danske eksisterende lærer- og pædagogseminarier samt andre professionsuddannelser i 25 såkaldte Centre for Videregående Uddannelser (CVU). På disse skulle man gennem 'udviklingsbaseret', 'professionsorientering' og 'forskningstilknytning' styrke lærer- og pædagoguddannelserne. Disse og en række andre mellem lange videregående uddannelser blev fra 2001 og med Bologna-processen som bagtæppe opgraderet til *professions-bacheloruddannelser*, hvilket både skulle sikre dem en selvstændig profilering i forhold til universitetsuddannelserne, og samtidig give dem adgang til DPU's kandidatuddannelser på lige fod med universitetsbachelor.

Ideen bag denne konstruktion var, at sammenhængen mellem den styrkede pædagogiske forskning ved DPU og undervisningen på CVU'ernes professionsuddannelserne skulle sikres via 'forskningstilknytning' som 'gensidig forpligtelse' og senere via 'vidensdeling'. Det var imidlertid en relation, som det viste sig politisk kompliceret og konfliktfyldt at indfri. Lettere blev det ikke af, at CVU'erne fra 2003 fik status af

'university colleges' med mulighed for selv at etablere 'videnscentre' og i begrænset omfang bedrive 'anvendelsesorienteret forskning' (Schmidt, 2000; Rasmussen et al. 2007: 154ff; Holm 2017). I 2008 blev CVU'erne omdannet til 8 og senere 5 professionshøjskoler, der i 2013 fik tildelt forskningsret og -pligt og sidenhen har været i gang med at opbygge deres forskningskapacitet i samarbejde med universiteterne om blandt andet ph.d.-uddannelse af deres undervisere, så lærer- og pædagoguddannelserne ville bevæge sig i retning af en gradvis forskningsbaseret. Den politiske ambition har siden OECD-rapporten i 2004 været at opbygge en "national strategi for forskningsbaseret undervisning", hvilket indtil videre også har vist sig meget besværligt (Holm 2017).

Med oprettelsen af DPU fik den pædagogiske forskning en ny organisatorisk og epistemologisk struktur med afsæt i fire videnskabelige forskningsperspektiver på *det pædagogiske felt* og på *pædagogiske forhold*: pædagogisk psykologi, pædagogisk sociologi, pædagogisk antropologi og pædagogisk filosofi, der fik hver deres kandidatuddannelse og institut, dog med bibeholdelse af to andre selvstændige forskningsområder og kandidatuddannelser (dels i Generel Pædagogik, dels i Didaktik, der blev omdøbt til Curriculumforskning). Denne opdeling var konciperet af universitetets første rektor, den nu afdøde filosof, Lars-Henrik Schmidt, ud fra det af ham udviklede 'socialanalytiske perspektiv' (Schmidt 1992; 2002)⁶. Opdelingen af det pædagogiske forskningsfelt i fire hovedområder ligger på sin vis tæt på det anglo-amerikanske koncept om 'educational sciences', hvor 'education' (som praksis) ikke er eller kan være genstand for en selvstændig teoretisk forskningsdisciplin a la pædagogik i

⁶ Det teoretiske grundlag for opdelingen er der redegjort for i Schmidt (2002 og 2005: 341-352). I sin sidste bog, *Det sociale ABC*, vendte Schmidt tilbage til sin pædagogiske filosofi uden dog at forholde sig til sine tidligere begrundelser for opdelingen af det pædagogiske forskningsfelt (Schmidt 2019: kap. 20-21).

den kontinentale tradition (jf. Schriewer 2017; Siegel & Matthes 2022), men hvor den som praksisorienteret 'educational theory' må hente og udvikle sin viden i etablerede universitære grundvidenskaber (først og fremmest psykologi, sociologi, filosofi, historie, men også antropologi, politologi og senest neurovidenskab) (Furlong & Whitty 2017; Biesta 2020). Derfor taler man i denne tradition altid om 'educational sciences' i flertal.

Til forskel fra den angloamerikanske model, så bibeholdt den nye disciplinære opdeling af DPU's forskning imidlertid det tysk-kontinentale begreb om 'pædagogik' som et særegent *praktisk-teoretisk mellemværende*, der af Schmidt blev tænkt som en *praktisk viden*, men en viden, som gennem de fire pædagogisk 'twistede' forskningsperspektiver (sociologi, psykologi, antropologi og filosofi) skulle bearbejdes, artikuleres og styrkes teoretisk og videnskabeligt. Disse fire videnskabelige perspektiver definerede tilsammen *det pædagogiske forskningsfelt*, hvorved de pædagogiske forhold og mellemværender altså forblev det forpligtende anliggende, fokuspunkt og mødested. Det udelukkede dog ikke, at der også kunne og skulle bedrives empirisk uddannelsesforskning ved det nye universitet, men pædagogik blev ikke reduceret til 'refleksionsteori' eller praksisorienteret 'professionsviden' ved siden af den videnskabelige forskning. Et pædagogisk universitet måtte være forpligtet på 'det pædagogiske' og ikke kun på uddannelse eller uddannelsesforskning.

Uddannelsesvidenskab som en ny og selvstændig forskningsdisciplin

Modsat den svenske og norske udvikling spillede konceptet uddannelsesvidenskab således ikke nogen rolle i denne forbindelse – og det gjorde det i øvrigt heller ikke ved de andre pædagogiske forskningsmiljøer på Københavns Universitet eller ved Roskilde Universitet, Syddansk Universitet eller Aalborg Universitet. Det kom konceptet 'uddannelsesforskning' derimod til at gøre

bare få år efter etableringen af DPU, som vi tidligere så. Konceptet 'uddannelsesvidenskab' dukkede først op i Danmark i 2009/10, ikke som et overgribende forskningspolitisk rammebegreb, men mere beskeden som betegnelse for en ny bachelor- og senere en kandidatuddannelse i uddannelsesvidenskab og for en ny og selvstændig afdeling ved DPU⁷. Initiativet var muliggjort af det forhold, at DPU i 2007 blev fusioneret med Aarhus Universitet og dermed ophørte med at være et selvstændigt overbygningsuniversitet, der kun måtte udbyde kandidat- og masteruddannelser, for i stedet at få status af et monofakultet med mulighed for også at udbyde bacheloruddannelser.

I stedet for at oprette en bacheloruddannelse i pædagogik, der ville have mødt modstand fra Københavns Universitet, hvor der i forvejen var en sådan uddannelse, tog den daværende ledelse på DPU i 2009 initiativ til at oprette en bred og tværfaglig bacheloruddannelse i uddannelsesvidenskab.⁸ Den blev akkrediteret i 2009-10 med første optag i september 2010. Uddannelsen var samfundsvidenskabeligt anlagt, men favnede på bacheloruddannelsen også humanistiske, filosofiske og pædagogiske perspektiver på uddannelse. Til forskel fra Norge og Sverige var der således tale om en uddannelse og en afdeling *ved siden af* og i fredelig sameksistens med de eksisterende pædagogiske kandidatuddannelser og forskningsmiljøer. Når uddannelsens pædagogiske elementer især på kandidatuddannelsen er mere

⁷ Betegnelsen 'uddannelsesvidenskab' bruges derudover i dansk sammenhæng kun om en forskningsenhed under Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet (SDU).

⁸ Som institutleder for det daværende Institut for Pædagogik ved DPU var jeg selv en del af ledelsen og som sådan involveret i etableringen af den nye bacheloruddannelse. Da det ikke har været mig muligt at fremskaffe de centrale dokumenter fra denne etableringsproces, bygger den følgende redegørelse derfor på mine egne og kollegers erindringer, på min tilknytning til afdelingen og deltagelse i diverse revisioner af studieordninger siden da, samt på min undervisning på både bachelor- og kandidatuddannelsen gennem 12 år.

begrænsede, hænger det blandt andet sammen med, at uddannelsen som en universitær uddannelse er uden direkte relationer til endsige særlige forpligtelser i forhold til lærer- og pædagoguddannelserne, og det vil sige i forhold til pædagogisk praksis. Uddannelsen har med andre ord ikke til opgave at uddanne pædagoger og lærere, men bachelorer og kandidater med en bred viden om og kendskab til pædagogiske processer og institutioner samt til uddannelsesformer i alle mulige varianter – og med kompetencer til 'at have med uddannelse at gøre'. Uddannelsen blev netop begrundet under henvisning til den stærkt øgede betydning, som styring, forvaltning, organisering, ledelse, udvikling, evaluering, vejledning med videre af uddannelse og læring generelt har fået på tværs af (videns-)samfundets institutioner og organisationer. Og den blev akkrediteret med den begrundelse, at den ville imødekomme et udækket uddannelses- og arbejdsmarkedsbehov, især hvad angår forvaltning og HR på uddannelsesområdet. Uddannelsen havde de første tre år et samlet optagelsestal på bacheloruddannelsen på 250 studerende, før det i 2014 blev sat ned til 200, og siden da har ligget stabilt mellem 160 og 200 studerende.

Til forskel fra Norge og Sverige blev uddannelsesvidenskab i Danmark således etableret 'nedefra' eller fra bunden af som et arbejdsmarkedsbegrundet uddannelsesinitiativ, der så sidenhen har givet anledning til en begyndende afgrænsning og organisering af et forskningsområde i retning af noget, der måske med tiden kan blive til en selvstændig forskningsdisciplin, men endnu ikke er det. Som forskningsmiljø har der siden starten været tale om et pluralistisk sammenskudsgilde af forskellige forskningsinteresser og forskellige teoretiske og analytiske forskningsperspektiver. Hvad det angår, svarer det til de multidisciplinære (snarere end interdisciplinære) sammenrend af forskellige faglige discipliner og perspektiver, som også karakteriserer store dele af den angelsaksiske uddannelsesforskning (jf. Furlong & Law 2011; Whitty & Furlong 2017). Den pluralistiske og tematiske bredde fremgik også af den første studieordning for bacheloruddannelsen fra 2010, hvori det hed, at

”uddannelsesvidenskab omfatter uddannelse, læring, socialisation og dannelse i et filosofisk, psykologisk, sociologisk, antropologisk, historisk, didaktisk, læringsteoretisk og samtidsdiagnostisk perspektiv. Kernen i uddannelsesvidenskab er at ansøge uddannelsers samfundsmæssige karakter, sociale og kulturelle kontekst, ideer, indhold og viden samt at reflektere dette kritisk og analytisk og med et videnskabeligt overblik.”

Uddannelsesvidenskab eller uddannelsesforskning?

Så vidt studieordningen, der siden hen er blevet revideret flere gange i samme ånd. Nu skal undervisning ved et universitet jo være forskningsbaseret, og det er der ingen tvivl om, at undervisningen på de to uddannelser i uddannelsesvidenskab også er og har været. Ikke desto mindre må det i denne forbindelse være relevant at stille det mere principielle og åbne spørgsmål om, hvad der så karakteriserer eller ideelt set kunne og burde karakterisere *videnskabelig* forskning i fænomenet uddannelse – til forskel fra den policy- og evidensorienterede uddannelsesforskning, hvis aktuelle karakteristika jeg har berørt tidligere.

For at godtgøre relevansen af et sådant spørgsmål vil jeg med støtte i videnskabsteoretiske og videnspolitiske analyser af den aktuelle forskningspolitik generelt (jf. Emmeche 2010 og 2012; Pedersen 2010; Christensen og Krejler 2015) gøre en sondring gældende mellem 'uddannelsesvidenskab' og 'uddannelsesforskning' – og det vil mere principielt sige mellem *videnskab* og *forskning*. Meget kort fortalt kan man sige, at videnskab som autonom og erkendelsessøgende grundforskning ideelt set er bestemt og afgrænset ved sit (teoretiske) objekt, som den vil beskrive, forklare eller forstå, og ved at stille forskningsspørgsmål, der er udsprunget af videnskabens egen logik. Til forskel herfra er de seneste årtiers stærkt generaliserede begreb om forskning typisk trans- eller interdisciplinært (og netop ikke videnskabeligt 'disciplineret') samt båret

af en anvendelsesorienteret erkendelsesinteresse, der tager afsæt i problemer, der er politisk definerede og prioriterede. Sondringen svarer således delvist til den efterhånden klassiske sondring mellem 'modus 1' og 'modus 2' (jf. Gibbons et al. 1994), men den peger samtidig på, at 'forskning' i stigende grad har løsrevet sig fra den rent videnskabelige erkendelsesinteresse og er blevet en samlebetegnelse for den generaliserede og problemløsende vidensproduktion, hvori kan indgå såvel videnskabelige og ikke-videnskabelige vidensformer. Derfor er det ikke interne videnskabelige normer, gyldigheds- og kvalitetskriterier, men den herskende forsknings- og videnspolitik, der afgør, hvad der kan cirkulere og gøres gældende som relevant, nyttig og dermed acceptabel viden, der fortjener offentlig anerkendelse og økonomisk støtte (Pedersen 2010; Christensen & Krejsler 2015; Kristensen 2017b).

Denne sondring skal ikke udfoldes yderligere her, hvor den blot skal forklare, hvorfor det i dag også er både muligt og relevant at skelne mellem *uddannelsesvidenskab* og *uddannelsesforskning* og at stille spørgsmålet, hvorvidt der med *uddannelsesvidenskab* er tale om en ny og selvstændig *videnskabelig* forskningsdisciplin – og om det er overhovedet er ønskværdigt at være eller blive det. I så fald må dansk *uddannelsesvidenskab* endnu siges at være i sin vorden og befinde sig i et "ongoing boundary work", hvis den indadtil såvel som udadtil vil profilere sig som en selvstændig videnskabelig forskningsdisciplin (Sundberg 2007). Det er min erfaring, at det pluralistiske forskningsmiljø bag uddannelsen indtil videre har haft vanskeligt ved at samles om eller at identificere en fælles og fagligt forenende profil for forskningsområdet – og i øvrigt heller ikke har fundet det nødvendigt endsige ønskværdigt at gøre det. Men hvis betegnelsen 'uddannelsesvidenskab' skal være andet og mere end en pragmatisk samlebetegnelse for multidisciplinær forskning i noget, der i teoretisk eller praktisk øjemed har med uddannelse og lidt med pædagogik at gøre, så bliver man nødt til også at stille sig sådanne spørgsmål. Ellers lader man andre svare, hvorved *uddannelsesvidenskabelig* forskning hurtigt kan ende med at blive endnu en

variant af den aktuelle og policy-bestemte 'uddannelsesforskning', hvis karakter jeg tidligere har redegjort for.

Jeg påstår ikke, at dette er ved at ske for forskningen ved afdeling for *uddannelsesvidenskab*, jeg peger blot på en udfordring og en mulig fare i lyset af den udvikling, der har kendetegnet *uddannelsesvidenskab* i Norge og Sverige. Lidt forenklet og tentativt kunne man om forskellen mellem *uddannelsesvidenskab* og *uddannelsesforskning* sige, at en *uddannelsesvidenskab* må spørge til og undersøge, hvad 'uddannelse' som begreb, fænomen og proces er og omfatter, og herunder hvilke typer af sociale, kulturelle, subjektive aktiviteter og relationer, det handler om. Derfor kan *uddannelsesvidenskabelig* forskning ikke undgå også at forholde sig til pædagogiske forhold, begreber og relationer (omsorg, opdragelse, undervisning, dannelse) og dermed til normative grundtemaer som spørgsmålet om formål, mening, værdier, menneskesyn med videre i uddannelse. I den henseende er det klogt at betegne uddannelsen som en, der "befinder sig i spændingsfeltet mellem humaniora og samfundsvidenskab", som det hedder i den nuværende studieordning for bacheloruddannelsen (Studieordning 2017).

Derimod er den form for empirisk *uddannelsesforskning*, der i dag værdsættes og prioriteres i forskningspolitik og forskningsbevillinger snarere 'teknisk' i sin orientering mod at løse praktiske problemer og svare på spørgsmål om, hvilke midler, der virker og ikke virker, og hvordan uddannelse som oftest tænkt i lærings- og kompetencertermer bedst kan styres, optimeres og effektiviseres i henhold til forud givne og politisk fastlagte mål. Den bidrager i sin policy-orientering til en diskutabel videnskabeliggørelse af skole- og uddannelsespolitikken, idet den transformerer politisk-demokratiske og pædagogisk-normative spørgsmål til videnskabelige og tilsyneladende neutrale tekniske problemer og løsninger. Det er problematisk ud fra såvel et pædagogisk-normativt som et demokratisk perspektiv. De vigtigste formåls- og værdimæssige spørgsmål vedrørende opdragelse, dannelse og uddannelse ikke kan og ikke skal besvares af

videnskab. Ligesom der for nylig er blevet advaret mod, at en "epistemisering af politikken" truer demokratiet (Bogner 2021), må man advare mod uddannelsesforskningens "epistemisering af uddannelsespolitikken", der truer såvel pædagogikken som demokratiet.

Uddannelsesvidenskab mellem uddannelsesforskning og pædagogik – en opsamling

Jeg har i det forudgående forsøgt at indkredse, hvad man i dag forstår og kan forstå ved konceptet 'uddannelsesvidenskab', som er dette tidsskrifts anliggende. Det har jeg gjort ved at vise, at der med såvel 'uddannelsesvidenskab' som 'uddannelsesforskning' er tale om to nye og brede, men både semantisk og teoretisk uklare koncepter, der har vundet forskningspolitisk indpas i Norge, Sverige og Danmark gennem de seneste 20-25 år. Det er i alle tre lande sket som led i en både politisk initieret og forskningsmæssig begrundet reorganisering, modernisering og internationalisering af det pædagogiske forsknings- og uddannelsesområde i lyset af den stærkt øgede national- og globaløkonomiske betydning, som 'uddannelse' i meget bred forstand har fået de seneste tre årtier.

Der er som tidligere vist nogle markante forskelle mellem de tre nordiske lande i den måde konceptet 'uddannelsesvidenskab' blev indført, begrundet og udbredt. I Norge og Sverige primært som led i en styrket forskningsbaseret af læreruddannelserne og dermed af den pædagogiske praksis - i Danmark derimod som et selvstændigt uddannelses- og forskningsområde, der ikke var orienteret mod lærer- og pædagoguddannelserne, men begrundet i et arbejdsmarkedsbehov for kandidater, der kan håndtere, styre, lede og forvalte uddannelsesinstitutioner og læringsforløb af enhver slags. Her var det i stedet konceptet 'uddannelsesforskning', der politisk blev gjort gældende som nøglen til en styrket forskningsbaseret af lærer- og pædagoguddannelserne.

Fælles for de tre lande har imidlertid været, at pædagogik – både som begreb, som fag på lærer- og pædagoguddannelserne og som en selvstændig forskningsdisciplin ved universiteterne – i stigende grad er kommet under et ydre såvel som et indre pres (Sæverot & Kristensen 2022). I Danmark først og fremmest i kraft af en forskningspolitik, der har gjort empirisk, anvendelsesorienteret og evidensorienteret uddannelsesforskning til normen for videnskabelig forskning i det, der tidligere blev betegnet som det pædagogiske praksis- og forskningsfelt og for forskningsbaseringen af lærer- og pædagoguddannelserne. I den norske debat tales der om en gradvis 'marginalisering' og 'delegitimering' af pædagogik som et selvstændigt fag og som en selvstændig forskningsdisciplin (Sæverot 2014a); i Danmark om en 'distancering' og en 'neutralisering' af 'det pædagogiske' – og dermed af mere normative, teoretiske og filosofiske tilgange til og forståelser af omsorg, opdragelse, undervisning, dannelse og for den sags skyld uddannelse – til fordel for en evidensorienteret uddannelsesforskning, der fokuserer på hvad der virker og betragter sig selv som normativ neutral (von Oettingen 2018).

Blotlæggelsen af sådanne tendenser til marginalisering, delegitimering, neutralisering med videre af pædagogisk forskning og tænkning som tidligere antydte ikke et specielt dansk eller nordisk fænomen. Der er tale om en international tendens, der kan iagttages i de fleste europæiske lande, herunder også i Tyskland, pædagogikkens moderland (Siegel & Matthes 2022; Schriewer 2017; Bellmann 2017). Baggrunden herfor skal bl.a. søges i de seneste årtiers omkalfatring af de nationale skole- og uddannelsessystemer i Europa i takt med etableringen af en transnational uddannelsespolitik i regi af især OECD og EU samt Bologna-processen, der siden 1990'erne har tilskyndet til reformer og standardiseringer, ikke blot af de nationale skole- og uddannelsessystemer, men også af forskningspolitikken på området.

En central opgave for en forskningsdisciplin eller et forskningsområde som uddannelsesvidenskab må på denne baggrund være at modvir-

ke disse tendenser til endimensionalisering og standardisering af forsknings- og uddannelsespolitikken. Det kunne for eksempel ske ved at placere sig i det kritiske mellemrum mellem den pædagogisk normative grundforskning og den politisk orienterede uddannelsesforskning, hvor man med Biesta ord må insistere på "at tale pædagogik til education" og fastholde at uddannel-

se også er og altid har været et pædagogisk-normativt anliggende, hvor det handler om formål, værdier og meningen med det hele. Derfor er det vigtigt med et dansk tidsskrift for uddannelsesvidenskab, hvori denne samtale og dette mellemværende kritisk kan belyses, udfoldes og diskuteres.

Litteratur

- Andersen, P. Ø. (1999). Pædagogisk forskning i Danmark. I: S. Mossalski & P. Kirkegaard (red.). *Pædagogiske Refleksioner*. Aarhus: KLIM
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evaluerings-samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2017). Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori og uddannelsesvidenskab. I P.Ø. Andersen og T. Ellegaard (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag: 92-110.
- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm: Vetenskapsrådets Rapportserie.
- Balzer, N. og Bellmann, J. (2019). Uddannelsesforskning i et teaterperspektiv. I: von Oettingen, A. (red.). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bellmann, J. (2017). Forward to the Learning Sciences or Back to Pedagogy? Prospects of Education as an Academic Field. I: Sæverot, H. & Werler, T. (red.). *Pedagogikkens Språk: Kunnskapsformer i Pedagogikvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 104-117.
- Biesta, G. (2013). Å snakke "pedagogikk" til "education": Internationalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet af pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3: 172-183.
- Biesta, G. (2020). Configurations in Educational Research. I: Biesta, G. *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Academic, pp 77-98.
- Bogner, A. (2021). *Die Epistemisierung des Politischen. Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet*. Stuttgart: Reclam.
- Borgnakke, K. (2017). Pædagogik, almenpædagogik, fagdidaktik. I Sæverot & Werler (red.). *Pædagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk: 118-146.
- Callewaert, S. (2017). Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag: 226-243.
- Casale, R. 2021. Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisciplin in den 1990er Jahren. I: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 212-224. (Doi.org/10.35468/5877)
- Christensen, S. og Krejsler, J.B. (2015). *Evidens – kampen om viden, der virker*. København: FOA.
- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogik og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E.L. 2011. *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Damvad (2014). *Kortlægning af forskning i læring i dagtilbud, grundskole og overgange til ungdomsuddannelserne*. (<https://www.ft.dk/samling/20141/almdel/fv/bilag/39/1419356.pdf>).
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright Publishing Corp.

- Durkheim, E. (2014) [1911]. Pædagogikkens væsen og metode. I: Durkheim, E. *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: Forlaget Mindspace: 78-102
- Elstad, E. (2019). *Lærerutdanning i nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emmeche, C. (2010). Fra videnskab til forskning – presset mod videnskabens normer. I: Emmeche, C. & Jan Faye (red.) *Hvad er forskning? Normer, videnskab og samfund*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne, s. 25-41.
- Emmeche, C. (2012). Er videnspolitik godt for videnskaben? I. Faye, J. & Pedersen, D.B. (red.) *Hvordan styres videnssamfundet? Demokrati, ledelse og organisering*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne, s. 149-179
- Forsberg, E. & Sundberg, D. (2018). Formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet – mot ett forskningsprogram. *Pedagogisk Forskning i Sverige* Vol 23, nr. 5, s. 5-20.
- Furlong, J. & Lawn, M. (red.) (2011). *The Disciplines of Education. Their Role in the Future of Education Research*. London: Routledge.
- Furlong, J. & Whitty, G. (2017). Knowledge Traditions in the Study of Education. I: Whitty, G. & Furlong, J. (2017). *Knowledge and the Study of Education – an international exploration*. Oxford: Symposium Books Ltd.: kap. 1
- Fransson, K. & Lundgren, U. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. [1994] (2002). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Hansen, E.J. (1972). *Lighed gennem uddannelse?* Socialforskningsinstituttets Pjecer 1.
- Holm, C. (2017). National strategi for forskningsbaseret undervisning? I Holm, C. & Thingholm, H.B (2017). *Evidens og dømmekraft: når evidens møder den pædagogiske praksis*. Frederikshavn: Dafolo, 131-157.
- Huisken, F. (1973) [1972]. *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen I Vesttyskland*. Roskilde: RUC Boghandel og Forlag.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring*. København: Munksgaard
- Illeris, K., Olsen, H.S., Rasmussen, P. 1976. *Skole og kvalifikation – eller: hvad er det børnene lærer i skolen?* København: Unge Pædagoger.
- Jarning, H. (2020). The Knowledge Nexus in Teacher Qualification: Education Research and Norwegian General Teacher Education 1970-2020. *Nordic Journal of Comparative and International Education* Vol 4 (3-4), 157-177. (<http://doi.org/10.7577/njcie.3748>)
- Jansson, B. (2011) (red.). *Utbildningsvetenskapens kärna. Läroyrkets innersta väsen?* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Korsgaard, O., J.E. Kristensen og H.S. Jensen (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krejsler, J.B. (2021). *Skolen og den transnationale vending. Dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Kristensen, J.E. 2017a. "Dannelsens flertydige genkomst i skolen – som svar på en ensidig uddannelseslogik?". I L. Moos (red.), *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag: 33-70.
- Kristensen, J.E. 2017b. "Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik – med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab". I Ljungdahl, A.K., Lysgaard, J.A. og Tafdrup, O. A. (red.) *Uddannelsesvidenskab. En kritisk introduktion*. København: Samfundslitteratur: 15-50
- Kristensen, J.E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning. *Nordic Studies in Education*. Vol. 42, No. 1, 2022, pp. 30–49.(DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3796>) <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/3796/6282>
- Laursen, P.F., Illeris, K. og Simonsen, B. 1978. *Samfundet og pædagogikken*. Munksgaard.
- Lindberg, L. (2002). Is 'Pedagogik' as an Academic Discipline in Sweden just a Phenomenon for the Twentieth Century? *European Educational Research Journal* nr. 1: 65-82.
- Lindberg, O. (2004). *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning: några eu-*

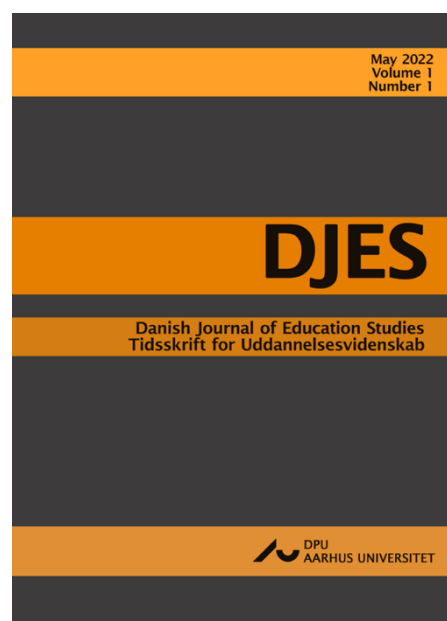
- ropeiska nedslag. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2004:1
- Lindblad, S., Kyndel, D. og Larson (2004). *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper: om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindblad, S. (2022). Vetenskap, profession och politik. Om det pedagogiska kunskapsrådets förändring i Sverige. *Nordic Studies in Education* nr. 1, 2022. (<https://doi.org/10.23865/nse.v42.3787>)
- Luhmann, N. og Schorr, K.E. (1988) [1979]. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lundgren, U.P. 2006. Utbildningsvetenskap – kunskapsområde eller disciplin? I Sandin B. og Säljö, R. (red.) *Utbildningsvetenskap*. Carlsson Bokförlag, S.65-103.
- Masuch, M. (1974). *Uddannelsessektorens politiske økonomi. Lærerearbejdet og lønarbejdet under kapitalismen*. København: Rhodos
- OECD (2003). *New Challenges for Educational Research*. Paris: CERI
- OECD (2004). *National Review on Educational R & D: Examiners' Report on Denmark*. Paris: CERI.
- OECD (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5.
- Oettingen, A. von (red.) (2018). *Empirisk dannelsesforskning. Mellem teori, empiri og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olesen, H.S. (1994). Pædagogik og uddannelsesforskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4: 187-195
- Ongstad, S. 2017. Pedagogisk + fagdidaktisk forskning = utdanningsforskning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1-2017. (DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2017-01-07)
- Pedersen, D. B. (2010). Forskningskvalitet som politisk kategori I: Claus Emmeche & Jan Faye (red.) *Hvad er forskning? Normer, videnskab og samfund*. Nyt fra Samfundsvidenskabernes, s. 255-275.
- Rasmussen, J. (2000). Pædagogikkens krise. *Unge Pædagoger* nr. 1-2.
- Rasmussen, J., S. Kruse og C. Holm (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J., Holm, C. og Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Retsinformation (2000). *Lov om Danmarks Pædagogiske Universitet*. Lov nr. 483 af 31/05/2000 <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2000/483>
- Säfström, C.A. & Sæverot, H. (2017). Doing Harm to Educational Knowledge: The Struggle over Teacher Education in Sweden and Norway. I: M.A. Peters et al. (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*. Springer, s.179-191. (DOI 10.1007/978-981-10-4075-7_12)
- Sahlberg, P. (2012). How GERM is infecting schools around the world? Hentet 16.01 2022 fra <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Sandin B. og Säljö, R. (red.). *Utbildningsvetenskap – ett kunnskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Schmidt, L-H. (1992). *Det socialanalytiske perspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L-H. (1999). Notat om Danmarks Pædagogiske Instituts forestillinger om styrkelse af uddannelsesforskning og uddannelse på lærer- og pædagogområdet. København: DPI
- Schmidt, L-H. (1999b). *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. Danmarks Pædagogiske Institut
- Schmidt, L-H. (2002). Institutstrukturen ved Danmarks Pædagogiske Universitet. I: Wahlgren, B. (red.). *Årsberetning 2000-2001*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, s. 427-436. Genoptrykt i Schmidt, L-H. (2005). *Om Respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 341-352.
- Schmidt, L-H. (2005). *Om Respekten*. København: DPU's Forlag
- Schriewer, J. (2017). Between the Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: educational studies in Germany. I: Whitty, G. & Furlong, J. (2017). *Knowledge and the Study of Education – an international exploration*. Oxford: Symposium Books Ltd.: 75-99

- Siegel, S. & Matthes, E. (2022). Educations Relative Autonomy: A Closer Look at the Disciplines Past, Present, and Future. *Nordic Studies in Education*, no. 1. (DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3785>)
- Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst – og fall? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 4, s. 283-305. (DOI:10.18261/issn.1504-2987-2017-04-02)
- Studieordningen i Uddannelsesvidenskab, AU (2017): <https://eddiprod.au.dk/EDDI/webservices/DokOrdnungService.cfc?method=visGodkendtOrdnung&dokOrdnungId=12730&sprog=da>
- Sundberg, D. (2007). From *Pedagogik* to Educational Sciences? Higher Education Reform, Institutional Settings and the Formation of the Discipline of Educational Science in Sweden. *European Educational Research Journal*, vol 6, nr.4: 393-410. (<http://dx.doi.org/10.2304/wwrj.2007.6.4.393>)
- Sæther, J. & Wivestad, S. 2010. Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1, år. 94, s. 5-16.
- Sæverot, H. (2014a). Utdanningsvitenskapens delegitimering af pedagogikk. *Nordic Studies in Education*, vol 34, s. 21-33
- Sæverot, H. (2014b). Den pedagogiske vendingen - fra utdanningsvitenskap til allmenn pedagogikkvitenskap. *Nordic Studies in Education* nr.4, s. 235-245.
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Fakbogforlaget.
- Sæverot, H. (2017). Pedagogikk er en handlingsvitenskap. I: Sæverot, H. og Werler, T.C. (red.). *Pedagogikkens språk*. Oslo: Gyldendal Akademisk: 148-163
- Sæverot, H. & Kvam, V. (2019). Pedagogikkvitenskap på sit beste. Et tredje forskningsperspektiv på pedagogisk praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr.1, s. 3-15. (DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2019-01-02>)
- Sæverot, H. & Kristensen, J.E. (2022). Introduksjon: Pedagogikk under press. *Nordic Studies in Education*, vol. 42, nr. 1: 1-12 (<https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/3784>) (DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3784>)
- Terhart, E. (2016). Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen – Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19: 73-87. (DOI 10.1007/s11618-016-0708-0)
- Torpe, H. (1988). *Aldrig løses mand af lære. Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Undervisningsministeriet (1998). *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848-1998*.
- Vejleskov, H. & Winther-Jensen, T. (2017). *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- VTU (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling) 2007. *Uddannelsesforskning – baggrundrapport vedrørende et strategisk forskningsprogram*. Forsknings- og Innovationsstyrelsen.
- Whitty, G. & Furlong, J. (2017). *Knowledge and the Study of Education – an international exploration*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Winther-Jensen, T. (1989). Pædagogik som videnskab og som universitetsfag – i dansk tradition. I H. Haue & V. Skovgaard-Petersen (red.). *Uddannelseshistorie 1989*. Selskabet for dansk Skolehistoriske, s. 42-58.
- Winther-Jensen, T. (2019). Teoretisk pædagogik. Egenart og oprindelse. *Studier i Pædagogisk Filosofi*. Årg. 8, nr. 2, s. 2-19.
- Wivestad, S. 2007. Hva er pedagogikk? I: Kaldestad, O.H. m.fl. (red.). *Grundverdier og pedagogikk*. Oslo: Fakkbokforlaget, s. 293-331
- Wivestad, Stein M. (2015). Utdanningsbegrebet – i dag, i går og i morgen. I: Brunstad, P.O., Reindal, S. M. og Sæverot, H. (red.) (2015). *Ek-sistens og pedagogik. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 156-174.

English Abstract

In a comparative perspective, this article describes the entry of two new concepts of educational thinking called 'uddannelsesforskning' (educational research) and 'uddannelsesvidenskab' ('educational sciences') in Norway, Sweden, and Denmark during the last 25 years. Although there are similarities between the three Nordic countries, there are also differences. In Norway and Sweden, the entry of the Anglo-American concept of educational sciences has taken place as part of a primarily political motivated reorganization and internationalization of the research field of education, earlier described as the pedagogical field. In Denmark on the other hand, a similar reorganization of the research field has taken place under a new policy concept of 'educational research' from the beginning of the new century, whereas the concept of 'educational science' did not occur until 2010 and with a limited diffusion in comparison to the concept of 'educational research'. The article points out that these Nordic reorganizations reflects an international tendency marginalizing the German-continental understanding of pedagogy as an

autonomous academic discipline in favor of the much broader Anglo-American understanding of educational research and educational sciences as interdisciplinary fields of research. Unlike earlier forms of mainly humanistic pedagogical research, these concepts are primarily focused on a social scientific (sociological, economic, and political) understanding of education often giving priority to policy-oriented quantitative and evidence-based research in the sharpened politics of knowledge. Thus, after presenting the locale (sub-) department of educational science at the Danish School of Education the article argues that it has become necessary today to make an epistemological distinction between educational *science* and the dominant forms of educational *research*. This is done in order to discuss what a critical research discipline of educational science could be if it does not want to become an echo of dominant policies of education but instead will try to mediate between empirical educational research and more normative and value-based pedagogical research, i.e., between social scientific and humanistic forms of knowledge.



Fagfællebedømt artikel

Læreruddannelsen kan ikke give lærerstuderende de rette undervisningskompetencer til at undervise flersprogede elever i folkeskolen

Christine Grønbæk Jagenreuter

Dimittend fra Uddannelsesvidenskab, DPU

Publiceret online 15. maj, 2022

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Læreruddannelsen kan ikke give lærerstuderende de rette undervisningskompetencer til at undervise flersprogede elever i folkeskolen

Christine Grønbæk Jagenreuter¹

Abstract

Artiklen omhandler hvordan reformændringen af læreruddannelsen i 2013 har medvirket til, at flersprogede elevers undervisningsvilkår er blevet forringet. Artiklen argumenterer for, at reformændringen udgør endnu et eksempel på uddannelsessystemets nedprioritering af andetsprogsområdet de seneste tre årtier. Artiklen undersøger undervisere og lærerstuderendes forståelser af det obligatoriske modul "Undervisning af tosprogede elever", som trådte i kraft med reformen, på landets største læreruddannelser. Artiklen bygger på et kvalitativt undersøgelsesdesign bestående af dokumentanalyse, spørgeskema (n=44) og interviews (n=9) og behandles ud fra Pierre Bourdieus teoretiske perspektiver. Med udgangspunkt i Bourdieus sociologiske feltanalyse er der konstrueret et Fokuselevfelt. I dette felt er alle enige om, at flersprogede elevers sproglige udvikling og deltagelsesmuligheder skal understøttes i folkeskolen, dog på forskellig vis. Dette tydeliggøres gennem positionerne Sprogforskerne og Policy-aktørerne, som imidlertid modsætter sig hinandens rationaler om andetsprogs tilegnelse. Læreruddannelsen skal forholde sig til begge positioner, hvilket får utilsigtet konsekvenser for de valg, der træffes.

Nøgleord: Læreruddannelse, læreruddannelsesreform, dansk som andetsprog, undervisning af tosprogede elever, uddannelsespolitik.

Læreruddannelsen spiller en afgørende rolle for undervisningsvalget i den danske folkeskole. Langt de fleste lærere i Danmark uddannes på læreruddannelsen, hvorfor de forståelser, der knyttes til praksis blandt de lærerstuderende, kan afspejle læreruddannelsen som uddannende institution. Denne artikel skriver sig ind i et uddannelsesfelt, hvor politiske beslutninger vedrørende læreruddannelsen får konsekvenser helt ude i klasselokalerne. Artiklens formål er at gøre opmærksom på, hvordan reformændringen af lærer-

uddannelsen i 2013 har medvirket til, at flersprogede elevers undervisningsvilkår er blevet forringet og samtidig har øget den sociale ulighed i skolen. Dette eksemplificeres i nedenstående interviewuddrag.

Interviewer: *Hvordan kommer det at anvende viden fra Undervisning af tosprogede elever] til udtryk i jeres praksis?*

Ny lærer 1: *Altså, jeg må nok indrømme, at sådan i praksis så ved jeg ikke, hvor meget jeg sådan står og går i dybden med færfaglige begreber (...) Jeg synes altid, at*

¹ **Kontakt:** Christina Grønbæk Jagenreuter, christine.g.jagenreuter@gmail.com

jeg kører sådan noget med forforståelse (...) Men i forhold til når de skal arbejde med noget nede i bogen, så må jeg da indrømme, at jeg ikke bruger så lang tid på at gennemgå ord, som jeg tænker at den rigtige gode undervisning, der tilgodeser tosprogede, gør. Her ville man jo nok bruge mere tid på at gennemgå begreber.

Ny lærer 2: *Jeg bruger ikke som sådan så meget tid på det. Jeg tror det, der er, når vi starter på et nyt emne, så gennemgår vi selvfølgelig nogle af begreberne, som der skal arbejdes med i det her emne, og hvis vi læser en tekst. Jamen, er der nogle ord, som jeg tænker, at det ikke er sikkert, at alle eleverne ved, hvad det her betyder, det kan være faglige ord, det kan være førfaglige ord. Så spørger jeg lige sådan, ved I hvad det her betyder? Eller lige forklarer. Nå, men det betyder det her, og så er der egentlig ikke rigtig mere i det. Så bruger jeg ikke mere tid på det.*

Lærernes udtalelser viser, at de er bevidste om, at de skal inddrage en sproglig opmærksomhed i deres undervisningsfag for at understøtte flersprogede elever (fremover fokuselever²). Citaterne viser også, at de ikke har fået mulighed for at opnå de nødvendige kompetencer, mens de var studerende på læreruddannelsen. Dette underbygger den bekymring flere fagfolk og andetsprogsforskere havde, da det blev besluttet, at undervisningsfaget "Dansk som andetsprog" skulle nedlægges til fordel for det obligatoriske modul "Undervisning af tosprogede elever" med læreruddannelsesreformen i 2012 (Wulff, 2012). Fagfolkene problematiserede reformændringen, fordi læreruddannelsen fremover skulle udbyde mindre specialiseret undervisning på andetsprogsområdet. Artiklen vil derfor argumentere for, at modulet "Undervisning af tosprogede elever" oprettelse ikke er en forbedring, men en forringelse af andetsprogsområdet på læreruddannelsen. Denne forringelse er blot en af flere uddannelsespolitiske nedprioriteringer på andetsprogsområdet gennem de seneste tre årtier.

Artiklen beskriver først undersøgelsesdesignet og de teoretiske perspektiver inspireret af Bourdieu (1970). Derefter indledes analysen med et perspektiv på PISA's indflydelse på fokuseleverne og læreruddannelsens styredokumenter. Der relateres til tidligere forskning på området, hvorefter feltet og

aktørernes kapital og habitus kortlægges. Feltanalysen skildrer to polariserede sprogsyn, som læreruddannelsen skal forholde sig til. Analysen inkluderer desuden interviews med undervisere og studerende fra læreruddannelsen, som viser hvorfor og hvordan undervisernes valg af strategier omkring modulet "Undervisning af tosprogede elever" får uintenderet konsekvenser for de studerendes måder at understøtte fokuselevernes sproglige udvikling i folkeskolen.

Undersøgelsesdesign

Min undersøgelse tog afsæt i egne erfaringer og forståelser knyttet til læreruddannelsen, og den fremstår som et enkeltstående casestudie. Mit valg af case er taget ud fra antagelsen om, at de logikker, der påvirker "Undervisning af tosprogede elever" på de større læreruddannelser også er repræsenteret i resten af Danmark (Flyvbjerg, 2015: 506-508). Undersøgelsens formål er at give indsigt i, hvorledes reformændringer af læreruddannelsen får konsekvenser på praksis i folkeskolen. Det empiriske materiale består af dokumenter, spørgeskema og interviews (fokusgrupper og enkeltinterviews). Der anvendes dokumenter til at kortlægge hvordan fænomener som "tosprogede elever" og "sprogsyn" optræder i de forskellige policy-dokumenter. Dokumenter er tekster, der viser spor fra fortidens tanker og handlinger, og de er ligesom interviewet heller ikke neutrale men handlingsorienterede. Det er de i kraft af det sprog, som anvendes til at vinkle et bestemt syn på problemer og derigennem legitimere bestemte handlinger. Empirien består af primære og sekundære dokumenter, som er udgivet af myndigheder og evalueringsinstitutter samt i faglitteratur og tidsskrifter. Alle dokumenter er gennemlæst ud fra et kildekritisk perspektiv om autenticitet, troværdighed og repræsentativitet for at illustrere deres relevans og anvendelighed (Duedahl og Jacobsen, 2010: 53-55). Min adgang til informanter fra læreruddannelsen blev etableret gennem "gatekeepers" og "snowball-sampling". Metoden fungerede godt til at få kontakt med læreruddannelsens store population.

² Begrebet "fokuselever" anvendes af Kristjánsdóttir (2011:120) til at benævne to- og flersprogede elever mere neutralt. I denne artikel er det også et bevidst analytisk valg, da brugen af begreberne

"tosprogede elever" og "flersprogede elever" anvendes til positionerer aktørerne i feltanalysen, hvorfor det giver mening at vælge et neutralt begreb.

På grund af Corona var undervisningen på læreruddannelsen omlagt til onlineundervisning, hvilket betød at denne tilfældige samplingsmetode både var anvendelig og nødvendig for min empiriindsamling. Metodens fremgangsmåde består i at etablere kontakt til én eller få personer, som gennem sit netværk hjælper med at etablere nye kontakter, som igen kan etablere nye kontakter (Babbie, 2017: 196-197). Rekruttering af interviewpersoner foregik ved, at gatekeeperen inviterede mig med til undervisningen via et zoomlink. De lærerstuderende udfyldte mit kvalitative spørgeskema via et link, hvor de afslutningsvis kunne melde sig som interviewpersoner. Spørgeskemaet blev udleveret til fire forskellige hold på 6. og 8. semester (n=44).

Coronasituationen nødvendiggjorde, at al kommunikation skulle foregå online, og alle interviews blev derfor foretaget gennem onlinemediet Zoom. Interviewet betragtes som en vidensproducerende samarbejdsrelation (Højgaard, 2010: 9), hvor interviewpersonernes virkelighed konstrueres gennem narrativer, der beretter om de forståelser og normativiteter, der knytter sig til undervisning af fokuselever (Staunæs og Søndergaard, 2005: 53-55). Interviewpersonerne bestod i alt af 4 nyuddannede lærere fra min arbejdsplads (en folkeskole), 7 lærerstuderende fra de største læreruddannelser og 3 undervisere fra den ene af læreruddannelserne. Underviserne blev i modsætning til de studerende interviewet enkeltvis, for at få blik for både underviserens oplevelser med "Undervisning af tosprogede elever" og deres erfaringer omkring nedlæggelsen af Dansk som andetsprog. Både lærerstuderende og nyuddannede lærere blev inddelt i fokusgrupper, fordi jeg ønskede at få blik for deres beretninger, vurderinger og forhandlinger omkring modulet og praksis i folkeskolen. Metoden tillod, at interviewpersonerne kunne spørge til hinandens udtalelser og erfaringer ud fra en fælles kontekst. I fokusgruppeinterviewet med de nyuddannede lærere blev metodens ulemper tydelige, da der opstod en social kontrol, der skabte en konformitet og korrekthed om egen praksis mellem gruppens medlemmer (Halkier, 2012: 12-14). De virkede tilbageholdende om udfordringerne i praksis, hvilket kan give et mindre retvisende billede af undervisningssituationen for fokuseleverne i folkeskolen.

Trods den smalle repræsentativitet af interviewpersoner mener jeg, at der formentligt knyttes

lignende erfaringer med lærerstudiet og "Undervisning af tosprogede elever" på de øvrige læreruddannelser. En større population kunne have styrket reliabiliteten yderligere, men på grund af Corona-lockdown var dette ikke muligt.

I det følgende afsnit redegøres der kort for Bourdieus teoretiske begreber, hvorefter analysemetoden "feltanalysen" uddybes, for at give læseren bedre mulighed for at forstå artiklens analyse og konklusioner.

Teori

Pierre Bourdieus teoretiske begrebsapparat har en særlig relevans, når det kommer til at skabe forståelse for undervisernes og de lærerstuderendes valg i forhold til "Undervisning af tosprogede elever" på læreruddannelsen. Teorien gav blik for, hvorfor læreruddannelsen ikke kan give de lærerstuderende de nødvendige undervisningskompetencer til at undervise fokuselever i folkeskolen. Bourdieu anvender "sociale felter" som betegnelse for sociale og objektive strukturer, der samtidig er socialt konstrueret (Wacquant, 1992: 18-35). Begreberne *habitus*, *kapital* og *felt* er centrale begreber i teorien, og de indvirker og er afhængige af hinanden. Begrebet *felt* fungerer på samme måde som et magnetfelt, der påvirker de genstande og personer, der befinder sig i det. Feltet kan illustreres som en scene, hvor det handler om at få monopol på den kapital, der har mest værdi inden for et givent felt. Gennem *kapital* kan der skaffes magt til at fastsætte rangordenen i feltet. Det har således afgørende betydning for feltets aktører, hvilken kapitalform, der værdisættes, og hvordan det gøres, da det konstruerer magtfulds hierarkiske struktur. *Habitus* er internaliseret i aktørerne gennem deres opvækst og uddannelse, som giver dem kapital til at indgå i bestemte felter (Bourdieu og Wacquant, 1992). Kapitalformerne kan omveksles ved, at aktøren flytter sig til andre felter. Aktørernes *habitus* får betydning for valg af disse omvekslingsmuligheder og dermed også hvilke kampe, der er værd at kæmpe. Selve eksistensen af et felt afhænger af denne såkaldte symbolske værdikamp. Det kaldes for feltets *illusio*. I feltet er det implicit, hvad der er legitimt og ikke-legitimt at synes og gøre. Det kaldes for *doxa* (Wilken, 2006).

Til analysen har jeg konstrueret feltet *Fokuselevfeltet*, da dette felts doxa omhandler undervisning af fokuselever. Den kapital, der refereres til i analysen, består af "viden om andetsprogstilegnelse".

Bourdieu's feltanalyse

Bourdieu anvender en abstrakt model kaldet *Det sociale rum*, der bruges til at beskrive et samfunds sociale strukturer. Det sociale rum illustreres som et koordinatsystem. Den lodrette akse betegner samfundets samlede mængde kapital, og den vandrette akse modstiller de forskellige kapitalformer. Modellen gennemskæres af en akse, der rangerer aktørernes kapital. Det sociale rum kan derfor illustrere et felt af sociale klasser inden for forskellige grupper, der kæmper om status, magt og indflydelse. I *Fokuselevfeltet* kæmpes om hvilket sprogsyn, der skal dominere skole- og uddannelsespolitik i Danmark. Modellen er brugbar til at undersøge, hvornår og på hvilke præmisser sociale grupper bliver transformeret til sociale klasser, og hvilken kapital der kæmpes om. Den kan illustrere tre teoretiske klasser ud fra deres mængde af kapital på den lodrette akse. Øverst i modellen befinder den dominerende klasse sig og nederst, den dominerede klasse. Herimellem placeres folkeskolelærerne. Bourdieu anvender endvidere begreberne *symbolsk vold* og *-magt* til at beskrive de mekanismer, der udgør en *symbolsk kamp*. Disse mekanismer er usynlige, da hverken den dominerende eller den dominerede klasse registrerer, at der finder en symbolsk magtudøvelse sted, og samfundets rangering af klasser/grupper kommer derfor til at virke naturlig. Gennem undervisningen på læreruddannelsen og i folkeskolen udøves *symbolsk vold* gennem *den pædagogiske handling*. Det sker, når autoriserede uddannelsesinstitutioner underviser børn og unge i samfundets dominerende kultur. Statens monopol på legitim symbolsk vold indebærer nemlig, at staten har ret til at bestemme klassifikationsprincipper, så disse bliver almengyldige. En elementær form for kodificering af sociale klasser sker gennem sproglig benævnelse som eksempelvis "tosprogede elever". Diskurser der retter sig mod en bestemt social klasse, kan bidrage til produktion og reproduktion af samfundets sociale ulighed. Den mest magtfulde kodificering sker, når en sociale gruppe indskrives i lovgivning, som var tilfældet

med den sociale gruppe "tosprogede elever", der blev indskrevet i selve modulets navn "Undervisning af tosprogede elever" i bekendtgørelsen fra 2012 (Bourdieu og Passeron, 1970). I relation til min egen undersøgelse har jeg identificeret to sproppositioner, som kæmper mod hinanden. Det ene er *Sprogforskerne*. Det andet er *Policyen*. Begge positioner er enige om vigtigheden i at understøtte fokuselevernes sproglige udvikling, men deres tilgang og sprogsyn er vidt forskellige.

"P" for PISA og problemer for fokuseleverne

I dette afsnit vil jeg argumentere for, hvorfor dét at være to-og flersproget ofte kobles til forestillingen om dårlige skolefaglige resultater i en uddannelsespolitisk kontekst. Undervisningsfaget "Dansk som andetsprog" blev indført i 1995 i folkeskoleloven af 1993. Bekendtgørelsen om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever udkom i 1984, men først i 1996 kom der en vejledning for faget, som markerede, at Dansk som andetsprog var et selvstændigt sprogfag, med sproget som markør for kommunikation og identitetsudvikling. Bekendtgørelsen forpligtede kommunerne til at etablere Dansk som andetsprog allerede fra børnehaveklassen, for at give fokuseleverne bedre deltagelsesmuligheder i skolen og i samfundet gennem tilegnelsen af det danske sprog (Folkeskoleloven, 1984, Folkeskoleloven, 1998: §4a, Kristjánsdóttir, 2006, Holmen, 2011). I 1997 blev det besluttet, at Danmark skulle deltage i den økonomiske organisation OECD's (Organisation for Economic Co-operation and Development) internationale testprogram PISA (Mejdning, 2020). Gennem internationale målemetoder som PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sammenlignes landenes læringsstandarder globalt gennem en soft governance-strategi, som påvirker deltagernes uddannelsespolitik i én bestemt retning (Moos, 2019, Krejlsler, 2019: 131).

De første PISA-resultater i år 2000 sendte chokbølger gennem hele det danske uddannelsessystem, da skoleeleverne præsterede langt under forventet. Endvidere var der signifikant forskel på et- og tosprogede elever. Resultaterne blev fremført som et

tegn på ringe integrations- og uddannelsespolitisk bevidsthed (Andersen, Egelund, Jensen, Krone, Lindenskov, Mejding, 2001: 119, Mejding, 2020).

Københavns Kommune besluttede at gennemføre "PISA-København" i årene 2003, 2007, 2010 fordi kommunen havde det højeste antal fokuselever i Danmark. Dette medvirkede til, at PISA fik betydelig indflydelse på uddannelses- og forvaltningspolitik i hovedstadsområdet (Jagenreuter, 2020: 10, Christensen og Rasmussen, 2003a, Christensen & Rasmussen, 2003b, Holmen, 2011: 35). Herudover blev der udarbejdet en særskilt PISA Etnisk i 2009 til at undersøge fokuselevens faglige standpunkter (Egelund, 2010, Egelund, Nielsen, Randvid, 2011). Disse resultater fremgår stadig af PISA-rapporter og i flere nationale evalueringsrapporter, som alle refererer til PISA. Fokuselevens skolefaglige præstationer rejser således gennem PISA, og kan på den måde resultere i en negativ dominerende diskurs om, at fokuselever er fagligt svage (Brøgger, 2018, Jagenreuter, 2020, Andersen, Egelund, Nordahl, 2020, UVM, 2021b, Pihl og Salmon, 2018). Det betyder, at fokuseleverne transformeres til en social klasse, hvis kapital (dét at have flere sprog) bliver en ulempe og repræsenterer en mangelfuldhed i stedet for at være en ressource. Kapitalformen delegitimeres således i det overordnede magtfelt, og fokuseleverne indtager en domineret position i det sociale rum. Det kan ses i mediedebatten, som siden 00'erne har været præget af følgende negativt dominerende diskurser (Jagenreuter, 2021: 35): "*De tosprogede eleveres kultur er et problem for skolen*", "*En høj koncentration af tosprogede elever påvirker skolens faglige niveau negativt*", "*Etniske danske forældre fravælger distriktsskolen, hvis koncentrationen af tosproget er højere end 30 %*", som medførte at "*Tosprogede elever bør derfor spredes*"³. Samfundsdiskurser som disse kan nemlig bidrage til produktion og reproduktion af de sociale klasser og fastholde samfundets usynlige magtstruktur.

Den negative dominerende diskurs om fokuselever konstrueres også gennem policy. Det eksemplificeres i rapporten "*Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030*", hvor indvandrere og efterkommere med ikke-vestlig baggrund beskrives som personer uden uddannelse og job og uden tilstrækkelig tilknytning til det omkringliggende

samfund (Regeringen, 2018: 4-5, 8). Dette fremgår også på "Dingeo.dk", som hører under onlineboligportalen Boliga.dk. Her oplyses, hvor høj en procentdel af skolens elever der har dansk herkomst og dermed implicit hvor mange der ikke har. Herefter står der: "*Analyser har vist at en andel af ikke-vestlige elever højere end 15 pct. har en negativ effekt på indkomsten for de øvrige elever 20 år efter grundskolen selv efter korrektion for familiemæssige og socio-økonomiske faktorer*" (Dingeo.dk, 2021). Disse samfundsdiskurser kan formodentlig kobles til den nationalpolitiske påvirkning på integration og sprogtilegnelse, der har hersket siden slutningen af 1990'erne. Den systematiske skævvridning af, hvordan fokuselever omtales offentligt, er blevet "common sense". Integration er blevet lig med assimilation, hvilket også synliggøres på integrationsbarometret.dk, hvor det fremhæves, at "nydanskere" kategoriseres som integreret eller assimileret, hvis de har en lav tilknytning til deres oprindelsesland (UIM, 2018, UIM, 2020: 4).

Konsekvenser af Læreruddannelsesreformerne

I det følgende afsnit vil jeg gennem dokumentanalyse underbygge artiklens antagelse om, at tre årtiers nedprioritering af andetsprogsområdet på læreruddannelsen har haft konsekvenser for fokuselevens sproglige deltagelsesmuligheder i folkeskolen.

Undervisningsfaget Dansk som andetsprog blev oprettet som et forsøgsfag på 14 ud af 18 læreruddannelser i Danmark i 2001. Faget blev fra start kategoriseret som et sprogfag og blev populært blandt de lærerstuderende (Folkeskoleloven, 1998, Høyrup, 2016: 35, UVM, 2003). Læreruddannelsen har dog siden starten af 00'erne gennemgået flere strukturelle ændringer blandt andet på baggrund af PISA-chokket i 2000 og den transnationale soft-governance strategi, som også har influeret på Dansk som andetsprog (Jagenreuter, 2020: 12-13, Moos, 2019: 114). For det første skulle læreruddannelsens kvalitet højnes ved at udbyde færre og større undervisningsfag. For det andet blev Dansk som andetsprog gjort til et permanent undervisningsfag, fordi der var brug for

Emne: "Tosprogede elever", Medietype: Landsdækkende dagblade.

³ Søgemaskinen informedia.dk er anvendt ud fra følgende kriterier: *Søgeperiode: 01.01.2000-04.03.2021,*

lærere med særlig ekspertise på området, der samtidig kunne hjælpe til løsning af integrationsopgaven. Herudover skulle undervisning af fokuselever indgå som et element i både de obligatoriske pædagogiske fag og i undervisningsfagene således, at alle lærerstuderende ville opnå indsigt i at undervise fokuselever (Lovforslag, 2006). Læreruddannelsen blev derfor reformeret i 2006.

Som en del af reformen blev de fire undervisningsfag fra Læreruddannelsesloven i 1996 opgraderet til ECTS-pointsystemet. Undervisningsfagene skulle i alt udgøre 144 ECTS-points, som kunne bestå af to store undervisningsfag à 72 ECTS eller to små undervisningsfag à 36 ECTS og et stort undervisningsfag. Dansk som andetsprog blev kategoriseret som et lille fag (BEK, 2009: kap. 2 §3). Denne strukturændring fik store uintenderede konsekvenser for undervisningsfaget, fordi færre lærerstuderende tilvalgte faget, formodentlig på grund af fagets størrelse og prioritet i praksis. Dansk som andetsprog er beskrevet som et timeløst fag uden hverken karaktergivning eller afgangsprøve i folkeskolen. Undervisningsfaget er på den ene side et centralt bestemt fag med et selvstændigt faghæfte, fagspecifik formålsparagraf og en fyldig undervisningsvejledning fra Undervisningsministeriet. På den anden side er Dansk som andetsprog overladt til lokale beslutninger og dermed også et enten tilfældigt eller målrettet andetsprogsfokus lokalt på skolerne og i kommunerne (Holmen, 2011: 97).

I kølvandet på læreruddannelsesreformen fra 2007 blev der nedsat en følgegruppe, som skulle rådgive Undervisningsministeren om samspillet mellem læreruddannelsens nyeste elementer og målopfyldelse. Følgegruppen konkluderende, at kvaliteten af de små undervisningsfag og den manglende andetsprogsdimension i den lærerfaglige kompetenceprofil i læreruddannelsesreformen fra 2007 var mangelfuld. Det blev derfor skønnet nødvendigt, at alle lærerstuderende skulle opnå kompetencer i Dansk som andetsprog i en ny læreruddannelse. Det skulle ske ved at implementere andetsprogsdimensionen i de øvrige pædagogiske fag og i undervisningsfagene i stedet for at opprioritere Dansk som andetsprogsfaget.

Forskningsminister Morten Østergaard understregede derfor også i 2012, at Dansk som andetsprog skulle være en del af alle læreres grundfaglighed i stedet for et særskilt undervisningsfag.

Argumenterne for at nedlægge undervisningsfaget blev begrundet i Bologna-processens anbefalinger om, at læreruddannelsen ikke skulle udbyde fag, der ikke er fag i folkeskole til trods for, at Dansk som andetsprog har et selvstændigt faghæfte (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012: 61-62, 77, Jagerreuter, 2020: 10, Aftaleteksten, 2012). Alle lærere skulle nu kunne skabe en inkluderende folkeskole ved at anvende andetsprogsdimensionen i alle fag, men en specialisering af lærernes kompetencer inden for andetsprogsområdet skulle ske gennem efteruddannelse (Lindegård, 2012a). Dette medførte, at den daværende læreruddannelseslov blev ophævet og en ny læreruddannelsesreform trådte i kraft i 2013. Konsekvensen var, at Dansk som andetsprog mistede status som undervisningsfag, og der blev i stedet oprettet som et modul af 3 måneders varighed inden for det pædagogiske-psykologiske område "Lærernes Grundfaglighed", og skiftede samtidig navn til "Undervisning af tosprogede elever". Navnet signalerer tydeligt, hvem der er i fokus, men gør det samtidig uigennemsigtigt, at andetsprogsundervisning? defineres som et sprogligt felt (Høyrup, 2016: 34).

Ovenstående eksempler viser, hvordan fokuselevernes sproglige deltagelsesmuligheder i folkeskolen forringes gennem politiske beslutninger på læreruddannelsesområdet. Det kan sige noget om, hvordan udlændige- og integrationspolitik har haft indflydelse på skole- og uddannelsespolitik i Danmark de sidste 30 år. Strukturændringerne på læreruddannelsen er blevet problematiseret af andetsprogsfagfolk, fordi der stilles ulige krav til kompetencerne hos underviserne i Dansk som andetsprog på henholdsvis børne- og voksenområdet. Det kræver en lærer- eller kandidatuddannelse med speciale i sprog samt en etårig videreuddannelse på kandidatniveau at undervise voksne, men blot gennemførelse af det obligatoriske modul "Undervisning af tosprogede elever" efterfulgt af et andetsprogsspecialiseringsmodul på læreruddannelsen for at undervise flersprogede børn (Ginmann og Neuman Larsen, 2015: 132-133). I alle interviews blev det tydeligt, hvorledes den strukturelle placering af "Undervisning af tosprogede elever" fik betydning for de lærerstuderendes motivation og underviserens måde at kunne planlægge og udfolde modulet didaktisk. Nedlæggelsen af Dansk som andetsprogsfaget har påvirket underviserne, og frygten for at få ind-

skrænket deres fagområde har sat sig dybt i dem. Det er blevet indlejret i deres habitus, og det påvirker derfor de valg de træffer med henblik på at omvæksle kapital, så den kan omsættes af de kommende lærere i folkeskolen. Den symbolske magtkamp handler nemlig ikke kun om at opnå anerkendelse i *Fokuselevfeltet*, men også i felterne knyttet til læreruddannelsen og folkeskolen. Det kommer blandt andet til udtryk, når underviserne og de lærerstuderende positionerer sig ved at anvende *Sprogforskernes* kodificering af fokuseleverne, nemlig "flersprogede elever" og ikke "tosprogede elever", som *Policy-aktørerne*, hvilket uddybes i citatet længere fremme.

Når underviserne og de lærerstuderende bruger ord, der taler ind i *Sprogforskernes* kapital, opnår modulet legitimitet og anerkendelse hos *Sprogforskernes*, hvilket kan påvirke synet på "Undervisning af tosprogede elever" på læreruddannelsen positivt. Samtidig devalueres *Policy-aktørernes* kapitalform ved at tage afstand fra deres kodificering af fokuselever som "tosprogede elever", da denne kodificering kan bidrage til produktion og reproduktion af det sociale rum (Wilken, 2006). Dette eksemplificeres i følgende citater:

Lærerstuderende 1: *"Der er blevet skabt den der sådan lidt negativt ladede ord omkring "tosprogede" (...) og det er simpelthen så ærgerligt. Og spørgsmålet er, om navnet i sig selv, er misvisende i sig selv og skal (...) kasseres (...) fremfor noget andet? (...) Vi har simpelthen store tendenser til netop at sætte ting i kasser og i kategorier og italesætter alting, og det medfører bare ikke altid noget positivt".*

Lærerstuderende 2: *"Altså, personligt ville jeg jo aldrig nogensinde bringe det ord [tosprogede] med ind [i samtalen]"*.

Underviser: *"Jeg kan ikke li' begrebet tosprogede elever i denne her sammenhæng. For det første, så er de fleste tosprogede elever flersprogede, så det er egentlig den betegnelse vi er gået over til at bruge. Det er den ene ting. Den anden ting er, at vi mener noget, når vi siger de tosprogede elever, som om de tosprogede elever har nogle problemer, og det er det langt fra alle der har".*

Tidligere forskning

Tidligere forskning på området tegner samme billede af, at andetsprogsområdet er blevet nedprioriteret, og at fokuseleverne ikke har de samme deltagelsesmuligheder som de etniske danske børn i folkeskolen. Et studie af de danske læreruddannelsesreformer fra 2006 og 2012 viser, at forholdet mellem teori og praksis samtidig med indførelsen af modulopbygning og målstyringskoncept er en udfordring for læreruddannelsen (Dorf, 2018, Ekspertgruppen, 2018, Taskforcen for ny læreruddannelse, 2017). Omvendt fremhæves det, at disse faktorer forbedrer muligheden for internationalisering og giver gode muligheder for lokale tilpasninger, som åbner for at skabe forskellige profiler og specialiseringsmoduler, hvilket kan tiltrække flere studerende. Endvidere fremhæves det, at det er en styrke, at alle lærerstuderende har en dansk som andetsprogsdimension i deres undervisningsfag, men at det til gengæld er en svaghed, at Dansk som andetsprogsfaget er udgået af læreruddannelsen. Nyuddannede lærere med specialviden inden for Dansk som andetsprogsområdet mangler, og studierne påpeger således, at undervisningsfaget bør genindføres og fastholdes som fagområde i Lærernes Grundfaglighed. Skolerne har brug for lærere med kompetencer i "basisundervisning" eller "supplerende undervisning" i Dansk som andetsprog, som henvender sig til nyankomne eller andre fokuselever, som ikke har tilstrækkeligt dansksproglige kompetencer til at få et tilfredsstillende udbytte af skolens undervisning (Taskforcen for ny Læreruddannelse, 2017: 38, 45-46). Et andet studie viser, at læreruddannelsesunderviserne vurderer, at de har brug for et kompetenceløft for at kunne undervise lærerstuderende til at implementere folkeskolereformen fra 2012, herunder undervisning af fokuselever. Deres kompetencer er ikke blevet kortlagt i den 15-årige periode, hvor læreruddannelsen er blevet ændret tre gange. Undersøgelsen viser dog, at underviserne praktiserer den undervisningsform, læreruddannelsesreformen lægger op til (Rasmussen, 2018, Rasmussen, Pedersen og Stafseth, 2015: 3-4, 25). Et tredje studie "*Forskning i og udvikling af almene lærerkompetencer*" konkluderer på baggrund af lærerinterviews, at lærernes manglende sprog og kompetencer i at undervise i Dansk som andetsprog vurderes at være det største problem. Lærerne mener, at den manglende ekspertise

er fejlagtig og at den enkelte faglærer pålægges et stort ansvar for at medtænke andetsprogsdimension i alle sine undervisningsfag (Thorning, 2015: 141-142). Flere andre studier viser, at lærerstuderende kan have udfordringer ved at lære at undervise børn og unge med en anden kulturel baggrund end deres egen (Cochran-Smith og Villagas, 2016), hvilket kan tale for målrettet og grundigt rekrutteringsarbejde og fastholdelse af en mere divergent gruppe studerende på læreruddannelsen (Canger, 2008: 252).

Herudover viser forskningen inden for andet-sprogstilegnelse, andetsprogs-pædagogik, sproglig diversitet, literacy og Dansk som andetsprog som dimension i fagundervisningen, at en undervisningsform, der systematisk tager udgangspunkt i fokuselevens sproglige og kulturelle forudsætninger for at lære det nye sprog, udvider fokuselevens sproglige repertoire med flere udtryksmuligheder og en mere avanceret metasproglig bevidsthed (Holmen, 2011: 54). Det er efterhånden en forskningsmæssig kendsgerning, at inddragelse af fokuselevens sproglige ressourcer nemt overses i undervisningen i folkeskolen (Holmen, 2011, Henriksen, 2010, Gilliam, 2006, Gitz-Johansen, 2011, Laursen, 2013, Lagermann, 2017). Udover forskning på (to)sprog er skolen også et bredt udforsket felt inden for skolekultur og diversitet. Siden 1994 har særligt Staunæs, Kofoed, Gitz-Johansen, Lagerman og Gilliam markeret sig i forhold til inklusions- og eksklusionsprocesser i forhold til fokuselever. Enslydende for deres forskning er, at deltagerperspektivet lægges hos eleverne. Deres forskning synliggør, hvordan et ikke-intenderet men dog herskende mangelsyn præger folkeskolens blik på fokuseleverne (Canger, 2008: 27, Gilliam, 2006: 97-99, 161-166, Gitz-Johansen, 2011, Lagermann, 2017). Både Gitz-Johansen, Lagerman og Gilliams forskning stiller skarpt på, hvordan sproget omkring fokuseleverne bruges til at konstruere elevernes virkelighed. Folkeskolen konstrueres nemlig som en national enhed gennem strategisk national retorik, som lokaliserer mangelfuldhed hos fokuselever. Det synliggøres blandt andet ved antagelsen om, at familier fra andre (ikke-vestlige) lande identificeres som sprogligt mangelfulde. Fokuselevens familier pålægges denne implicite mangelfuldhed ved brug af kompensatorisk pædagogik i skolen. Anerkendelsen af fokuseleverne bør ligge i, hvordan elevernes baggrunde og potentialer inddrages og aktiveres i skolen, selvom de er fremmede for

lærerens egen baggrund og identitet (Gitz-Johansen, 2009: 393-401). Herudover peger Gilliams forskning på, at skolen er med til at forstumme nogle kulturelle forskelle og medkonstruere andre, såsom hvem der er og ikke er *ordentlige mennesker*, gennem den kulturelle dominans, der hersker i skolen. Når lærerne anvender kategorierne *de danske elever* og *de tosprogede elever* til også at betegne situationer og kodificere fokuseleverne ud fra noget, der ikke handler om sproglige forskelle, så kommer det til at omhandle dét at være "dansk" og "ikke-dansk" (Gilliam, 2006: 168-169). I både Horst og Kristjánsdóttirs forskning fremhæves og problematiseres det, hvorledes fokuselevens manglende plads i det uddannelsesmæssige curriculum langt fra afspejler en sproglig og kulturel mangfoldighed, men derimod fastholder folkeskolen som en etsproget og monokulturel institution. (Kristjánsdóttir og Timms, 2007, Haas, Holmen, Horst og Kristjánsdóttir, 2011).

I de følgende afsnit vil jeg kort uddybe hvor dét felt, der udgør analysen, befinder sig i Bourdieus sociale rum. Herefter konkretiseres hvorledes dette felt og de to modstridende positioner er konstrueret.

Læreruddannelsens plads i Fokuselevfeltet

I et samfund er dem, der har magten og staten relateret. Statsfeltet er overalt i det danske samfund, fordi det blandt andet sætter rammerne for hvordan vi praktiserer uddannelse af børn og unge. Magtfeltet og staten påvirker og viser hvem, der har magten i samfundet. Læreruddannelsen er relateret til uddannelsesfeltet, som igen er relateret til stats- og magtfeltet (Wilken, 2006: 91-92). Felterne konstitueres relationelt og hierarkisk. Positionerne *Sprogforskerne* og *Policy-aktørerne* samt de aktører, der er knyttet til læreruddannelsen, indtager alle deres plads i *Fokuselevfeltet* qua deres habitus, kapital og illusion. *Fokuselevfeltet* placeres øverst i modellen af det sociale rum hos de dominerende klasser, fordi både *Sprogforskerne* og *Policy-aktørerne* tilhører den dominerende klasse. Denne placering skyldes, at styringsrammerne for læreruddannelsen udstikkes af statsfeltet gennem *Policy-aktørerne*, og *Sprogforskerne* er højt uddannet, og de besidder derfor en stor mængde værdifuld kapital på andetsprogsområdet.

Den symbolske kamp udspiller sig derfor mellem *Sprogforskerne* og *Policy-aktørerne*, og den handler om at legitimere deres egne forståelser af hvordan fokuselevernes sproglige udvikling understøttes bedst muligt. I de to følgende afsnit vil jeg uddybe, hvordan jeg har konstrueret positionerne *Policy-aktørerne* og *Sprogforskerne*.

Policy-aktørerne

Læreruddannelsen relaterer sig til de tre formålsparagraffer som fremgår affolkeskolens bekendtgørelse, læreruddannelsens bekendtgørelse og professionsbachelorbekendtgørelsen. Disse tre udgør de objektive strukturer for, hvordan læreruddannelsen styres og organiseres. Med læreruddannelsesreformen i 2013 blev ansvaret for at implementere Dansk som andetsprog som dimension i fagundervisningen flyttet fra motiverede og specialiserede lærere til at være obligatorisk for alle lærere. Prioriteringen og forvaltningen af specialiseret uddannelse på andetsprogsområdet blev således udliciteret lokalt til folkeskolerne, hvilket gør området sårbart for afstramme budgetter eller manglende interesser hos kommunalbestyrelser og skoleledelser. Den sociale ulighed risikerer således at blive reproduceret i kraft af, at muligheden for at uddanne fagspecialister i Dansk som andetsprog formindskes i stedet for at blive realiseret, hvilket ellers var tanken med folkeskolereformen fra 2012 (Kristjánsdóttir, 2016: 8). Dette kan på mange måder sammenlignes med loven om afskaffelse af den statsfinansierede modersmålsundervisning i 2002, hvor kun EU-borgere kunne få fri adgang til modersmålsundervisning (Horst, 2011: 315-316).

Børne- og Undervisningsministeriet har en central funktion i uddannelsesfeltet, som gennem formelle beslutningsprocesser udgør en del af statsmagten. Det ministerielle sprogsyn repræsenteres blandt andet på læringsportalen emu.dk, hvor det kræver minimum 3 klik under de tre forskellige faner, "Fag", "Temaer" og "Forskning og viden" at søge viden om Dansk som andetsprogsområdet, hvilket besværliggør tilgængeligheden (UVM, 2021a). På siden linkes der til flere forskningsrapporter og artikler, som repræsenterer sprogsynet på emu.dk. Jeg har valgt at fremhæve rapporten "Forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervis-

ning", fordi det flere steder i rapporten tydeliggøres, hvordan magtforholdet mellem *Policy-aktørerne* og fokuseleverne fastholdes. Rapporten devaluerer *Sprogforsker*-kapitalen (modersmålet har værdi og skal inddrages) ved at fremhæve, at modersmålsundervisning ikke støtter andetsprogstilegnelsen hos fokuselever. Forsøgsprogrammet som rapporten er baseret på, foregik samtidig med implementeringen af folkeskolereformen, og populationen bestod af førsteklasselever, som modtog modersmålsundervisning i tidsrummet 13-16, hvor børnene ofte mistede koncentrationen. Modersmålsunderviserne behøvede heller ikke undervisningserfaring, men blot at kunne tale modersmålet (Andersen, Humlum, Guul og Rambøll Management Consulting, 2017: 17-18). Det er kritisabelt, at rapporten ikke inddrager anden dansk eller international forskning, og at emu.dk kun har denne rapport tilgængelig på siden. *Policy-aktørerne* kan altså opnå magt ved at underminere *Sprogforskernes* kapital, så den devalueres og kan påvirke kapitalens omvekslingsmuligheder negativt i andre felter. Det er muligt at antage, at det er et bevidst og strategisk valg, at emu.dk kun henviser til den eneste rapport, der konkluderer, at modersmålsundervisning ingen effekt har for fokuselevernes sproglige udvikling. Dette er et eksempel på den symbolske kamp, der udspiller sig mellem de to modstridende positioner

Faghæfterne er et centralt udarbejdet regelsæt for alle folkeskolens fag, hvori Fælles Mål for de enkelte fag og tilhørende kompetenceområder står beskrevet. Sammenlignes faghæfterne i Dansk som andetsprog fra 1995 med det seneste fra 2015, fremgår det i faghæftet fra 1995, at det centrale i faget er "sprog" og "kultur". Kompetenceområderne i faghæftet fra 2015 beskriver derimod de fire kommunikative færdigheder læsning, lytning, skrivning og tale for dansk. Det synliggør, at kulturdimensionen ikke repræsenteres i 2019-udgaven, hvilket kan tolkes som en underkendelse af *Sprogforskernes* kapital, da de netop positionerer sig ved at hævde, at sprog og kultur unægtelig hænger sammen (Kristjánsdóttir, 2016: 10, UVM, 2019: 8). Der anlægges dermed hos *Policy-aktørerne* (myndighederne) og dermed i statsfeltet et overvejende monokulturelt og monosprogligt syn på, hvordan fokuselevernes sproglige udvikling skal støttes.

Dette sprogsyn er også fremherskende i de frivillige nationale test for Dansk som andetsprog.

Testens formål er at afdække fokuselevs kompetencer og potentialer i forhold til dansktilegnelsen. Resultaterne bruges til at målrette og støtte undervisningen i alle fokuselevs fag. Testen måler imidlertid ikke alle fokuselevs kompetencer inden for Dansk som andetsprog, såsom kompetencer på modersmålet eller *intersprogets* udvikling. *Intersproget* er en betegnelse for den fase fokuseleven befinder sig i, når andetsproget (dansk) tillæres. Derimod er det kun de sproglige områder, som *egner sig til at blive testet med en it-baseret test*, der testes. Det er eksempelvis "faste udtryk", "ordsprog på dansk" og "kendskab til almindelige danske ord som faglige og før-faglige ord fra skolens fag" (Madsen, 2012: 8-9). Den symbolske kamp eksemplificeres yderligere i de følgende citater, hvor det fremgår, at de formuleringer, som vægter *Sprogforsker*-kapitalen i udarbejdelsen af Dansk som andetsprogsfaghæfterne, fjernes og udskiftes med formuleringer, der fremhæver det nationale sprogsyn. Det antages derfor, at fokuseleverne bør besidde dansk-sprog-kapitalen for at blive accepteret og kunne være legitime i magt- og statsfeltet. Jeg mener, at dette unægteligt hænger sammen med den politiske forståelse af integration som assimilation, fordi statsmagten blandt andet fastholder magtstrukturen gennem policy dokumenter, hvor fokuseleverne associeres som fagligt svage. Herunder fremhæves to citater, som netop viser hvordan policy-positionen holder *Sprogforsker* positionen uden for indflydelse ved at undlade formuleringer der eksempelvis inddrager fokuselevs modersmål, som er det *Sprogforskerne* vægter højt. Dette uddybes i det næste afsnit "Sprogforskerne"

Underviser 1 på læreruddannelsen: *Jeg synes tit, at de der faghæfter, (...) Jeg vil ikke røre den med en ildtang. Jeg vil ikke være med til at (...) Nej, Jeg vil helst ikke (...) Hvem er det, der sidder og laver det der? Det er jo ikke nødvendigt (...) det er i hvert fald ikke det fedeste arbejde vel. Fordi det ender jo med, at man alligevel ikke får sat sit aftryk, som man gerne vil, når man sidder og arbejder med sådan nogle (...) Jeg bruger den minimalt, den supplerende [faghæfte], hvis jeg skal være helt ærlig. Det gør jeg altså ikke".*

Underviser 2 på læreruddannelsen: *(...) Jeg ved jo, at der i de senere udgaver af Fælles Mål, ikke den seneste, men den der kom før, der var der nogle gode folk med, der netop forsøgte at få et mere funktionelt perspektiv på sprog ind. altså, hvordan ser sproget ud i forskellige*

sammenhænge, hvordan, hvorfor ser det forskelligt ud, når det skal bruges til forskellige sociale formål? Men i sidste ende så bliver sådan nogle dokumenter jo rensset fra, fordi de skal (...) kunne opstilles på tabeller og (...) noget af det der sker i den der rensning, det er netop, at et funktionelt perspektiv (...) bliver sløret (...) Det er en fornemmelse jeg har på baggrund af, når jeg nu laver nogle nedslag i de der Fælles Mål, som jeg bliver nødt til at kigge på en gang imellem i forbindelse med min undervisning".

Sprogforskerne

Sprogforskerne position består af forskerne Anne Holmen, Helle Pia Laursen, Anna-Vera Meidell-Sigsgaard, Line Møller Daugaard og Bergthóra Kristjánsdóttir. De er udvalgt på grund af deres forskningsmæssige baggrund inden for andetsprogsområdet. *Sprogforskerne* illutio består af, at andetsprogsudviklingen bedst støttes og udvikles, når modersmålet inddrages eksplicit i undervisningen. Det kan blandt andet gøres med et fokus på literacy i fagundervisningen (Holmen, 2000: 77, Laursen, 2013). Inddragelse af elevernes forskellige modersmål skaber et metasprog om sprog i undervisningen samtidig med, at dét at kunne flere sprog bliver en ressource og får værdi (Meidell-Sigsgaard, 2014). Det kan blandt andet gøres ved, at lærerne bliver sprogsponsorer. De skal skabe et positivt sprogmiljø, der undgår sprogskam og skal opmuntre fokuselevs forældre til at tale modersmålet i hjemmet, fordi *tosprogede forældre, i lige så høj grad som alle andre forældre, kan stimulere deres børns sproglige udvikling* (Møller-Daugaard, 2019: 215). *Sprogforskerne* lægger vægt på, at fokuselevs identitetsudvikling knyttes til både modersmålet og andetsproget, da begge sprog tildeles en plads og en vigtighed i deres hverdag (Møller-Daugaard, 2017). Det har nemlig grundlæggende betydning for fokuseleverne, at modersmålet anerkendes på samme vilkår som andetsproget.

Sprogforskerne positionerer sig i *Fokuselevfeltet* ved at kritisere, at det sprogligt mangfoldige klasserum ikke inddrages og udnyttes i undervisningen, fordi børn med flere sprog ikke opfordres til at overføre deres erfaringer og viden om (andre) sprog i folkeskolen. Det skaber et lukket literacysystem, hvor

forståelsen af, hvad der tæller som literacy reduceres til det danske majoritetssprog (Laursen, 2013). *Sprogforskerne* kritiserer også *Policy-positionen* for at forbinde begrebet "tosprogede elever" med mangelfulde danskundskaber. De kritiserer, at midlet til at sikre fokuseleverne ordentlig uddannelse sker gennem en kompensatorisk pædagogik, hvor rationalet er, at det danske sprog smitter gennem fysisk samvær med modersmålstalende danskere og ikke gennem faglig undervisning (Kristjánsdóttir, 2016). *Sprogforskerne* forholder sig kritisk til, at læreruddannelsen ikke ruste lærerne bedre til at understøtte fokuselevernes sproglige udvikling, da dette aspekt fylder forholdsvis lidt i undervisningsfagene. Det strider også mod skolens ideal om at tage udgangspunkt i elevernes sproglige og kulturelle forudsætninger, fordi sproget anses som noget der "skal være på plads", inden man kan tage hul på det faglige. Det er et udtryk for et mangelsyn på fokuselevernes sprogundskaber (Henriksen, 2010: 19-20, Holmen, 2011: 86, 97-99, Engmann, 2014). *Sprogforskernes* kritik af rationalerne omkring andetsprogsindlæring, der repræsenteres af *Policy-aktørerne*, kan ses som et forsøg på at devaluere deres kapital og samtidig legitimerer deres egen.

Symbolske magtkampe på læreruddannelsen

Underviserne på læreruddannelsen oplever, at modulets kapital rangerer lavt, fordi ledelserne på læreruddannelserne ikke placerer modulet ud fra hverken pædagogiske eller didaktiske principper, men på et tilfældigt tidspunkt i uddannelsen. Underviserne forsøger dog at placere modulet der, hvor der er størst sandsynlighed for, at de lærerstuderende akkumulerer modulets kapital og kan anvende det i praksis. Det fremgår af følgende citat:

Underviser på læreruddannelsen: "Til gengæld, så vil jeg hellere have dét [Undervisning af tosprogede elever], end jeg vil ha' det på 2.-3.semester, hvor de har ét undervisningsfag. Så kan de jo hele tiden kun komme til at skrive den her kompetencemålsprøve ind i dansk eller matematik eller engelsk, og det er sørme ikke godt nok, vel? (...) Altså, hvis vi gerne vil udanne nogle, der forstår at dansk som andetsprog er en

dimension i alle fag, så er det da enormt vigtigt, at vi får det bredere ud".

De objektive strukturer, der er styrende for "Undervisning af tosprogede elever", er de centralt bestemte færdigheds-, videns- og kompetencemål, som fastsættes af statsmagten. Strukturernes udmøntes i forskellige former for policy, som indtager den samlede position *Policy-aktører* i *Fokuselevfeltet*. Indholdet i policy er bestemt af embedsfolk, som er en del af statsfeltet, og ikke sprogforskere, der besidder høj faglig kapital. Der kan derfor argumenteres for, at der udøves symbolsk vold gennem den indholdsmæssige rammesætning for modulet. Indholdet fungerer som ramme for den pædagogiske handling, som underviserne på læreruddannelsen skal udføre. Dette forhold kan beskrives som udøvelse af symbolsk vold, fordi systemets magtstrukturer reproduceres og fokuseleverne fastholdes som domineret klasse. Det gør de, fordi den pædagogiske handlingsformål er at videreføre en bestemt kulturel kapital til en bestemt gruppe børn, som er kategoriseret i selve den centrale rammer, nemlig "Undervisning af tosprogede elever".

Sprogforskerne og undervisere er enige om, at sprog og kultur hænger sammen. Underviserne forsøger derfor at værdisætte den sproglige kapital højest, for at opnå anerkendelse hos *sprogforskerne* gennem denne symbolske handling. Underviserne fastholder fortællingen om, at "Undervisning af tosprogede elever" er et fagligt svært modul, der kræver høj faglighed og sprogforståelse hos de lærerstuderende. Det betyder, at de lærerstuderende som har akkumuleret sproglige kapital gennem deres opvækst, mestrer modulet. Det kan skabe asymmetri i erhvervelsen og akkumuleringen af selve modulets kapital, som kan få betydning for, hvordan de lærerstuderende planlægger og gennemfører en undervisning, der kan give fokuseleverne sproglige deltagesmuligheder på lige vilkår med etniske danske elever i praksis. Positionering i *Fokuselevfeltet* handler i høj grad om at opnå legitimitet og indflydelse i folkeskolen. Når dansk som andetsprogsdimensionen inddrages i undervisningen, så forbedres fokuselevernes sproglige deltagesmuligheder, og modulets kapital bliver således akkumuleret af de lærerstuderende, som kan anvende andetsprogsdimensionen i deres kommende arbejde i folkeskolen. I følgende citater fremgår det, at når et andet-

sprogsdidaktisk redskab som *intersprogsanalyse*⁴ udelades i undervisningen på læreruddannelsen, kan det medvirke til manglende forståelse for fokus-elevernes andetsprogstilegnelse blandt nogle studerende. De får i højere grad en forståelse af, at modulet handler om kommunikation og elev- og undervisningsdifferentiering, som det fremgår af følgende citat:

Lærerstuderende 1: *"Jeg synes, at "Undervisning af tosprogede elever" er et ret bredt modul, hvor vi får en del viden om sprogtilenelse og sprog generelt, og hvor vi arbejder med at imødekomme alle elevers sproglige udfordringer, ikke bare de tosprogede. Efter min mening handler modulet også om differentiering på et højere plan, og hvordan man som lærer kan fokusere på de ressourcer eleverne kommer med, i stedet for at lede efter mangler".*

Lærerstuderende 2: *Det er helt sikkert også min oplevelse, at "Undervisning af tosprogede elever" er prioriteret forkert. Jeg ved godt, at der er nogle studerende, der ikke ville have de samme kompetencer indenfor intersprog, som vi [undervisningsfag i engelsk] har nu, men jeg synes, at der hurtigt blev kørt ned: "Jamen, det er en anden form for intersprog". Men det er stadig de samme begreber, og vi er godt klar over, at vi ikke trækker på de samme parametre, når vi ikke har indsigt i begge sprog".*

Det vil kræve mere undervisningstid eller en redefinition af den sproglige vægtning på modulet for, at de lærerstuderende kan opnå de nødvendige faglige kompetencer, det kræves for at løfte denne undervisningsopgave. På læreruddannelsen kan de lærerstuderende tilvælge specialiseringsmoduler for at opnå specialiseret viden inden for et fagligt felt. Det er dog ikke altid muligt at tilvælge et andetsprogsfagligt specialiseringsmodul på grund strukturelle barrierer. Samtlige interviewpersoner udtrykte, at den strukturelle placering af "Undervisning af tosprogede elever" gav udfordringer for tilvalg af Dansk som andetsprogsspecialiseringsmodulet og/eller mulighed for bachelorskrivning i "Undervisning af tosprogede elever". Det er en forudsætning, at den

lærerstuderende har gennemført "Undervisning af tosprogede elever" for at kunne tilvælge de andet-sprogsspecialiserede moduler, hvilket er umuligt, hvis modulet er placeret på 8. og sidste semester. Specialiseringsmodulerne er vigtige for at underviserne kan opnå indflydelse i *Fokuselevfeltet* og i folkeskolen. For at det kan lade sig gøre, bør så mange lærere med specialisering i Dansk som andetsprog undervise eller vejlede inden for andetsprogsområdet i folkeskolen.

Med læreruddannelsesreformen blev "Undervisning i tosprogede elever" placeret som et ud af fire moduler, der tilsammen kaldes "Pædagogisk Lærerfaglighed"⁵. Rationalet var, at tre ud af disse fire fag skulle inddrages i en afsluttende Kompetencemålsprøve. Denne struktur betød imidlertid, at "Undervisning af tosprogede elever" ikke blev inddraget i det ønskede omfang, hvorfor den nationale faggruppe for Dansk som andetsprog trak modulet ud af prøveformen. Det resulterede i at "Undervisning af tosprogede elever" afsluttes med en intern og lokal defineret eksamen på landets læreruddannelser. Ulempen med dette valg er, at "Undervisning af tosprogede elever" ikke indgår i den årlige censorrapporter for læreruddannelsen, som kan fortælle noget de lærerstuderendes interesser på området, som citatet herunder viser:

Underviser på læreruddannelsen: *"Man skulle lave en synopsis og så skulle man gå op til en prøve (...) Det var en meget mudret konstruktion på alle måder for de studerende (...) vi skulle ud og samarbejde med alle mulige forskellige PL-fag [pædagogik og lærerfaglighed], så (...) det forsvandt lidt i den prøveform. Så vi er faktisk rigtig glade for at få den trukket ud (...) Det er noget, vi lige har diskuteret udfordringen i, at vi har en intern prøve. Altså, sådan rent politisk, er der noget udfordrende ved det (...), fordi det ikke er et fag, der lige nu er ekstern censor på (...) Altså, i forhold til at se på (...) hvad der kan rykke et fag, er jo også (...) et blik udefra. Der kommer en censorrapport, der siger: Det er det her de studerende er optaget af lige nu. Det findes ikke lige nu, fordi det er en intern kompetencemålsprøve".*

⁴ Intersprogsanalyse en analyse af fokuselevens systematik af sproget, som læreren kan drage nyttig viden af i forhold til fokuselevens sproglige udvikling (Wulff & Knudsen, 2021: 211-212)

⁵ Lærerens grundfaglighed består af "Almen dannelse" og "Pædagogik og lærerfaglighed" består af "Almen undervisningskompetence", "Elevens læring og udvikling", "Special pædagogik" og "Undervisning af tosprogede elever" (<https://www.kp.dk/uddannelser/laerer/>).

Underviseren positionerer "Undervisning af tosprogede elever" som et værdifuldt modul, der fortjener en isoleret kompetencemålsprøve i stedet for at skulle kombineres med de øvrige pædagogiske fag. Det sker gennem et symbolsk forsøg på kapitalomveksling for at opnå anerkendelse og status hos *Sprogforskerne i Fokuselevfeltet* ved at positionere modulet som et sprogfagligt og ikke pædagogisk modul.

Valget om at løsrive "Undervisning af tosprogede elever" fra kompetencemålsprøven, kan tolkes som at den nationale faggruppe i Dansk som andetsprog er bange for, at deres fagområde bliver indskrænket eller vil forsvinde som det gjorde med Dansk som andetsprogsfaget i læreruddannelsesreformen fra 2013. Frygten for at blive udeladt har indlejret sig i deres habitus, hvorfor en løsrivelse virker som det bedste valg. Det medfører imidlertid, at de forskellige moduler "Undervisning af tosprogede elever" på landets læreruddannelsen ikke kan sammenholdes, hvilket kan hindre underviserne i at opnå indsigt i de lærerstuderendes interessefelter. Modulet kunne udvikle sig til at være mere orienteret mod de studerendes interesser, som formodentlig kunne omveksles til praksis i folkeskolen, hvis det fremgik af censorrapporterne. Vægtning på sprog og fravalg af den fælles kompetencemålsprøve hæmmer på sin vis "Undervisning af tosprogede elever" i at kunne udvikle sig til et uundværligt modul på læreruddannelsen.

Konklusion

Artiklens formål har været at synliggøre, hvordan reformændringen af læreruddannelsen i 2013 har forringet fokuselevernes sproglige deltagelsesmulighederne i folkeskolen. Herudover har formålet været at tydeliggøre, at reformændringen i 2013 er en politisk symbolhandling, som dækker over endnu en nedprioritering af andetsprogsområdet. Artiklen bygger på et kvalitativt undersøgelsesdesign som analyseres ved hjælp af Pierre Bourdieus feltanalyse og begreberne habitus, kapital og felt.

Analysen har vist, hvorledes magtkampe mellem *Sprogforskerne* og *Policy-aktørerne* har fundet sted, og hvorledes læreruddannelsesaktørernes har positioneret sig i forhold til dem. Da undervisningsfaget

Dansk som andetsprog blev nedlagt til fordel for "Undervisning af tosprogede elever", gav det underviserne på læreruddannelsen oplevelsen af at skulle kæmpe for deres fremtidige berettigelse. Deres habitus og akkumulerede kapital har derfor påvirket deres strategiske valg vedrørende placeringen af "Undervisning af tosprogede elever" på læreruddannelsen, indholdsvægtningen i studieordningen og adskillelsen fra de øvrige fag i kompetencemålsprøven. Analysen viste endvidere, at kapitalomvekslingerne i *Fokuselevfeltet* fik uintenderede konsekvenser for fokuseleverne på flere måder: For det første fik placeringen af "Undervisning af tosprogede elever" betydning. Ved at placere modulet sidst på læreruddannelsen, kunne de studerende overføre deres akkumulerede kapital fra "Undervisning af tosprogede elever" til flere af deres undervisningsfag. Imidlertid bevirker det, at de lærerstuderende nedprioriterede modulet, da deres tredje undervisningsfag eller bacheloropgaven skulle afsluttes samtidig. Det kan få konsekvenser for, hvilke kompetencer de lærerstuderende tilegner sig, og det påvirker deres muligheder for at kunne understøtte fokuselevernes sproglige udvikling. For det andet fik undervisernes vægtning af modulets indhold uintenderede konsekvenser. For at opnå anerkendelse hos *Sprogforskerne* og status i *Fokuselevfeltet* vægtede underviserne den sproglige del frem for den kulturelle. Paradoksalt nok udelukker dette valg studerende, der ikke har høj kapital i viden om sprog, og som dermed har svært ved at akkumulere en forståelse for fokuselevernes *intersprog*. Modulet består af for få undervisningstimer til, at det bliver muligt. En tredje årsag er, at flere studerende mener, at modulet i højere grad handler om kommunikation og undervisningsdifferentiering end den andetsproglige dimension i fagundervisningen. Det kan formodentlig skyldes, at "Undervisning af tosprogede elever" centrerer om at inddrage faglige begreber og fagord eksplicit i undervisningen som ikke retter sig specifikt mod fokuselever, men alle elever. Herudover viste analysen, at fravalget af den fælles kompetencemålsprøve kunne spores tilbage til nedlæggelsen af Dansk som andetsprog på læreruddannelsen. Dette fravalg får også utilsigtede konsekvenser for "Undervisning af tosprogede elever", fordi modulet afsluttes alene og ikke fremgår af de landsdækkende censorrapporter. Læreruddannelsen må tilskyndes at forholde sig til de objektive strukturer, der er beskrevet i bekendt-

gørelsens kompetencemål samt de transnationale uddannelsesrationaler. Før læreruddannelsesreformen i 2013 kunne lærere opnå specialistviden på andetsprogsområdet gennem undervisningsfaget Dansk som andetsprog, men denne opgave er blevet forskudt til folkeskolerne. Det kan få store konsekvenser for fokuseleverne, da skolernes budgetter kan sætte begrænsninger for lærernes efteruddannelsesmuligheder.

Artiklen konkluderer derfor, at reformændringen af læreruddannelsen i 2013 får utilsigtede konsekvenser for fokuseleverne i folkeskolen, og de bidrager til at reproducere sociale magtstrukturer i samfundet. Fokuseleverne får ikke bedre muligheder ved, at alle lærerstuderende har "Undervisning af

tosprogede elever" på læreruddannelsen. Det konkluderes også, at integrationspolitik påvirker samfundsdiskurser og policy gennem repræsentation af et nationalistisk monosprogligt og -monokulturelt sprogsyn, hvor det eneste legitime sprog er dansk.

Med udgangspunkt i denne artikels konklusioner anbefales det at genindføre Dansk som andetsprog på læreruddannelsen og at "Undervisning af tosprogede elever" bevares, men reformeres i en mere flersproglig og kulturel retning. Fokuselevernes sproglige udvikling vil dermed kunne forbedres og de vil opnå sproglige deltagelsesmuligheder på lige vilkår med etniske danske elever i folkeskolen og i det samlede uddannelsessystem.

Litteraturliste

- Aftaleteksten (2012). AFTALETEKST. Reform af læreruddannelsen. Uddannelses- og Forskningsministeriet: Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet fra <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reformaf-laer Ruddannelsen/reform-af-laer Ruddannelsen.pdf>
- Andersen, A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L. og Mejding, J. (2001). Forventninger og færdigheder -danske unge i en international sammenligning. I D. P. i. AKF, Social Forskningsinstituttet, (1.udgave, 1.oplag). København K: AKF, DPU, SFI-SURVEY.
- Andersen, S. C., Humlum, M. K., Guul, T. S., og Consulting, R. M. (2017). Modersmålsbaseret Undervisning (Faglig rapport 2017, T. Børneforskningscenter. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/170503-Samlet-rapport-modersmaalsundervisning-paa-1-klasse-trin_1.pdf
- Andersen, P. G., Egelund, N. og Nordahl, T. (2020). Elever med dansk baggrund og elever med indvandrerbaggrund -forskelle og ligheder. I Aarhus Universitet, FULM. Forskningsinformeret (1. udgave): Aalborg Universitetsforlag.
- Babbie, E. (2017). The Logic of Sampling. In The Basics of Social Research (7. udgave, s. 190-231). Cengage Learning.
- BEK (2009) Bekendtgørelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2009/408>
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1970). Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet (1.udgave, 1.oplag, 2006). Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). Refleksiv sociologi -mål og midler (1.udgave, 5.oplag 2009). Hans Reitzels Forlag, dansk udgave 1996.
- Brøgger, K. (2018). Kap. 2 (uddrag) Analyzing Education Reforms' in In Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the EU and the Open Method of Coordination. (21 sider). Springer.
- Canger, T. (2008). Mellem minoritet og majoritet -et ikke-sted: minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed. Roskilde Universitetscenter.
- Christensen, D. og Rasmussen, P. (2003a). Dagsorden for ordinært møde onsdag den 6.august 2003 (UUU 223/2003 nr. U59/03). (Kvalitetsudvikling i folkeskolen) https://www.kk.dk/sites/default/files/edoc_old_format/Uddannelses-%20og%20Ungdomsudvalget/06-08-2003%2016.00/Dagsorden/01-08-2003%2008.51.41/11404C7695D83880C1256D750025B7C1.htm

- Christensen, D. og Rasmussen, P. (2003b). Dagsorden for ordinært møde onsdag den 30.april 2003 (UUU 97/2003, .nr. U59/03). (Kvalitetsudvikling i folkeskolen) Hentet fra https://www.kk.dk/sites/default/files/doc_old_format/Uddannelses-%20og%20Ungdomsudvalget/30-04-2003%2008.15/Dagsorden/25-04-2003%2008.41.51/2BED714A298FF603C1256D13002519A0.htm
- Cochran-Smith, M. og Villegas, A.M., 2016. Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. I D. Gitomer og C. BELL, Handbook of Research on Teaching. 5. udgave. Washington, DC: AERA, (s. 439-547)
- Dingeo.dk. (2021). Tingbjergskole. Boliga.dk. Lokaliseret den 07.03.2021, hentet fra <https://www.dingeo.dk/skole/tingbjerg-skole>
- Dorf, H., 2018. Læreruddannelse, lærerfaglighed og undervisningskvalitet. Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag (s. 239-282)
- Duedahl, P. og Jacobsen, M. H. (2010). Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserie for social- og sundhedsvidenskaberne (Bind 2). Syddansk Universitetsforlag.
- Egelund, N., Nielsen, P. C. og Randvid, B. S. (2011) PISA Etnisk 2009. AFK. Hentet fra <https://dpu.au.dk/forskning/internationaleundersoegelser/pisa/pisa-etnisk-2009/>, opdateret den 22.09.2020. Lokaliseret den 21.10.2020
- Egelund, N. (2010). PISA 2009 -en sammenfatning. 1.udgave, 1.oplag, DPU og forfatterne. Hentet fra <https://dpu.au.dk/forskning/internationaleundersoegelser/pisa/hovedresultater2009/>, opdateret 23.09.2020. Lokaliseret d. 21.10.2020
- Ekspertgruppen. (2018). Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013. Styrelsen for forskning og uddannelse. Hentet fra https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf
- Engmann, T. (2014). Forsker: Læreruddannelsen er for slap. Berlingske Tidende. Hentet fra <https://www.berlingske.dk/samfund/forsker-laereruddannelsen-er-for-slap>
- Folkeskoleloven. (1984). Bekendtgørelse om folkeskolens undervisnings af fremmedsprogede elever (*1). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1984/583>
- Folkeskoleloven. (1998). Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1998/63>
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann og L. Tanggaard, Kvalitative metoder. En grundbog (2.udgave, 2.oplag, s. 497-531). Hans Reitzels Forlag.
- Følgegruppe for ny læreruddannelse, (2012). Deregulering og internationalisering -evaluering og anbefaling om læreruddannelsen af 2006. Styrelsen for Videregående Uddannelser. Hentet fra <https://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/evaluering-og-anbefalinger-omlaereruddannelsen.pdf>
- Gilliam, L. (2006). De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i den danske folkeskole. Danmarks Pædagogiske Antropologi
- Ginman, M. og Larsen, M. N. (2015). Flersprogede elevers læring -hvilke lærerkompetencer kræver det? Tidsskriftet Viden om Literacy Nr. 918, 9. Hentet fra https://www.videnomlaesning.dk/media/1395/18_metteginman_maria-neumann-larsen.pdf
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheder og barriere i den flerkulturelle skole -om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I O. K. Kjørven og B.-K. Ringen, Teacher Diversity in Diverse Schools -Challengens and Opportunities for Teacher Education (s. 391-410). Oplandske Bokforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2011). Interkulturel pædagogik. I Den multikulturelle skole -integration og sortering (1.udgave, 3.oplag, s. 225-240). Roskilde Universitetsforlag /Forlaget Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper (2.udgave, 3.oplag). Forlaget Samfundslitteratur
- Haas, C., Holmen, A., Horst, C. og Kristjánsdóttir, B. (2011). Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv (Asterisk nr. 5). Aarhus Universitetsforlag.
- Henriksen, C. (2010). Tosprogede har en triumf i ærmet. Interview med Anne Holmen. Unge Pædagoger (UP), nr. 4, 2015, 16-20. Hentet fra

- https://issuu.com/ungepadagoger/docs/up_nr_4_2015?ff
- Holmen, A. (2000). Dansk som andetsprog er kommet for at blive. I Dansk -vejen til integration. (s. 69- 78). Modersmålssekabet og C.A. Reitzels Forlag.
- Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir, Ret til dansk (Nr. 5, s. 31-116). Aarhus Universitet
- Horst, C. (2011). Grænser for ligebehandling. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst, og B. Kristjánsdóttir, Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv (Asterisk nr. 5, s. 301-439). Aarhus Universitetsforlag
- Højgaard, L. (2010). Kan man interviewe sig til viden -om køn? Dansk sociologi, 1/21, 16
- Høyrup, F. (2016). Lærer i dansk som andetsprog - fra ekspert til generalist. Unge Pædagoger, nr. 77 -2016, 4. Hentet fra https://issuu.com/ungepadagoger/docs/up_nr_4_2015?ff
- Jagenreuter, C. G. (2020). Transformation af linjefaget dansk som andetsprog på læreruddannelsen. I University ARTS, Eksamensopgave på videregående forvaltning 6b (1.udgave, s. 1-26). Emdrup: Aarhus Universitet.
- Jagenreuter, C. G. (2021). Modulet "Undervisning af tosprogede elever" på læreruddannelsens betydning for tosprogede elevers sproglige udvikling i folkeskolen. I Universitet ARTS, Speciale, Uddannelsesvidenskab (1.udgave, s.- 1-86 + Bilag s. 1-55). Emdrup: Aarhus Universitet.
- Krejsler, J. B. (2019). Pædagogisk kreativitet i mænøvrerne mellem frihed og styring. I T. N. Rasmussen og K. L. Thomsen, Frihed og ansvar i lærerens grundfaglighed. Børge Møllers Grafiske Hus I/S.
- Kristjánsdóttir, B. (2006). Evas skjulte børn [Debat: Kronikken]. Politiken.dk, hentet fra <https://politiken.dk/debat/kroniken/art5702718/Evas-skjulte-b%C3%B8rn>
- Kristjánsdóttir, B., & Timm, L. (2007). Kronik: Tvetungtet uddannelsespolitik. Politiken, Sektion 2. Hentet fra <https://apps-infomedia-dk.ez.statsbiblioteket.dk:12048/mediarkiv/link?articles=e0c61fb8>
- Kristjánsdóttir, B. (2011). Nysprog om tosprøg. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir, Ret til dansk -Uddannelse, sprog og kulturarv (Nr. 5, s. 117-219). Aarhus Universitet.
- Kristjánsdóttir, B. (2016). FOLKESKOLEREFORMEN - tosprøgsundervisning og uddannelsesretfærdighed. Unge Pædagoger, nr. 77, (6-13). Hentet fra https://issuu.com/ungepadagoger/docs/up_nr_4_2015?ff
- Lagerman, L. C. (2017). Farveblind folkeskole kan gøre livet svært for minoritetsbørn. Lokaliseret den 02.05.2021, Hentet fra <https://videnskab.dk/kultur-samfund/skidt-for-minoritetsboern-at-folkeskolen-er-farveblind>
- Laursen, H. P. (2013). Sproglig diversitet og Literacy. Aarhus Universitetsforlag.
- Lidegaard, M. (2012a). L 33 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. (Ændringer som følge af ny læreruddannelse). Lokaliseret den 01.11.2012, Hentet fra <https://www.ft.dk/samling/20121/lov-forslag/L33/BEH1-12/forhandling.htm#tE938EC74786F4740AEF33CB26067233Btab1>
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. 21(2)12, 22. Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews
- Lovforslag (2006) Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 7366-7390 https://www.folketingstidende.dk/samling/20051/lov-forslag/L220/20051_L220_som_fremsat.pdf
- Madsen, S. S. (2012). De frivillige nationale test i dansk som andetsprog 5. og 7.klasse. I W. Hede-gaard, (1.udgave, oktober 2012). Ministeriet for Børn og Undervisning: Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen.
- Meidell-Sigsgaard, A.-V. (2014). Brug dine egne ord -hvordan man gør sig legitim som DSA-elev i historieundervisningen. Sprogforum, 58, (s.74-80)

- https://www.academia.edu/12078530/Brug_dine_egne_ord_hvordan_g%C3%B8r_man_sig_legitim_som_DSA_elev_i_historieundervisningen?auto=download&email_work_card=download-paper
- Mejding, J. (2020, 13.04.2021). Projektbeskrivelse 2000. Aarhus Universitet. <https://dpu.au.dk/forskning/internationaleundersoegelser/pisa/pisa2000/projektbeskrivelse2000/>
- Moos, L. (2019). Styring af skolens professionelle praksis. I T. N. Rasmussen og K. L. Thomsen, Frihed og ansvar I lærerens grundfaglighed (s.114-127). Børge Møllers Grafiske Hus I/S.
- Møller Daugaard, L. (2006). Åbent brev vedr. linjefaget dansk som andetsprog i læreruddannelsen. (UDU alm. del -Bilag 214). Uddannelsesudvalget
- Møller-Daugaard, L. (2019). Tosprogede elever og forældres investering i sprog -mellem frihed, ansvar, skyld og skam. I T. N. Rasmussen & K. L. Thomsen, *Frihed og ansvar. I lærerens grundfaglighed* (s. 202-216). Børge Møllers Grafiske Hus I/S.
- Pihl, M. D., Salmon, R. (2018). Hver sjette elev opnår ikke 2 i dansk og matematik i 9.klasse (Folkeskolen, Arbejdernes erhvervsråd. https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_hver-6-elev-opnaar-ikke-2-i-dansk-og-matematik-i-9-klasse.pdf
- Rasmussen, J., Pedersen, E. F. og Stafseth, V. T. (2015). Læreruddannerkompetencer -en undersøgelse af danske læreruddannere kompetencer og behov for kompetenceudvikling. <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/Laereruddannerkompetencer.pdf>
- Rasmussen, J. (2018). Reform of teacher education and teacher educator competences. A survey study of Danish teacher educators' competences and needs for capacity building. *Teacher Education Policy and Practice*, (s. 102-118)
- Regeringen. (2018). Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030. I Ø.-o. Indenrigsministeriet, Udspil. (s. 1-40). Regeringen.dk: Statsministeriet.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Interview, observationer og dokumenter. (1.udgave, 4.oplag, s.49-72). Hans Reitzels Forlag.
- Taskforcen for fremtidens Læreruddannelse, (2017). Arbejdsrapport - grundlagspapir for syv anbefalinger for fortsat udvikling af læreruddannelsen. Danske professionshøjskoler. <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Arbejdsrapport-grundlagspapir-foranbefalinger-til-fortsat-udvikling-af-l%C3%A6reruddannelsen.pdf>
- Thorning, T. (2015). Dansk som andetsprog og ny skolereform. *Tidsskriftet Viden om Literacy*, Nr. 18, 136-142. https://videnomlaesning.dk/media/1403/18_thomas-thorning.pdf
- UIM (2018). Analyse af børn af efterkommere med ikke-vestlig oprindelse. <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/filer-tal-og-analyser/arkiv/analyse-om-born-afefterkommere-2018>
- UIM (2020) Udlændige- og Integrationsministeriet. Medborgerskab 2020. Notat nr. 2: Nydanskernes følelse af tilknytning til Danmark (NOTATSERIE, Udlændige-&Integrationsministeriet. <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/filer-tal-og-analyser/arkiv/Notat2.TilknytningtilDanmark.pdf>
- UVM (2003). Undervisningsministeriet. Dansk i læreruddannelsen. Undervisningsministeriet, Oversigt over dansk i uddannelsessystemet - kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer
- UVM (2019) Børne- og Undervisningsministeriet. Dansk som andetsprog (basis). I Grundskolen, Faghæfte 2019
- UVM (2021a) Børne- og Undervisningsministeriet. Om Emu. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Lokaliseret den 07.03.2021 Hentet fra https://emu.dk/redaktionelleretningslinjer_om_emu
- UVM (2021b, 10.01.2020) Børne- og Undervisningsministeriet. Udviklingsprogrammet til styrkelse af tosprogede elevers faglighed. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret den 21.04.2021, Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-oglaeringsmiljoe/tosprogede/udviklingsprogrammet-til-styrkelse-af-tosprogede-elevers-faglighed>
- Wacquant, L. (1992). Introduktion: Struktur og logik i Bourdieus sociologi (O. f. e. a. H. Silberbrandt, Trans.). I O. Gammeltoft, *Refleksiv sociologi* -

mål og midler (1.udgave, 5.oplag 2009: 17-53).
Hans Reitzels Forlag. (An Invitation to Reflexive
Sociology, University of Chicago Press, Cam-
bridge 1992)

Wilken, L. (2006). Pierre Bourdieu (1.udgave). Ros-
kilde Universitetsforlag

Wulff, L. (2012). Bevarelse af linjefaget DSA. (FIV
alm del. Bilag 119). København

English Abstract

This article presents a case study of Danish teacher education after the 2013 reform, focusing on the mandatory course "Teaching bilingual pupils" for all teacher students. This study raises questions about whether the reformed teacher education educates the teacher students in a way that ensures that they are able to incorporate and develop the pupils second language (Danish) in their everyday practice in public school. The study is based on qualitative methods and is centered around Pierre Bourdieu's social field theory. The analysis

is focused on the field called *Fokuselevfeltet*, where there are two opposite positions named *Policy-agents* and *Language Researchers*. These positions represent different beliefs on how to educate bilingual pupils, which is at the core of the symbolic battle on bilingual teaching. The teacher education is caught in the middle of the two positions and that influences the teacher students' qualifications to help the bilingual pupils in the Danish public schools.

Fagfællebedømt artikel

Hvad er problemet?

En mulighedsfokuseret udforskning af problemet med
”What’s the problem represented to be?”, set fra et underviserperspektiv

Miriam Madsen
ph.d., adjunkt i Uddannelsesforvaltning, DPU, Aarhus Universitet

Publiceret online 15. maj, 2022

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Hvad er problemet?

En mulighedsfokuseret udforskning af problemet med "What's the problem represented to be?", set fra et underviserperspektiv

Miriam Madsen¹

Policy-analyse som politologisk disciplin har over de seneste årtier udviklet sig fra at fokusere på optimale policy-interventioner til at fokusere på, hvilke rationaler der ligger bag konstruktionen af specifikke policy-interventioner. Carol Bacchis metodologi "What's the problem represented to be?" (WPR-tilgangen) repræsenterer et populært og væsentligt bidrag i denne udvikling, også i studerendes øjne. Mens WPR-tilgangen for mange studerende umiddelbart forekommer let at anvende i kraft af dens konkrete metodologiske instruktioner, analyserer jeg i denne artikel et gennemgående problem med studerendes brug af tilgangen, som ofte er metodologidreven og formidlet som spørgsmål-og-svar, via en affirmativ-diffraktiv læsning af nutidens uddannelseskontekst gennem nøglebegreber fra Agential Realisme. Artiklen læser også WPR-tilgangen selv diffraktivt gennem disse begreber med henblik på at vise, hvordan mange af tilgangens aspekter kan videreudvikles og diskuteres. Artiklen forsøger altså at engagere studerende (og andre) i arbejdet med at gennemtænke, hvordan tilgangen kan anvendes og de muligheder der ligger i den.

Stikord: WPR-tilgangen – policy-analyse – agential realisme – diffraktiv læsning – affirmativ kritik

Indledning

Policy-analyse er en akademisk undersøgelsesform som hjælper os med at forstå, hvordan samfundet aktuelt søges udviklet og styret. Siden midten af 1900-tallet har policy-analyse som politologisk subdisciplin udviklet sig dramatisk. Ifølge forskerne Webb & Gulson fokuserede disciplinen i de første årtier primært på at identificere og vurdere mulige policy-interventioner, som kunne bidrage til løsningen af aktuelle politiske problemer – et paradigme som de to forskere kalder Policy Scientificity 1.0. Hen mod slutningen af det 20. århundrede blev dette suppleret af et nyt paradigme, Policy Scientificity 2.0,

som tilføjede et kritisk fokus på at forstå de diskurser og (positivistiske) rationaler, der ligger bag udviklingen af selvsamme forslag til policy-interventioner, med henblik på at kritisere disse (Webb & Gulson, 2015).

Policy-forskeren Carol Bacchi (2009) er en af dem, som har bidraget til denne kritiske drejning af policy-forskningen. Med hendes tilgang kaldet "What's the problem represented to be?" (eller forkortet: WPR-tilgangen) har hun udviklet en populær metodologi, som netop stiller spørgsmålstegn ved de rationaler eller problemkonstruktioner, som policy

¹ Kontakt Miriam Madsen, mirm@edu.au.dk, Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU

tilbyder svar på. Disse problemkonstruktioner, hævder hun, er hverken naturgivne eller neutrale, men repræsenterer derimod bestemte virkeligheds-opfattelser, der privilegerer nogle grupper og ekskluderer andre. Siden 2009 er Bacchi's tilgang gradvist blevet mere populær indenfor uddannelsesforskningen (se eksempelvis Cort & Larson, 2015; Mufic & Fejes, 2020; Whitburn, Moss, & O'Mara, 2017) samt indenfor beslægtede områder såsom evalueringsforskningen (se eksempelvis Archibald, 2020). Også blandt studerende på Uddannelsesvidenskab er WPR-tilgangen populær. Her anvendes den i analyser af uddannelsespolicy i form af både reformer og strategier.

Denne artikel er inspireret af og baseret på mine erfaringer med studerendes anvendelse af WPR-tilgangen i diverse policy-analyser. Gennem vejledning og bedømmelse af en del Bacchi-inspirerede analyser på både bachelor- og kandidatuddannelsen i Uddannelsesvidenskab har jeg fået indtryk af, at Bacchi's metodologi umiddelbart fremstår let at anvende for studerende, men samtidig at det sjældent lykkes for studerende at forløse tilgangens potentiale. Mine erfaringer har givet mig lyst til at udforske WPR-tilgangen for at prøve at forstå, hvorfor jeg sjældent oplever WPR-analyser som vellykkede. Da jeg gik i gang med udforskningen, nåede jeg frem til den konklusion, at problemet ikke primært er selve tilgangen, men nærmere den måde tilgangen sættes i spil – eller rettere i stilstand – når den tages i brug i eksamensopgaver. Som jeg vil vende tilbage til, tror jeg ikke det skyldes manglende evner hos mine studerende, men derimod at de er en del af et uddannelsessystem, hvor de bliver skolet til at forfølge det prædefinerede og sikre. Og WPR-tilgangen er helt sikkert mulig at anvende på den måde.

Med afsæt i denne første konklusion blev det næste spørgsmål da, hvordan jeg kan diskutere brugen af en metodologi uden selv at komme med nye anvisninger, som vil blive fulgt slavisk som prædefinerede og sikre anvisninger. Løsningen på dette spørgsmål er blevet en artikel skrevet 1) med en personlig stemme som forhåbentlig inviterer til diskussion og dialog; 2) med en affirmativ kritisk tilgang (Raffnsøe, Staunæs, & Bank, 2022; Staunæs, 2016) som insisterer på en kreativ eksperimenteren med det eksisterende og udpeger muligheder frem for svagheder; og 3) med en diffraktiv metodologisk fremgangsmåde (Barad, 2007, 2014; Thiele, 2014), som åbner for nytænkning med afsæt i det gamle. Artiklen er målrettet studerende ved Uddannel-

sesvidenskab og andre uddannelser, hvor kritisk analyse af policy er på programmet. Den har været svær at skrive, fordi den hverken er empirisk baseret på en analyse af eksamensopgaver eller metodologisk udviklende med afsæt i egen forskning. I stedet er artiklen endt som en begrebsstyret genlæsning af WPR-tilgangen samt læsning af mine generaliserede personlige erfaringer i mødet med studerende, som anvender tilgangen.

Artiklen indledes med en introduktion til WPR-tilgangen, sådan som den beskrives hos Bacchi (2009). Hernæst beskriver jeg mine metodologiske greb, som består af en diffraktiv analyse baseret på nøglebegreber i Agential Realisme (Barad, 2003, 2007) samt affirmativ kritik. Dernæst følger en diskuterende (og drømmende) analyse i to dele: Første del har fokus på at forstå studerendes indlejrethed i bestemte lærings- og bedømmelsesparadigmer, hvilket ikke blot har indflydelse på, hvordan de går til WPR-tilgangen, men også hvilke analyser det munder ud i, samt etiske perspektiver på dette. Denne del trækker på begreberne *indlejrethed*, *onto-epistemologi* og *etiko-onto-epistemologi*, og har altså fokus på de præmisser eller rammer for videnskabelse, som mine erfaringer kan læses igennem. Den anden del har fokus på at skubbe til WPR-tilgangen på måder, der forhåbentlig kan løse den metodologisk drevne og instrumentelle måde at bruge WPR-tilgangen på, som jeg ofte har set. Denne del trækker på begreberne *indlejrethed* (igen), *diskursivt-materielle praksisser*, *fænomener* og *policy-gøren*. Resultatet er tre muligheder for fornyelse af WPR-tilgangen samt et kritisk blik på dens begrænsninger. Afslutningsvist diskuterer jeg yderligere muligheder for at skubbe endnu længere til WPR-tilgangen, og inviterer dermed til dialog og fortsat arbejde. Men først tilbage til det, som det hele handler om: WPR-tilgangen.

Introduktion til WPR-tilgangen

WPR-tilgangen kan overordnet forstås som en diskursanalytisk metodologi baseret på en Foucault-orienteret tilgang til styring. Som introduktion til "What's the problem represented to be?"-tilgangen kan vi starte med at kigge på, hvordan Bacchi forstår og analyserer samtidens styring. Hendes grundlæggende pointe er, at vi i samtiden styres via *problematiseringer* (Bacchi, 2009: 25). Problematiseringer har direkte konsekvenser for befolkningsgrupper, idet problematiseringerne er med til at definere, hvordan disse grupper opfattes og behandles, samt hvordan

de inviteres til at tænke om sig selv. Med begrebet 'problemrepræsentation' flytter Bacchi fokus fra de policy-problemer, som traditionel policy-analyse handler om at finde effektive løsninger på, til de problematiseringer, som gør at samfundsforhold overhovedet defineres som policy-problemer i første omgang. Med afsæt i et kombineret socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk perspektiv opfatter hun policy-problemer som konstruktioner, der ikke er selvfølgelige, men derimod kan og bør forhandles, idet de tilgodeser nogle befolkningsgrupper frem for andre. Enhver problemrepræsentation bygger ifølge Bacchi på bestemte ontologiske og epistemologiske antagelser, som kan undersøges og udfordres. Problemrepræsentationer skal således ikke forstås som udtryk for politiske interesser eller forsøg på manipulation, men nærmere som bestemte diskursive sandheder, der er oparbejdet gennem produktion af viden (herunder eksempelvis statistik), og som derfor forekommer naturlige og reproduceres af de aktører, som er involveret i at formulere policy. Dermed omfatter disse aktører ikke alene staten, men også professionelle og forskere, som er med til at udleve og underbygge en given problematisering. I tråd med det socialkonstruktionistiske afsæt produceres der sandheder overalt i samfundet. Ifølge Bacchi er det dog særligt vigtigt at undersøge de sandheder (og tilknyttede problematiseringer) som produceres af magthaverne, fordi disse sandheder er særligt holdbare og virkningsfulde, idet de bygges ind i lovgivning, rapporter og styringsteknologier. Med afsæt i denne forståelse af policy, foreslår Bacchi en kritisk diskursanalytisk tilgang til policy-analyse, som sigter efter at analysere problemrepræsentationer med henblik på at dekonstruere dem. WPR-tilgangen går kort sagt ud på at identificere problemrepræsentationer samt undersøge både de bagvedliggende præmisser og problemrepræsentationernes effekter. Problemrepræsentationer evalueres i denne tilgang ikke ud fra, hvor korrekte de er, men derimod ud fra hvilke (negative) effekter de har for bestemte (undertrykte) befolkningsgrupper.

Selvom tilgangen er diskursanalytisk og socialkonstruktionistisk, evalueres policy ikke alene på dets effekter på det diskursive niveau, men også på konkrete materielle effekter i folks liv (Bacchi, 2009: 43).

Konkret består tilgangen af seks spørgsmål samt en refleksionsøvelse. Spørgsmålenes progression følger et princip om at bevæge sig baglæns fra de konkrete løsningsforslag, som policy typisk består af, til

implicite problemrepræsentationer og disses baggrund og effekter. De seks spørgsmål er:

- Hvordan repræsenteres problemet i en specifik policy?
- Hvilke formodninger eller antagelser ligger bag denne problemrepræsentation?
- Hvordan er denne problemrepræsentation blevet til?
- Hvad fremstår uproblematisk i denne problemrepræsentation? Hvad gøres tavst? Kan der tænkes anderledes om 'problemet'?
- Hvilke effekter producerer denne problemrepræsentation?
- Hvordan og hvor er problemrepræsentationen blevet produceret, formidlet og forsvaret? Hvordan kan den udfordres, forstyrres og erstattes? (Bacchi, 2009: 2, min oversættelse)

Disse spørgsmål kan samlet karakteriseres som greb til kritiske udforskninger af policy med henblik på at problematisere og afsløre de skjulte magtstrukturer, der er indbygget i policy. I denne henseende tilbyder Bacchi en metodologi, der muliggør en kritisk bevidsthed om policy. Som opfølgning på en analyse baseret på de seks spørgsmål opfordrer Bacchi til, at man reflekterer over sin analyse ved at anvende de samme spørgsmål på ens egne problematiseringer af de problemrepræsentationer, man har analyseret. Tilgangen anerkender således, at en dekonstruktion ikke kan finde sted fra en neutral position. Derimod hviler den på bestemte ontologiske og epistemologiske antagelser, som ikke er selvfølgelige.

Metodologiske greb

For at opnå en ny forståelse af mine erfaringer med studerendes brug af WPR-tilgangen og samtidig få mulighed for at videreudvikle tilgangen, trækker jeg i denne artikel på en fremgangsmåde, som jeg også tidligere (sammen med Katja Brøgger, se Brøgger & Madsen, 2021) har benyttet mig af som redskab til at videreudvikle en metodologisk tilgang: En diffraktiv læsning. Begrebet om diffraktion kommer fra fysikken og betegner de nye mønstre, der etableres, når forskellige elementer støder sammen – eksempelvis når bølger rammer en mole eller en sten. Begrebet er blevet trukket frem af Barad (Barad, 2007, 2014), som med afsæt i blandt andet Haraway bruger det til at skabe en alternativ analytisk bevægelse til det at læse efter refleksioner. Når vi læser efter refleksioner,

kigger vi efter, hvor elementer spejler hinanden og efter overensstemmelse, genklang og enshed. Når vi læser efter diffraktioner, kigger vi i stedet efter der, hvor der opstår sammenstød og nye anderledes mønstre, som overskrider de gamle. Det handler altså ikke om at få de sammenholdte elementer til at svinge i takt, men om at skabe bevægelse og derigennem opnå nye indsigter.

Som Barad skriver, så er der en etisk fordring indbygget i den diffraktive bevægelse:

Haraway's move away from her earlier "an optics is a politics of positioning" to her later "diffraction is an optical metaphor for the effort to make a difference in the world" signals the kind of shift that is required... (Barad, 2007: 381)

Hvor en reflektiv bevægelse etablerer positioner og dermed reproducerer det bestående, så bygger den diffraktive bevægelse på en intention om at flytte noget. I relation til denne artikel betegner en diffraktiv læsning en måde at læse og analysere på, som skaber sammenstød mellem forskellige tekster (forstået bredt: eksempelvis teorier, metoder, empiri eller kunstværker), med henblik på at gøre en forskel. Eller som Barad beskriver det, at læse tekster gennem hinanden (Barad, 2007; Dixon-Román, 2016, 2017). Formålet er at skabe nye forståelser og nye begreber – ikke ved at opfinde noget nyt, men ved at forstærke noget allerede iboende i teksten. Dermed handler en læsning af en tekst gennem en anden tekst ikke om at få øje på, hvor de er forskellige, men om at få øje på, hvilken forskel forskellene kan gøre (Hvenegård-Lassen & Staunæs, 2021; Thiele, 2014).

Den "tekst", som jeg i denne artikel læser WPR-tilgangen gennem for at skubbe til den, er centrale begreber fra agential realisme. Agential realisme er den filosofi, som Karen Barad introducerede i sit hovedværk (2007), med tråde tilbage til tidligere tekster (2003). Agential realisme trækker på tankegods fra Haraway (Haraway, 1988, 1992), Butler (Butler, 1993), Foucault (Foucault & Gordon, 1980) og Bohr. Filosofien er post-realistisk i kraft af sit begreb om en realitet, som ikke er konstant og eksisterer uafhængigt af vores viden om den, men som hele tiden er i tilblivelse i kraft af performative praksisser. Filosofien opererer således med en dynamisk ontologi, hvor elementer i verden konstant er under (større eller mindre) forandring gennem reproducerende og rekonfigurerende processer. Filosofien bygger på en relationel ontologi, som forstår elementer i verden

som i udgangspunktet sammenvævede og først opsplittede i kraft af performative praksisser, som sætter grænser og skaber bestemte relationer mellem elementerne. Filosofien kan desuden betegnes som ny-materialistisk, idet den gør op med poststrukturalismens 'sproglige vending' og konsekvent indtænker materialitet på lige fod med diskursivitet (Brøgger & Madsen, 2021). Det er altså ikke blot subjektpositioner og diskurs, der produceres performativt via praksisser, men også materialitet, lige fra elektriske ladninger af lyn (som Barad som fysiker selv beskæftiger sig med, se Barad, 2011) til menneskekroppe og teknologiske objekter. For Barad er diskursive praksisser også altid materielle (for eksempel i form af taleorganer, talerstole og aviser), ligesom materielle praksisser også altid er diskursive (for eksempel i form af den meningskabelse der følger med bevillinger af forskellige størrelser til eksempelvis universiteterne).

Ved at læse mine erfaringer med studerendes brug af WPR-tilgangen netop gennem agential-realistiske begreber får jeg et redskab til at se brugen af WPR-tilgangen som noget dynamisk og samtidig som relationelt indlejret i andre praksisser. Med afsæt i denne analyse arbejder jeg løbende gennem artiklen med at fokusere på mulige praksisser frem for at kritisere, særligt i den første del af analysen, hvor jeg har formuleret mulige praksisser som mine underviser-drømme rettet mod mine studerende. Dermed gør jeg som tilføjelse til det diffraktive greb brug af et affirmativt kritisk greb (Raffnsøe et al., 2022; Staunæs, 2016), som netop går ud på både at anerkende det allerede eksisterende og pege på, hvad der kunne være anderledes.

Affirmative problematiseringer af studerendes brug af WPR-tilgange

Første skridt i min affirmativt-diffraktive læsning er at forsøge at rammesætte artiklen på ny med afsæt i agential-realistiske begreber. I denne del af artiklen rettes mit diffraktive blik mod mine erfaringer med studerendes brug af WPR-tilgangen med henblik på at prøve at forstå det problem, jeg som underviser søger at adressere, på en ny måde. Et muligt greb i dette blik kunne være at empiri-gøre studerendes brug af WPR-tilgangen ved at inddrage eksempler fra konkrete studieprojekter. Det er jeg dog ikke interesseret i gøre af etiske årsager, da en sådan brug af studieprojekter ville indebære en betydelig risiko for at starte spekulationer om eksemplernes

ejermand blandt nuværende og kommende læsere af artiklen, uanset pseudonymisering. I stedet må mit greb dreje sig om at læse *mine* erfaringer og overvejelser gennem det diffraktive blik og dermed fokusere blikket på generelle tendenser og forhold frem for konkrete eksempler.

Den affirmativt-diffraktive læsning af mine erfaringer med studerendes brug af WPR-tilgangen problematiserer disse ud fra tre agential-realistiske begreber: Indlejrethed, onto-epistemologi og etiko-onto-epistemologi. De har alle tre at gøre med videnskabsteoretiske aspekter af agential realisme, forstået for præmisserne for produktion af viden. Valget af disse tre begreber indebærer dermed, at problematiseringerne fokuserer på de rammebetingelser, som studerende arbejder i, når de udarbejder policy-analyser, frem for på de studerendes evner og intentioner.

Indlejrethed: Konteksten for studerendes arbejde med policy-analyse

Det første agential-realistiske begreb, jeg tager fat i, er *indlejrethed*. Indlejrethed handler om at se tilblivelse som et produkt af relationer. Indlejrethed er mit bedste forsøg på at oversætte Barads begreb *entanglement*. Selvom den direkte oversættelse måske nærmere ville være sammenvævning eller sammenfiltring, så har disse oversættelser efter min mening det problem, at de indikerer en sammenkobling af tidligere adskilte elementer, og en sådan forståelse stemmer ikke overens med Barads filosofi. Hun bruger nemlig begrebet *entanglement* til at indfange en ontologisk forbundethed, som går forud for afgrænsningen af individer og adskilte objekter (Barad, 2007: 333). I tråd med dette sætter begrebet om indlejrethed fokus på de kontekster, som vi er indlejrede i og bliver til i kraft af. Begrebet gør os altså i stand til at forstå en specifik enhed, for eksempel en studerende, som et produkt af en mangfoldighed af omgivelser. Det er nok aldrig muligt at indfange samtlige af disse omgivelser, men ved at læse mine erfaringer med studerendes brug af WPR-tilgangen gennem begrebet, får jeg øje på nogle væsentlige kontekster, som betinger min problematisering af studerendes praksisser.

Det første jeg får øje på, er min egen position som forsker og som en del af den kontekst, der omgiver de studerende. Som forsker lever jeg af at oparbejde et blik for det interessante og af at fremskrive hvordan og hvorfor de fænomener, jeg forsker i, er

interessante. I løbet af mine år på universitetet har jeg lært, at hvis jeg vil opnå anerkendelse og forskningsbevillinger, så er det altafgørende, at jeg kan fremskrive en selvstændig forskningsinteresse på en måde, så den fanger andre. Og interessen er også afgørende for min motivation: Det er den, der driver mit arbejde.

Jeg får desuden øje på min egen position som en underviser, der forsøger at give redskaber og erfaringer videre til mine studerende. Et af disse redskaber er evnen til at oparbejde og fremskrive en forskningsinteresse. Men positionen som studerende er indlejret i nogle væsentligt anderledes logikker end denne akademiske interesselogik. Studerende lever af at bestå eksamener og gerne opnå høje karakterer – det er det, der driver deres arbejde. Som mange forskere har påpeget (eksempelvis Andersen & Bager, 2012; Madsen, 2015), så indebærer den aktuelle læringsmålstyring af uddannelser at studerende tilskyndes til at vise at de har lært det de skulle, frem for at arbejde selvstændigt akademisk. Med andre ord befinder studerende sig i dag i en kontekst som rammesætter læring ud fra en 'rigtigt'/'forkert'-logik. Samtidig skal jeg ikke kunne afvise, at både jeg og andre undervisere også bidrager til etableringen af denne 'rigtigt'/'forkert'-logik, når vi underviser og giver studerende feedback. De studerende har sandsynligvis erfaringer ikke blot fra studieordninger, men også fra mødet med undervisere, som eksempelvis i en bedømmelsessituation har magten til at definere at noget er rigtigt og andet er forkert, og dermed reproducerer 'rigtigt'/'forkert'-logikken. Denne logik gør det mindre attraktivt at forfølge egne interesser. Den gør det til gengæld attraktivt at udarbejde en eksamensopgave (eksempelvis en policy-analyse), som fremstår 'rigtig', strømlinet og fri for spor af faglig usikkerhed eller tvivl.

Som underviser drømmer jeg om, at studerende griber muligheden for at udforske og forfølge egne interesser i løbet af deres uddannelse. Jeg drømmer om, at studerende giver sig i kast med læring på en måde, hvor de forholder sig aktivt til den undervisning og de tekster, de har til rådighed, og hvor de opøver en evne til at diskutere og argumentere. Jeg anerkender, at de formelle rammer lægger op til en anden indstilling til læring. Men jeg håber, at studerende også forholder sig aktivt til de formelle rammer og finder en måde at være i dem på, som giver plads til selvstændighed og egne interesser.

Onto-epistemologi og apparatus: Policy-analyse som spørgsmål og svar

Det agential-realistiske blik på konteksten for de studerendes akademiske arbejde som indlejret i en læringsmålstyret logik rummer en vigtig nuancering af rammen for denne artikel. Den viser, at arbejdet med en selvstændigt oparbejdet analysestrategi kan virke 'farlig', mens forskrifter (eller metodiske overvejelser der kan læses som forskrifter) er trygge. Med en forskrift etableres der en mulighed for at aflæse, hvordan man laver en policy-analyse 'rigtigt'. Men forskriften gør også noget ved policy, som ikke er hensigtsmæssigt. Det leder mig til det næste begreb – eller begrebspar – som jeg vil læse mine erfaringer igennem, nemlig Barads skelsættende begreb om *onto-epistemologi* og det dertil hørende begreb *apparatus*.

Begrebet om onto-epistemologi betegner, at det ontologiske og det epistemologiske ifølge Barad ikke kan skilles ad. For at forstå denne pointe, må vi vende tilbage til den grundlæggende agential-realistiske pointe om at verden er i konstant tilblivelse, betinget af handlinger, samt se på begrebet om apparatus, som er et centralt element i onto-epistemologiske processer. Apparatus-begrebet kommer fra Foucaults begreb om dispositiv og er videreudviklet af Barad ved hjælp af Bohrs tanker om måleinstrumenters betydning i fysikforsøg. Resultatet er en begrebsliggørelse af apparatus som ikke blot omfatter forsøgsopstillinger, men også alle mulige andre diskursivt-materielle praksisser, som artikulerer ting og begreber, og dermed er med til at skabe orden i, adskillelse mellem og egenskaber hos subjekter, objekter og begreber (Barad, 2007: 334). Apparatuser kan være målepraksisser, såsom en national test eller et regnskabssystem, men det kan også eksempelvis være juridiske, økonomiske, pædagogiske eller akademiske praksisser, som sorterer, kategoriserer og betydningstilskriver ting og/eller mennesker. I denne sammenhæng kan WPR-tilgangen forstås som et akademisk-analytisk apparatus, der gør det muligt at karakterisere policy og sammenkoble policy med eksempelvis historiske og idéhistoriske processer på en særlig måde.

Apparatus er et vigtigt begreb i relation til onto-epistemologi, fordi det konkretiserer hvordan erkendelse af verden er uadskillelig fra verdens tilblivelse. Som Brøgger skriver: "in onto-epistemological processes, the realizations of the world cannot be distinguished from the ontologies of the world" (Brøgger,

2018: 357). Det er gennem agentiale prak-sisser, såsom dem der foretages af et apparatus, når det erkender, kategoriserer og ordner verden, at verden i ontologisk forstand konstant genskabes og omskabes. Dette forhold indfanges også hos Barad af begrebet *fænomen*, som Barad betegner som den mindste ontologiske enhed og som aldrig blot omfatter det erkendte, men også erkendelsesapparatet. Med andre ord er et apparatus med til at producere det fænomen, som det er sat i verden for at undersøge – i dette tilfælde policy. Derfor er det afgørende, hvordan et analytisk apparatus (og for den sags skyld alle mulige andre apparatuser) konkret indrettes.

Det er vigtigt at understrege, at et apparatus for Barad består af mere end det konkrete måleapparat (eller i dette tilfælde analysestrategi). WPR-tilgangen forstået som en tekst forfattet af Bacchi (eksempelvis Bacchi, 2009) kan altså ikke alene forstås som apparatus, da apparatus også inkluderer den konkrete gengivelse af tilgangen, brugen af tilgangen, samt resultatet af at bruge tilgangen i en specifik sammenhæng. Apparatus er et materielt arrangement eller komposition, som i tilfældet med en eksamensopgave kunne være den liste med spørgsmål som der svares på eller nøglebegreber som der læses med, men det indeholder også de øvrige ressourcer som trækkes ind (referencer og empiri) samt organiseringen af den skriftlige fremstilling; hvad vurderes relevant og hvad vurderes irrelevant; og hvilke analytiske pointer får lov til at være med (for eksempel dem som hænger sammen og viser en entydig analyse), og hvilke får ikke lov til at være med (for eksempel dem der viser modsætninger og mudrer billedet). Dermed også sagt at et WPR-apparatus ikke er en konstant størrelse, men en analytisk praksis der omskrives en lille smule hver gang det tages i brug.

Når jeg ser på mine erfaringer med, hvordan studerende producerer viden om policy via WPR-tilgangen, så opstiller de fleste studerende et apparatus, der består af en problemformulering om, hvordan X policy repræsenterer problemer om Y, samt en række af spørgsmål, udvalgt blandt de seks spørgsmål som foreslås af Bacchi i hendes introducerende bog (Bacchi, 2009). WPR-tilgangen *muliggør* sådan et apparatus, men *nødvendiggør* det ikke. Derfor er det typiske WPR-apparatus nok også betinget af de studerendes indlejrethed i en læringsmålstyring med en medfølgende 'rigtigt'/'forkert'-logik. Serien af spørgsmål gør det nemt at begribe, hvordan man udarbejder en analyse på den rigtige måde: Man svarer på spørgsmålene.

En diffraktiv læsning af et sådant spørgsmål-og-svar apparatus gennem begrebet om onto-epistemologi giver blik for, hvad et givet apparatus gør ved det, der skabes viden om. Når WPR-tilgangen bruges til at svare på spørgsmål ud fra en interesse defineret af spørgsmålene selv, så medproduceres policy ofte som en entydig størrelse, som noget der uden problemer kan reduceres, betegnes og sættes på formel i form af en række svar på prædefinerede spørgsmål. Jeg bliver oftest ikke klogere af at læse den type analyse. I stedet sidder jeg tit tilbage med et indtryk af, at den analyserede policy ikke var spor interessant. Måske var der faktisk noget interessant på spil, men det bliver gemt væk i rækken af spørgsmål og svar. De studerende lykkes med at demonstrere, at de kan følge en metodologi (eller udvalgte dele af en metodologi) til punkt og prikke, men de lykkes oftest ikke med at vise, hvorfor deres analyse er et vigtigt bidrag.

Som underviser drømmer jeg om, at studerende bruger Bacchis fremragende begreb om problemrepræsentationer til at gøre mig klogere på noget større end problemrepræsentationer. Eksempelvis på hvorfor en bestemt politisk aftale blev eller ikke blev indgået, på hvorfor en reform lykkedes eller ikke lykkedes med at blive implementeret i praksis, eller på hvordan en historisk proces fik fodfæste og har ændret et policy-område fundamentalt. Jeg drømmer om at forstå det komplekse, det modsætningsfyldte og det overraskende i en policy.

Etiko-onto-epistemologi: Det gennemskuende blik

Det tredje begreb jeg vil tage fat på, er en videre udbygning af onto-epistemologi-begrebet; nemlig en version hvor den etiske dimension kobles på. Med dette begreb antyder Barad, at der er etik impliceret i den måde, vi vælger at få indsigt i verden og dermed medproducere verden (Barad, 2007: 333). Derfor er det væsentligt at overveje etiske implikationer af det analytiske apparatus nøje. Disse etiske implikationer handler blandt andet om de forskelle, relationer og egenskaber, vi tildeler policy-tekster, politiske forestillinger og politikere.

Bacchis eget perspektiv på den etiske dimension af hendes tilgang handler om at afsløre herskende (og i udgangspunktet skjulte) rationaliteter og magtstrukturer, for dermed at frigøre de samfundsgrupper, som er underlagt magten og ekskluderes eller reduceres af en given policy (Bacchi, 2009: 39-40).

Etikken handler altså her om at stille sig på de udsattes eller undertryktes side i de magtrelationer, som ifølge Bacchi hersker i vores politisk styrede samfund. Så langt, så godt. Jeg får imidlertid øje på en anden etisk problemstilling, når jeg læser mine erfaringer gennem begrebet om etiko-onto-epistemologi. Det handler om, hvad policy genkendes som i gennemgangen af opstillede spørgsmål og svar. Mit indtryk er, at der i den proces ofte skabes en relation mellem policy og studerende, hvor de studerende er positioneret som i besiddelse af en evne til at gennemskue policy og politikere. Det gennemskuende blik er muligvis nærliggende, når man analyserer en genstand, men det har også performative effekter. Når vi påtager os et gennemskuende blik, så skærer vi så at sige policy som genstand ud på en særlig måde, som noget entydigt, banalt og gennemskueligt. Vi bidrager måske endda til at fremstille politik som meningsløst og til at skabe politikerlede.

I en eksamenssituation er der god grund til at påtage sig et gennemskuende blik. Idet den studerende skal bedømmes, kan det opleves som trygt at demonstrere overblik og entydighed. Det kræver mod at udforske det umiddelbart modsætningsfyldte og det uforståelige i en situation, hvor man hurtigt og sikkert skal demonstrere sine kompetencer. Som underviser drømmer jeg imidlertid om, at studerende tør udvikle undersøgelsesdesigns, der *udforsker meningen* med policy – og ikke bare gennemskuer. Jeg drømmer om, at studerende bygger et apparatus, der kan indfange nuanceforskelle, komplekse tilblivelsesprocesser og politikeres egen indlejretthed. En policy-analyse produceret med sådan et apparatus vil ikke blot være mere interessant, den vil også i højere grad sigte mod at forstå frem for blot at betegne.

Muligheder og begrænsninger i WPR-tilgangen

Med afsæt i ovenstående udfoldelse af mine erfaringer med studerendes brug af WPR-tilgangen, som jeg både har brugt til at problematisere en metodologisk drevet spørgsmål-og-svar praksis og brugt som udgangspunkt for at pege på interessedrevne og meningsudforskende praksisser som alternativ, vil jeg nu se nærmere på de konkrete metodologiske muligheder i WPR-tilgangen, som bliver synlige gennem en diffraktiv læsning igennem agential-realistiske begreber. Jeg har organiseret denne læsning som *muligheder og begrænsninger*, hvilket ikke blot refererer til en almen måde at beskrive metodologiske

tilgange, men også udgør en nøglekarakteristik af apparaturer, herunder akademisk-analytiske apparaturer, hos Barad (2003). Begreberne muligheder og begrænsninger hænger sammen med Barads begrebsliggørelse af performativitet. Selvom Barad hævder, at verden skabes gennem performative praksisser, så forstår hun ikke verdens tilblivelse som forudsigelig. Performativitet er ikke-deterministisk; performative praksisser muliggør og begrænser tilblivelse og etablerer dermed et "felt af muligheder" (Barad, 2003: 819). Med andre ord skaber et apparatus en multiplicitet af mulighed for tilblivelse, som dog samtidig er afgrænset af begrænsninger for tilblivelse.

I det følgende vil jeg udpege tre iboende men underbetonede muligheder i WPR-tilgangen samt diskutere en enkelt begrænsning. Alle disse muligheder og begrænsninger synliggøres (som i det foregående afsnit) via et diffraktivt blik gennem centrale agential-realistiske begreber. Denne gang tager jeg fat på begreberne *indlejrethed*, *diskursivt-materielle praksisser*, *fænomener* og *policy-gøeren*. Djævelens advokat ville måske her spørge, om vi fortsat kan tale om et apparatus som "WPR-tilgangen", hvis de angivne muligheder forfølges. Hvis vi forstår verden ud fra et tilblivelsesperspektiv, hvor ethvert akademisk-analytisk apparatus re-konfigurerer det eksisterende gennem iteration og fortolkning, så er det dog ikke afgørende om ens analytiske apparatus er fuldstændig tro mod 'originalen' eller ej. Det afgørende er, hvilken type analyse ens apparatus gør en i stand til at producere.

Indlejrethed igen: Kontekster der tilfører mening

Først skal vi have fat i begrebet om *indlejrethed* igen. Det er nemlig ikke bare mig som forsker og underviser eller mine studerende, der kan forstås som indlejrede i kontekster, der får betydning for vores tilblivelse. Det samme kan politikere og policy-dokumenter. Som jeg tidligere har beskrevet, så udgør indlejrethed min oversættelse af begrebet *entanglement*, som udpeger hvordan enkeltelementer i verden (herunder en specifik policy) bliver til med udgangspunkt i ontologisk forbundethed, og hvordan det forbundne er med til at forme grænser og relationer mellem enkeltelementer og disse karakteristika. Med afsæt i dette begreb giver det ikke mening at forsøge at forstå et specifikt element uden samtidig at forstå dets tilblivne relationer til andre elementer.

Når jeg læser WPR-tilgangen gennem begrebet om indlejrethed, så falder jeg over en passage hos Bacchi om tekstudvælgelse (2009: 20-21). Tekstudvælgelse er en central metodisk proces i en diskursanalyse af centrale policy-dokumenter, og ifølge Bacchi vil denne proces altid allerede indebære fortolkning. Teksterne bør derfor udvælges omhyggeligt og med afsæt i en bred læsning af indbyrdes relaterede tekster samt indsigt i konteksten for det pågældende policy-område. Bacchi skriver, at det oftest vil være nødvendigt at inkludere flere end en enkelt policy-tekst for at opnå det fulde billede. Det giver mening af to grunde. For det første med afsæt i en forståelse af policy som en indsats eller et initiativ, som udfoldes i en række forskellige tekster (for eksempel aftaletekst, baggrundsdokumenter, baggrundsrapporter, debatindlæg, forhandlinger, lovttekster og betænkninger), og ikke bare en enkelt tekst, for eksempel et aftalepapir. For det andet vil et begrænset antal dokumenter gøre det sværere at få øje på forskellige stemmer i en aftaletekst samt formuleringer der er udtryk for diskursiv forhandling, idet man går glip af muligheden for at analysere forskellige teksters indbyrdes relationer.

Bacchi skriver også at det er nødvendigt at kende konteksten og baggrunden, for policy herunder både historiske og nutidige netværk til andre dokumenter relateret til en given sag. Bacchi kalder dette et "web of policies" (Bacchi, 2009: 20). Læst gennem begrebet om indlejrethed fremstår en kortlægning og beskrivelse af tilstødende policy-områder som yderligere en vigtig del af et policy-analytisk apparatus. Det er først gennem en analyse af en politiks relationer til andre politikker – samt til de involverede aktører og processer før og nu – at vi får alvor sættes i stand til at forstå hvordan en policy, med alle dens indlejrede kompromisser og modsætningsforhold, giver mening. Det er først i relationerne vi bliver sat i stand til at forstå, hvorvidt en problemrepræsentation er ny og skelsættende eller allerede sedimenteret og selvfølgelig, samt hvor den kommer fra og i hvilken relation den giver mening. Flere af de spørgsmål, som indgår i Bacchis analysestrategi, kalder da også på relationelle metodiske greb, herunder en genealogisk undersøgelse af en række tekster, som strækker sig over en længere tidsperiode, eller komparative studier, som også omfatter empiriske eksempler udenfor den pågældende policy, eksempelvis fra andre lande. Måske burde analysen af relationer derfor fylde mindst lige så meget som den tekstinterne analyse.

Diskursivt-materielle praksisser: Policy som indhold og form

Det næste agential-realistiske begreb jeg vil læse WPR-tilgangen igennem er begrebet om det diskursivt-materielle. Dette begreb stadfæster agential realisme som en del af 'den materielle vending' (Brøgger & Madsen, 2021), idet begrebet sætter materialitet i højsædet. Hos Barad drejer den materielle vending sig om ikke at privilegere diskurs over materialitet. I stedet forstås alle praksisser som altid både diskursive og materielle – altid både betydningskabende og kropslige, hvad end der konkret er tale om rekonfigurationer af menneskekroppe eller af landskabers, institutioners og dokumenters 'kroppe'. Begrebet om materialitet kan være svært for en poststrukturalistisk skolet hjerne at begribe, men i relation til policy forstås jeg det som eksempelvis et dokumentets udformning (inklusive bevægelsen fra udkast til udkast i processen, men også dets sammenkobling af tal, ord og referencer), et dokumentets status (som eksempelvis lov, politisk aftale eller debatindlæg), samt de distributionskanaler som dokumentet bevæger sig gennem. Men en policies materialitet kan også omfatte tilstedeværende og fraværende menneskekroppe i mødelokaler, logoer og jakkesæt ved pressemødet, pengestrømme, skabeloner, dokumentation og meget mere. Den helt centrale pointe er, at ingen af disse materialiteter alene er materielle; de er også diskursive, forskels- og betydningskabende praksisser. Jakkesættet er stofligt, men artikulerer også status og formalitet. Dokumentets referencer udgør en specifik form der binder dokumenter sammen, men de udtrykker også legitimitet, saglighed og sandhed. Pengestrømmene flytter ressourcer, men artikulerer samtidig forskelle mellem mere og mindre værdifulde bevillingsmodtagere. Meningsskabelse er materiel, og kroppe artikulerer diskurs (Barad, 2003: 820).

Når jeg læser WPR-tilgangen gennem begrebet om det diskursivt-materielle, rejser der sig igen et spørgsmål om, hvordan policy defineres og afgrænses eller udstrækkes, eller med andre ord, hvad policy egentlig består af, og hvor policy er lokaliseret. Med begrebet *problemrepræsentation* indikerer Bacchi, at hendes metodologi forholder sig til policy som noget, der vedrører betydningskonstruktioner. Det er den sproglige beskrivelse af et problem, samt sprogligt nedfældede bud på, hvordan der skal interverneres i dette problem, som udgør policy. Der er dog også anslag til andre genstandsgørelser af policy

i Bacchis metodologi. Hun anbefaler eksempelvis at man kan se på *bevillinger* for at få blik for, hvilke problemrepræsentationer der er de dominerende i en policy, underforstået at en problemrepræsentations dominans vil være afspejlet i størrelsen på det bevilgede beløb. Hun fremhæver ligeledes *statistik* som relevant empirisk materiale, i dette tilfælde til med henblik på at undersøge hvilken viden der har gjort den pågældende problemrepræsentation mulig.

Med disse to anslag bevæger Bacchi sig en anelse ud over forståelsen af 'politisk aftale' som policy's materielle form. Her ser jeg et potentiale som er værd at forfølge. Mens statistik kan forstås som en form for viden, som policy bygger på, så kan en bevilling forstås som en del af det instrument (Brøgger & Madsen, 2021; Lascoumes & Le Gales, 2007) som policy virker gennem. Ligesom viden ikke er neutral, er policy-instrumenter ikke bare et redskab der tages ned fra hylden, men derimod i sig selv en diskursiv-materiel praksis, som udtrykker bestemte problemrepræsentationer. Ved at analysere ikke bare policy, men også vidensgrundlag og instrumentering gennem WPR-tilgangens seks spørgsmål, kan vi både få øje på flere lag i policy og på samspillet mellem viden, policy og instrument i en given kontekst.

Fænomener: Policy som performativt apparatus

En tredje mulighed der åbner sig gennem den diffraktive læsning er en udfoldelse af Bacchis grundlæggende analysebegreb *problemrepræsentation* gennem et fokus på fænomener. Fænomenbegrebet er et centralt begreb hos Barad og henviser som tidligere beskrevet til det onto-epistemologiske – til det fænomen der produceres gennem agentiale processer inklusiv det apparatus som producerer fænomenet. Jeg har indtil nu primært brugt apparatusbegrebet til at begrebsliggøre WPR-tilgangen som et akademisk videns- eller analyseapparat, men policy kan på lige fod forstås som et apparatus, der på samme tid erkender og producerer bestemte fænomener i verden. Med fænomenbegrebet i hånden kan vi forstå policy som et apparatus, der artikulerer bestemte fænomener og dermed er med til at skabe forskelle og relationer mellem individer samt tildele disse individer specifikke egenskaber.

Idéen om at analysere problemrepræsentationer er et af de mest centrale bidrag i WPR-tilgangen. Bacchis begreb om 'problemrepræsentationer' peger på et centralt aspekt ved den måde, policy bidrager til

at konstituere både samfundet bredt set og uddannelse, læring og pædagogik mere specifikt. Begrebet tilbyder en åbning af policy og gør det dermed muligt at overskride de selvfølgeligheder og årsagssammenhænge, som policy som apparatus virker gennem og som vi også ofte selv forstår verden ud fra. Bacchi trækker på Foucault (1988) i sin begrebsliggørelse af problemrepræsentation, men videreudvikler begrebet til at udgøre det, der definerer det specifikke ved en given policy og antagelserne bag den. Idéen er at vi ved at analysere problemrepræsentationer kan komme bag om policy og få øje for den tænkning, som definerer specifikke styringsformer, uanset om denne tænkning er strategisk eller selvfølgeliggjort, og samtidig vise hvordan den netop ikke er selvfølgelig, men til forhandling og åben for anfægtelse (Bacchi, 2009: 31-32). Dermed åbner begrebet om problemrepræsentationer for en dekonstruktion af policy som apparatus. Læst gennem fænomenbegrebet får vi anledning til at stille skarpt på netop, hvad det er, der problematiseres gennem problemrepræsentationer.

Bacchi har selv, sammen med Goodwin, foreslået at man i stedet for problemrepræsentationer kan undersøge hvordan policy er med til at konstruere bestemte objekter, subjekter eller steder (Bacchi & Goodwin, 2016). Eksempelvis fokuserer hun på konstruktionen af subjekter ved at undersøge hvordan policy kan forstås som 'kønsgørende' [gendering] praksisser (Bacchi, 2017). I forlængelse heraf har uddannelsesforskeren Bob Lingard ligeledes i sin artikel *Multiple temporalities in critical policy sociology in education* (2021) argumenteret for, at policy ikke kun konstruerer problemer, men også bestemte kontekster og bestemte temporaliteter. Som eksempel på kontekster, som både indvirker på, men også er medkonstrueret diskursivt i, policy, fremhæver han koldkrigstidens nationale og sub-nationale kontekster overfor de seneste tiders globale kontekster for uddannelsespolitik. Ifølge Lingard foregår der ligeledes et 'temporalt konstruktionsarbejde' i policy (Lingard, 2021: 10-11).

Mens disse videreudviklinger således foreslår, at vi undersøger policy for, hvordan fænomener som subjektivitet, køn, temporalitet og spatialitet konstitueres af policy, vil jeg dog også påpege muligheden for at fastholde problemrepræsentationer som omdrejningspunkt, men kvalificeret af fokus på specifikke fænomener. Med en diffraktiv læsning af problemrepræsentationer som apparatus gennem begrebet om fænomener får vi mulighed for ikke blot

at spørge til, hvilke problemrepræsentationer der artikuleres i en given policy eller hvilke fænomener en policy konstituerer, men til *hvilke aspekter af et givet fænomen policy problematiserer*. Vi kan eksempelvis spørge til, hvilke kønspraksisser (eller i relation til Uddannelsesvidenskab: pædagogiske praksisser, uddannelsespraksisser, læringspraksisser, uddannelsesvalgspraksisser, kvalitetspraksisser, professionspraksisser, ledelsespraksisser, styringspraksisser eller implementeringspraksisser) der problematiseres; hvilke subjekter eller objekter der problematiseres; hvilke tider eller steder der problematiseres osv. En sådan kvalificering af det analytiske fokus fra problemrepræsentationer bredt set til problemrepræsentationer i relation til specifikke fænomener kan bidrage til at rammesætte og styre analysen i relation til en specifik undersøgelsesinteresse.

Policy-gøren: Hvad er policy i praksis?

Det sidste begreb fra agential realisme jeg vil tage fat i er det begreb, jeg kalder *policy-gøren*, som en oversættelse og specificering af det engelske *enactment*. Barad er langt fra den eneste, som har grebet fat i enactment-begrebet (se eksempelvis Ball, Maguire, & Braun, 2012; Weick, 1995). Hos Barad er enactment ikke en betegnelse for en bestemt måde at forholde sig til policy eller et bestemt led i processen med at omsætte policy til virkelighed, men derimod et grundlæggende begreb i forståelsen af, at verdens tilblivelse er konstitueret af agens eller praksisser, hvor igennem forskellige og ligheder samt relationer og egenskaber *gøres* eller *performes* frem (Barad, 2007: 140). Når jeg læser WPR-tilgangen gennem begrebet om policy-gøren, så får jeg øje på en af tilgangens væsentligste begrænsninger: Som apparatus gør WPR-tilgangen et meget begrænset udsnit af de mange mulige former for policy-gøren til genstand for analyse, nemlig den måde policy *gøres* af de politikere som indgår i et forlig, i den specifikke og relativt formaliserede kontekst af politisk beslutningstagen. WPR-tilgangen tilbyder ikke et apparatus egnet til at indfange det, andre forstår ved 'enactments', altså måder policy udleveres eller omsættes i handling i andre kontekster end den politiske (Ball et al., 2012; Carusi, Rawlins, & Ashton, 2018). Med andre ord genstandgøres policy som noget, der *gøres* på centralt niveau (i form af tekst, bevilling, instrument, tal) uden skelen til lokale måder at 'gøre' policy eller leve den ud i praksis.

Bacchi selv argumenterer for en analyse af policy-tekster ved at fremhæve, at formulerede problemrepræsentationer har effekter i virkeligheden, eksempelvis på diskurs, subjektivitet og levede liv. Selvom analysen af disse effekter indgår i WPR-tilgangens seks analysespørgsmål, så stiller Bacchi ikke redskaber til rådighed til en analyse af policyens liv i andre kontekster end den politiske, og denne del af analysen forbliver således ofte uforløst og fortænkt. Der er stor forskel på at spørge til policys subjektiverings-effekter, som kalder på en diskursanalyse med fokus på subjektivering (men også kunne kalde på en empirisk undersøgelse af subjektivering blandt de målgrupper, som adresseres i policy, se for eksempel (Cort, Mariager-Anderson, & Thomsen, 2018), og så at spørge til levede effekter af policy, som i højere grad kalder på empiriske undersøgelser som eksempelvis observationsstudier, interviews, surveys eller statistisk materiale. Hvis man ønsker at udtale sig om, hvilken forskel en policy gør i andre kontekster end den politiske, må man nok enten gå til et andet policy-analytisk apparatus eller påtage sig at videreudvikle metodologien ud fra ens egen undersøgelsesinteresse.

Uden redskaber til at analysere en policys liv i andre kontekster end den politiske kan man spørge, hvorfor det er vigtigt at lave en analyse af problemrepræsentationer. Her bliver det relevant at vende tilbage til en af artiklens indledende pointer i relation til studerendes brug af WPR-tilgangen, nemlig formuleringen af en forskningsinteresse. Som læser har jeg brug for at vide, hvorfor det er væsentligt at forstå en policys problemrepræsentationer. Eller endnu bedre: Hvad er det for et problem eller paradoks, som vi skal vide mere om, hvor en analyse af problemrepræsentationer kan udgøre en del af svaret?

Afsluttende diskussion

Siden (eller parallelt med) Bacchis udvikling af WPR-metoden har forskerne Webb & Gulson set tegn til at der kunne tilføjes yderligere et policy-analytisk paradigme (Policy Scientificity 3.0) til de to, som jeg præsenterede i artiklens introduktion: Et paradigme som kombinerer interdisciplinære tilgange, disruptive metodologier, mangfoldige repræsentationsformer og fokus på materialitet (Webb & Gulson, 2015). Min artikel kan læses som et forsøg på at skabe dialog mellem version 2.0 og 3.0, hvor den diffraktive metodologi udgør mit redskab til at

forstyrre den kritiske policy-analytiske tilgang 'What's the problem represented to be?', med henblik på nænsomt at skubbe den i retning af 3.0. Hvad dette forsøg på at sætte WPR-tilgangen i bevægelse kan medføre afhænger af, hvordan tilgangen fremover omsættes i policy-analytiske apparaturer – hvordan policy-analyse *gøres* i fremtiden samt hvad denne gørem gør ved policy.

Den diffraktive læsning af WPR-tilgangen gennem agential-realistiske begreber understreger og forstærker Bacchis forståelse af policy som noget, der strækker sig ud over et enkelt dokument eller en enkelt aftale, og i høj grad også findes i relationerne mellem forskellige policy-områder. Den fremhæver perspektivet om at policy ikke blot tager form af policy-dokumenter, men også af budgetter, statistikker og instrumenter. Og den skubber til Bacchis definition af policy som noget, der er lokaliseret på steder, hvor beslutningstagende policy-aktører formulerer og beslutter policy.

Man kunne gå endnu længere i retning af at skubbe til WPR-tilgangen. Jeg spørger eksempelvis mig selv om det i dag er for forsimplet at anskue samfundets magtstrukturer som nogle, der kun bevæger sig langs en enkelt linje – mellem besluttende politikere og dem der reguleres gennem de vedtagne politikker. Aktuelt oplever jeg diskursive kampe og forskydelser som langt mere påtrængende end vel-etablerede diskursive selvfølgeligheder. Og for at få blik for disse kampe, er vi måske nødt til at tænke samspillet mellem politikere, offentlige institutioner, professionsgrupper og borgergrupper som forældre, lærere og studerende, og ikke mindst medierne og de mystiske hære af internettrolde som en multiplacitet af magtlinjer. Som jeg ser det, er det eksempelvis ikke længere indlysende, at den politiske diskurs er den mest indflydelsesrige i vores samfund – eller at der findes én bestemt selvfølgelighed; en social bevægelse af lærere som svarer politikerne tilbage med opkast-smileys på Facebook udgør en aktuel form for magtfuld moddiskurs, som problematiserer politikerne og deres politik. Måske er moddiskursen ved at blive mere magtfuld end den officielle diskurs. Dermed kan Bacchis grundtanke om at afsløre de inklusions- og eksklusionsmekanismer, som er indbygget i policy måske karakteriseres som lige rigeligt mono-perspektivisk.

I forlængelse heraf spørger jeg mig selv, om det i dag er meningsfuldt at udarbejde en policy-analyse, hvor vi karakteriserer og kritiserer policy og de bagvedliggende antagelser, uden at forholde os til vores

egen position i en sådan multiplicitet af magtlinjer. En etiko-onto-epistemologisk vinkel på dette rejser spørgsmålet om, hvilken magt vi selv er med til at udøve, når vi laver policy-analyser, og hvordan de performative effekter af vores analytiske handler spiller ind i multipliciteten af magtlinjer. Og et post-kolonialt-inspireret underspørgsmål kunne her være, hvad der giver den gennemsnitlige studerende eller forsker ret til at forholde sig til, hvad en uddannelsesparathedsvurdering eksempelvis gør ved dem, som umiddelbart fremstår som de undertrykte i sådan en vurdering, uden at spørge dem.

Der er med andre ord rum for fortsat dialog og videreudvikling. Med denne artikel har jeg taget nogle første skridt, i håbet om at jeg dermed har inspireret til en fortløbende dialog om WPR-tilgangen, som både kan udspille sig i artikler som denne og i de eksamensopgaver, jeg skal læse i fremtiden.

Referencer

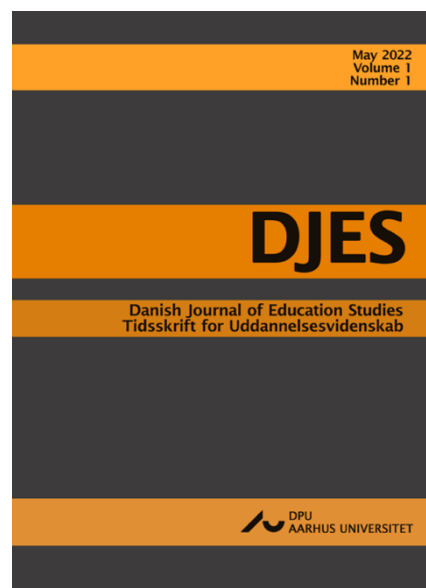
- Andersen, H. L., & Bager, L. T. (2012). Alignment - mål og motivation i uddannelse. In H. L. Andersen & J. C. Jacobsen (Eds.), *Uddannelseskoalitet i en globaliseret verden : videnskøkonomiens indtog i de videregående uddannelser* (1. udgave ed., pp. 226). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Archibald, T. (2020). What's the Problem Represented to Be? Problem Definition Critique as a Tool for Evaluative Thinking. *The American journal of evaluation*, 41(1), 6-19. doi:10.1177/1098214018824043
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy : what's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.
- Bacchi, C. (2017). Policies as Gendering Practices: Re-Viewing Categorical Distinctions. *Journal of women, politics & policy*, 38(1), 20-41. doi:10.1080/1554477X.2016.1198207
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy policy enactments in secondary schools*. Abingdon, Oxon :: Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28(3), 801-831. doi:10.1086/345321
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway : quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2011). Nature's Queer Performativity. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 19(2), 121-158. doi:10.5250/quiparle.19.2.0121
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. doi:10.1080/13534645.2014.927623
- Brøgger, K. (2018). The Performative Power of (Non)human Agency Assemblages of Soft Governance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 353-366. doi:10.1080/09518398.2018.1449985
- Brøgger, K., & Madsen, M. (2021). An affirmative-diffractive re-reading of the policy instrumentation approach through agential realism and the accreditation instrument. *Journal of Education Policy, E-publication ahead of print*. doi:10.1080/02680939.2021.1938239

- Butler, J. (1993). *Bodies that matter : on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Carusi, F. T., Rawlins, P., & Ashton, K. (2018). The ontological politics of evidence and policy enablement. *Journal of Education Policy*, 33(3), 343-360. doi:10.1080/02680939.2017.1376118
- Cort, P., & Larson, A. (2015). The non-shock of PIAAC – Tracing the discursive effects of PIAAC in Denmark. *European Educational Research Journal*, 14(6), 531-548. doi:10.1177/1474904115611677
- Cort, P., Mariager-Anderson, K., & Thomsen, R. (2018). Busting the myth of low-skilled workers – destabilizing EU LLL policies through the life stories of Danes in low-skilled jobs. *International journal of lifelong education*, 37(2), 199-215. doi:10.1080/02601370.2017.1404501
- Dixon-Román, E. (2016). Diffractive Possibilities: Cultural Studies and Quantification. *Transforming Anthropology*, 24(2), 157-167. doi:10.1111/traa.12074
- Dixon-Román, E. (2017). *Inheriting possibility : social reproduction and quantification in education*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1988). The Concern for Truth. In L. D. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault. Politics, philosophy, culture : interviews and other writings 1977-1984*. New York: Routledge.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings 1972-1977*. Harlow: Longman.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. doi:10.2307/3178066
- Haraway, D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. In L. Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 305-347): Routledge.
- Hvenegård-Lassen, K., & Staunæs, D. (2021). Shooting the Elephant in the (Prayer) Room: Politics of Moods, Racial Hauntologies, and Idiomatic Diffraction. In V. Bozalek, M. Zembylas, S. Motale, & D. Hölscher (Eds.), *Higher Education Hauntologies: Speak with ghosts for a justice-to-come*: Routledge.
- Lascoumes, P., & Le Gales, P. (2007). Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments? From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance*, 20(1), 1-21. doi:10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x
- Lingard, B. (2021). Multiple temporalities in critical policy sociology in education. *Critical Studies in Education*, 62(3), 338-353. doi:10.1080/17508487.2021.1895856
- Madsen, M. (2015). Målstyrede universitetsuddannelser og kalkulerende studerende – når midlet spænder ben for målene. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 17(4), 25-39. doi:10.7146/tfa.v17i4.109004
- Mufic, J., & Fejes, A. (2020). 'Lack of quality' in Swedish adult education: a policy study. *Journal of Education Policy*, 1-16. doi:10.1080/02680939.2020.1817567
- Raffnsøe, S., Staunæs, D., & Bank, M. (2022). Affirmative critique. *Ephemera*, 22(3).
- Staunæs, D. (2016). Notes on inventive methodologies and affirmative critiques of an affective edu-future. *Research in Education (Manchester)*, 96(1), 62-70. doi:10.1177/0034523716664580
- Thiele, K. (2014). Ethos of Diffraction: New Paradigms for a (Post)humanist Ethics. *Parallax (Leeds, England)*, 20(3), 202-216. doi:10.1080/13534645.2014.927627
- Webb, P. T., & Gulson, K. N. (2015). Policy scientificity 3.0: theory and policy analysis in-and-for this world and other-worlds. *Critical Studies in Education*, 56(1), 161-174. doi:10.1080/17508487.2014.949812
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Whitburn, B., Moss, J., & O'Mara, J. (2017). The policy problem: the National Disability Insurance Scheme (NDIS) and implications for access to education. *Journal of Education Policy*, 32(4), 467-479. doi:10.1080/02680939.2017.1280185

English Abstract

As a policy science discipline, policy analysis has developed over recent decades from focusing on optimizing policy interventions to focusing on understanding the rationalities underlying the construction of specific policy-interventions. The methodology proposed by Carol Bacchi, called “What’s the problem represented to be?” (or the WPR approach), constitutes a popular and important contribution in this development, also for students. While the WPR approach appears to be easily applicable for students due to its specific methodological instructions, this paper analyzes a recurring problem of students

applying the approach in a methodologically driven questions-and-answers format by reading the contemporary educational context affirmatively-diffractively through key concepts from Agential Realism. It further reads the approach itself diffractively through these concepts in order to demonstrate how many aspects of the approach can be elaborated and up for discussion. The paper thus seeks to engage students (and others) in thinking through how they apply the WPR approach and what can be done with it.



Fagfællebedømt artikel

Hjemmeplejens digitale virkelighedskløft

Sandra Inigo Buhl

Kandidatstuderende ved Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet

Publiceret online 15. maj, 2022

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Hjemmeplejens digitale virkelighedskløft

Sandra Inigo Buhl¹

Artiklen undersøger og udfordrer digitaliseringen af hjemmeplejen, der med den digitale borgerjournal Cura sigter mod mere effektivitet og mindre kompleksitet i arbejdet med de ældre. Gennem Jean Baudrillards simulationsteorier diskuterer artiklen, hvordan medarbejderne i hjemmeplejen balancerer mellem en dybereliggende virkelighed og simulationen Curas hyperreale virkelighed. Samspillet mellem de to virkeligheder skaber en interessant diskrepans, hvor opfattelsen af borgerne, tid, køreplaner samt medarbejdernes indbyrdes kommunikation er på spil. Artiklen peger på, at der opstår en digital virkelighedskløft mellem den dybereliggende og den hyperreale virkelighed, hvor medarbejderne forventes selv at kunne tænke, handle og ikke mindst lykkes, når de to til tider modstridende virkeligheder kræver medarbejdernes stillingtagen. Resultaterne giver anledning til en diskussion af den manglende teknologiforståelse, der hersker på arbejdspladsen.²

Nøgleord: hjemmeplejen – virkelighedskløft – simulationer – digitalisering – teknologiforståelse

Sundhedssektoren har de sidste årtier gennemgået en markant udvikling, specielt i forhold til implementeringen af nye digitale teknologier og arbejdsredskaber. Med et stigende antal ældre og færre til at løse opgaverne, står Danmark overfor en demografisk udfordring, der kalder på nye initiativer og løsninger (Fredskild & Dalkjær, 2017). De seneste politiske handlingsplaner og digitaliseringsstrategier ser digitalisering som vejen frem mod en effektiv opgavehåndtering med hurtigere service gennem digital kommunikation, samarbejde og informationsdeling (Regeringen, KL & Danske Regioner, 2011; 2016; KL, 2016). Det er specielt hospitaler, ældreplejen, sygeplejersker og hjemmesygeplejersker som har været genstand for forskning i forhold til brugen af ICT-systemer (Information and Communication Technology) og

velfærdsteknologiske implementeringer herunder telemedicin, telehealth og telehomecare (se fx Sorknæs, 2013; Lunde, Drachmann & Christiansen, 2017; Hansen, 2017; Højlund & Villadsen, 2020; Pols, 2012; 2015; 2016, Harrison, Koppel & Bar-Lev, 2007; Andersen & Hindhede, 2018). Teknologierne har i dag overtaget og forandret opgaverne for både de professionelle og borgerne. Skulle/tørretoiletter og sensorgulve er for eksempel med til at skabe nye arbejdsforhold for plejepersonalet, idet den fysiske distance til borgerne øges, når teknologierne overtager nogle af de praktiske arbejdsopgaver (Hansen, Grosen & Kamp, 2018). Arbejdsforhold og rutiner påvirkes ligeledes af skærmbesøg, som erstatter den fysiske kontakt med en virtuel kontakt mellem personalet og borgerne. Under skærmbesøgende skal de professionelle lede efter 'cues' (ledetråde for vur-

¹ **Kontakt:** Sandra Inigo Buhl, sandraibuhl@hotmail.com, Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet

² Artiklen bygger på et bachelorprojekt.

dering af borgerens tilstand såsom mad i køleskabet og hudkulør) på nye måder gennem sproglig interaktion i det virtuelle rum (Hout, Pols & Willem, 2015). Disse forandrede arbejdsrutiner, der i høj grad kræver teknologiske og digitale kompetencer, indebærer en interessant læringsproces for medarbejderne i plejesektoren, der nu skal koble den allerede kendte praksis sammen med den nyindførte teknologi.

En vigtig del af litteraturen fokuserer på debatten om den varme omsorg som kontrast til den kolde, styringstekniske og effektive teknologi (Danbjørg & Olesen, 2018; Kauffmann & Rosager, 2019). De sundhedsteknologiske forskere Mol, Moser og Pols (2010), der hver især arbejder inden for det sociologiske og antropologiske felt med fokus på pleje, gentænker dette modsætningsforhold. De anskuer omsorg og teknologi som noget, der kan bruges analytisk sammen. Omsorg forstås som noget processuelt, der kan formes, opfindes samt tilpasses konteksten, mens teknologi er en del af denne proces (Mol, 2008). Hvor det før var forbeholdt specialister, anses det altså i dag som en almen kompetence at kunne omgås digitale teknologier, og det kræver erfaring at kunne bruge dem (Jensen, 2012). På trods af at teknologierne skabes med intentionen om effektivitet og tidsbesparelser, så oplever flere plejere, at teknologierne ikke virker, og at de ikke kan stole på dem. Sabrowski og Kollak (2015) peger bl.a. på, at den knappe tid gør, at nogle plejere ikke prioriterer at anvende nye teknologier, da de skal bruge tid på at lære dem at kende og bryde med vante rutiner. Ligeledes viser anden litteratur, hvordan tekniske problemer skaber udfordringer for plejerne, og hvordan nye teknologier kan være en kilde til stress (Hägglund, Scandurra & Koch, 2006; Marchesoni, 2015). Fælles for de indførte teknologier er, at de ofte gør mange flere ting end lovet og indebærer uintenderede effekter (La Cour, Waldorff & Højlund, 2017). Dette sås eksempelvis, da nogle ældre ikke ville bevæge sig uden for deres hjem i frygt for at ødelægge deres trådløse alarm, hvilket underminerer alarmens formål (Pritchard & Brittain, 2015).

Ligesom ovenstående forskning, så vil denne artikel også behandle konsekvenserne af de tekno-

logiske forandringer og de ustyrlige effekter, der opstår i mødet mellem praksis og teknologien. Artiklens ambition er at belyse måden, hjemmehjælperne benytter sig af tabletten/smartphonen, herunder den digitale borgerjournal Cura, og hvilke kompetenceudfordringer, der i denne forbindelse kommer til udtryk. Artiklen placerer sig hermed i krydsfeltet mellem STS-forskningsfeltet (science and technology studies) og uddannelsesvidenskabelige studier af medarbejders brug af teknologier i praksis. Der vil indledningsvist blive introduceret til hjemmeplejen som forskningsfelt, hvor brugen af tablets og Cura vil blive udfoldet. Herefter vil de metodiske og empiriske valg blive diskuteret, herunder brugen af autoetnografi og interviews. Med afsæt i Baudrillard's (1994) begrebsapparat bliver det muligt at konceptualisere kompetenceudfordringerne som noget, der manifesterer sig i diskrepansen mellem to virkeligheder: den dybereliggende og den hyperreale virkelighed. Disse virkelighedsforståelser, og måden begreberne bliver operationaliseret på, vil efterfølgende blive diskuteret.

Analysen vil være delt op i to dele. Første del omhandler anskuelsen af Cura som noget, der er med til at skabe en digital virkelighed, som medarbejderne skal forholde sig til i den fysiske virkelighed. Samspillet mellem disse to virkelighedsforståelser vil blive undersøgt nærmere i anden analysedel. Anden analysedel vil berøre temaerne: tid og planlægning samt kommunikation. Her vil fokus specielt være på, hvad der sker, når Cura medierer hjemmeplejernes køreplan, deres tid og indbyrdes kommunikation på måder, som kan virke modstridende i praksis. Udvælgelsen af disse temaer baserer sig på, hvad der i empirien særligt har gjort sig gældende. I forlængelse af dette peger denne artikel på, at der i arbejdet med Cura i hjemmeplejen opstår to forskellige virkelighedsforståelser – en dybereliggende og en digital virkelighed. Disse er til stede simultant, men sommetider interagerer de ikke med hinanden i medarbejdernes arbejdsopgaver. Dette skaber en digital virkelighedskløft, som kalder på medarbejdernes beslutnings- og handlingsprocesser og i det hele taget en anden dimension af arbejdsopgaver, som ikke i sig selv omhandler pleje og

omsorg, men blot knytter sig til disse. Artiklen vil afslutningsvis diskutere, hvorvidt teknologi-forståelsen i hjemmeplejen er et for overset fænomen, og hvorvidt det i virkeligheden knytter sig til et spørgsmål om behovet for yderligere udvikling af medarbejdernes digitale kompetencer.

Tablets i hjemmeplejen – et nyt forskningsfelt

Gennem tiden har hjemmeplejen gennemgået forskellige velfærdsteknologiske og digitale tiltag, som bl.a. har omhandlet de elektroniske patient- og omsorgsjournaler samt den tidligere håndholdte computer (PDA'en), der indeholdt køreliste, journal og mobiltelefon (Nielsen, 2009). Tabletten og smartphones har i dag afløst PDA'en, som hjemmehjælperne ikke altid benyttede efter hensigten. PDA'en var designet til, at hjemmehjælperne skulle registrere hver gang, de gik ind og ud af en borgers hjem. Dog blev der registreret mindre tid end lovet ved en borger, blandt andet fordi den enkelte hjemmehjælper forsøgte at være på forkant og spare tid, så der var plads til uforudsete behov hos den næste borger. PDA'en gav medarbejderne en følelse af, at de blev digitalt overvåget og kontrolleret på grund af kravene om øget registrering (La Cour, Stilling & Hecht, 2017; FOA, 2008). På trods af den hastige teknologiske udvikling og enorme samfundsmæssige investering i teknologier i hjemmeplejen, findes der dog begrænset forskning i tabletens indflydelse i arbejdet for de danske hjemmehjælpere og i det hele taget hjemmeplejen (Martinsen, Mortensen & Norlyk, 2018; Genet et al., 2011). Eksisterende forskning peger derimod på, at vi mangler viden om, hvordan teknologierne forandrer praksis i hjemmeplejen (Lasse, 2017; Vilstrup, Madsen, Hansen & Wind, 2017). Vilstrup et al. (2017) har undersøgt, hvordan borgerne opfatter iPad'en som hjemmesygeplejerskernes redskab. Borgerne har forskellige opfattelser af, hvordan iPad'en anvendes: nogle hjemmesygeplejersker inddrager borgerne i brugen ved at lade dem godkende den registrerede dokumentation, mens andre ikke bruger den i hjemmene. Særligt forskningsprojektet Technucation (Technological Literacy and

New Employee Driven Innovation through Education) påpeger, hvordan iPads og ICT har indflydelse på blandt andet relationen mellem hjemmesygeplejersker og patient/borger, samt medarbejdernes faglighed og organiseringen af arbejdet. X-Changery-projektet, der er en udløber af Technucation-projektet, har fået hjemmesygeplejersker til at tale om brugen af iPads og dermed skabe et fælles sprog om teknologien (Gars & Skov, 2017). Derudover viste projektet, at tabletten gav hjemmesygeplejerskerne mere fleksibilitet i forhold til dokumentation og tid, og at de kunne gentænke arbejdsdagens struktur på nye måder. Denne tid og arbejdsstruktur behandler La Cour og Højlund (2019), hvor de peger på, at der hersker flere slags tidsligheder på et plejehjem. Plejernes arbejdsdag er nøje planlagt og indgår i et stramt skemalagt tidsprogram, hvor alarmer fra velfærdsteknologier som elektroniske bleer påvirker programmet for dagen, da alarmer indikerer et omgående behov og dermed ikke er planlagt. Synkroniseringen af skemaet og teknologierne kan derfor skabe udfordringer for plejerne. Dette er interessant, da tabletten også netop skaber synkroniseringsproblemer, da den viser hjemmehjælperne skemaet for dagen og samtidig selv kan være årsag til forsinkelser fx ved mangel på forbindelse, strøm eller opdateringer.

Applikationen Cura og dens interface

Tidligere forskning har behandlet tabletten - i denne artikel en betegnelse for et digitalt redskab og ikke medicin - i sig selv, forstået sådan at disse studier ikke har defineret, hvilke applikationer og konkrete aspekter af disse, som har haft betydning for medarbejdernes brug af teknologien. Denne artikel fokuserer imidlertid ikke først og fremmest på tabletten som redskab, men nærmere på den konkrete applikation og dens interface, som medarbejderne interagerer med på tabletten.

Applikationen Columna Cura, som er udviklet af software- og systemudvikleren Systematic, er blevet implementeret i over en tredjedel af Danmarks kommuner (Systematic, 2020).

Den digitale borgerjournal Cura bliver beskrevet som "den gode kollega", der elektronisk

hjælper medarbejderne på sundheds-, omsorgs- og socialområdet med at holde styr på borgernes journaler og medarbejdernes køreplaner. Cura muliggør, at medarbejdere i forskellige faggrupper kan dele relevante data og informationer med hinanden. Der bliver med Cura blandt andet lagt vægt på, at medarbejderne kan bruge mindre tid på dokumentation og koordinering, får mobilanvendelse samt understøttelse af det tværfaglige samarbejde (Systematic, u.å.)

Adgangen til felten og de metodiske valg

Adgangen til felten har været begrænset grundet det tidspres, som hersker i hjemmeplejen. Dog har det på baggrund af min egen rolle og erfaring som afløser i hjemmeplejen i et distrikt i Aarhus kommune alligevel været muligt at få adgang til og indblik i hjemmehjælperes oplevelse af Cura i det tidlige forår 2020. Undersøgelsen bygger på fem individuelle interviews med fem forskellige hjælpere fra to kommuner samt autoetnografisk empiri. Informanterne var frivillige interesserede i projektet, og udvælgelseskriteriet var at de skulle have erfaring med og gøre brug af Cura til dagligt. Indsamlingen af de semistrukturerede interviews er foregået over to uger, hvor der blev indhentet samtykke fra informanterne og lederen. Informanterne er desuden blevet pseudonymiseret og har i artiklen fået tildelt opdigtede navne. Formålet med undersøgelsen har været at indsamle empiri om informanternes oplevelse af Cura og ikke mindst forstå deres komplekse og detaljerede udsagn (Creswell, 2013, s.40). Interviewene berørte emner som for eksempel forholdet mellem digitalisering og uddannelse, tiden inden Cura, samt de forandringer og den dagligdag Cura har medført. Cura har begge steder været implementeret i godt fem år, hvorfor medarbejdernes brug af teknologien ikke er ny, men integreret i den daglige praksis. Det er klart, at en kvalitativ undersøgelse af denne karakter ikke kan hævde at udgøre en fuldstændig afdækning af hjemmehjælperes brug af den digitale teknologi Cura. Dog har undersøgelsen tilstrækkelig kompleksitet til at artikulere konkrete udfordringer og aspekter, som gør sig

gældende i den undersøgte praksis, der især er med til at sige noget om forholdet mellem teknologi, hjælper og arbejdsopgaver.

Mine egne erfaringers relevans i kampen mod social forandring

Som afløser i hjemmeplejen har jeg i særdeleshed været ude i felten og opleve, hvordan brugen af Cura påvirker medarbejderne, og hvordan arbejdsopgaverne løses ved hjælp af Cura. Mit vikariat har svaret til ca. 2-4 dagvagter om ugen i 2 år. Mine erfaringer har givet mig anledning til at arbejde med den autoetnografiske metode, som er en kombination af autobiografi og etnografi. Metoden giver læseren adgang til den oplevede virkelighed, som forskeren gennem personlige erfaringer og fortællinger introducerer til. Artiklen vil præsentere tre autoetnografiske afsnit, der er baseret på mine oplevelser set i et retrospektiv (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Disse afsnit er baseret på fri erindring og er eksempler på, hvad der typisk kan ske i løbet af en arbejdsdag i hjemmeplejen. Jeg benytter mig af *layered accounts*, hvilket betyder, at jeg kombinerer mine fortællinger med min analyse gennem autoetnografiske vignetter, der skal fungere som tænkepauser, perspektivskifte og overgange. Denne metode gør, at man foretager dataindsamling og abstrakt analyse på samme tid. Kombinationen af interviews og autoetnografi skal altså vække noget i læseren, så læseren bliver draget med ind i processen af at udføre forskningen (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Derudover belyser og supplerer mine fortællinger situationer med Cura, som informanterne ikke nødvendigvis forholder sig aktivt til i interviewene. På trods af at autoetnografien er blevet kritiseret for at være narcissistisk, så retfærdiggøres metoden ved erkendelsen af, at forskeren ikke kan adskilles fra sin forskning (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Målet med metoden er at producere analytiske tekster, der forandrer verden til det bedre gennem oplysende fortællinger. Således gør mine fortællinger læseren til et vidne, der får muligheden for at medobservere (Ellis, Adams & Bochner, 2011; Dam & Kvols, 2019).

Autoetnografiens etiske paradoks

Metoden sigter altså efter at appellere til læserens følelser, hvilket gør sårbarhed til en faktor. Sårbarheden kommer især til udtryk i fortællingerne om de ældre og udsatte borgere, der er afhængige af hjælpernes pleje og omsorg. I arbejdet med disse optrådte et særligt etisk paradoks. Som afløser har jeg begået mig i private hjem og forholdt mig til personlige og intime situationer, hvor intentionen ikke har handlet om forskning men derimod om at arbejde og hjælpe borgerne. Disse oplevelser og erfaringer kan jeg ikke bare glemme og 'ikke-vide' igen. De giver mig en etisk pligt i at formidle denne viden til verden på bekostning af "den andens" deltagelse. Autoetnografiens mål er at skabe social forandring ved netop at oplyse verden, hvilket altid vil involvere fortællinger vedrørende "den anden" (Roth, 2009). Jeg har her fået samtykke fra ledelsen til at formidle fortællinger, der pseudonymiserer borgerne og gør dem ugenkendelige samt overholder GDPR. De viste navne i denne artikel er derfor opdigtede undtagen undertegnedes. I denne artikel har jeg kun valgt at formidle fortællinger, der belyser situationer, hvor borgeren bliver en sløret aktør der er en del af et medarbejderforhold. Fortællingerne er dermed ikke ude på at afsløre nogen, men er udvalgte typiske hverdagssituationer, som kan opstå i hjemmeplejen ved brug af Cura.

Således vil de autoetnografiske vignetter på lige fod med de udvalgte interviewudsagn introducere hverdagssituationer, hvor Cura har spillet en rolle i måden, medarbejderne har ageret i arbejdet.

Baudrillard som teoretisk fundament

For at indkapsle sammenspillet mellem Cura og hjælperne, vil jeg først introducere Jean Baudrillards heftigt debatterede teorier om simulationer, simulakra og det hypervirkelige, samt hvordan artiklen gennem Baudrillards begreber kan bidrage med en ny indsigt i hjælpernes brug af Cura. Baudrillards komplekse teoretiske perspek-

tiver handler særligt om, hvordan individet forføres, absorberes og overtages af medier (Baudrillard, 1994; Madsen, 2018). Baudrillards begrebsapparat giver analysen et værktøj til at afselvfolgeliggøre Cura og vise, hvordan den digitale platform i praksis bliver et udtryk for meget mere end medarbejdernes redskab og effektiviseringsmiddel.

Simulationer og den hyperreale virkelighed

Ifølge Baudrillard lever vi et forbrugersamfund, hvor alle mulige objekter som varer, sociale positioner, politiske dagsordner og kulturelle modestrømninger er noget, der engagerer og tager os (Madsen, 2018): Mennesket bliver forført af disse objekters tegn og koder, som informerer udadtil, at vi for eksempel er med på moden og har kontrol. Moden er således et ideologisk udtryk, der gennem en interesse i at skabe og sælge varer, kontrollerer fremtrædelsesformer i samfundet. Forbruget har over tid udviklet sig til også at omhandle massemedier, teknologi, tid og uddannelse, hvor moden bestemmer, hvad der giver social prestige (Madsen, 2018).

Forbruget af disse objekter sker bl.a., når subjektet orienterer sig i *simulationerne* omkring sig. Simulationer er repræsentationer af virkeligheden, der især kommer til udtryk gennem tv, computerteknologier, tablets og smartphones. Baudrillard opererer med en simulationsorden bestående af fire faser, som omhandler skellet mellem repræsentation og virkelighed. Grundlæggende forsvinder distinktionen mellem den sociale verden og et billede, når det reale maskeres, simuleres og dermed flyder sammen med billedet (Madsen, 2018). Altså flyder den sociale verden sammen med repræsentationen (for eksempel et billede på sociale medier), hvilket kan gøre det vanskeligt for individet at kende forskel på det 'virkelige' og dét, som skal ligne det virkelige.

Det første stadie er blot en "reflection of a profound reality" (Baudrillard, 1994, s. 6), hvilket eksempelvis kunne være et fotografi. Her er kopien en "good appearance" og tro mod virkeligheden (Baudrillard, 1994, s. 6). Det er her tydeligt, hvad

der er kunstigt og virkeligt. Den anden orden "masks and denatures a profound reality" (Baudrillard, 1994, s. 6), og kunne komme til udtryk ved en redigering af fotografiet. Virkeligheden bliver perverteret, maskeret og afslører dermed ikke trofast det reale (Madsen, 2018). Den tredje orden "masks the absence of a profound reality" (Baudrillard, 1994, s. 6). Her repræsenterer fotografiet stadig virkeligheden, men ligner ikke længere virkeligheden, da den for eksempel er redigeret til en tegneserietegning. I dette stadie er der ikke længere nogen efterligninger, men derimod modelbaseret masseproduktion (Madsen, 2018). Kopien virker til at være en trofast kopi, men det er en kopi uden nogen original – fraværet af virkeligheden er nu maskeret og kamufleret. Det er også her begrebet om det hypervirkelige/reale, som beskriver det reals forsvinden bag tegn, får fat. I den hyperreale verden bliver relationen mellem tegn og referent ækvivalent, hvorfor den reale virkelighed forsvinder (Madsen, 2018). Dette kunne eksempelvis komme til udtryk ved den sociale digitale platform Facebook. På Facebook bliver virkeligheden (referenten) repræsenteret gennem videoer og billeder (tegn). Uden vi nødvendigvis er klar over det, kan videoer og billeder være photoshoppet og redigeret med flere effekter. De kan være filmet fra bestemte vinkler og dermed ikke afsløre det reale. Virkeligheden kan nemt maskeres, og fordi vi kan tale om, hvad der sker på Facebook uden for Facebook, så betyder det, at det virkelige og sågar fraværet af virkeligheden bliver maskeret. Repræsentationen og den sociale verden flyder sammen, og det ses i vores sprog. Facebook kan få os til at reagere på videoer og billeder, selvom det viste ikke nødvendigvis er virkeligheden.

Det sidste og fjerde stadie har "no relation to any reality whatsoever: it is its own pure simulacrum" (Baudrillard, 1994, s. 6). Ved det fjerde stadie radikaliseres idéerne om brugen af tegn, koder og modeller, hvorfor simulationen nu overgår til *simulakra* (Madsen, 2018). Simulakra omfatter både billedet, situationen og konsekvenserne, og indgår således i sin egen hyperreale virkelighed, der altså ikke længere har en reference til det reale. Det er derfor vanskeligt for individet at kende

forskel på det reale og simulakra (Krejsler, 2019; Baudrillard, 1994). Man kan altså også argumentere for, at Facebook er et simulakra, fordi platformen skaber et virtuelt rum, der ikke længere er baseret på det reale, men fuldstændigt indgår i sin egen hyperreale virkelighed. Platformen findes ikke fysisk i verden, men får os til at reagere på tegn og koder.

Det er uklart, om Baudrillard anvender ordet simulakra som betegnelse for specifikke processer, medier eller platforme (fx Facebook) eller som en generel karakteristik af samfundet. Uanset hvad, er det hans påstand, at vores virkelighed er omringet af tegn og koder, der influerer vores valg i livet, som ikke længere har rod i det "naturlige" og det "dybereliggende" men i det hyperreale (Baudrillard, 1994). Det naturlige findes stadig, dog ikke i sin rene form, da det altid vil være påvirket af simulakra.

Baudrillards simulationsordner kan anvendes analytisk til at begribe Cura som en simulation, der påvirker måden, hjælperne gør deres arbejde. De arbejder i diskrepansen mellem den hyperreale virkelighed og "the profound reality" – hvor min oversættelse her er *den dybereliggende virkelighed*. Den dybereliggende virkelighed er den virkelighed, som ikke er influeret af simulationer. Det er vanskeligt at udpensle, hvor grænserne mellem det hyperreale og den dybereliggende virkelighed konkret går, da de hænger sammen. Vi er altså ikke i stand til at iagttage virkelighederne i sig selv, men det er stadig muligt at iagttage de effekter, der opstår i sammenspillet mellem dem. De udvalgte begreber er der stadig debat om rækkevidden og betydningen af blandt Baudrillards fortolkere, hvilket betyder, at vi har med vanskelige begrebsmæssige definitioner at gøre (Madsen, 2018). I forlængelse af dette skal de ovenstående fire stadier forstås som et kontinuum frem for skarpt opdelte stadier. Det er med andre ord svært at vurdere, hvilket stadie Cura præcis befinder sig i og hvornår. Analysen vil derfor forholde sig til analysegenstanden som en helhed.

Analysedel 1 – Cura som simulation af det reale

Jeg vil i første analysedel beskrive Curas design og argumentere for, hvordan den digitale borgerjournal kan anskues som en simulation, der med sine tegn og koder i høj grad tenderer mod det hyperreale.

Mere end en maskering af den dybereliggende virkelighed

Når hjemmehjælperne typisk møder ind omkring klokken 6:30-7:00, skal de logge ind med deres brugernavn og kodeord på Cura. Allerede her sker overgangen fra det reale til det simulerede, når hjælperne nu hver især forvandles til simulerede profiler på den digitale platform. Hjælpernes person, humør og fysiske formåen er reduceret til et brugernavn, der nu repræsenterer hjælperen som en medarbejder digitalt. Hjælperne kan med deres fingre trykke sig rundt på platformen, der viser hvilke borgere, der skal besøges på hvilke adresser, de præcise minuttal for besøgene, og hvor lang tid de har til rådighed mellem hvert besøg. Cura giver altså et hurtigt overblik, hvor borgere er sat op i besøgsrækkefølge i listeform. Trykker de sig ind på de specifikke borgere, kan hjælperne læse og skrive notater, tjekke medicin samt finde hverdagsplanen, som beskriver, hvad der skal laves hos den pågældende borger morgen, middag og aften. Disse beskrivelser bliver udarbejdet af medarbejderne selv, hvorfor der er forskel på kompleksiteten af, hvad der står. Alle beskrivelserne, tidspunkterne og opstillingen af borgerne er hermed Curas forsøg på at reducere det reales kompleksitet og overskueliggøre udvalgte informationer, der er vurderet som relevante. Cura forsøger derfor ikke blot at repræsentere virkeligheden, som den er i første orden. Tegnene på platformen viser ikke en tro kopi af den dybereliggende virkelighed, og er derfor ikke en "good appearance". Cura forsøger heller ikke kun at maskere den dybereliggende virkelighed og vise noget andet som i anden ordens-simulationen. Vi ved, at borgernes navne og adresser

repræsenterer de ældre, men hjælperne ved ikke nødvendigvis, hvordan borgerne ser ud eller har det. Virkeligheden er skjult. Når borgernes hele væsen i bred forstand bliver minimeret til blot et navn på den digitale platform - når hjælperne ikke ved, om det er en mand eller en kvinde, om borgeren er nem eller tung at arbejde med - så bliver fraværet af det reale i sig selv maskeret som i tredje orden. Det reale kommer ikke til sin ret og bliver skjult bag Curas tegn. Ud fra Baudrillards definition kan man argumentere for, at Cura ikke nødvendigvis bevæger sig helt op i orden fire, fordi der stadig er direkte referencer til den dybereliggende virkelighed i modsætning til fx nogle computerspil eller teaterstykker, der er ren simulakra.

Foråret, 2021 – "Tjek, færdig og leveret"

Jeg løb rundt mellem plejeboligerne i dag. Op og ned via elevatoren flere gange, ud og ind ad dørene, og frem og tilbage mellem kontoret og borgerne fordi jeg flere gange havde glemt enten handsker eller rengøringsartikler. Derudover var jeg også den heldige vinder af vagttelefonen for morgentimerne. Telefonen som nogen kalder 'den varme kartoffel'. Den havde heldigvis kun ringet få gange ind til videre. Vi havde to sygdommeldinger i dag, hvilket gjorde, at hele teamet fik tilføjet ekstra besøg på deres planer. Jeg stod ved plejeboligerne tæt på kontoret med ansigtet begravet ned i tabletten, imens jeg dokumenterede nogle øjendrabere, som jeg i farten havde glemt at notere. "Er du godt nok med, Sandra?". Jeg kiggede op og så min kollega komme hen imod mig. "Ja, tak. Jeg har haft seks borgere på fire timer i dag, og to af dem har fået et bad". Min kollega nikkede anerkendende og gav mig et skulderklap, imens hun allerede var på vej videre. "Du ringer bare, hvis du bliver forsinket". "Tak! Det gør du også bare". Jeg manglede kun lige at levere nogle af mine besøg. Tjek, færdig og leveret. Det følte altid så rart, når jeg fik swipet borgerne af.

Curas repræsentation af 'borgere', 'levering' og 'ydelser'

At det reale bliver skjult bag Curas tegn og koder kommer også til udtryk i måden, der bliver talt om de ældre og arbejdet på. Som min fortælling bærer præg af, så havde teamet travlt den dag. Travlheden, sygemeldinger og besparelser er ikke just nye tendenser i plejesektoren tværtimod. Med vilkårene in mente, var mit ærinde den morgen at levere ydelser til nogle borgere, som Cura havde præsenteret for mig, da jeg mødte på arbejde. Ydelser i hjemmeplejen er et resultat af en proces, hvor en visitator i kommunen har vurderet, hvad borgeren har behov for af hjælp, hvorefter borgeren er blevet visiteret en eller flere ydelser. Dette kan fx være hjælp til støttestrømper, øjendrypning, personlig pleje og rengøring. Cura er designet til, at man kan 'swipe borgerne af' på platformen, når ydelserne er blevet leveret. At 'swipe borgerne af' er et hverdagsudtryk fra praksis. På platformen står der: "Status på levering" under hver borger, hvor hjælperen så kan swipe 'leveret' både før og efter, at ydelsen er leveret. Hjemmehjælperen Annika fortæller her:

Men altså, man skal også bare være god til at sige, 'der er altså ikke plads til meget hyggesnak her. Vi har en ting, der skal leveres. Vi har ikke 10 minutter til at snakke om, om du vil have dine strømper på eller ej. Nej, jeg er kommet for at tage din strømpe af. Eller lære dig selv at gøre det'...

For Annika er det ikke til diskussion, hvorvidt borgeren skal have strømper af eller på, da det er noget, hun er kommet for at levere. Altså tyder det på, at ydelses- og leveringstanken er blevet en del af Annikas professionsopfattelse og dermed en måde, hun skaber mening omkring arbejdet på. Cura kan derfor anskues som en simulation, der både repræsenterer og reproducerer en vareliggørelse i og af hjemmeplejen. Annika er blevet en leverandør, der skal yde noget til nogle borgere, hvor dét at *hjælpe de ældre* synes at gå tabt rent diskursivt på platformen. Når Annika ikke har plads til at diskutere med borgeren, hvorvidt strømperne skal på eller ej, fordi en bestemt ydelse skal

leveres, så opstår konflikten mellem at levere en ydelse og at hjælpe en borger. At hjælperne dernæst fysisk kan swipe borgerne af på tabletten i Cura efter de har leveret deres ydelser hos borgerne, er med til at understrege afstanden mellem det reale og det digitale. Curas tegn og koder manifesterer sig i sproget og i hjælpernes fingre, hvor leveringen først *rigtigt* finder sted, når den er swipect og dermed dokumenteret. 'Borgere' er således også blevet en måde at forstå de ældre på. Hjemmehjælperen Tine fortæller:

Jamen... vi savner jo nok lidt det gamle system. Fordi du kunne bedre følge med i, hvordan havde hr. Pedersen det? Hvordan havde hr. Jensen det? I det nye system Cura, der gælder det jo egentlig om, at det er den samme borger, du egentlig har. For ellers skal du jo faktisk til at sætte dig ind i en ny borger. For du ved ikke, hvordan det går. Det vidste vi måske lidt førhen, hvor vi bedre kunne se alle borgere. Hvor nu kan du altså kun se, dem du skal ud til. Og dem det drejer sig om.

På Cura kan Tine kun se de borgere, som hun er blevet tildelt for dagen og dermed ikke de andre borgere, der også er i distriktet. Det gamle digitale system har muligvis været mere tro mod det reale sammenlignet med Cura, fordi hun bedre kunne "se alle borgere" (hvilket viser at det gamle system også var en simulation). Som citatet viser, er dette en udfordring for Tine, fordi hun ikke ved, hvordan hr. Pedersen og hr. Jensen derfor har det. 'Borgere' er altså blevet tegnet for alle de ældre på Cura. Et tegn der ikke bare repræsenterer det reale, men snarere maskerer det. Måden, Tine og Annika beskriver sig selv og borgerne i forhold til Cura, viser, at simulationens tegn og koder lever i sproget. Tegnene og deres referenter er blevet ækvivalente, hvilket tenderer mod, at det hyperreale har fået fat i hjemmeplejen. Cura og dens repræsentationer er blevet til sandheden, og de reale hr. Pedersen og hr. Jensen er forvandlet til borgere, der skal have leveret nogle ydelser.

Analysedel 2 – Diskrepansen mellem det simulerede og det reale

I anden analysedel vil jeg komme nærmere ind på de effekter, der opstår, når det simulerede og hyperreale får fat i hjemmeplejen. Her vil temaerne tid og køreplaner samt kommunikation blive behandlet.

Foråret, 2020 – "Mit eget ombytningscirkus"

Efter snart et år i hjemmeplejen havde jeg endelig fået en god morgenrutine. Jeg stod op klokken 5:35, gjorde mig klar og så ud ad døren med min morgenmad under armen. Så kunne jeg spise 6:22 på kontoret, imens jeg gennemgik min køreplan, inden dagen begyndte 6:30. Jeg var faktisk lidt stolt af mig selv. Jeg var endelig blevet så selvstikker i Cura og ude hos borgerne, at jeg turde lave en del om i min køreplan uden, at jeg fik helt vildt meget sved på panden. Vi havde netop fået en ny ressource-koordinator, der placerede borgerne lidt fjollet på min plan en gang imellem. "Sandra, kan du lige fortælle, hvordan du *rigtigt* gør på den plan, du har fået i dag. Så kan jeg fortælle det videre til den nye ressource-koordinator, så hun kan blive bedre til det". Jeg havde munden fyldt med kiks og kaffe og følte mig pludselig lidt mere professionel til det jeg gjorde, siden min mening som afløser havde betydning. "Jo, selvfølgelig. Altså først vil jeg bytte rundt på hende tæt på vores center og hende hende i plejeboligerne, da jeg så vil undgå at cykle frem og tilbage. Bagefter vil jeg hente de to borgers affald på vejen hende ved torvet, for så at cykle med deres skraldeposer hen til en skraldespand, der er tættere på de næste to borgere længere oppe ad samme vej. Den skraldespand, man rigtig skal bruge, ligger sindssygt dumt, og det tager tid at tage derhen for bare at smide skrald ud. Bagefter ville jeg tage ham hende ved købmanden, da jeg normalt ikke bruger alle de 40 minutter hos ham, og derfor har mere tid til den næste borger ved kirken". Min kollega sad ved computeren og lavede ændringerne, som jeg

havde forklaret. Det var ret tilfredsstillende at se de forskellige borgere blive rykket rundt på min plan lige så stille. Det var som om, at en lille byrde lettede fra mine skuldre. Jeg skulle for en gangs skyld ikke bruge tid og energi på at bytte rundt og holde øje med, om jeg havde glemt nogen i mit eget ombytningscirkus. Jeg kunne bare følge den i dag. "Sådan, Sandra. Så burde det være, som du sagde. Det er bare fordi den nye koordinator ikke helt er inde i det endnu".

Tid og køreplaner

Ligesom Cura er med til at ændre Annika og Tines måde at tale om deres arbejde på, så er Cura også med til at facilitere en interessant måde at forstå tid på blandt hjælperne. Tid er en væsentlig del af hjælpernes forståelse af arbejdet, både som et objekt men også som en del af Curas kode, der fortæller noget om, hvor længe en ydelse må vare, og hvor lang tid medarbejderne har til at nå deres plan. Tiden på køreplanen i Cura repræsenterer det punkt på planen, som medarbejderne burde være nået til. Denne tid på køreplanen bliver dog ikke altid fulgt. Som jeg i min fortælling beretter, havde jeg frihed under ansvar til at lave om i min plan, fordi jeg havde vurderet, at min plan ikke var særlig hensigtsmæssig udformet. Køreplanen på Cura var muliggjort på platformen, men i virkeligheden var den ofte tidsrøvende og til tider umulig at nå. Dette vidste jeg kun, fordi jeg efter et år havde fanget rytmen og fået kendskab til området og borgerne. Når køreplanerne skal laves, så er det enten lederen eller ressourcekoordinatoren ved informanternes arbejdssteder, der agerer planlæggere og udarbejder disse. Hjemmehjælperen Hanne genkender mit scenarie:

Fordi vi havde fået en ny ressourcekoordinator, og så har det bare været en rodet planlægning. Hvor man sådan skulle køre fra a til å og ... hvor planen ikke bare giver mening (...) ... hvor det bare roder lidt rundt... og man har ikke køretid plus, at de har lukket for vejene...

Hanne fortæller her, at planerne ikke giver mening, fordi den nye ressourcekoordinator endnu

ikke har styr på borgerne, hvilket gør, at 'det roder lidt rundt'. Dette rod kommer ikke kun til udtryk på Cura, men nu også i det reale. På Cura er køreplanen mulig, men reelt ser tingene anderledes ud. Planen, tiden og den dybereliggende virkeligheds forhold som for eksempel vejarbejde er alt sammen med til gensidigt at påvirke hinanden og måden, hjælperne kommer omkring på. Annika fortæller om samme sag:

Det er jo bare sådan en blok på en køreliste. Det ser ikke ud af nogen ting, når de ser på det på computeren, 'nå, det passer lige ind dér'. De tænker ikke over, 'nå, men der er seks kilometer hver vej'.

Planerne bliver udarbejdet på en computer, hvor planlæggerne har overblik over alle besøgene, der skal fordeles ud til hjælperne. Denne fordeling simuleres kun på Cura, hvorfor der reelt kan opstå kørselsudfordringer for hjælperne. De hyperreale tendenser kommer specielt til udtryk her, fordi hjælperne skal finde ud af, hvilke informationer i diskrepansen mellem det simulerede og det reale, de skal stole på. Planen repræsenterer ikke blot den dybereliggende virkeligheds forhold, men kommer til at udgøre virkeligheden for planlæggerne, når de skal forholde sig til, om den er mulig. På samme måde som der er hjælpere, der bytter rundt på tiden og køreplanerne, så fortæller Tine, at der også er nogen hjælpere, som følger planen slavisk: "Jamen, de sidder jo nærmest og venter ude i bilen på, at den skal blive et minut over fem, for det er, som det står på listen". Altså er det forskelligt, hvordan hjælperne benytter Cura, og hvilken værdi den simulerede køreplanen får for arbejdet. Det samme kan siges om den visiterede tid på planen, hvor hjælperen Karoline fortæller:

Men der er nogle borgere, som jeg kigger på tiden mere end andre. Især hvis det er en borger, som jeg skal være ved i lang tid. Så kigger jeg lige, "hvornår skal jeg være ved næste borger". For nogle gange så kan man godt komme ind til en borger, hvor det tager endnu længere tid, end hvad der står på tabletten. Og så kommer man for sent til næste borger. Så hvis jeg ved, at der er noget, der kommer til at tage

længere tid, så ved jeg, "nå, nu skal jeg til at være færdig". Hvis man ikke kigger på tiden, så har man lige pludselig brugt mere tid, end man skal bruge, og så er man bare forsinket og bagud.

Karoline er bevidst om, at den repræsenterede tid ikke nødvendigvis stemmer overens med den reale tid, der er brug for hos en borger. Derfor er det vigtigt for hende at kende borgeren for at vurdere, om den visiterede tid er pålidelig. Karoline skal derfor kunne prioritere sine opgaver i den reale tid for at få køreplanen til at lykkes. Cura konceptualiserer altså en måde, hvorpå hjælperne kan holde et overblik over deres besøg, men som ikke altid harmonerer med det reale. På samme måde fortæller Annika: "Den dag de skal på toilet, der tager det måske et kvarter. Fordi vi kan jo ikke forvente, at de står klar til at løbe ud på toilettet og sætte sig...". Den visiterede tid på Cura er således nogle gange vanskelig, da især de menneskelige behov ikke altid kan planlægges og kontrolleres tidsmæssigt. Hjælperne kan derfor ikke forvente, at borgerne skal på toilettet bare ved at se på de tidspunkter, som er blevet afsat til denne type besøg på Cura. Alle hjælperne gør det klart, at de er bevidste om diskrepansen, som eksisterer mellem Cura og det reale. Og som Tine siger: "Problemet er, at noget af det, det er papir – det andet, det er bare virkelighed". Balancegangen mellem kravene fra Cura og den dybereliggende virkelighed er en stressende arbejdsopgave i sig selv, som hjælperne er tvunget til at forholde sig til og håndtere.

Sommeren, 2019 – "Når pillerne ikke passer"

"Du kommer alt, alt for sent. Jeg har været oppe siden klokken seks. Det kan da ikke være rigtigt, at jeg først får mine strømper på nu. I kommer da alle sammen også bare på forskellige tidspunkter". Jeg var lige trådt ind ad døren med min cykelhjelm under den ene arm og tabletten i den anden. Mine frustrationer over, at jeg netop havde kørt forkert adskillige gange for at finde frem til borgerens adresse, prøvede jeg at pakke væk under mit overskudsagtige smil. "Men jeg er her nu.

Det er fordi, at jeg jo bare er afløser og lige skal lære området at kende først. Min telefon viste mig, hvor jeg skulle køre hen, men jeg fór alligevel vild". Godt nok cyklede jeg rundt på en elcykel, men det gjorde det ikke særlig meget hurtigere, fordi jeg hele tiden skulle orientere mig ordentligt i forhold til vejene. Især når jeg kun havde 2 minutter til at cykle den lille kilometer, der var derhen. Den ældre kvinde sukkede og vendte sig om med sin rollator. "Nej, det er jo ikke nemt at være ny. I gamle dage havde vi ikke sådan noget smart noget, der kunne vise os vej. Men det gør jo ingen forskel, når det alligevel ikke virker". Stemningen lettede, og vi begyndte at tale om, hvor dejligt vejr det var i stedet. Da jeg havde givet hende støttestrømperne på, tjekkede jeg endnu en gang, hvor mange piller, der skulle ligge i doseringsæsken på Cura, inden jeg udleverede medicinen. Tretten piller. Jeg lagde tabletten på bordet i køkkenet ved siden af medicinæsken. "En, to, tre, fire, fem, seks, syv, otte, ni, ti piller...", hviskede jeg for mig selv. Jeg talte dem igen. Det passede ikke sammen med, hvad der stod på Cura. Jeg gik ud til den ældre kvinde igen. "Jeg bliver altså lige nødt til at ringe til en af mine kollegaer. Der står, at du skal have tretten piller her til morgen, men der er altså kun ti". Hun rynkede på næsen og kneb øjnene sammen. "Hvad siger du?", råbte hun halv højt. Jeg gentog mig selv med en dybere klang. Jeg havde hørt, at højere toner var sværere at opfange end de dybe. "Pillerne passer altså", sagde hun, da hun endelig havde forstået, hvad jeg sagde. "Det gør de desværre ikke herinde", svarede jeg højt, imens jeg løftede tabletten op. "Jeg går lige ud og ringer". Jeg kiggede på uret på min telefon. Jeg var 16 minutter forsinket. Frustrationerne begyndte at koge op i min krop. "Hej, det er Sandra. Afløseren. Jeg står hos en borger, hvor antallet af piller i doseringsæsken ikke passer på det, som står på Cura... okay, så ringer jeg lige til assistenten". Jeg lagde på og fandt SOSU-assistentens nummer frem på min telefon. "Hej, det er Sandra. Jeg har lige et problem med nogle piller, og hvad der står på Cura... Ja, okay, skal jeg ringe til sygeplejersken? Har du måske hendes nummer så?". Den ældre kvinde kom langsomt gående ud til mig med sin rollator. Hun stirrede forvirret og irriteret på mig.

Kommunikation

Artiklen vil nu pege på, hvordan kommunikationen bliver simuleret gennem Cura, og hvilke effekter dette får i praksis for hjælperne. Min fortælling om mig, der ikke kunne finde rundt og pillerne, der ikke matchede hvad, der reelt lå i pilleæsken, knytter sig i høj grad til kommunikation. Cura giver mulighed for at videregive informationer til ens kollegaer hurtigt både i form af en køreplan men også i forhold til borgerens journal, hvor medicinkortet er beskrevet. I lyset af det generelle tidspres i sektoren er det hensigtsmæssigt for medarbejderne at effektivisere kommunikationen, da de så ikke skal bruge tid på at finde deres kollegaer fysisk og udveksle informationer. Dog kan der også opstå udfordringer lignende den, som jeg var ude for med pillerne, når Cura siger det ene, men den dybereliggende virkelighed viser noget andet. Baudrillard fremhæver gensidighed i udveksling af information som et kriterium for kommunikation (Baudrillard & Maclean, 1985, s.577), men gennem Cura taler, diskuterer og meningsudveksler hjælperne ikke om arbejdet med borgerne. De informerer hinanden om ting, der skal huskes eller situationer, der skal følges op på. Det er derfor interessant at analysere disse tilfælde som envejskommunikationer, og hvilken betydning det har i arbejdet med de ældre.

Da jeg endelig får fat på sygeplejersken i min fortælling, forklarer hun, at pillerne i doseringsæsken er korrekte, og at det der står på Cura, bare ikke er opdateret endnu. Jeg afslutter derfor mit besøg hos borgeren, hvor jeg har givet et indtryk af, at jeg ikke stolede på, at borgeren havde ret, da hun sagde, at pillerne passede. I sådanne tilfælde kan det være vanskeligt at få de ældre til at forstå situationen uden, at der opstår en form for konflikt. Derudover brugte jeg tid på at løse problemet med at vurdere, hvilken sandhed jeg skulle stole på. Lignende situationer ses også i forbindelse med dokumentation. Ifølge hjælperne er der variation i måden, der dokumenteres på. Altså kan der være nogle hjælpere, som ikke ved hvor deres observationer skal skrives henne. Samarbejdet omkring borgerne kan derfor blive udfordret, hvis en kollega ikke har noteret den pågældende

observation korrekt. Dette bliver især påvirket af tidspresset, som Tine forklarer:

... Alle de her tredive punkter, som man egentlig kan huske. Fordi du skal have fundet ud af, hvad skal de ind under, hvad... hvorfor, hvordan og hvorledes. Og hvor læser du det lige henne? Det er jeg ikke 110% inde i endnu, overhovedet ikke.

På Curas platform kan hjælperne dokumentere observationer under forskellige kategorier. Eksempelvis kan en kategori handle om medicin, hvor hjælperne kan dokumentere, om en borger har fået sin medicin til tiden eller slet ikke har fået den. Derudover kan man også vælge detaljegraden af disse observationer. Det er disse punkter, som Tine refererer til som vanskelige at forholde sig til, fordi der ifølge hende er mange.

Den digitale virkelighedskløft

I samspillet mellem den dybereliggende virkelighed og simulationerne på Cura, er det nu vanskeligt at tale om det reale isoleret set. For det reale er blevet så influeret og nærmest opslugt af Curas tegn og koder, at hjælperne taler sproget og swiper borgerne af, efter de har leveret deres ydelser. Det er her, vi kan begynde at tale om, at det hyperreale har slået rødder i hjælpernes praksis. De kan ikke længere tale om hr. Pedersen eller hr. Jensen uden, at de også taler om de informationer og den tid, der bliver repræsenteret og simuleret på Cura. Den dybereliggende virkelighed kan ikke længere observeres uden det hyperreale, men vi kan stadig se effekterne, der opstår imellem dem. Diskrepansen, som opstår, når Cura viser et, men det reale viser noget andet, er grundlæggende dét, artiklen har peget på som kerneudfordringen for hjælperne. Hvordan skal hjælperne nå deres køreplan, når den simulerede tid og besøgsrækkefølge reelt er vanskelig og i værste fald umulig at gennemføre? Er det bare op til hjælperne selv at omstrukturere deres køreplan? Tiden er en afgørende faktor for måden hjælperne udfører deres arbejde på, og Cura er med til at synliggøre og understrege, hvor langt medar-

bejderne reelt bør være på deres rute. Altså er hjælperne ikke i tvivl om, at de for eksempel er tidsmæssigt bagud og burde være kommet længere i arbejdsopgaverne. Diskrepansen mellem virkelighederne kan skabe frustrerende situationer både for hjælperne og borgerne som for eksempel i mit tilfælde med pillerne, eller hvis der ikke dokumenteres korrekt på Cura, hvorfor der kan opstå forvirring i arbejdet ude hos borgerne. Diskrepansen mellem den hyperreale og den dybereliggende virkelighed skaber altså en særlig form for afstand, som samtidig indebærer uadskillelighed og gensidig indlejring i hinanden. Hjælperne taler aktivt om Curas tegn og koder, hvilket betyder, at det hyperreale har fået fat, og at det reale dermed forsvinder. På trods af at de hænger sammen, så er det stadig muligt at observere konkrete situationer, hvor de ikke kan forenes. Denne afstand kan anskues som en kløft i metaforisk forstand: *en digital virkelighedskløft*. Denne kløft er en dynamisk kløft, der optræder, når begge virkeligheder forsøger at begribe det samme fænomen på samme tid uden at være i overensstemmelse med hinanden. Den digitale virkelighedskløft optræder for hjælperne i hjemmeplejen, hvor den kalder på medarbejdernes teknologiske kompetencer samt beslutnings- og handlingsprocesser.

Hjemmehjælpernes teknologiforståelse

Disse kompetencer samt beslutnings- og handlingsprocesser i den digitale virkelighedskløft er blevet til arbejdsopgaver i sig selv, der ikke er direkte relaterede til plejeopgaverne, men i højere grad drejer sig om organiseringen af arbejdet specielt med fokus på tiden og køreplanen. Hjælperne skal finde ud af, om den plan de har fået for dagen på Cura også er den, som de reelt vil følge, og om den tid, der er visiteret også, er den reale tid, der er brug for. Det kræver derfor, at medarbejderne har kompetencerne til at vurdere, hvordan den dybereliggende virkelighed forholder sig, hvis de laver om i deres plan, og hvorvidt planen kan lykkes. Hvis ikke, så har de et større selvstændigt ansvar for at sikre sig, at alle borgerne bliver besøgt, mens de samtidig skal sørge for, at den forventede

plejekvalitet bliver leveret inden for de tidsrammer, de har til rådighed. I lighed med Technucation- og X-changery-projekterne, så belyser artiklen også, at der i arbejdet med tabletten opstår en ændret fagidentitet. "Levering af ydelser til borgere" er blevet en del af fagidentiteten, som bliver understreget gennem Curas tegn og koder. Med Cura skal hjælperne kunne beherske digitale kompetencer for at kunne udføre arbejdet. Der ses således ikke blot et behov for uddannelse og IT-kompetencer i at bruge Cura, men også i at forholde sig generelt til teknologien samt at forstå og prioritere de styringsrationaler, der gør sig gældende på begge sider af de virkeligheder, som optræder. Disse styringsrationaler så vi for eksempel med hjælperen, som ventede i sin bil indtil de angivne minutter på Cura passede præcist med de faktiske minutter. Cura skaber komplekse situationer for medarbejderne, hvor de synes at være bevidste om de til tider modstridende fænomener, der gør sig gældende på samme tid. På trods af at hjælperne er klar over, at Cura kan muliggøre, at der fx ligger flere piller i doseringsæsken digitalt end der gør fysisk, så er fænomenet ikke blevet talt om og udfoldet af hjælperne på en måde, hvor diskrepansen bliver synlig- eller håndgribeliggjort. Italesættelsen af de situationer, hvor Cura vil noget andet, end hvad der er muligt, får naturligvis ikke bare udfordringerne til at forsvinde af sig selv. Hasse (2015) peger på, at teknologi kan anskues som en kulturkraft, der både påvirker måden, medarbejderne gør deres arbejde, men også hvordan medarbejderne tænker deres arbejde på.

Hvis medarbejderne øger deres digitale kompetencer samt teknologiforståelse og -anvendelse, så er det i hvert fald et skridt på vejen mod, at det er hjælperne i hjemmeplejen og deres faglige ekspertise, som styrer teknologierne og ikke omvendt (Gars, 2017; Gars & Skov, 2017).

Med denne artikel har jeg introduceret til et felt og en faggruppe, som i en dansk kontekst ikke er særlig udforsket. Artiklens resultater peger på et øget behov for teknologiforståelse for medarbejderne i hjemmeplejen, så de kan få redskaber til at forholde sig til den digitale virkelighedskløft. Det er dog ikke kun et spørgsmål om, at medarbejderne skal forstå sig selv i forhold til tabletten. Tabletten indgår nu også i borgernes hverdag som et abstrakt objekt borgerne skal forholde sig til. Derfor peger artiklen på, at der også er behov for at undersøge relationen i borger-medarbejder-tablet-konstellationen, da det er i dette fællesskab, at plejen udføres, og det er også her, der kan opstå spændinger. Hvordan oplever borgerne hjælpernes anvendelse af Cura? Har de i virkeligheden også brug for forøget teknologiforståelse i samarbejdet med hjælperen? Det bliver spændende at følge teknologiforståelsen i hjemmeplejen, der i stigende grad bliver en nødvendighed med den konstante digitale indsprøjtning i sundhedssektoren.

Referencer

- Andersen, V. & Hindhede, A. (2018). Digitale regionale sundhedssystemer udfordrer interprofessionelle samarbejdspraksisser. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 20. årg. nr. 3, 41-56. DOI: <https://doi.org/10.7146/tfa.v20i3.110813>
- Baudrillard, J. & Maclean, M. (1985). *The Masses: The Implosion of the Social in the Media*. The Johns Hopkins University Press, vol. 16, nr. 3, 577-589. DOI: <https://doi.org/10.2307/468841>
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. USA: The University of Michigan Press. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.9904>
- Creswell, J. W. (2013) *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five approaches*. London: Sage. Third edition.

- Danbjørg, D. B. & Olesen, F. (2018). Sygepleje og teknologi – nursing and technology. *Klinisk Sygepleje*, vol. 32 (1), s. 73-78. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2018-01-07>
- Dam, T. & Kvols, A., M. (2019). *Må jeg skrive mig selv ind?* Frederiksberg C: Frydenlund.
- Ellis, C, Adams, T & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *FQS. Forum Qualitative Sozialforschung. Social Research*. Vol. 12, No. 1 (10). DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- FOA (2008). *Registrering og dokumentation i hjemmeplejen – indtryk fra syv kommuner*. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på: <https://www.foa.dk/forbund/presse/rapporter-undersogelser/kommune-region/2008/dokumentation-og-registrering-i-hjemmeplejen>
- Gars, U. (2017). TEKU-modellen – et fælles sprog til at forstå, tænke og tale om teknologier i arbejdslivet. I: Fredskild & Dalkjær, *Velfærdsteknologi i sundhedsvæsenet*. Gads Forlag
- Gars, U & Skov, H. (2017). The TECS model leads to active use of technology in home care. *Nordic Journal of Nursing research*, vol. 37 (1), 51-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/2057158516662431>
- Genet, N., Boerma, W., GW., Kringos, D. S., Bouman, A., Francke, A.L., ... Deville, W. (2011). Home care in Europe: a systematic literature review. *BMC Health Services Research*, vol. 11 (207). DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6963-11-207>
- Hansen, A.M., Grosen, S.L & Kamp, A. (2018). Velfærdsteknologi mellem ansvar og distance. *Tidsskrift for arbejdsliv*, vol. 20 (3), s. 24-40. DOI: <https://doi.org/10.7146/tfa.v20i3.110812>
- Hansen, J. (2017). Introduktion til velfærdsteknologi. I: Fredskild & Dalkjær, *Velfærdsteknologi i sundhedsvæsenet*. Gads Forlag
- Harrison, M, Koppel, R & Bar-Lev, S. (2007). Unintended Consequences of Information Technologies in Health Care—An Interactive Sociotechnical Analysis. *Journal of the American Medical Informatics Association*, vol. 14 (5), 542-549. DOI: <https://doi.org/10.1197/jamia.m2384>
- Hasse, C. (2015). Kapitel 1. Indledning. I Hasse, C & Brok, L, *TEKU-MODELLEN: Teknologiforståelse i professionerne*. København, U Press.
- Hout, A. V., Pols, J. & Willems, D. (2015): Shining trinkets and unkempt gardens: on the materiality of care, *Sociology of Health & Illness*, vol. 37 (8), s. 1206–1217. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12302>
- Højlund, H. & Villadsen, K. (2020). Technologies in caregiving: professionals' strategies for engaging with new technology. *New technology, work, and employment*, vol. 35 (2), s.178-194. DOI: <https://doi.org/10.1111/ntwe.12161>
- Hägglund, M. Scandurra, I. & Koch, S. (2006). A user-centred deployment process for ICT in health care teams – Experiences from the OLD@HOME project. *Studies in Health Technology and Informatics*, vol. 124, s. 167–172.
- Kauffmann, L. T. & Rosager, L. H. (2019). Sundhedsfaglig praksis: 'varme hænder og kold teknologi'. Health care practice: 'Warm hands and cold technologies. *Klinisk Sygepleje*, vol. 33 (4), s. 304-315. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2019-04-05>
- Jensen, H. (2012). Forord: Teknologiforståelse mellem kompetence og dannelse. I: Søndergaard, K. & Hasse, C. *Teknologiforståelse – på skoler og hospitaler* (s.7-11). København: Aarhus Universitetsforlag.
- KL (2016). *Den fælleskommunale digitale handlingsplan 2016-2020 – lokal og digital – et sammenhængende Danmark*. Lokaliseret d. 1. december 2020 på: <https://www.kl.dk/okonomi-og-administration/digitalisering-og-teknologi/digitaliseringsstrategier/den-faelleskommunale-digitaliseringsstrategi-og-handlingsplan-2016-2020/>
- Krejsler, J. (2019). Kapitel 5. 'Den store simulation' evalueringsfeber og motivationseffekter. Baudrillard-refleksioner over *drive* i dansk og transnational skolepolitik. I: Kousholt, K., Krejsler, J. & Nissen, M. (red.), *At skulle ville* (1.udgave, s.125-145). Samfundslitteratur.
- La Cour, A. & Højlund, H. (2019). Untimely Welfare Technologies. *Nordic journal of working life*

- studies*, vol. 9 (5), s. 69-87. DOI:
<https://doi.org/10.18291/njwls.v9is5.112688>
- La Cour, A., Stilling, M. K. & Hecht, J. (2017). Kapitel 8. Et forsvindingsnummer: magiske usynlighedsteknologier i omsorgsarbejdet. I: La Cour, A., Waldorff, S. & Højlund, H. (red.) *Når teknologier holder mere, end de lover*. Samfundsvidenskaberne.
- La Cour, A., Waldorff, S., B., Højlund, H. (2017). Introduktion. I: La Cour, A., Waldorff, S. & Højlund, H. (red.) *Når teknologier holder mere, end de lover* (s.7-21). Samfundsvidenskaberne.
- Lassen, A. M. (2017). Velfærdsteknologi i et medarbejderperspektiv – et kvalitativt studie af kommunale medarbejderes erfaringer med velfærdsteknologi. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, vol. 3 (2), s. 106-116. DOI:
<https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2017-02-08>
- Lunde, A., A. L. Drachmann & Christiansen, K. (2017). Sygeplejerskers arbejde med telemedicin i en tværsektoriel kontekst. *Nurses Working with Telemedicine in a Cross-Sectional Setting*. *Klinisk Sygepleje*, vol. 31(2), s. 80–95. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2017-02-02>
- Madsen, U. (2018). *Baudrillard og Pædagogik: Fatal etnografi* (1.udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Marchesoni, M. A. (2015). Just deal with it. Health and social care staff's perspectives on changing work routines by introducing ICT: Perspectives on the process and interpretation of values. Luleå tekniska universitet
- Martinsen, M., Mortensen, A. & Norlyk, A. (2018). Nordic homecare nursing from the perspective of homecare nurses—a meta-ethnography. *British Journal of Community Nursing*, vol. 23, No. 12. DOI:
<https://doi.org/10.12968/bjcn.2018.23.12.597>
- Mol, Annemarie. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.
- Mol, A. (2008). *The Logic of Care: Health and the problem of patient choice*. Abingdon: Routledge
- Mol, A., Moser, I. & Pols, J. (2010). Care: putting practice into theory. I: Mol, A., Moser, I. & Pols, J., *Care in Practice – on tinkering in clinics, homes and farms*. Transcript Verlag
- Nielsen, J. (2009). Mobil teknologi i hjemmeplejen – et tveægget sværd. Forlaget: *Gerontologi*, 25. årg. nr. 1, 4-7
- Pols, J. (2012). *Care at a distance – On the Closeness of Technology*. Amsterdam University Press
- Pols, J. (2015). Towards an empirical ethics in care: relations with technologies in health care. *Medicine, Health Care and Philosophy*, vol. 18 (1), s. 81–90. DOI:
<https://doi.org/10.1007/s11019-014-9582-9>
- Pols, J. (2016). Good relations with technology: Empirical ethics and aesthetics in care. *Nursing Philosophy*, vol. 18, (1), s. 1-7. DOI:
<https://doi.org/10.1111/nup.12154>
- Pritchard, G. & Brittain, K. (2015). Alarm pendants and the technological shaping of older people's care: Between (intentional) help and (irrational) nuisance. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 93, s. 124-132. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2014.07.009>
- Regeringen, KL, Danske Regioner. (2011). *Den digitale vej til fremtidens velfærd: den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015*. Lokaliseret d. 1. december 2020 på: <https://digst.dk/strategier/digitaliseringsstrategien/tidligere-strategier/digitaliseringsstrategien-2011-2015/>
- Regeringen, KL, Danske Regioner. (2016). *Et stærkere og mere trygt digitalt samfund – den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2016-2020*. Lokaliseret d. 1. december 2020 på:
<https://digst.dk/strategier/digitaliseringsstrategien/tidligere-strategier/>
- Roth, W.M. (2009). Auto/Ethnography and the Question of Ethics. *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 10, art. 38. DOI:
<https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1213>
- Sabrowski, M & Kollak, I (2014). "How do you care for technology?" – Care professionals' experiences with assistive technology in care of the elderly. *Technological Forecasting & Social Change*, 93, 133-140. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2014.05.006>
- Sorknæs, A. D. (2013). The effects of real-time telemedicine video consultations between nurses

and patients with severe Chronic Obstructive Pulmonary Disease (COPD). Syddansk Universitet. Det Sundhedsvidenskabelige Institut. Systematic. (2020, 6. juli). *Systematics borgerjournalssystem vinder frem hos flere kommuner*. Lokaliseret d. 23. november 2020 på: (<https://www.mynewsdesk.com/dk/systematic/pressreleases/systematics-borgerjournalssystem-vinder-frem-hos-flere-kommuner-3027816>).

Systematic, (u.å). *Coulumna Cura*. Lokaliseret d. 23. november 2020 på: (<https://da.systematic.com/healthcare/solutions/care/columna-cura/>).

Tafdrup, O, Andersen, B & Hasse, C. (2019). Chapter 8: Learning to Interpret Technological Breakdowns: A Path to Technological

Literacy. I: Toivonen, M & Saari, E, *Human-Centered Digitalization and Services*. Springer VelfærdsInnovation Sjælland. (2015). *Evalueringsrapport: Tab Ud*. Lokaliseret d. 20. november 2020 på: <https://ks-s.dk/innovation/tablets-til-mobile-arbejdsgange-i-handicap-og-psykiatri/>

Vilstrup, D.L, Madsen, E. E., Hansen, C. F. & Wind, G. (2017). Nurses' use of iPads in home care – what does it mean to patients? A qualitative study. *Computers, Informatics, Nursing*, vol. 35 (3), s. 140-144. DOI: <https://doi.org/10.1097/cin.0000000000000304>

ÆldreForum. (2010). *Velfærdsteknologi – nye hjælpemidler i ældreplejen*. Tryk Team Svendborg A/S

English Abstract

This article investigates how digitalization affects domiciliary care in Denmark. The debate about digitalization seems to be more interested in how digitalization can make the work efficient, rather than what happens when digital technologies meet the care workers and their practices. Through qualitative methods such as interviews and autoethnography, I have been researching how care workers act and feel about the IT system Cura. The issue is studied from Baudrillard's

theoretical perspective, whose notions of consumer society and simulations are essential in the understanding of Cura as a simulation that becomes a part of a hyperreality. The study shows that Cura can be understood as a simulation and that it influences the care workers, sometimes in undesirable ways. What Cura shows as possible is not necessarily possible in practice, which creates stressful situations for the care works.

Indblik & Indspark

Os og Dem: Kategoriseringer på et multikulturelt gymnasium

Anders Jacobsen

Frederiksberg Gymnasium, Dimittend fra Master i Uddannelsesledelse, DPU, Aarhus Universitet

Publiceret online 15. maj, 2022

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Os og Dem: Kategoriseringer på et multikulturelt gymnasium

Anders Jacobsen¹

Nøgleord: Gymnasiet, kategorisering, positionering, polarisering, minoritets elever

Frederiksberg Gymnasium er et storbygymnasium, der optager STX-elever fra en cirkel uden om skolen på ca. 4 km, det vil sige fra Frederiksberg, Vesterbro, Nørrebro og Nordvest. Eleverne er derfor så forskelligartede som de næsten kan være inden for STX. 60% er piger. Ca. 40-45% har ikke-vestlig baggrund i følge Danmarks Statistik. Andelen af elever med etnisk minoritetsbaggrund (herefter kaldet minoritets-elever) voksede midt i 2010'erne og er derefter faldet igen gennem de senere år. Jeg har været vicedirektør på Frederiksberg Gymnasium siden 2017 og ansat på skolen i en årrække før det.

Denne artikel tager afsæt i min masterafhandling fra masteruddannelsen i uddannelsesledelse på DPU, hvor jeg fik mulighed for at undersøge, hvordan eleverne gensidigt kategoriserer hinanden på en sådan divers skole. Om end afhandlingen og den undersøgelse jeg i den forbindelse foretog, hviler på et videnskabeligt grundlag, er denne artikel *ikke* en videnskabelig artikel, og det er ikke intentionen, at den skal vurderes som en sådan. Pladsen her levner ikke mulighed for at gå i dybden med den mere teoretiske side. Formålet med de følgende sider er at videregive konklusionerne fra undersøgelsen og de refleksioner, de har sat i gang hos en praktiker.

Siden midt i 2010'erne er der i gymnasiet blevet diskuteret fordelings- og polariseringsproblematik-

ker, og min interesse i området tager udgangspunkt i *observationer af polarisering* blandt eleverne. Polarisation skal forstås som noget, der sker både *mellem skolerne* og *internt på den enkelte skole*. På mit eget gymnasium oplevede vi i midten af årtiet både en tilvækst i andelen af minoritets elever og – parallelt hermed i nogle år – et fravalg af gymnasiet fra majoritets elever i nærområdet. Samtidig observerede jeg en polarisering internt på skolen, hvor eleverne syntes at søge sammen i grupper baseret på etnisk majoritets- eller minoritetsbaggrund. Selv om eleverne var blandede på tværs af etniske skel i undervisningen, syntes de – på trods af alle de nuancer og undtagelser der altid er – at gå hver til sit i frikvartererne.

Jeg blev nysgerrig på, om dette bare var min egen konstruktion, eller om lærere og elever oplevede situationen på samme måde. I mit masterstudium fik jeg i foråret 2020 mulighed for at undersøge det nøjere.

Der var for mig ikke kun tale om en teoretisk eller personlig interesse, men også en konkret ledelsesudfordring. Social trivsel er afgørende for faglig læring og for fastholdelse af eleverne i uddannelsen, og hvis 'basen' bliver for lille, fordi eleverne indskrænker sig til bestemte grupper, eller måske rettere: ekskluderer bestemte grupper som mulige 'baser,' bliver det sværere at opnå trivsel. Ofte oplever vi, at elever

¹ Kontakt Anders Jacobsen, aj@frederiksberggymnasium.dk, Frederiksberg Gymnasium

henvender sig med ønske om klasseskift, hvis 'basen' er for lille, for eksempel hvis man er få med enten majoritetsbaggrund eller minoritetsbaggrund i en klasse. Ofte er henvendelserne koblet med overvejelser om grupperinger efter køn. Tilsvarende har vi oplevet, at eleverne bruger studieretningsvalget i 1.g som et middel til at 'gå hver til sit' frem for at vælge efter faglige kriterier.

Problemafgrænsning, teoretisk fundament og undersøgelsesdesign

Jeg besluttede mig derfor for at undersøge, hvordan eleverne kategoriserer hinanden, og hvilke positioneringer det muliggør i deres konkrete hverdag på skolen. Dermed håbede jeg at få et indblik i elevernes konstruktioner af skolens grupperinger. Denne artikel fokuserer på kategoriseringsdelen.

Jeg valgte en konstruktionistisk, diskursiv (semantisk) tilgang, og undersøgelsen hviler på Bronwyn Davies' og Rom Harrés definition af positionering som en diskursiv proces, hvor subjekter placerer sig og af andre placeres i bestemte positioner ud fra stumper af narrativer, der knyttes til bestemte meningsgivende kategorier (Davies & Harré 1990). Kategorier inkluderer noget og ekskluderer andet, og kategorierne tilskrives mening gennem diskursiv forhandling og praksis, og subjektet placerer derigennem sig selv og andre i kategorier og narrativer. Kategorier og positioneringer 'er' altså ikke; de er derimod under konstant forhandling og tilblivelse.

For at få et indblik i elevernes kategoriseringer, søgte jeg altså at opsnappe stumper af narrativer og se, hvordan eleverne brugte disse til at inkludere og ekskludere og til at positionere sig selv og andre. Jeg anvendte Reinhart Kosellecks begrebshistorie og tilhørende analysestrategi (Koselleck 2007) til dette formål, hvilket især vil sige, at jeg ledte i empirien efter udsagn, der berørte modsætningsparrene *indenfor/udenfor* og *oppe/nede*. Altså udsagn, der definerer grænser mellem grupper og hierarkier inden for og mellem elevgrupper.

Til formålet samlede jeg fire fokusgrupper med i alt 12 elever med forskellig sammensætning. En gruppe bestod kun af piger; de tre andre var blandede på køn. En gruppe bestod kun af majoritets elever, to grupper kun af minoritets elever, og en gruppe var blandet på etnicitet. Eleverne gik i 2.g og 3.g, og de kendte hinanden i forvejen internt i grupperne, og de kendte også mig fra tidligere.

Interviewene varede cirka en time hver og affødte 122 siders transskriberet empiri.

I sammensætningen af fokusgrupperne var det først og fremmest vigtigt for mig at tilbyde eleverne trygge rammer, der ville muliggøre produktionen af relevant empiri. Vigtigst var derfor, at eleverne kendte hinanden indbyrdes i fokusgruppen. Det var ligeledes vigtigt at have elever med både etnisk majoritets- og minoritetsbaggrund repræsenteret, fordi polarisering efter etniske skillelinjer var min interesse, og fordi min formodning var, at forskellige sammensætninger kunne give forskellige indblik i elevernes kategoriseringer. Andre faktorer som køn og fagligt niveau var som udgangspunkt mindre væsentlige for mig i sammensætningen af fokusgrupperne, men jeg medtager det her og i det efterfølgende, fordi kategoriseringer som 'fagligt engageret' og dreng/pige blev fremdraget af eleverne i interviewene.

Indgangsvinklen til mit projekt var mine egne observationer af polarisering efter etniske linjer og dermed mit eget skel mellem *majoritets elev* og *minoritets elev*. Som nævnt påvirkede dette min sammensætning af fokusgrupperne. Mens dette skel således har haft betydning for undersøgelsen (eller: for hvilke samtaler eleverne kunne have i fokusgruppeinterviewene), gav de semistrukturerede interviews eleverne mulighed for at bringe deres egne kategorier og skel frem med bredere spørgsmål som "hvilke grupper ser I på skolen?" Jeg søgte altså at få den bredest mulige beskrivelse. Der blev derfor bragt mange kategorier, skel og gruppedannelser frem, som disse få sider ikke levner plads til at beskrive detaljeret og med den nuanceringsgrad, de fortjener, men jeg vil i det følgende skitsere de mest dominerende fællestræk i elevernes kategoriseringer: Etnicitet, køn, festkultur og fagligt engagement.

Elevernes kategoriseringer

En fokusgruppe af fagligt stærke majoritets elever (det vil sige elever med høje karaktergennemsnit) definerede "fagligt engagement," som de kaldte det, som den vigtigste skillelinje i deres egen klasse, mens etniske skillelinjer dominerede på skolens fællesarealer i gruppens udsagn. Gruppens majoritets elever placerede et stærkt skel i majoritetsgruppen mellem dem, der deltager i fest- og alkoholkulturen, og dem, der ikke gør, og de placerede 'det sociale' som en klar modpol til 'det faglige.' En af eleverne sagde eksempelvis:

"Der er mange for eksempel piger med anden etnisk baggrund som ikke opfører sig højtråbende, dramatisk, men... og som ikke står i forhallen og blokerer. Men som sidder oppe i klasselokalet og laver en masse afleveringer og sådan noget."

Citatet er ment som en nuancering af fastlåste fordomme i den forstand, at det påpeger, at ikke alle "med anden etnisk baggrund" er på en bestemt måde. Men ved påpegningen af det, der ikke er, sættes fokus samtidig på det, der også er. Dermed konstrueredes et skel på baggrund af køn, etnicitet og fagligt engagement, hvor den ene del syntes at være en gruppe af især drenge med minoritetsbaggrund, der fylder meget på fællesområderne, og som ikke prioriterer den faglige indsats.

Fokusgruppen fastlagde køn som vigtigt for mindre vennegrupper, især i starten af gymnasieforløbet, forstået sådan at piger søgte piger i mindre grupper, og drenge søgte drenge. Køn var dog en mindre væsentlig skillelinje i en hel klasse eller i større grupper på tværs af skolen. De mente, at køn mister betydning som skillelinje hen over de tre gymnasieår, mens etnicitet, fagligt engagement og festkultur er mere vedblivende skel.

En fokusgruppe af elever som havde en fælles baggrund i nogle af gymnasiets udvalg, men som var blandet på etnicitet og karakterniveau, pegede på, at "eticitet er en afgørende rolle i de her grupper som vi ser." Eleverne i gruppen var enige om på tværs af skellet majoritet/minoritet, at sprog, jargon, påklædning og kropskultur er karakteristiske markører for majoritets- og minoritetsgrupper, og at der i de forskellige grupper findes forskellige *normaler*, som eksisterer fint side om side, men som gør det svært at passe ind, hvis man er *den anden*. En af majoritets eleverne sagde for eksempel sådan om minoritetsdrenge jargon og mere 'fysiske' måde at være sammen på:

"Så kunne jeg stå og snakke med ham på et tidspunkt sådan helt, du ved, sådan som jeg nu snakker og helt normalt, og så gik... bevægede vi os ligesom over til en gruppe med anden etnisk [baggrund], og så ændrede han fuldstændig måden han snakkede på. [...] Hvis nu der er en eller anden der skubber til én eller sådan noget, så skubber man igen. [...] Hvis det bare var os, ville man bare være sådan: Lad være, agtigt. [...]"

Blandt eleverne i denne fokusgruppe oplevedes det også, at der er et skel mellem fagligt engagerede elever og deltagere i fest- og alkoholkulturen. Flere af eleverne havde oplevet, at det var svært at blive accepteret som legitimt medlem i festkulturen, hvis man også var fagligt stærk og fik gode karakterer.

Begge fokusgrupper med minoritets elever oplevede, at etnicitet er en skillelinje på skolen, men grupperne konstruerede skellet meget forskelligt. Den ene gruppe, der flere gange havde søgt hjælp hos ledelsen i forbindelse med faglige og sociale problemer, beskrev en underdeling af minoritets eleverne, hvor det havde været vigtigt at holde afstand til en gruppe af – hvad informanterne selv kaldte – "problembørn," og som de karakteriserede som larmende, ufaglige og måske ligefrem kriminelle. De benyttede formuleringer, der lagde både geografisk (ift. oprindelsesland), adfærdsmæssig og anden afstand til denne anden gruppe. Eksempelvis:

"Jeg er jo anden-generation-indvandreren. Men jeg føler, det er lidt, hvad man gør det til. Fordi hvis man gerne ikke vil leve op til stereotyperne om, at... jamen, en perker, en araber er på den ene måde, en somalianer er en pirat eller et eller andet, så bliver man nødt til at handle anderledes. For ligesom at vise det. Og jeg føler jeg har... ved at tage afstand fra en masse ting bevist, at [...] så er jeg ikke ude i de problemer, som de andre er. Og jeg føler at det har de drenge været meget dårlige til, fordi de som gruppe har bare gået som en flok [...]"

Denne fokusgruppe havde altså selv valgt at følge skolens regler, søge hjælp hos ledelsen og aktivt lægge afstand til bestemte grupper blandt skolens minoritets elever. Gruppen så i øvrigt også skel ift. de majoritetsetniskes alkoholkultur, som de heller ikke følte sig som en del af, og de påpegede køn som skillelinje for mindre venskabsgrupper på samme måde som den førstnævnte gruppe: Drenge søgte drenge, og piger søgte piger i små grupper.

Den anden fokusgruppe med minoritets elever konstruerede derimod et større fællesskab bestående af mange elever, som viste sig delvist at dække over den samme gruppe, som den foregående fokusgruppe lagde afstand til. Denne fokusgruppe, hvis elever tidligere havde yttret kritik af skolens håndtering af eksempelvis disciplinærsager, benyttede ikke køns- eller etniske markører til konstruktionen af de grupper, de så, på trods af at for eksempel en 'fodboldgruppe' viste sig kun at bestå af

minoritetsdrengene, og de så modsat første fokusgruppe en stor styrke i store grupper. Jo flere man kunne samle, des tryggere følte det i gymnasiestarten. Fokusgruppen lagde vægt på interessefællesskaber ("*hobbies*"), for eksempel rygning, mad, animé (japanske tegneserier), musik, o.l. Når etnicitet alligevel betød så meget, skyldtes det i følge denne fokusgruppe at der "*automatisk*" (et ord, gruppen bruger hele 23 gange) var noget *udefrakommende*, der pressede gruppen af minoritets elever sammen i en *andetgjort* position:

"Så var man bare sådan automatisk sat ind i en gruppe, som jeg ikke i princippet selv havde identificeret mig selv med til at starte med. Så tænkte jeg automatisk: Nå, okay, jeg er en del af dem. De andre. Så skal jeg være en del af dem."

Det er interessant, at majoritets eleverne og den ene gruppe minoritets elever i fokusgrupperne oplevede, at der var minoritets elever der *selv* aktivt udskilte sig, mens der var andre minoritets elever, der oplevede, at det var omgivelserne og de kategorier og fortolkningsmuligheder, der eksisterede, der pressede de andetgjorte sammen som netop "*de andre*."

Fælles for de to minoritetsetniske fokusgrupper var, at de følte sig behandlet på en særlig måde af majoriteten, af skolen og af lærerne pga. deres etniske oprindelse – også i deres grundskoleforløb. Begge fokusgrupper gav eksempler på, hvordan de havde følt sig talt ned til af lærere og – også i bogstavelig forstand – presset op ad muren. De oplevede, at det var lettere at blive udstillet eller uretmæssigt beskyldt for en forseelse som minoritets elev, hvis man ud fra sine 'etniske' kropstegn identificeres af læreren som minoritets elev.

Konklusioner: Skillelinjer i elevgrupperne

Der er mange kategorier og skel, der kan fremdrages fra empirien, men dominerende på tværs af de fire fokusgrupper er følgende fire skel, som eleverne kategoriserede og positionerede hinanden efter:

- Om man er (eller opfattes som) etnisk majoritet eller minoritet
- Om man er (eller opfattes som) fagligt stærk og interesseret eller ej
- Om man er (eller opfattes som) en aktiv del af fest- og alkoholkulturen eller ej

- Hvilket køn man har, og hvordan man udøver det

I en anden undersøgelse på masterstudiet af lærernes kategoriseringer fandt jeg, at lærerne havde to 'hovedkategorier,' der i en meget unuanceret formulering var som følger: En mere eller mindre ensartet gruppe majoritets elever, som var fagligt stærke og engagerede, og som deltog i festkulturen – over for en mere eller mindre ensartet gruppe minoritets elever, som var fagligt svagere og ikke deltog i festkulturen. Min empiri viste, at lærernes kategorier ikke stemte med elevernes. Skillelinjerne gik mere på tværs og påvirkede hinanden gensidigt.

Etnicitet og køn er synlige kropstegn, som meget hurtigt fører til kategoriseringer. Eleverne angav, at de synlige kropstegn bruges til at danne trykgrupper i gymnasietidens allerførste dage, hvor eleverne i en usikker overgang søger sammen med andre, der ligner dem selv. Dermed opstår en opdeling efter primært køn og etnicitet. Køn synes at spille en større rolle i små venskabsgrupper og i starten af gymnasietiden, mens etnicitet synes at være et blivende skel. Fagligt engagement og alkoholadfærd er i første omgang ikke synlige tegn, i hvert fald ikke i de første skoledage, hvor fokus er på intro-aktiviteter og at lære hinanden at kende, og hvor fagene spiller en lille rolle, og de første fester endnu ikke er afholdt. Når fagene kommer i gang og de første fre dagsbarer dukker op, bliver de øvrige skel efterhånden tydelige.

Undersøgelsen viser desuden, at man kan skabe fællesskab på tværs af skellene. Som eksempel gik en af fokusgruppernes elever i en klasse med stor etnisk diversitet, men hvor der var opstået trivsel og fællesskab, der var baseret på fagligt engagement. Man kan altså overkomme skellene enkeltvis, hvis de øvrige skel er mindre eller udviskede, og især hvis det sker tidligt. Til gengæld er det vanskeligt, hvis flere skel er i spil, eller hvis mønstre har fået lov til at cementeres. Det er svært at skabe fællesskab mellem en fagligt stærk minoritets pige, der ikke drikker alkohol, og en fagligt svag majoritets dreng, der går til fest hver weekend.

Jeg har ikke plads til at uddybe positioneringerne som elevernes kategoriseringer gav anledning til, men jeg dvæler et øjeblik ved en interessant observation, som har haft betydning for mine efterfølgende refleksioner. Minoritets eleverne gav indblik i to forskellige positioneringer: Den ene gruppe positionerede sig selv som en del af minoriteten, men var til

gengæld meget konforme ift. skolens forventninger og pres. De gjorde meget for at distancere sig fra minoritets elever, som efter deres opfattelse var fagligt svage elever, der samlede sig i store larmende grupper med en halvkriminel adfærd. Den anden gruppe minoritets elever positionerede ikke sig selv ud fra etniske markører, eller valgte alternativt en *cross-over*-position. De ønskede ikke at blive set som minoritet eller *den anden*. Fælles for samtlige minoritets elever i undersøgelsen er altså, at de ikke ønskede en kategorisering som *den anden*, og når det skete, gav det ubehag og skyldtes udefrakommende pres. Tilsvarende skete der ikke fra informanterne med minoritetsbaggrund en kategorisering af majoriteten – måske fordi den, der spurgte, er majoritetsmedlem, måske fordi majoriteten er den udtalte *første*, eller måske fordi diversitet bare opleves anderledes på den anden side af skellet majoritet/minoritet.

Majoritets eleverne oplevede derimod et ubehag ved stærke manifestationer af andethed, for eksempel store grupper af minoritets elever, der samles på fælles områder.

Anvendelser i praksis

Undersøgelsens konklusioner giver anledning til refleksion på ledelsesgangen over vores egne antagelser og kategoriseringer. Eleverne oplevede – ligesom jeg – en deling efter etnicitet. Men også meget mere!

Blandt andet betyder fest- og alkoholkulturen mere for underdelinger af grupper efter køn eller etnicitet, end hvad lærerne kan se i skolerummet, og det understreger behovet for mere samtale og en forbedret relation mellem lærer og elev. Hvis den faglige formidling står alene, opdager lærerne ikke, hvad der er i gang mellem eleverne, og lærerne kommer dermed til at mangle indsigter, der kan øge elevernes trivsel – og dermed læring. Værdien af at *give stemme* til eleverne kan heller ikke overvurderes.

Eleverne kan bringes sammen på mange måder, der kan være med til at udfordre de kategorier, der ellers ville skille. En gruppe der sammensættes i undervisningen ud fra deres faglige engagement, kan bidrage til at nedbryde etniske skel. Eller en gruppe der sammensættes ud fra kategorien festkultur, kan bidrage til bringe elever sammen på tværs af køn. På Frederiksberg Gymnasium har vi haft succes med at opbygge et profilprogram med blandt andet højskoleophold, social innovation og events, der alle skaber rammer, hvori elevernes kategoriseringer udfordres.

Vi sætter lærerkræfter og andre ressourcer bag opbygning af et hav af elevudvalg for at skabe rum til at samles på kryds og tværs om en fælles interesse. Disse udvalg er på den anden side et sted, hvor lærere og ledelse kan lytte og give stemme til eleverne på en anden og langt mere 'repræsentativ' måde end et traditionelt elevråd, der ofte vil være domineret af fagligt stærke majoritets elever – selv om vi selvfølgelig også lytter til elevrådet.

En forudsætning er, at det er obligatorisk at deltage, også i profilaktiviteterne uden for normal skoletid, ligesom det er en forudsætning, at alkohol ikke er en del af tiltagene, da det åbenlyst skiller eleverne, uanset etnicitet. På længere sigt bør man se på, om det er fornuftigt at have alkohol ved andre begivenheder, hvor det har været almindeligt, for eksempel 3g-rejser og fester.

At skolens minoritets elever så tydeligt reagerede mod en positionering som *Den Anden*, kalder på refleksion over vores udgangspunkt som ledelse og lærere. Vores privilegerede position – præget af hvidhed, vestlighed og veluddannethed – påvirker vores opfattelser og egne kategoriseringer og positioneringer. Lærere og ledelser må derfor overveje, hvordan man undgår at skabe oplevelser af andethed hos minoritets eleverne – ja, faktisk hos alle elever! Vi må ligeledes udfordre egne skjulte antagelser og erkende, at der på *alle* sider af de konstruerede skel kan eksistere *in-group biases*, altså en tendens til at medlemmer af grupper foretrækker personer, som ligner deres egen gruppe mest. Samtidig skal vi ved at interessere os for minoriteternes stemmer og input, ved øget relationsarbejde, ved øget opmærksomhed på lærernes og elevernes talen og ageren i klasserummet og ved undervisning i vedkommende emner, mindske oplevelsen af at være *Den Anden*.

Elevernes forslag til, hvordan skel nedbrydes, inkluderer, at satsningen på profilprogrammets elementer, der rækker ud over klasselokalets og skolens snævre faglige rammer, skal fortsættes; at der skal skabes samarbejds mønstre ved at bringe elever med samme interesser sammen (for eksempel i tværgående elevudvalg); at eleverne skal undervises i afkodning af grupper og adfærd; og at vi fortsat med lærerkræfter skal støtte udviklingen af elevudvalg, sport og events på skolen. Desuden påpegede især eleverne med minoritetsbaggrund, at de ønskede, at klasserne bliver blandet mest muligt på så mange parametre som muligt.

Frederiksberg Gymnasium har via vores udvikling af profilen været i stand til atter at tiltrække

elever bredt. Andre skoler har ikke. Man kommer derfor heller ikke uden om, at hvis man skal etnisk opdeling til livs, ikke blot mellem eleverne internt på en skole, men også mellem skoler, skal nogen opfinde det columbusæg, der løser elevfordelingen mellem skolerne. Om de nye regler til elevfordeling på ungdomsuddannelserne, der blev aftalt i juni 2021, er et sådant columbusæg, må fremtiden vise. Til gengæld kan jeg allerede nu give gymnasierne det gode råd, at de bør berede sig på, hvordan man skaber fællesskab på tværs af forskelligheder, når fordelingen fremadrettet ændrer elevsammensætningerne på storbygymnasierne. Forhåbentlig har denne artikel sat nogle af disse tanker i gang.

Referencer

- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20, s. 43-65.
- Koselleck, R. (2007): *Begreber, tid og erfaring: En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.



Indblik & Indspark

Kom herind?

Nu må det være nok med al den snak om inklusion

Line Rosenvinge

Pædagogstuderende ved Københavns Professionshøjskole

Publiceret online 15. maj, 2022



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut
for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU

Kom herind?

Nu må det være nok med al den snak om inklusion

Line Rosenvinge¹

Jeg gider ikke favne vidt og bredt og inkludere alle og altid. Jeg vil hellere tænke ind i boksen, tale om det fælles bedste og vende tilbage til normen. Fordi jeg tror på, at det er en pædagogisk opgave at tage ansvar for det, som er det bedste for de fleste for det meste. Fordi jeg mener, at professionelle pædagoger har kyndighed og myndighed – og forpligtelse – til at rammesætte måden vi er sammen på. Fordi det ikke handler om dig eller mig. Det handler om os.

Nøgleord: pædagogik, inklusion, normkritik, fællesskab, mangfoldighedsdagsorden, børnesensitivitet

“Er det dit behov eller barnets behov?” Spørgsmålet falder i en samtale, hvor jeg tydeligvis befinder mig temmelig langt fra min kollega. Jeg ved godt, at det altid handler om barnet. Det handler om barnets trivsel, udvikling og dannelse. Jovist. Så vidt er vi enige. Jeg kan se, at min kollega bliver meget træt, da jeg prompte svarer hende: “Det handler om os”.

Vi står ved kaffeautomaten i dagtilbuddets personalerum. Vi sidder altså ikke i et møderum i færd med at drøfte pædagogiske strategier, evaluere nylige aktiviteter eller udfylde en handleplan; men disse uformelle kollegiale fagsnakke ved kaffeautomaten er uvurderlige i en profession, hvis aktører for det meste er ‘på gulvet’, som vi ynder at sige, når vi mener ‘med børnene’.

Min henkastede bemærkning, der tændte en livlig debat om en pædagogisk grundkonflikt gik på en undring om et børnehavebarns sovebehov. Dette barn var ofte stuens eneste sovebarn – og grundet institutionens gældende praksis for soverutiner – krævede det, at en voksen gik fra. For barnet skulle puttes og

våges ved. Når han vågnede, skulle en voksen forsøge at få ham til at falde til ro igen for eventuelt at forlænge søvnen. Når dette ævred blev opgivet, skulle barnet klædes på og følges på legepladsen, hvor resten af stuens børn befandt sig.

Jeg tillod mig at undre mig over, at en kollega kunne være så lang tid sammen med ét barn – nogle gange op til halvanden time – når jeg erfarede, at barnet som regel kun sov en halv time. I udgangspunktet vil jeg tro på, at når kolleger går fra gruppen og har særlig opmærksomhed på et eller flere individer, så er det fordi, at denne prioritering er pædagogisk begrundet. Men jeg tillader mig også at betvivle, om det er kollegialt solidarisk og fagligt forsvarligt at hellige sig den enkelte, når det sker på bekostning af gruppen fordi en kollega står med eneansvar for resten af stuen, typisk tyve børn. Altså børn, der potentielt også kan have brug for eksklusiv voksenkontakt i eventuelt pludseligt opståede situationer.

Kollegaen, som jeg talte med ved kaffeautomaten, var en ressourcepædagog bevilget af

¹ **Kontakt:** Line Rosenvinge, paed218916@gmail.com, Pædagogstuderende ved Københavns Professionshøjskole

kommunen grundet institutionens kritiske tilsynsrapporter. Ressourcepædagogen har helt sikkert sans for pædagogik. I al fald idealpædagogik. Realpædagogik kan se noget anderledes ud! Ideelt tilbydes alle børn med snerten af et søvnbehov mulighed for at sove. Reelt kan det være et puslespil, der ikke går op, hvis der skal være voksne, som putter, våger og klæder børn på ude af synk.

Måltidet kan også skabe pædagogiske udfordringer, fordi man skal afveje individers behov i forhold til kollektive hensigtsmæssigheder. Igen kan idealer kollidere med realiteter. Et eksempel fra praksis: Ledelsen ønsker, at institutionen arbejder med spisekultur og madmod, blandt andet ved at maden præsenteres, før den serveres. Fremragende. Det vil jeg gerne skrive under på. Men det nytter ikke noget, hvis jeg ikke kan få ørenlyd, når jeg sidder ved et bord med cirka syv børn, hvoraf to tilsyneladende hverken forstår eller taler dansk og en tredje end ikke gider sidde på skamlen. Af de resterende børn ved bordet er der to, som tydeligvis allerede har lært at holde på en gaffel og cirka to, som bliver forvirret af uroen og vanskeligt kan holde fokus på måltidet. Det er ikke hyggeligt og rart at sidde sammen om et måltid, når det foregår på sådanne præmisser. Kunne jeg gøre det bedre?

Jeg véd, at det kan gøres bedre. For jeg har oplevet, at kolleger på andre stuer i andre institutioner lykkes bedre både med praksis for sovebørn og måltidskultur. Jeg vil gerne blive bedre og tænker over, hvad jeg har set, der virker. Jeg prøver at forstå, hvordan det virker, så jeg kan gøre det efter.

Dilemmaet med børnenes individuelle sovebehov og lav voksenormering i middagsstunden, hvor personalet afvikler pauser, skaber rigtignok udfordringer i forhold til, hvem der bør være hvor og med hvem, hvornår og hvor længe. Som regel kan disse udfordringer løses med samarbejde på tværs af stuerne (mange steder er der for eksempel tre voksne ude med fælles ansvar for cirka tres børn på en legeplads ud fra den begrundelse, at voksenormeringen kan være lavere, når børnene kan lege uden for; denne antagelse kan betvivles). I den oven for nævnte case kunne man overveje

at spørge forældrene om barnets sovebehov og rutiner i hjemmet.

Endelig er der den oplagte mulighed, at børn, som er ved at blive vænnet fra eftermiddagslur, fordi det vurderes, at de reelt ikke længere har behovet, får lov at blive inden for, når resten af stuen går på legeplads. Disse børn kan eventuelt selv sidde i en sofa med en bog, mens en voksen rydder af efter det netop afviklede måltid. Den voksne kan samtidig, alt efter behov, hyggesludre med de børn, som er på stuen. Hvis de børn, som plejer at få sig en lur efter frokost, bliver tilbudt denne rolige stund, er der en vis sandsynlighed for, at de har tilstrækkeligt med energi og overskud til resten af dagen. Der er også en mulighed for, at barnet får en længere ubrudt nattesøvn derhjemme.

Dilemmaet idealpædagogik versus realpædagogik i relation til overgange er generelt også udfordrende. Det er min erfaring, at måltidet begynder lang tid før vi sætter os til bords. Man kan ikke bare ringe med en klokke, bede gæsterne læse bordplanen og finde deres plads. Først skal hele stuen, mere eller mindre samtidigt vaske hænder og have skiftet ble eller tisse af. Her tænker jeg på stuer i børnehaven, der i perioder kan have ganske få, måske bare en eller to blebørn, andre perioder fem eller flere, men også blebørn kan blive bedt om at sætte sig på toilettet for at prøve at tisse. De fleste stuer har to toiletter. To toiletter til tyve børn? Selv for voksne kan det være svært med god køkultur. Hvis der er ro i rækkerne – altså hvis den voksne allerede hér tager pædagogisk ansvar – så forplanter det sig i gruppen før voksne og børn sætter sig i rundkreds til samling.

Det er min fornemmelse, at man gør sig selv og hinanden en stor tjeneste, hvis man får en børneflokk til at holde samling umiddelbart før et måltid. Dette gælder både for hovedmåltidet, frokosten, samt eftermiddagens frugt. Selve samlingen bør afvikles efter alle kunstens regler, ligesom overgangen fra gulv til bord bør afvikles gelinde. Her kan der være variationer i praksisstil og indretningsmæssige hensyn.

Soverutiner og madkultur er klassiske eksempler fra almen praksis. Tager vi yderlig-

hederne med, har jeg erfaret, hvordan en stue blev ommøbleret for at tage hensyn til et barn, der havde svært ved at ankomme om morgenen. Derfor rykkede man en sofa væk fra en blændet dør, så det udfordrede barn kunne få en personlig indgang på stuen. Det var godt tænkt, fordi det gav barnet mulighed for at undgå morgenmylderet ved garderobeindgangen. På dage hvor dette barn får en dårlig start, kan barnet uden varsel og uden åbenlys anledning finde på at kaste med inventar og diverse genstande, give lussinger til sine jævnaldrende, vælte de mindste omkuld samt sparke og give knytnæveslag til de voksne, ligesom barnets verbale trusler og seksualiserede adfærd er mere udtalt. Ofte spiser barnet i et afskærmet område af stuen eller på et gangareal sammen med en voksen og et jævnaldrende barn, hvis samvær de voksne vurderer har en beroligende indflydelse på det udfordrede udadvendte impulsstyrede barn.

Men ommøbleringen, motiveret af hensyn til det udfordrede udadvendte barn, betød at et udfordret indadvendt barn mistede sin 'faste plads' i hulrummet ved en radiator. Her plejede han at sidde ved samling. Da sofaen fik ny plads, var hulrummet væk. Dette fik det indadvendte barn til at være fysisk udfarende og utrygt. Dette barn kan vanligtvis vanskeligt hvis overhovedet indgå i legerelationer med andre børn. Nogle dage opholder barnet sig mest i hjørnerne på stuen eller under et bord med en håndfuld figurer hentet fra kassen med Bakugan og Gormiti. Barnet lader til at hygge sig i sit eget selskab og siger små repetitive lyde mens figurerne flyttes rundt. Når der er meget larm, holder barnet sig for ørerne.

Gennem længere tid har det udfordrede udadvendte barn foranlediget adskillige observationer og supervision fra sagkyndige udefra, så det pædagogiske personale kan udforme og udmønte relevante pædagogiske handleplaner, som skal hjælpe barnet til udvikling i positiv retning.

Det udfordrede indadvendte barn har ikke vakt pædagogisk opmærksomhed. Dette stilfærdige barn virker ikke forstyrrende for de andre børn. Hvor det udadvendte barn hverken er inkluderet eller integreret, er det indadvendte barn i det mindste integreret. Men også

det indadvendte barn lader til at være i mistrivsel og bør kalde på pædagogisk opmærksomhed. Så hva' så? Er der overhovedet overskud til at tage sig af begge børn i normaldagtilbud? Er vi tilbøjelige til at have større opmærksomhed på de børn, som udfordrer og forstyrret fællesskabet? Og hvor skal sofaen stå?

Således at par praksis eksempler. Nu vil jeg tillade mig at generalisere dilemmaet om dels individhensyn versus gruppehensyn, dels idealpædagogik versus realpædagogik.

Hvorfor vil jeg hellere tale om *vores behov* fremfor den *enkeltes behov*? Fordi jeg tror på, at der er noget, som hedder det fælles bedste. Jeg vil gerne tage ansvar for dette fælles bedste, derfor må jeg også turde tale om normen. Er det modigt? Gu' er det så! Jeg tænker jo ind i boksen. Jeg vil tale om, at sådan er folk og fæ flest. At det er praktisk og hensigtsmæssigt, at vi går den vej, som passer de fleste mest.

I den offentlige debat og i pædagogiske kredse har vi ellers fået læst og påskrevet, at vi skal være inkluderende og også gerne normkritiske¹. Vi må – for alt i verden – tage hensyn til forskelligheder, så vi ikke begrænser hinandens udfoldelser. Navnlig skal vi være varsomme, når vi omgås børn, for vi må ikke reproducere stereotyper og pådutte de kære små at være noget, som de ikke er, eller som de måske er, men måske ikke har lyst til at være.

Som pædagog skal jeg, bogstaveligt talt, være i øjenhøjde med børnene. Jeg skal bestræbe mig på, så vidt det er muligt at se verden, som de ser den. Jeg skal, hver dag og i alt jeg gør, lytte og spørge og inddrage barnet. Jeg skal bruge disse iagttagelser og denne respons til at afstemme min pædagogiske tilgang. Det gør jeg hjertens gerne. Men jeg gider ikke at lægge mig fladt ned og lade en syndflod af forskelligheder svømme ind over mig og tage hensyn til det alt sammen i en sådan grad, at jeg ikke længere øjner dét, som samler gruppen.

Gruppen kommer først

Det er min overbevisning, at vi har talt så meget og så længe om inklusion og rummelighed,

at det er kammet over. Flertallet er dem, som der er flest af? Er det flertallet som sætter dagsordenen? Ja. Det er om regel dem, der er flest, der bestemmer mest.

Hvis vi nu leger, at jeg er den voksne, der dagligt tilbringer cirka otte timer sammen med cirka tyve børn, så er der rigtig mange behov i spil. Som en af de voksne, der har påtaget sig ansvaret for at få det til at fungere på stuen, skal jeg være professionel og tage imod alle de børn, der kommer ind ad døren. Jeg skal lukke dem ind med samme imødekommenhed, upåagtet hvilke udtalte såvel som udtalte behov, de måtte møde mig med. Jeg skal kunne for nemme dem, jeg skal kunne rumme dem.

I løbet af sådan en dag, er der tidspunkter, hvor vi gør noget sammen. Vasker hænder før et måltid for eksempel. Går i garderoben og skifter til udetøj. Sidder i rundkreds og har samling. Sidder ved at bord og spiser. Nuvel, det er ikke så ofte, at jeg er ene voksne med tyve børn. Når jeg er, så er det typisk ikke i situationer, der kalder på samling og kollektive opmærksomhed. Men når en situation kalder på samling og kollektiv opmærksomhed, så er det mit ansvar at få flest mulige til at gøre mest muligt på den bedst mulige måde. Den bedst mulige måde er den, som passer de fleste mest. Det er et problem, ikke bare for mig som voksen med pædagogisk ansvar, men for gruppen, der deler tid og rum og sted, hvis vi *ikke* har en (vedvarende fleksibelt) afstemt kultur for den måde, som vi er sammen på.

Når vi sidder ved et bord og spiser, er det bedst, hvis de fleste sidder på deres stol. Når vi sidder i rundkreds til samling, er det bedst, hvis de fleste tier, når en anden taler. Når alle skal vaske hænder, er det bedst, hvis de fleste kan vente til det bliver deres tur. Men 'vi' er ikke 'et'. Mennesker – børn og voksne – har forskellige viljer, forskellige forudsætninger og forskellig dagsform. Heldigvis.

Så når jeg taler for, at gruppen kommer før individet, er det fordi jeg tror på, at det handler om at kunne nærme sig hinanden. Som en gruppe, der kender til hinandens forskelligheder, respekterer disse forskelligheder og arbejder for at kunne rumme disse forskelligheder *uden* at det sker på bekostning af det, vi har

sammen. Vi skal ville hinanden. Vi skal gøre os umage med at ville hinanden.

Selvom de fleste sidder på en stol og spiser deres mad, så hænder det, at der er én, som kravler ned under bordet og ikke vil deltage. Det samme ved samling. Det kan være en regel, snarere end en undtagelse, at et eller flere børn ikke evner eller ikke lyster at holde opmærksomhed på det fælles. Her er det mit voksenansvar at vurdere, om barnets udfordring går på lyst eller evner. Jeg skal medregne udfordringens karakter – lyst eller evner – når jeg vælger, hvordan en given situation bør håndteres. Der er (altid) nogle, der ikke gør som de andre. Det kan være ud fra et bevidst ønske om at lave lidt fis og ballade, prøve grænser af og udfordre den norm og de regler, som man udmærket godt er klar over findes, og som man vanligvis evner og vælger at følge. Altså en udfordring begrundet af fraværende lyst.

Der er også nogle, som ikke kan gøre som de fleste andre. Hvis jeg mangler ben, kan jeg ikke løbe. Hvis jeg er ked, kan jeg ikke smile. Jeg kan reelt være udfordret, så der faktisk er noget, som jeg ikke kan, selvom jeg nok så gerne ville. Altså en udfordring begrundet af fraværende evner. Alligevel vil jeg insistere på, at bør vi kunne *nærme os hinanden*.

Den kompetente anden

Som professionel pædagog er man med til at sætte dagsordenen. Der findes ikke et magt-tomt rum! Vi kan godt dyrke den selvforståelse, at vi er super sensitive og praktiserer et inkluderende børnesyn, men det er stadig os voksne, der har den sproglige magt og definerer rammerne for fællesskabet, selv efter ihærdige lyttende og iagttagende indsatser.

Jeg vælger at tro på, at jeg er den kompetente anden, og at det er min opgave at bidrage til at skabe et tydeligt fælles rum, hvor vi kan nærme os hinanden. Ikke bare fordi dagene skal gå deres gang, men fordi vi er en gruppe forskellige børn og voksne, som omgås hinanden. Jeg påvirkes af det miljø og de mennesker, som jeg lever i blandt. På samme vis som jeg, selv (især) når jeg ikke tænker over det, påvirker mine omgivelser.

Tænker man efter, er det en hyper kompleks ting at være sammen med nogen om noget. Hvis det skal gå godt, skal vi kunne nærme os hinanden. Ikke for at smelte sammen og blive én vilje, ét temperament, én krop. Vi skal nærme os hinanden, fordi det er godt at være noget sammen med nogen. Når vi er oprigtigt nysgerrige efter at møde hinanden og gøre noget sammen i en form for fællesskab, så skal vi kunne rumme, at der altid er nogen, der gerne vil noget andet. Og at det kan være forstyrrende, at de vil noget andet og meget anderledes end de fleste. Men vi må også have modet til at markere, når det anderledes er *for* forstyrrende for de fleste.

Alle disse overvejelser! Taler vi om et dagtilbud, en institution for småbørn, hvor jeg er den voksne, så gør jeg mig dagligt tusindvis af overvejelser. Hver eneste overvejelse har konsekvenser for fællesskabet. Hvis mine kolleger og jeg har afstemte værdier og koordinerede pædagogiske målsætninger, kan vi være en håndfast udøver af normer og sætte en tydelig dagsorden. Vi danner børn.

Det er ikke bare noget vi kan, det er noget, vi skal. I dagtilbudslovens kapitel 2 § 7 står der at: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv."¹. Det er noget af en mundfuld. Særligt penibelt bliver det, når vi samtidig erkender, at vi skal danne uden, at det står helt klart til hvad. Det siger loven nemlig ikke noget om. Hvilken dannelse fylder vi på børnene? Er dannelse overhovedet noget, man kan fylde på et væsen, eller er det en særlig evne til at være? At være dannet er ikke at have en særlig viden. Det er en måde at være i verden på. Og at vedblive at være i verden på.

Hvis jeg skal være den, der danner børn på vegne af staten, så er der et par ting, som jeg må have på det rene. Hvis jeg er det menneske, der danner andre, så vil jeg gerne være et kompetent menneske. Jeg vil gerne være nærværende, autentisk og agtsom. Jeg vil gerne være den, der har overblikket. Også det overblik og den indsigt, der gør mig i stand til at kende og kommunikere normen. Jeg vil kunne sige: "Sådan gør vi, fordi det er det bedste for de fleste

for det meste". Hvis jeg ikke tør eller ikke evner at have fornemmelse for at styrke dette fælles bedste, så svigter jeg alle. Jeg svigter de børn, der må finde sig i uro. Der må finde sig i, at alting går i stå. Men jeg svigter også de børn, som – det er min overbevisning – selv er klar over, at de ikke finder sig tilpasse i fællesskabet (vil de gerne føle sig tilpasse i fællesskabet?). De skal, under alle omstændigheder, kende til normen. De skal føle sig velkomne, men de skal også have lov til ikke at deltage, hvis de ikke evner eller virkelig ikke lyster.

Det er et spørgsmål om perspektiv. Om jeg ser indefra og ud eller udefra og ind, jævnfør Salamanca-erklæringen, som Danmark tilsluttede sig i 1994². Det er en erklæring, der begynder med at se de mindste af de mindste minoriteter. Det er en ganske smuk tanke, at man i udgangspunktet favner de videste horisonter og bevæger sig derfra og ind mod den fælles grå masse, som er flertallet. Det er velgørende for et moderne, demokratisk samfund at kunne have dette blik, som først og fremmest ser mangfoldigheden. For selvom vi i nogle forhold er født forskellige, eller aktivt vælger at skille os ud, så skal alle have lige rettigheder. Tilsigtet såvel som utilsigtet forskelsbehandling er grumt. Det vil jeg til hver en tid skrive under på. Men jeg synes, at der er en tendens til, at det ikke er passende at tale om det 'almindelige', som vi, for nemheds skyld, kunne kalde gennemsnittet, flertallet og normen.

Hvis jeg skal navigere i en hverdag med mange børn og mindst lige så mange behov, så har jeg brug for at have et nogenlunde stabilt udgangspunkt at styre efter. Jeg vil gerne være en voksen, som tager ansvar og sætter dagsordenen. Jeg vil gøre mig umage med at se det enkelte barn, både som et menneske med egne problemer og potentialer, men også som del af en gruppe, der skal kunne fungere som dét: En gruppe af forskellige mennesker med forskellige forudsætninger, temperamenter og behov. Det handler hverken om dit eller mit eller barnets behov. Det handler om vores behov.

Det fælles tredje

For at kunne lykkes, kan vi mødes om det fælles tredje. Det kan være en pædagogisk ambition at etablere et læringsmiljø, der virker så inspirerende og inviterende, at alle har lyst til at nærme sig og mødes i dette rum for en fælles aktivitet.

Når jeg taler for et fælles tredje, så er det enten udtryk for en professionel mission eller en personlig naivitet. Alternativt begge dele. Det missionerende kvalificeres af det forhold,



Figur 1 *Certainly a Smile*. Astrid Marie Christiansen, 2020, 45-45 cm, acryl, vandfarve, lak og frynser på lærred.

at jeg som pædagog er en statsautoriseret myndighedsperson med ansvar for at sikre børn og unges trivsel, udvikling, leg, læring og dannelse. For at løfte denne opgave, skal jeg kunne begrunde, tilrettelægge og gennemføre pædagogiske aktiviteter og herved etablere hensigtsmæssige læringsmiljøer. Altså et særligt rum, hvor vi kan være 'dig og mig sammen om noget'. Et fælles tredje.

Samtidig er jeg bevidst om denne opgaves faldgruber. For jeg skal være den kompetente anden – en myndighedsperson med definitionsmagt – men jeg må ikke være (for) autoritær og formynderisk. Jeg skal være børnesensitiv³. Jeg kan og skal *ville noget med nogen*. Men når jeg vil noget, så skal dette noget – dette fælles tredje – være afstemt, så børnene inddrages og har medindflydelse. Sammen skal vi sætte rammer og retning.

Dagtilbudsloven kræver, at det er sådan. Dette krav er, synes jeg, kun godt og rimeligt. Men vi begynder jo ikke med en blank side, vel? Som voksen hverken kan eller vil jeg være et farveløst væsen; jeg vil stå ved, at jeg er et mere eller mindre dannet væsen, med mere eller mindre tydelige præferencer, værdiafsæt og dagsordener. Jo flere år jeg har levet, jo mere har jeg i

rygsækken. Jeg møder min omverden med dette reservoir af tilegnet viden og væren. Jeg møder mine medmennesker med mine forforståelser, på godt og ondt. Det er denne ballast, som jeg direkte og indirekte sætter i spil, når jeg – nødvendigvis og naturligvis i samspil med mine kolleger – etablerer et pædagogisk læringsrum. Des mere jeg tænker over det, des mere klart står det klart for mig, at dette arbejde er uhyrligt komplekst og vanvittigt spændende.

Som kunstpædagog ser jeg oplagt muligheder i at sofistkere krea-arbejde som dette fælles tredje. Grundtanken er denne: Det handler om invitation. "Kom herind?" Selvom man tænker ind i boksen, behøver det ikke være en grå størrelse. Det kan være en boks med kulørte tern og klatter, der får lov at ramme uden for skiven. Ligesom det kunstværk af Astrid Marie Christiansen, som du ser her på siden.

¹Børne- og Undervisningsministeriet (2020). Dagtilbudsloven, lovbekendtgørelse nr. 1326 af den 9. september 2020.

²International konference i 1994 arrangeret i Spanien i samarbejde med UNESCO. Konferencen resulterede i Salamanca-erklæringen, der taler for retten til uddannelse og fremme af en inkluderende tilgang. Som der står i stk. 2: "Vi tror på og erklærer hermed at ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov". Der arbejdes altså for at skabe "institutioner, der er til for alle, glæder sig ved forskellene, understøtter læreprocessen og tager hensyn til den enkeltes behov" jf. <http://www.uvm.dk/gammel/salam.htm>.

³I dagtilbudsloven fremhævet som 'børnesyn' eller 'børneperspektiv', men jeg hælder mere til ordet 'børnesensitiv', med henvisning til Anette Boye Koch, der er redaktør af antologien *Hvad synes børnene? Børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis* (Akademisk Forlag, 2020) der argumenterer for børnesensitiv praksis. Den udbredte – men uheldige – brug af begrebet 'børnesyn' problematiseres i øvrigt af Dion Sommer i artiklen *Børnesyn i udviklingspsykologien – er et børneperspektiv muligt?* (Pedagogisk Forskning, 2003). Sommer konkluderer, at det *ikke* er muligt at anlægge et børneperspektiv. Derfor, mener jeg, bør vi i stedet benytte begrebet børnesensitivitet.

Line Rosenvinge er mag.art. i kunsthistorie fra Aarhus Universitet og pædagogstuderende på Københavns Professionshøjskole. Jeg har det seneste år arbejdet i to forskellige kommuner og fem forskellige dagtilbudsinstitutioner med cirka fyre forskellige kolleger på sammenlagt tyve forskellige stuer. Det er på denne baggrund, at jeg påstår, at ingen ikke inkluderer, og at vi derfor skal ændre fokus og igen tale om fællesskabets bedste.

Indblik & Indspark

Didaktiske indfaldsvinkler på læsekulturen i det gymnasiale danskfag

Andrea Hvid Hagn-Meincke

Dimittend fra Generel Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet

Publiceret online 15. maj, 2022



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU

Didaktiske indfaldsvinkler på læsekulturen i det gymnasiale danskfag

Andrea Hvid Hagn-Meincke¹

Gymnasieelever har længe fået tudet ørerne fulde med påmindelser om, at det er vigtigt at læse litteratur. Alligevel synes de unges interesse for litteraturlæsning fortsat at være på tilbagetog. Heldigvis har iværksættelsen af lystlæsningsinitiativer endelig sat lys under litteraturens skæppe på en efterhånden lang række gymnasier i Danmark. Men selvom læsning er blevet en fast bestanddel på mange elevers skoleskema, har selve læsekulturen og elevernes indføring i litteraturen gennemgået en forandring².

Nøgleord: Læsevaner – litteraturredidaktik – STX-danskfaget

"[...] jeg skal stilladsere læsningen betydeligt mere end tidligere, og især indenfor de sidste 5 år. Jeg kan ikke længere tage for givet, at de har noget med sig i deres baggrundskatalog, altså i form af forståelse, sprogkendskab og så videre, og det ændrer jo selvfølgelig også på min måde at undervise på" (Citat fra STX-dansklærer)

Hvorfor læse?

Der kan efterhånden samles en god håndfuld af argumenter for, hvorfor det er sundt for mennesket at læse litteratur. I en ny rapport opremser

Bogpanelet flere af dem. Argumenterne for at læse bunder blandt andet i at opnå selvindsigt, narrative kompetencer, empati, demokratisk forståelse og engagement (Bogpanelet, 2021). Ser vi på danskfaget i gymnasiet, så løfter litteraturlæsningen også her flere ansvarstunge opgaver, da den for eksempel står til regnskab for elevers udvikling af koncentrationsevne og skriftsprogskompetencer såvel som kritisk-analytisk sans og perspektiv på verden (Hauer 2018; BUVM, 2017). Selvom litteraturlæsningen stimulerer disse områder, så er læsning i dag ikke blot én ting. Den kan både være en individuel og kollektiv beskæftigelse, og den kan foregå på efterhånden mange måder både digitalt og analogt (Balling, 2017; Hauer, 2018). Det danskfaglige tekstbegreb er blevet flertydigt og

¹ **Kontakt:** Andrea Hvid Hagn-Meincke, andrea_hvid@yahoo.dk,

² Artiklen bygger på mit speciale i Litteraturredidaktik og læsekulturer i danskfaget: et teoretisk og empirisk studium af litteraturlæsning som didaktisk beskæftigelse i samtidens gymnasiale danskfag (2021)

multimodalt. Nye genrer og digitale tekstformater (blogs, podcasts, kampagner m.fl.) har derfor fået literacy-forskningen til at markere sig tydeligere de seneste årtier (Mangen & Sønneland, 2021). Det bør dog i højere grad problematiseres, hvordan og i hvilket omfang de mange læseformer relaterer sig til de forskellige områder af gymnasieelevers udvikling, som litteraturlæsningen sameksisterer med.

Læsevanskeligheder blandt gymnasieelever

I en kvalitativ undersøgelse hvor jeg interviewede fire erfarne STX-dansklærere med afsæt i værktøjet fotoelicitering, har jeg fået indblik i en indføring i litteraturen, der påkalder sig didaktisk bevågenhed. Samtlige dansklærere i undersøgelsen erfarer, at størstedelen af deres elever i dag har udfordringer med bevægelsen fra at læse til at forstå og har svage skriftsprogskompetencer. Derudover oplever lærerne, at deres elever har svært ved at nå i mål med længere tekststykker og især værklæsning grundet deres manglende interesse for litteraturen. Læsning er tidskrævende og insisterer på en koncentreret opmærksomhed, som de færreste elever efterhånden evner at finde ro til i deres fritid. Som en konsekvens faciliterer samtlige dansklærere i undersøgelsen derfor ofte læsninger i undervisningstiden.

Elevernes svage sprogkendskab og forståelses- og koncentrationsudfordringer har konsekvenser for, hvordan litteraturundervisningen ser ud i dag. En dansklærer fortæller:

"[...] jeg skal styre dem lidt hen i en retning, fordi de ofte selv kan have svært ved at finde meningen. Så altså, det kan godt være, jeg burde være anderledes, men jeg er faktisk ret lærerstyrende i undervisningen og i forhold til deres læsning, simpelthen fordi jeg oplever, at de har svært ved at forstå selvstændigt" (Citat fra STX-dansklærer)

Flere dansklærere kan nikke genkendende til denne problematik, og netop derfor bruger de i dag en større del af deres undervisning på at læse pensumlitteraturen i klasserummet.

Mange læseformer

Selvom de deltagende dansklærere tilkendegiver, at de i dag oftere faciliterer læsninger i klasserummet, er det imidlertid påfaldende, hvor mange forskellige læseformer, der udfolder sig inden for de institutionelle rammer. De mange læseformer er en didaktisk konsekvens af, at eleverne har svært ved at komme igennem og forstå teksterne

selvstændigt. Særligt fire læseformer går igen i undersøgelsen:

- Selvstændig stillelæsning i klasserummet
- Højtlesning i klasserummet
- Lystlæsning som obligatorisk skemalagt beskæftigelse for hele gymnasiet
- Lydbogslytning som erstatning for lektielæsning

Disse fire læseformer er udtryk for fire meget forskellige indføringer i litteraturen. Derfor bør vi også forholde os til, om de giver adgang til den samme type af udvikling. Når danskfaget og særligt litteraturlæsningen sameksisterer med en lang række andre danskfaglige genstandsområder, er det relevant at diskutere, hvilken læseform, der er mest imødekommende heroverfor – hvad end der er tale om læsningens bidrag til udviklingen af koncentration og vedholdenhed, demokratisk forståelse og kritisk sans eller skriftsproglig udvikling og formidlingsbevidsthed (Hauer, 2018; BUVM, 2017).

Nye læsekulturer – samme skole

Gymnasiet har ikke altid været ansvarlig for at varetage gymnasiegenerationens læsevaner. Når samtlige dansklærere i undersøgelsen beretter om læseformer, der praktiseres i skoletiden, giver det et indtryk af, at gymnasiet i dag i højere grad end tidligere fungerer som den institutionelle ramme, indenfor hvilken eleverne får muligheden for de efterhånden sjældne refleksionsrum og ligeledes kan fordybe sig i eller have omgang med fagets kernestof. Hvis gymnasiet i dag i stigende grad varetager unges læsning, er vi også nødt til at se nærmere på, om gymnasiet som institution besidder de

rette rammer og didaktiske opmærksomhedspunkter i forhold til fortsat at opøve og bevare en kvalificeret og udviklende læsekultur blandt ungdommen.

Undersøgelsen giver anledning til at spørge, om det er problematisk, hvis én læseform dominerer i danskundervisningen. Stiller det gymnasieelever forskelligt rent udviklingsmæssigt, hvis dansklærere er fortalere for forskellige læseformer - eksempelvis højt læsningen? Svaret har jeg ikke, men undersøgelsens fund understreger vigtigheden af at skabe didaktisk refleksion om, hvornår og hvordan specifikke læseformer igangsættes og med hvilket formål. Hvis flere unge i dag primært læser og har omgang med litteratur i det institutionelle rum, er denne diskussion væsentligere end nogensinde før.

Dalende læseinteresse – et samfundsproblem?

Flere undersøgelser fastslår, at danske unges omgang med litteraturen har ændret sig (Balling, 2017; Bogpanelet 2021). Hvorvidt det er et samfundsproblem bør diskuteres. Derfor er det væsentligt at spørge, om de forskellige områder, litteraturlæsningen sameksisterer med, kan stimuleres i forbindelse med andre medier eller aktiviteter. I en analyse af læsekampagnen "Danmark Læser" (2015) påpeger Gitte Balling og Nanna Kann-Rasmussen, at vi må passe på med kritikken af ikke-læsere, da vi risikerer at kategorisere disse som udannede og udemokratiske, hver gang vi problematiserer deres læselyst og læsevaner – eller mangel på samme. Ikke-læsere har, ifølge analysen, mulighed for at indgå i en række demokratiske fællesskaber, der ikke har litteraturen eller det skrevne sprog som omdrejningspunkt. Analysen argumenterer blandt andet for, at evnen til dialog og demokratisk forståelse i lige så høj grad kan udvikles gennem deltagelse i kulturelle tiltag og fritidsaktiviteter. Balling og Kann-Rasmussen skriver:

Endelig kan man argumentere for, at digitaliseringen af kunst og kultur i bred forstand skaber tilgængeliggørelse og mulighed for at skabe og dele i en grad, som ikke tidligere har været muligt (Valyssin

2010) og at den deltagerkultur (Jenkins 2006), som er vokset frem i kølvandet på den digitale revolution, rummer mulighed for udvikling af egenskaber, som fremhæves som afgørende for et globalt videnssamfund (Balling & Kann-Rasmussen, 2015).

Vi betragter som regel litteraturen som et fænomen, der rummer et særligt dannelsespotentiale, som kan gavne både den enkelte og samfundet. Hvad analysen af læsekampagnen "Danmark læser" imidlertid fremhæver er, at det digitale dannelsespotentiale, der kan findes i forholdsvis nye medieformer, endnu ikke har "[...] opnået anerkendelse som kilde til dannelse, fordybelse og fællesskab, til trods for at digitaliseringen af kunst og kultur skaber mulighed for at opsøge, skabe, dele og deltage i et kulturelt skabende fællesskab" (Balling & Kann-Rasmussen, 2015). Selvom unges interesse for litteratur er dalende, er deres muligheder for at deltage i dannende kulturelle fællesskaber ikke nødvendigvis i fare.

Men hvad med skriftsprogkompetencerne?

Selvom gymnasieelever har mulighed for at deltage i en række dannende og demokratiske fællesskaber, der hverken indbefatter litteraturen eller det skrevne sprog, så må vi ikke glemme, at danskfagets litteraturlæsning også bidrager til elevernes udvikling af skriftsprogkompetencer.

"[...] mine elever siger tit: "jamen du beder mig om at skrive lidt mere levende og kreativt, det kan jeg ikke forstå" – og jeg siger altid, jamen I er nødt til at læse noget mere for at blive gode til at skrive. Og altså, de vil jo stadig bare ti gange hellere se Netflix. De savner den visuelle side i bogen. Det gør de altså bare" (Citat fra STX-dansklærer).

Læsning og skrivning hænger uløseligt sammen, og læse- og skrivefærdigheder er nødvendige at besidde for aktivt at kunne tage del og orientere sig i et "[...] moderne, demokratisk, digitaliseret og globalt orienteret samfund" (BUVM, 2017). Udover at bidrage til udviklingen af nødvendige skriftsprogkompetencer, har læseforsker Kristiane Hauer også argumenteret for, at særligt den

fordybende selvstændige læsning kan styrke elevers koncentrationsevne og vedholdenhed. Endnu et fagligt argument for at fokusere på elevers litteraturlæsning kan således findes i, at nogle læseformer – her den fordybende læsning – kan bidrage med at udvikle kompetencer, som kan gavne eleverne i alle deres fag.

En matematiklærer erfarer for eksempel, at:

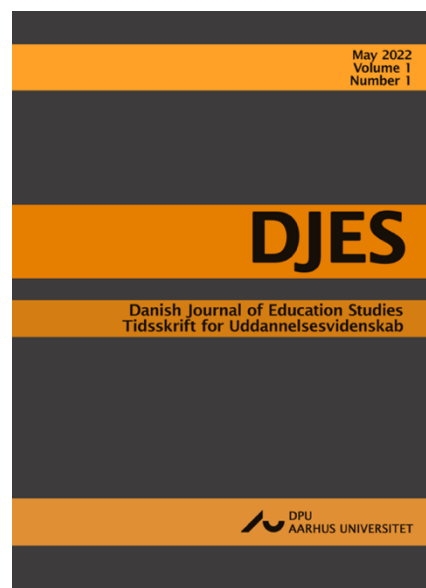
"[...] eleverne har svært ved at holde koncentrationen og mobilisere vedholdenhed, når de for eksempel skal lave en prøve i matematik uden hjælpemidler. De giver meget hurtigt op. Eller også begynder de at løse flere opgaver på én gang" (Hauer, 2018).

Koncentration og fordybelse kan stimuleres ved den fordybende og selvstændige læsning, som Hauer foreslår og kan således højne elevers faglige udbytte i flere fag og styrke deres læring generelt.

Helt grundlæggende er det altså fortsat nødvendigt at bevare et fokus på, hvordan litteraturen varetages og særligt hvordan læsningen af den praktiseres i de danskfaglige klasserum. Dette synes særligt aktuelt i vores moderne og digitale samtid, hvor både læsning og tekster som danskfaglige begreber er flertydige og kan indgå i flere dynamiske samspil.

Referencer

- Balling, G., & Kann-Rasmussen, N. (2015). Ikke-læsning som et problem i dansk kulturpolitik - En analyse af læsekampagnen Danmark Læser. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* (18), 250-266.
<https://doi.org/10.18261/issn2000-8325-2015-02-08>
- Balling, G. (2017). Unges læsning i en digital tidsalder. *Learning tech – tidsskrift for Læremidler, didaktik og teknologi, spil og digitale læremidler i Undervisningen* (03).
<https://doi.org/10.7146/lt.v2i2.107737>
- Bogpanelet. (2021). *Pejlemærker i aktuel forskning om læsning*. Kulturstyrelsen. København K: Bogpanelet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2017). *Dansk A - STX*. København K: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Hagn-Meincke, A.H. (2021). *Litteraturredidaktik og læsekulturer i danskfaget: et teoretisk og empirisk studium af litteraturlæsning som didaktisk beskæftigelse i samtidens gymnasiale danskfag*. DPU, Aarhus Universitet.
- Hauer, K. (2018). Lystlæsning i gymnasiet. Nationalt Videncenter for Læsning. *Viden om Literacy*. Nummer 24.
- Mangen, A. & Sønneland, M. (2021). Den litterære langlæsningens muligheder og utfordringer i digitaliseringens tidsalder. Nationalt Videncenter for Læsning. *Viden om Literacy*. Nummer 29.



Indblik & Indspark

Ansvar for egen uddannelsesparathed

Andrea Bøcker

Anne-Lise Jepsen

Helena Christiansen

Johanna Båge

- Bachelorstuderende ved Uddannelsesvidenskab ved DPU, Aarhus Universitet

Publiceret online 15. maj, 2022



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU

Ansvar for egen uddannelsesparathed

Andrea Bøcker¹, Anne-Lise Jepsen, Helena Christiansen og Johanna Båge

I denne artikel undersøger vi den transformation, der er sket siden vedtagelsen af den første lov om vurdering af uddannelsesparathed i 2010 frem til den nuværende lov fra 2019. Vi analyserer, hvordan forestillingen om den uddannelsesparate elev har ændret sig gennem disse år og skitserer, hvorledes dette kan ses som en del af en overordnet ansvarsforskydning fra de voksne til den unge elev i det danske skolesystem. I forlængelse heraf argumenterer vi for, at ansvaret for at vurdere en elevs uddannelsesparathed – og vejledningen herom – bør påhvile de voksne professionelle og forældre og ikke udelukkende eleven selv.

Nøgleord: Ansvarliggørelse – uddannelsesparathedsvurdering – elev – folkeskolen – samtidsdiagnostik

Indledning

Hen over de seneste årtier har debatten om ungdommen og dens ansvar for egen udvikling fyldt meget i den pædagogiske og uddannelsespolitiske offentlighed. Den generation, der nu står på tærsklen til voksenlivet, er blevet flasket op med mantraet om, at den enkelte har ansvar for egen læring og for egne muligheder i uddannelseslivet (Kruse, u.å.). Dette syn på opdragelse og uddannelse er blevet analyseret og kritiseret af mange (Riisager, 2020, Beck, 2002, Nepper Larsen, 2016). Trods denne tilsyneladende modstand ser vi tegn på, at tendensen fortsætter. I denne artikel sætter vi fokus på udviklingen i lovgivningen omkring, hvordan man vurderer unge menneskers parathed til uddannelse ved grundskolens afslutning –

og hvordan denne udvikling kan ses som led i en ansvarliggørelsestendens. Vi ser, at det unge menneske i stigende grad stilles ansvarlig for sin egen uddannelsesparathedsvurdering gennem stadig større krav til dennes selvrefleksion, selvstændighed og bevidsthed om fremtidens muligheder. På den baggrund spørger vi os selv, hvad det betyder for det enkelte unge menneskes selvforståelse, hvis det får indtryk af at være alene med ansvaret for at skabe sig en succesfuld fremtid, og hvad det betyder for det unge menneske, når kriterierne for at opnå dette er diffuse og uindfriele.

¹ **Kontakt:** Andrea Bøcker, aboekera@gmail.com, Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet

Baggrund

Uddannelsesparathedsvurderingen blev indført ved lov nr. 641 af 14. juni 2010 og var en fortsættelse af en politisk aftale imellem daværende VK-regering - og Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti og Radikale Venstre om "Flere unge i uddannelse og job" fra 2009 (Undervisningsministeriet, 2017). Intentionen med vurderingen er, at den skal agere værktøj til identificering af de udskolingselever, som har brug for særligt tilrettelagte indsatser i målsætningen om at gennemføre en erhvervsuddannelse eller gymnasial uddannelse (EVA, 2019, s. 16). Vurderingen har dog kontinuerligt været genstand for debat blandt Folketingets partier, og den er blevet revideret og udvidet fra sin oprettelse gennem de næste 10 år frem til den gældende bekendtgørelse fra 2019 (Børne- og Undervisningsministeriet 2010, 2014, 2017, 2018, 2019). Venstre fremlagde i marts 2021 et forslag til folketingsbeslutning om at ændre arbejdet med uddannelsesparathedsvurderingen hos elever i de ældste klasser i grundskolen og at indføre tilbud om uddannelsesvejledning til alle elever i 8. og 9. klasse (Knuth et al., 2021). Forslaget blev forkastet af Folketinget. Senest fremlagde Børne- og Undervisningsministeriet i oktober 2021 initiativer, som kunne imødekomme den kritik, der er blevet rettet imod den nuværende lovgivning, men da der ikke er bud på konkrete lovændringer, mener vi, at debatten om uddannelsesparathedsvurderingen stadig er relevant (BUM, 2021).

Artiklens empiriske afsæt

Denne artikel bygger på en samtidsdiagnose, som har haft til formål at karakterisere udviklingen af italesættelsen af den uddannelsesparate elev og endvidere vurdere, hvilke tendenser disse karakteristika peger mod (Bøcker et al., 2021).

Artiklens empiriske afsæt er fem bekendtgørelser om uddannelsesparathedsvurderingen, hhv. 'Bekendtgørelse om Uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse' (BUM, 2010; 2014; 2017; 2018) samt 'Bekendtgørelse om Uddan-

nellesparathedsvurdering og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse' (2019). Disse vil vi fremefter referere til som "BUM". En analytisk gennemgang af disse vil give os indblik i, hvordan italesættelsen af den uddannelsesparate elev har ændret sig gennem tiden rent juridisk. Selvom dette ikke giver os indsigt i hvilke diskurser, der udfolder sig i felten blandt praktikere, forældre og elever, mener vi, at det er relevant at undersøge de udvalgte bekendtgørelser, da lovtjekter bevidner den bagvedliggende politiske intention med uddannelsesparathedsvurderingen og er grundlag for den måde, man uddannelsesparathedsvurderer elever i praksis.

Hvornår er jeg uddannelsesparat? - En kort analytisk gennemgang af bekendtgørelser om uddannelsesparathedsvurdering Bekendtgørelsen 2010

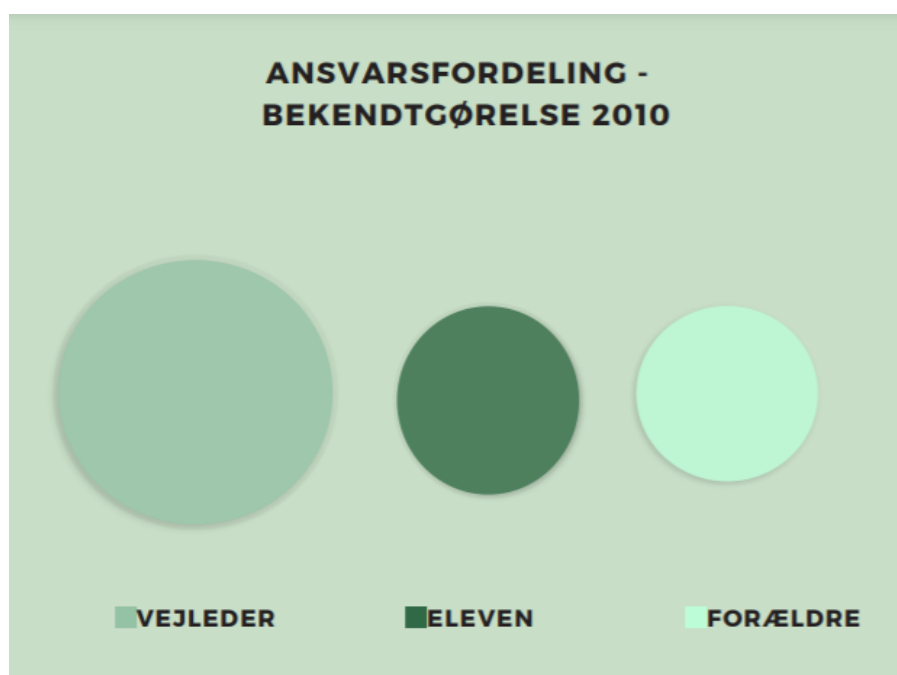
Uddannelsesparathedsvurderingen blev introduceret for første gang i 2010 og skulle fungere som del af uddannelsesplanen, i hvilken elevens mål for uddannelse og erhverv samt dennes grundskolekarakterer blandt andet indgik (BUM, 2010). Uddannelsesplanen var en overordnet dokumentation af den planlægning, som elev, lærer og forældre indgik omkring elevens videre vej i uddannelsessystemet, hvori uddannelsesparathedsvurderingen indgik som et delelement.

I bekendtgørelsen fremgår det, at "[e]lever, der forlader 9. eller 10. klasse, anses for uddannelsesparate, hvis de har de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som er nødvendige for at gennemføre en ungdomsuddannelse" (BUM, 2010, § 4). Disse nødvendige forudsætninger specificeres ikke yderligere i bekendtgørelsen, og det var således op til den enkelte vejleder at vurdere, hvornår eleven levede op til dem, og hvordan disse kunne genkendes hos eleven. I tilfælde af, at eleven ikke blev vurderet parat, skulle vedkommende gennemføre et såkaldt forberedende og udviklende forløb, som mundede ud i, at eleven *uden videre* betragtedes som uddannelsesparat til en erhvervsuddannelse (BUM, 2010 § 9). Dette betyder, at spørgsmålet om, hvorvidt en elev blev erklæret uddannelsesparat, *ikke* afhang af eleven selv, og

2010-bekendtgørelsen lægger følgelig heller ikke vægt på, at det var elevens ansvar at reflektere over, hvordan vedkommende blev erklæret uddannelsesparat.

Det grundlæggende formål med 2010-uddannelsesparathedsvurderingen var, at den skulle "indgå i elevens og forældremyndighedens indehavers endelige beslutning om uddannelsesforløb" (BUM, 2010, § 4). Skolen var i denne henseende forpligtet til at inddrage forældrene i elevens udarbejdelse af dennes uddannelsesplan, og

forældrene havde krav på en revurdering hos den ønskede uddannelsesinstitution, hvis der opstod uenigheder under UU-vejlederens vurdering (BUM, 2010, § 7, stk. 2). Kort sagt anser 2010-bekendtgørelsen elevens uddannelsesvalg som værende en delt beslutning mellem eleven og dennes forældre, og den vidner om et syn på forældrene som havende ret til, pligt til og ansvar for at tage aktiv del i deres børns uddannelsesvalg.



Figur 1. Billedtekst: Vejlederen vurderede egenhændigt, hvad den uddannelsesparate elev skulle leve op til inden for de tre brede forudsætningskrav og udarbejdede i samarbejde med forældre og elev en uddannelsesplan for eleven. Eleven skulle fremlægge uddannelsesønsker og blev altid erklæret uddannelsesparat i sidste ende. Forældrene var både en del af refleksioner og vurderingsproces.

Bekendtgørelserne 2014 og 2017

I 2010 var det altså op til den enkelte vejleder at definere, hvad de faglige, personlige og sociale forudsætninger, som elever vurderes ud fra, indebar, men i 2014 tilkom der talrige kriterier, der uddybede hvert forudsætningskrav, som vejlederen nu måtte arbejde ud fra.

Tabel 1 - Personlige samt sociale forudsætninger og dertilhørende kriterier

<p>Personlige forudsætninger</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Motivation for uddannelse og lyst til læring 2) Selvstændighed, herunder at eleven tager initiativ i opgaveløsninger 3) Ansvarlighed, herunder at eleven er forberedt til timerne 4) Mødestabilitet, herunder rettidighed og lavt fravær 5) Valgparat i forhold til det forestående valg af ungdomsuddannelse eller andet
<p>Sociale forudsætninger</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Samarbejdsevne, herunder at kunne løse opgaver sammen med andre, overholde fælles aftaler og bidrage positivt til fællesskabet 2) Respekt, herunder at udvise forståelse for andre mennesker 3) Tolerance, herunder at kunne samarbejde med mennesker, der er forskellige fra en selv

Selvom man således skulle tro, at det fremstod klart for både vejleder og elev, hvad forventningerne var, og hvordan det kunne ses hos eleven, var der først og fremmest tale om ganske abstrakte forudsætningskrav. Hvad ville det for eksempel sige at være motiveret for uddannelse og at have lyst til læring, og hvordan bevidnede man det, så det fremstod tydeligt for vejlederen? I samme bekendtgørelse blev det vedtaget, at elever i 8. klasse også skulle uddannelsesparathedsvurderes. Resultatet var, at den enkelte elev fra 2014 og fremefter nu selv måtte reflektere over egen udvikling og forsøge at gennemskue de abstrakte krav, der blev stillet til den, der ville være uddannelsesparat.

Som noget nyt tilføjedes der i bekendtgørelsen fra 2017 et to sider langt såkaldt "afrapporteringskema", hvor det fremgik, at besvarelsen af dette

skulle "afspejle elevens refleksioner over egne uddannelsesønsker på baggrund af selvindsigt, viden og erfaringer med de ønskede uddannelser" (BUM, 2017, § 1, Stk. 3). Afrapporteringskemaet indeholdt spørgsmål om elevens motivation, faglige interesser og forventninger til fremtidig uddannelse, og eleven skulle selv nedfælde, hvilke fordele og ulemper vedkommende så i diverse uddannelsesveje. Dermed blev vejlederens arbejde med at vurdere elevens parathed lettet, da eleven selv måtte iværksætte en vurdering af egne styrker og ambitioner. Hermed blev en del af ansvaret for vurderingen overført til eleven selv.

Elevers forældre var ligesom i 2010-bekendtgørelsen inde over elevens uddannelsesønsker. De kunne erklære sig uenige med parathedsvurderingen, og de varetog dermed stadig en del af ansvaret for elevens uddannelsesvalg.



Figur 2. Billedtekst: Vejlederens ansvar blev formindsket i og med, at en del af vurderingsarbejdet blev lagt over på eleven gennem afrapporteringsskemaet. Elevens ansvar blev forstørret, da eleven skulle reflektere over uddannelsesønsker samt egne personlige, sociale og faglige evner og udviklingsmuligheder i afrapporteringsskemaet. Forældrenes ansvar vedblev det samme.

Bekendtgørelsen 2018

Praksisfaglige forudsætninger

- 1) Praktiske færdigheder og kreativitet.
- 2) Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virkestrang.
- 3) Værkstedsfærdigheder.
- 4) Færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed.
- 5) Færdigheder i at kunne anvende teorier i praksis.

Tabel 2 - Praksisfaglige forudsætninger

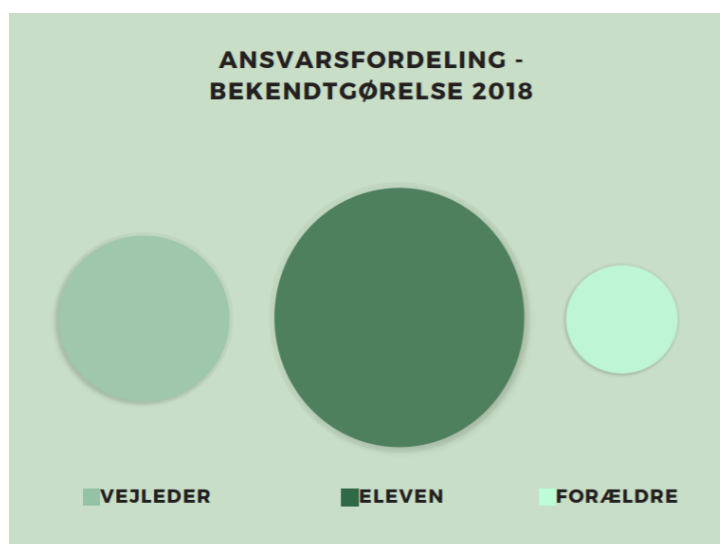
I 2018 tilføjedes uddannelsesparathedsvurderingen en række praksisfaglige forudsætninger. I takt med forøgelsen af kriterier blev omfanget af forventninger til elevens indfrielse af forudsætningerne dermed ændret. Hvor indfrielsen af forudsætningerne i 2017 blev omtalt som noget, der skulle leves op til på baggrund af en helhedsvurdering (BUM, 2017, § 10), blev de personlige og sociale forudsætninger i 2018 beskrevet som *forholdne* for eleven, hvis vedkommende ville erklæres uddannelsesparat (BUM, 2018, §§ 5 og 6). Dermed

skulle eleven leve op til *alle* kriterier og ikke blot enkelte for at være tilstrækkeligt uddannelsesparat.

Endvidere specificerer 2018-bekendtgørelsen, at elevernes uddannelsesparathed skulle ajourføres to gange årligt (BUM, 2018, § 8). Hermed fordobledes antallet af gange, eleven skulle reflektere over sine egne sociale, personlige og praksisfaglige forudsætninger samt sin egen uddannelsesparathed. Dette vidner om, at eleven i stigende grad blev sat i centrum, når det kom til ansvar for

egen uddannelsesparathedsvurdering – et forhold, der også blev understøttet af, at forældrenes rolle i forløbet omkring uddannelsesparathedsvurderingen aftog. Hvor der før har været et samarbejde imellem UU-vejledning og forældre angående vurderingen som uddannelsesparat eller

ikke-uddannelsesparat, blev dialogen nu udskiftet med en skriftlig besked (BUM, 2018, § 10). Forældre havde så at sige mistet en stor del af deres hidtidige ansvar, som nu i højere grad kan siges at være blevet overført til eleven selv.

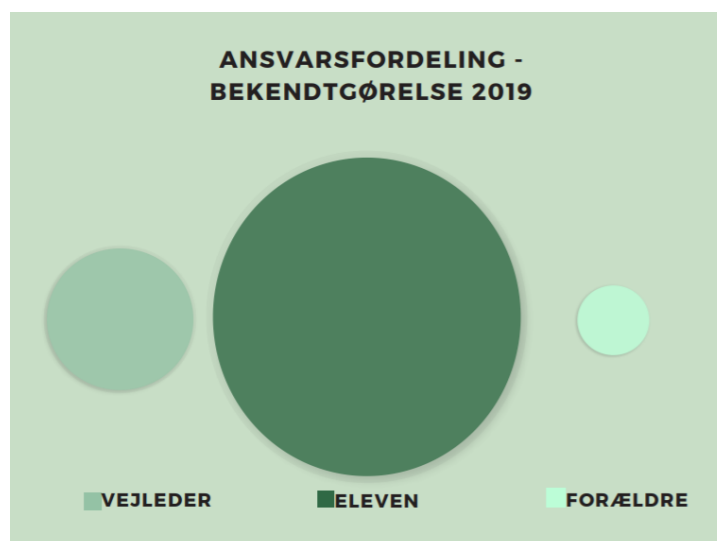


Figur 3. Billedtekst: Vejlederens ansvar vedblev den samme. Elevens ansvar forstørredes, da eleven nu skulle gennemgå vurderingen to gange om året, hvor denne måtte reflektere over og bevise sin parathed indenfor fire forskellige kriterier, og endvidere overskue deres indbyrdes betydning. Forældrenes ansvar formindskedes, da dialogen udskiftedes med en skriftlig besked.

Bekendtgørelsen 2019

I sommeren 2019 indgik regeringen en politisk forståelse om at afskaffe uddannelsesplanen, hvori eleverne siden 2010 havde nedfældet deres uddannelsesønsker *i samråd med* vejleder og forældre. Afskaffelsen blev begrundet med, at det var for ressourcekrævende for lærerne at udforme uddannelsesplaner med hver elev (Socialdemokratiet, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten,

2019, s. 7). Modsat udvidede man i 2019 afrapporteringsskemaet, som eleverne skulle udfylde ved siden af uddannelsesplanen med tre sider. Dette indikerer altså, at tiden og ansvaret, som før var delt imellem læreren, eleven og forældre i forhold til at bringe eleven tættere på uddannelse og job, nu i højere grad blev lagt på eleven selv (BUM, 2020, Hvad er en uddannelsesplan).



Figur 4. Billedtekst: Vejlederens ansvar formindskedes i og med, at 'uddannelsesplan' blev helt fjernet fra titlen på bekendtgørelsen. Elevens ansvar blev forstørret, da afrapporteringsskemaet blev udvidet. Forældrenes rolle forblev den samme.

Er det kun mit ansvar? - En diskussion af ansvarsforskydningen fra den voksne til eleven.

Vi ser udviklingen af vores empiriske fund i bekendtgørelserne fra 2010-2019 som en del af en større ansvarliggørelsestendens, hvor eleven i stigende grad pålægges medansvar for egen uddannelsesparathed.

Eleven blev i 2010 støttet af både vejleder og forældre i udarbejdelsen af sin uddannelsesplan og blev erklæret uddannelsesparat ud fra vejlederens egenhændige vurdering. Her havde vejlederen altså ansvar for at støtte og vurdere eleven, og eleven forventedes ikke at fremlægge andet end sine tanker om drømmestudiet. Selv i tilfælde af, at eleven ikke blev vurderet parat, skulle vedkommende gennemføre et såkaldt forberedende og udviklende forløb, som mandede ud i, at eleven *uden* videre blev betragtet som uddannelsesparat til en erhvervsuddannelse. Det har siden ændret sig til, at eleven i den gældende bekendtgørelse fra 2019 på egen hånd skal udarbejde en studieportofolio ud fra et afrapporteringsskema, der kræver avanceret introspektion og selvrefleksion. Her skal eleven fremlægge sine styrker, sine tanker om fordele og ulemper ved STX, HTX, HHX, HF, EUX

og EUD, sine drømme vedrørende fremtidigt arbejde og endda besvare spørgsmålet, "[h]vad skal der til for, at det kan lade sig gøre?" (BUM, 2019, Bilag 1) – et spørgsmål til det fremtidige jobmarked, som ikke engang voksne kan besvare. Derudover fremskyndes elevens møde med uddannelsesparathedsvurderingen allerede til 8. klasse, hvor eleven kan gøres opmærksom på nødvendig personlig-, social-, faglig- og praksisfaglig udvikling inden vurderingen i 9. klasse. Herudfra er det så igen elevens ansvar at gennemskue, hvordan man udstråler den efterspurgte parathed.

Forældrene, som før har været en aktiv del af dialogen mellem skolen og eleven, og som dermed har påtaget sig en del af ansvaret for processen, er siden blevet skrevet ud af lovgivningen, så de siden 2019 kun er blevet informeret skriftligt om elevens status som uddannelsesparat eller ikke-uddannelsesparat. Hermed står eleven særdeles alene i overgangen mellem folkeskole og ungdomsuddannelse og pålægges et stort ansvar for at fremlægge sine styrker og svagheder, overskue sine muligheder og planlægge en uvis fremtid.

Det er vigtigt at tilføje, at det ikke nødvendigvis er alle elever, der konfronteres med de mange kriterier. Men eftersom en tredjedel af alle elever i

8. klasse bliver erklæret ikke-uddannelsesparate, må det siges, at en stor del af elevgruppen bliver gjort opmærksom på deres utilstrækkelighed overfor forudsætningskravene (folkeskolen.dk, 2018). Derfor står mange elever over for selv at skulle gennemskue, hvad det er, vedkommende helt konkret skal gøre for at imødekomme de abstrakte kriterier i uddannelsesparathedsvurderingen.

I den forbindelse er det vigtigt at huske på, at det kan være ødelæggende for børn og unge mennesker at blive stillet til ansvar for abstrakte, ukonkrete kriterier i forbindelse med deres refleksioner over egen uddannelsesparathed. Dette er også et perspektiv, som tidligere undervisningsminister Merete Riisager fremfører i sin debatbog *Selvbyggerbørn* fra 2020, hvilket vi mener kan overføres til debatten om uddannelsesparathedsvurderingen:

“Hvis unge mennesker får indtryk af, at de har absolut beslutningskompetence over deres egne liv og deres egen fremtid, vil de være under et stort pres, der kan true med at knuse dem. En sådan omnipotens kan ikke overføres på det virkelige liv, som de er flest, og projektet vil være dømt til at mislykkes” (Riisager, 2020, s. 66).

Uddannelsesparathedsvurderingen taler ind i dette generelle forhold. Vi vil se en generation af

børn og unge, som stilles over for uigennemskuelige kriterier i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen, og som dermed udsættes for gentagne nederlag i forsøget på at indfri disse - og som samtidig opdrages til at tro, at livets succeser og nedture ene og alene beror på eget ansvar. Dermed ikke sagt, at vi ikke skal opfatte barnet som kompetent og selvstændigt. Det bliver blot problematisk, når ansvaret forskydes voldsomt fra lærere og forældre over til eleven. I dette tilfælde er der “ikke længere tale om omsorg og anerkendelse, men om dovenskab og svigt” og en disciplinering af barnets ret til at være barn og unges ret til at være unge (Riisager, 2020, s. 232).

Vi mener, at beslutningstagerne bør overveje, om ikke det er på tide at lægge ansvaret tilbage hos dem, det retteligt tilhører – de voksne. Det bør være vejlederens ansvar at forestå vurderingen af, om en elev skal erklæres uddannelsesparat. Omvendt må eleven gerne fremsætte drømme om fremtidig uddannelse i denne proces. På den måde tildeles eleven et overkommeligt ansvar, uden at blive bebyrdet med et urimeligt krav om avanceret introspektion i vurderingen af egen uddannelsesparathed.

Litteratur

Beck, U. og E. Beck-Gernsheim (2002). 'Individualisering i moderne samfund – en subjektorienteret sociologisk perspektiver og kontroverser.' I *Slagmark Tidsskrift for Idehistorie* 34. DOI: 10.7146/sl.v0i34.104867.

Bøcker A., Båge J., Jepsen, A.L., Sommer, H. (2021) *Uddannelsesparathedsvurderingen i et samtidsdiagnostisk perspektiv*. (Ikke udgivet).

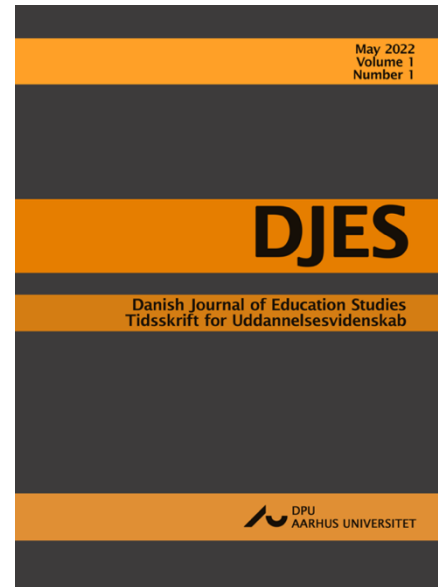
Børne- og Undervisningsministeriet (2010, 8. juli). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af*

ungdomsuddannelse. Lokaliseret den 11/10-2021 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2010/874>

Børne- og Undervisningsministeriet (2014, 2. juli). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. Lokaliseret den 11/10-2021 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/839>

Børne- og Undervisningsministeriet (2017, 22. juni). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af*

- ungdomsuddannelse. Lokaliseret den 11/10-2021 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/775>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018, 15. december). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. Lokaliseret den 11/10-2021 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1498>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019, 8. oktober). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. Lokaliseret den 11/10-2021 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1016>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020, 26. maj) *Uddannelsesplanen*. Lokaliseret d. 26/04-2022 på: https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/uddannelsesplan?fbclid=IwAR06R8LA-tfgQNYM_DMLSfY_WDAaahMU6jU9BXM9oaT-ByZeDbLizcd_fOCEd4
- Børne- og undervisningsministeriet (29. oktober 2021). *Meddelelser mellem skole og hjem samt UPV*. Lokaliseret d. 29/12-2021 på <https://www.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/evaluering-og-bedoemmelsessystem/hovedelementer%20i%20aftalen/meddelelser-mellem-skole-og-hjem-samt-upv>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Uddannelsesparathed og indsatser for ikke-parate elever i grundskolen*. Lokaliseret d. 11/10-2021 på <https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesparathed-indsatser-parate-elever-grundskolen>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020) *Delte meninger om uddannelsesparathedsvurderingen*. Lokaliseret d.17/08-2021 på https://www.eva.dk/grundskole/delte-meninger-om-uddannelsesparathedsvurderingen?fbclid=IwAR0zWFn8HW4hnMeIdA_LYN_g_j8DYwz4S-R3ifWHaSabFu3l8-xmpd7EXl4
- Knuth, S; Ambo-Rasmussen, M; Jensen, K; Matthiesen, A; Trane Nørby, E & Torp, M. (2021): *B 271 Forslag til folketingsbeslutning om at ændre arbejdet med uddannelsesparathedsvurderingen hos elever i de ældste klasser i grundskolen og at indføre tilbud om uddannelsesvejledning til alle elever i 8. og 9. klasse. Børne- og Undervisningsudvalget*. Lokaliseret d. 26/04-2022 på https://www.ft.dk/samling/20201/beslutningsforslag/b271/index.htm?fbclid=IwAR3ez-KZoRg3yKGPPecMtYIk-FIK1dm_RPgjV1oTjCGv-QCg6RXf55_uTiVdU
- Kruse, S. (u.å.) *Ansvar for egen læring*. Lokaliseret d. 11/10-2021 på <https://www.leksikon.org/art.php?n=5019>
- Nepper Larsen, S. (2016). *At ville noget med nogen - filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Aarhus C: TURBINE forlaget A/S
- Ravn, K. (2018) *Markant stigning: En tredjedel erklæret ikke-uddannelsesparat*. Lokaliseret d. 26/04-2022 på <https://www.folkeskolen.dk/skolen-i-samfundet-uddannelsesvejledning-udskoling/markant-stigning-en-tredjedel-erklæret-ikke-uddannelsesparat/736612>
- Regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Det Radikale Venstre (5. november, 2009). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Det Radikale Venstre om: Flere unge i uddannelse og job* (5. november 2009). Lokaliseret den 11/10-2021 på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf09/091118-aftale-flere-unge-uddannelse-job-ny.pdf>
- Riisager, M. (2020) *Selvbyggerbørn – Hvordan vi overlod en generation til at opdrage sig selv*. Denmark: Kristeligt Dagblads Forlag
- Rørsig, C.M. (2021). *Støttepartier er mere end klar og parat til at afskaffe parathedsvurdering i folkeskolen*. Lokaliseret 11/10-2021 på <https://www.dr.dk/nyheder/politik/stoettepartier-er-mere-end-klar-og-parat-til-afskaffe-parathedsvurdering-i>
- Socialdemokratiet, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten (2019). *Politisk forståelse mellem Socialdemokratiet, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten: Retfærdig retning for Danmark*. *Altinget*. Lokaliseret den 11/10-2021 på https://www.altinget.dk/misc/Retf%C3%A6rdig%20retning%20for%20Danmark_2019-06-25_ENDELIG.pdf



Indblik & Indspark

Trives trivsel i målstyringen af universiteterne? En analyse af studentertrivsel i de strategiske rammekontrakter

Thomas Skinnerup Philipson

Ph.d.-studerende ved Institut for Regnskab, Copenhagen Business School

Publiceret online 15. maj, 2022



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU

Trives trivsel i målstyringen af universiteterne?

En analyse af studentertrivsel i de strategiske rammekontrakter

Thomas Skinnerup Philipsen¹

Stikord: Trivsel, strategiske rammekontrakter, præstationsmålinger

Introduktion

Universiteterne og UFM har indgået de første strategiske rammekontrakter (for CBS, AU og DTU), og som noget nyt er studentertrivsel et af de strategiske mål, som universiteterne skal måles og vurderes på. Det styrkede fokus på trivsel har politisk bevågenhed for regeringen, og inklusionen af trivsel i de strategiske rammekontrakter vidner om den politiske vilje til at gøre noget ved emnet. Dog er det relevant at stille spørgsmålstejn ved, om det giver mening at inkorporere trivsel i et officielt resultatmålesystem, og om de konkrete måder universiteterne har gjort det på er effektfulde. Indsparket stiller skarpt på studentertrivsel som et mål i de strategiske rammekontrakter ved at undersøge deres konceptuelle kvalitet. Indsparket gennemgår litteraturen om præstationsmålinger for den offentlige sektor og universiteterne og den skitserer en analytisk ramme for at forstå samt diskutere den konceptuelle kvalitet i resultatkontrakter. Med udgangspunkt i en analyse af tre universiteters kontrakter diskuteres den potentielle effekt af trivsel i rammekontrakterne og betydningen for uddannelsesstyringen.

Præstationsmålinger i den offentlige sektor og på universiteter

Præstationsmålinger i den offentlige sektor er en del af det internationale skift imod New Public Management, hvor offentlige institutioner styres efter deres outputs (Hood, 1991). Ifølge Kure, Nørreklit & Røge (2020) fungerer præstationsmålinger bedst i den private sektor, hvor der er veldefinerede processer, og hvor resultater kan måles i monetære enheder. Kure et al. (2020) fremhæver udfordringerne ved at overføre den private model for resultatkontrakter til den offentlige sektor,

som er kendetegnet ved uklare mål, svært kvantificerbare resultatstandarder og høj kompleksitet i overensstemmelse mellem den operationelle aktivitet og organisationens formål (Speklé, Verbeeten, & Widener, 2022). Denne store mængde af udfordringer i brugen af præstationsmålinger og resultatkontrakter betyder, at emnet er blevet kaldt den "ultimative udfordring" inden for offentlig styring (Arnaboldi, Lapsley, & Steccolini, 2015). På trods af de praktiske og konceptuelle udfordringer ved præstationsmålinger og resultatkontrakter er de stadig en central del af den offentlige styring.

¹ **Kontakt:** Thomas Skinnerup Philipsen, tsph.acc@cbs.dk, Ph.d.-studerende ved Institut for Regnskab, Copenhagen Business School

Præstationsmålinger og resultatkontrakter dominerer også inde for universitetssektoren, hvor outputstyring er blevet en central del af statssystemers forsøg på at sikre effektivitet i driften af universiteterne. Resultatkontrakter skaber en ny form for kontrol og styring af institutionerne ved at skabe en ny form for accountability, hvor man sammenligner de opnåede resultater med de aftalte målsætninger og måltal (Parker, 2013). Forskningen peger på, at universiteterne ofte inkluderer resultatmålene i den officielle organisations- og ledelsesstruktur, mens de afkobler dem fra de faktiske aktiviteter blandt medarbejdere (Dobija, Górska, Grossi, & Strzelczyk, 2019). Dette medfører en symbolsk brug af resultatmål, hvor man følger og opfylder målene for at fremstå legitim over for omverdenen, men hvor målsætningerne har ingen eller lille effekt internt på universiteterne (Dobija et al., 2019).

Ifølge Kure et al. (2020) er det vigtigt at analysere selve resultatkontrakterne og deres konceptuelle styrke og ikke kun brugen af dem. Hermed undersøges aktørernes evne til at skabe en meningsfuld, veldefineret og fælles forståelse af virkeligheden i og omkring kontrakten, hvilket betyder en reel opfyldelse af målsætningerne. Man kan ikke forvente, at målsætningen "bedre undervisning" kan oversættes til interne målsætninger og handlinger på en meningsfuld måde, før der er en delt forståelse blandt kontraktens parter om, hvordan abstrakte ideer omsættes til konkrete målsætninger, og hvordan disse opnås. Konceptuel kvalitet har tre dimensioner: 1) konceptet skal tilskrives en fælles abstrakt mening, 2) der skal være enighed blandt aktører om eksempler som referencepunkter, og 3) konceptet skal suppleres af flere, kvalitative eller kvantitative, kriterier, som er med til at konkretisere den abstrakte idé (Kure et al., 2020).

For at opnå denne sammenhæng mellem målsætning, handling og opnåelse, kræves der en stærkt konceptuel kvalitet i kontrakterne. Hvis den konceptuelle kvalitet er lav, opstår der tvivl om, hvad en målsætning betyder, hvilke måltal der skal bruges, og hvilke handlinger der skal igangsættes for at opfylde målsætningen. Dermed risikerer aktørerne at skabe en illusion om fænomenet, eksempelvis studentertvivsel, og en illusion om hvorvidt og hvordan man styrer og kontrollerer det. Sådanne illusioner mindsker effekten af resultatkontrakterne, da det svækker den kausale sammenhæng mellem målsætning (hvad vi vil opnå), vurderingsgrundlaget (hvornår ved vi om vi har opnået målsætningen), måleinstrument (hvad vi måler for at konkretisere måltallet), og aktiviteterne der igangsættes for at opnå målsætningen. Effekten af, at der skabes en illusion om kontrol, er at ledelsen magtposition bliver styrket. Den manglende fælles referenceramme for at vurdere gode og dårlige målsætninger giver ledelsen mulighed for at styrke og udvide deres magtposition ved at pådutte organisationen en række arbitrære aktiviteter og målsætninger, som hverken interne eller eksterne interessenter kan holde dem ansvarlige for.

For at forstå effekten og betydningen af det nye fokus på studentertvivsel i de strategiske rammekontrakter analyserer jeg nu den konceptuelle kvalitet og sammenhængen mellem målsætning, måltal, måleinstrument og de handlinger der igangsættes.

Tabel 1 viser et overblik over resultatet af analysen, herunder hvordan kontrakterne definerer studentertvivsel, deres strategiske målsætninger og vurderingsgrundlag, hvordan de måler trivsel samt de konkrete aktiviteter de igangsætter.

Universitet	CBS	DTU	AU
Definition på studentertrivsel	Trivsel defineres ikke eksplicit. Instrumentel og individuel forståelse af trivsel. Mistrivsel er den studerendes manglende evne til at leve op til sociale og faglige forventninger.	Trivsel defineres ikke eksplicit, men trivsel ses som et resultat af at studerende møder et fagligt miljø af høj kvalitet og et godt studiemiljø.	Trivsel defineres ikke eksplicit, men anskues som et resultat af gode sociale og faglige fællesskaber. Trivsel sker efter overgangen fra gymnasiet gennem integration ind i fællesskaber.
Strategisk målsætning	"CBS styrker de studerendes faglige udvikling og trivsel".	"DTU's uddannelser skal være af højeste faglige kvalitet og rammerne for læring og trivsel skal opleves som optimale"	"Styrke studie – og undervisningsmiljøerne med øget faglig og social integration for derved at sikre bedre fastholdelse af og større læringsudbytte for nye studerende"
Vurderingsgrundlag	"CBS-studerende oplever fortsat trivsel og kvalitet på deres uddannelse".	"Fastholde god trivsel blandt DTU-studerende".	"Fortsat høj vurdering fra de studerende af studie – og undervisningsmiljø"
Måleinstrument for trivsel	<i>Spørgsmål:</i> "Jeg er sikker på, at jeg kan klare det, der forventes af mig på min uddannelse"	<i>Spørgsmål:</i> "Jeg føler mig generelt godt tilpas på min uddannelse".	<i>Spørgsmål:</i> "Der er et godt socialt miljø" og "Der er et godt faglige miljø"
Aktiviteter der igangsættes	Udarbejdelsen af internt struktur for trivselsudfordringer Udbyde redskaber til Selvrefleksion, som yoga og meditation	Udpegelsen af centralt Trivselsteam Forbedre studiestartsforløb Opstille studiemiljøshandlingsplan	Udvikle pre- og onboarding indsatser Didaktiske kurser for førsteårsundervisere Forbedre studiestartsforløb Udvikle fysisk miljø

Tabel 1. Trivsel i de strategiske rammekontrakter

Studentertrivsel i de strategiske rammekontrakter

Definition af trivsel

I CBS's kontrakt defineres trivsel ikke eksplicit, men der er en instrumentel og individualiseret forståelse af trivsel, og høj trivsel anses som en måde til at skabe motivation og sikre "et stort læringsudbytte og en stærk faglig udvikling" (CBS, 2022, s. 10). CBS's kontrakt definerer mistrivsel, som den studerendes manglende håndtering af et "stort og individualiseret forventningspres fra mange sider (familie, venner, studiet, sociale medier, ect)." (CBS, 2022, s. 10). Trivsel forstås som

de studerendes evne til at håndtere disse forventninger gennem "redskaber, strukturer og fællesskaber som kan fungere som modvægt til det oplevede pres og være med til at styrke og udvikle de studerendes faglige motivation og sociale trivsel på studiet" (CBS, 2022, s. 10).

DTU's kontrakt giver heller ikke en eksplicit definition af trivsel, men beskriver det som et resultat af stærke faglige miljøer og et godt studiemiljø. DTU fremhæver, at "et stærkt fagligt engagement, et sundt studiemiljø og adgang til unik infrastruktur skal samtidig danne grundlaget for god trivsel" (DTU, 2022, s. 8). Kontrakten lægger stor vægt på, at høj faglig kvalitet sikrer god trivsel, ved at fremhæve forskningsinfrastruktur

såsom adgang til laboratorier og bestemt udstyr som grundlaget for god trivsel. For DTU er det vigtige at der skabes "et stærkt fagligt og socialt tilhørsforhold" til universitet, og der skal derfor være en stærk relation mellem den enkelte studerende og de faglige og sociale miljøer gennem hele uddannelsesforløbet.

AU definerer ikke, hvad trivsel er, men understreger, at trivsel er et resultat af at have gode sociale og faglige miljøer. AU beskriver, hvordan de vil "fremme den faglige og sociale integration" for den studerende ind i universitetets "faglige og sociale fællesskaber" (AU, 2022, s. 8). Trivsel er en aktiv inddragelse og deltagelse i en række fællesskaber. AU fokuserer på, hvornår integrationen, og dermed trivslen, sker. Det er i "overgangen mellem gymnasieskolen og universitetet" (ibid), at den sociale og faglige integration skal ske, og der er en implicit antagelse om, at integration er en éngangsproces, som, hvis den lykkes, skaber god trivsel.

Der er forskel i definitionen af trivsel som abstrakt idé. Hvor CBS fokuserer på den enkelte studerende og det pres, de oplever, flytter DTU og AU-fokus over til det faglige og sociale miljø. Men her er der også forskelle mellem de to universiteter. DTU positionerer det faglige miljø, såsom forskningsinfrastruktur, som det mest centrale, og studiemiljøet som noget man bør have en tilknytning til. AU snakker derimod om en decideret integration ind i sociale og faglige miljøer, og specificerer, at dette sker på et bestemt tidspunkt for den studerende, nemlig i overgangen fra gymnasiet. En anden forskel er, at CBS ser trivsel som et middel til at opnå god læring, hvor AU og DTU i stedet definerer trivsel som resultatet af gode faglige- og sociale miljøer.

Den manglende fælles definition blandt aktørerne om, hvad studentertrivsel er, betyder, at universiteterne fortolker og definerer den abstrakte idé på forskelligartede måder. Det medfører, at kontrakterne arbejder med studentertrivsel ud fra vidt forskellige præmisser og forståelsesrammer. Den manglende fælles forståelse af trivsel på tværs af institutionerne og UFM er med til at svække den konceptuelle kvalitet.

De strategiske målsætninger og måltal

CBS's mål er, at universitetet "styrker de studerendes faglige udvikling og trivsel" (CBS, 2022, s. 10). På CBS er den individuelle studerende den enhed, som der arbejdes ud fra for at forbedre trivslen. Det er den individuelle studerendes faglige udvikling og trivsel der fremhæves som det strategiske mål, og ved at forbedre den enkelte studerendes trivsel skaber man bedre læring og kvalitet i undervisningen. Grundlaget for at vurdere målopfyldelsen for CBS er studenterbaseret, og er, at "CBS's studerende oplever fortsat trivsel og kvalitet på deres uddannelse" (CBS, 2022, s. 11). Der er en klar intern sammenhæng mellem CBS's definition af studentertrivsel, deres målsætning for den, og hvordan de vurderer at have opnået målsætningen.

DTU's målsætning er, at "DTU's uddannelser skal være af højeste faglige kvalitet og rammerne for læring og trivsel skal opleves som optimale" (DTU, 2022, s. 8). Uddannelserne og rammerne omkring trivslen er de enheder universitetet arbejder med, hvilket afspejler DTU's store fokus på det faglige indhold i deres uddannelser, samt at studiemiljøet er en ramme, som studerende kan være inden for gennem deres tilhørsforhold til det. Målopfyldelsen for DTU er, at "Fastholde god trivsel blandt DTU-studerende" (DTU, 2022, s. 9). Beskrivelsen af målopfyldelsen flytter fokus fra uddannelserne over til de enkelte studerende og antyder, at god trivsel allerede er opnået i en grad, som skal opretholdes. Dermed er der sammenhæng mellem DTU's definition og målsætning for studentertrivsel, men i deres vurderingsgrundlag sker der et skift fra det faglige miljø og uddannelserne over til de studerende som enhed.

AU nævner ikke trivsel i deres målsætning, som er, at universitetet skal "Styrke studie – og undervisningsmiljøerne med øget faglig og social integration for derved at sikre bedre fastholdelse af og større læringsudbytte for nye studerende". (AU, 2022, s. 8). Der er dog en høj grad af overensstemmelse mellem universitetets forståelse af trivsel og den strategiske målsætning, da studie- og undervisningsmiljøerne udgør de enheder, der skal

forbedres, og da integrationen ind i miljøerne er midlet til at opnå forbedringen. Det er bemærkelsesværdigt, at trivsel ikke nævnes i målsætningen, og man kan spørge, hvorfor universitetet så bør arbejde med det. Det understreger dog, at AU ser trivsel som et resultat af at forbedre studie- og undervisningsmiljøerne. Vurderingsgrundlaget er en "Fortsat høj vurdering fra de studerende af studie- og undervisningsmiljø" (AU, 2022, s. 9). Opfyldelseskriteriet viser en intern sammenhæng mellem definitionen af trivsel, målsætningen og opfyldelseskriteriet, ved at fremhæve de sociale og faglige miljøer. Det er dog bemærkelsesværdigt, at ordet trivsel forsvinder fra både målsætningen og opfyldelseskriteriet, og dette viser svagheden ved den manglende fælles forståelse af hvad trivsel er.

Universiteterne arbejder forskelligt i forhold til at sætte strategiske målsætninger som afspejler deres forskellige definitioner (eller mangel derpå) af trivsel. De strategiske målsætninger og opfyldelseskriterier for universiteterne viser, at der i nogen eller høj grad er en intern sammenhæng mellem definition og forståelse af trivsel, og hvordan universiteterne og UFM vurderer graden af opnåelse. Dog er der stor forskel på hvilke enheder universiteterne arbejder gennem for at forbedre trivsel; de studerende, uddannelserne og rammerne for studiemiljøet, eller direkte gennem det sociale og faglige miljø. Dette indikerer, at der mangler eksemplariske referencepunkter for, hvad trivsel er, hvilket medfører stor diversitet i forsøget på at konkretisere den abstrakte idé til mere konkrete målsætninger og vurderingsgrundlag på tværs af universiteterne. Samtidig fremhæver diversiteten i de strategiske målsætninger manglen på en kollektiv forståelse af trivsel på tværs af universiteterne, som betyder, at AU helt undgår at bruge ordet "trivsel" i deres målsætning.

Måleinstrumenter i kontrakterne

Overordnet set benytter alle tre universiteter det samme overordnede måleinstrument i form af "Danmarks Studieundersøgelse", som er en national undersøgelse, som leverer data til

Uddannelseszoom samt UFM's læringsbarometer. Selvom alle tre universiteter bruger data fra samme undersøgelse, vælger de dog vidt forskellige spørgsmål fra undersøgelsen.

CBS benytter spørgsmålet "Jeg er sikker på, at jeg kan klare det, der forventes af mig på min uddannelse", som måler de studerendes egen vurdering af, hvor gode de er til at håndterer forventninger på uddannelsen. Der er en direkte sammenhæng mellem CBS's definition, målsætning og vurdering og det valgte måleinstrument, da alle har den studerende som enhed og fokuserer på håndteringen af forventninger til uddannelse. Den interne sammenhæng mellem den abstrakte idé, eksemplificeringen i målsætningerne og den kvantitative måling af trivsel peger på en højere konceptuel kvalitet i CBS's kontrakt.

DTU bruger det mere overordnede spørgsmål "Jeg føler mig generelt godt tilpas på min uddannelse", hvilket i lille grad afspejler deres fokus på den faglige kvalitet og studiemiljøet, som fremhæves i definitionen og den strategiske målsætning. De supplerende kriterier, her den kvantitative vurdering af spørgsmålet om veltilpashed blandt studerende, konkretiserer trivsel som begreb i DTU's kontrakt, men der sker et skred væk fra universitetets definition af trivsel som abstrakt idé, hvilket medfører en lav konceptuel kvalitet.

AU fokuserer, i forlængelse af deres målopfyldelseskriterie, på at måle på de studerendes svar på spørgsmålene om "Der er et godt socialt miljø" og "Der er et godt fagligt miljø". De konkrete måleinstrumenter har en stærk sammenhæng med AU's definition af trivsel, og understøtter den valgte definition af trivsel.

Der opstår dog et centralt problem, når man ser på tværs af kontrakterne: De specifikke måleinstrumenter, i form af de konkrete spørgsmål, belyser vidt forskellige aspekter af trivsel og måler på ingen måde det samme. Dette vidner om lav konceptuel kvalitet på tværs af kontrakterne. AU's spørgsmål er fra den del af "Danmarks Studieundersøgelse", som omhandler det overordnede faglige og sociale miljø, mens CBS og DTU benytter spørgsmål fra afsnittet om trivsel. Der er ikke nogen forklaring på, hvorfor man ikke vælger at måle på det samme på tværs af institutioner, eller

hvorfor man ikke bruger alternative spørgsmål fra undersøgelsen såsom "Har du oplevet at føle dig ensom på studiet", "Jeg kan komme i tvivl om, hvorvidt jeg hører hjemme på min uddannelse", eller "Det sociale miljø øger min motivation for at studere". En anden mulighed er at beregne et gennemsnit af alle 15 spørgsmål omkring trivsel for dermed at få et mere holistisk billede af fænomenet. På trods af en stærk intern sammenhæng i flere af kontrakterne viser de forskelligartede måleinstrumenter tydeligt, at trivsel på sektorniveau er så diffust defineret, at det er svært at forestille sig, at kontrakterne faktisk arbejder med det samme fænomen.

Aktiviteter der igangsættes

CBS vil, med udgangspunkt i deres studenterfokuseret definition, tilbyde de studerende kurser og redskaber til at håndtere stress, som meditation og yoga. Samtidig vil de opbygge en intern struktur til at "forebygge og arbejde med trivselsudfordringer" (CBS, 2022, s. 10) og igangsætte en række projekter, der skal forbedre de studerende faglige motivation og sociale trivsel. DTU fokuserer på at styrke de studerendes tilhørsforhold gennem studiestarten, og vil integrere studiemiljø ind i de løvbundne uddannelsesevalueringer, samt oprette et centralt trivselsteam. AU vil udvikle det fysiske undervisnings- og studiemiljø, og fokuserer eksplicit på overgang fra gymnasiet til universitetet ved at forbedre studiestarten, opkvalificere førsteårsundervisere og skabe en god on-boarding af de studerende.

Kontrakterne specificerer i varierende grad hvilke aktiviteter universiteterne igangsætter for at opnå målsætningerne, og aktiviteterne varierer i karakter og format. DTU og AU vil begge forbedre studiestartsforløbene. Selvom de arbejder med forskellige definitioner, målsætninger og opfyldelseskriterier for trivsel mener begge universiteter, at den samme aktivitet kan give bedre trivsel. Hvis der er forskel i resten af resultat-kæden, hvorfor medfører den samme aktivitet så forbedringer af begge universiteters målsætninger? Der bliver heller ikke svaret på, hvorfor en bedre studiestart bidrager ligeligt til den generelle følelse af

veltilpashed på en uddannelse (DTU's mål) og til det sociale miljø overordnet set (AU's mål). Samtidig er det uklart, hvorfor CBS ikke arbejder med at forbedre studiestarten, eller hvorfor AU og DTU ikke tilbyder deres studerende kurser til stresshåndtering. Der er usikkerhed om, hvordan aktiviteterne sikrer en opnåelse af de strategiske målsætninger, og uklarheden svækker forståelsen af den kausale sammenhæng mellem aktivitet, måleinstrumentet, målsætning og opfyldelseskriterie, hvilket vidner om lav konceptuel kvalitet.

Konklusion

Gennemgangen af de strategiske rammekontrakter viser, at afsnittene om studentertrivsel har en lav konceptuel kvalitet. Dette skaber tvivl om, hvorvidt resultatkontrakterne bidrager til at forbedre trivslen, da en manglende fælles definition og forståelse af fænomenet resulterer i stor divergens i universiteternes målsætninger, vurderingsgrundlag, måleinstrumenter og aktiviteter der igangsættes. Den manglende enighed om, hvad studentertrivsel er og hvordan det forbedres, betyder, at der ikke er en kollektiv ramme for at vurdere den kausale sammenhæng mellem resultat-kæden i de enkelte rammekontrakter. Den manglende ramme besværliggør aktørers mulighed for at vurdere kvaliteten i universiteternes målsætninger, om bedømmelsesgrundlaget er præcist, og hvorvidt datagrundlaget og de brugte måleinstrumenter reelt måler trivslen. Samtidig skaber den lave konceptuelle kvalitet en illusion om trivsel og en illusion om kontrol med trivsel. Denne illusion styrker ledelsens magtposition, da fraværet af en fælles forståelsesramme mindsker muligheden for at holde dem ansvarlige for deres handlinger. Det er derfor relevant at stille spørgsmålstejn ved om inddragelsen af trivsel i kontrakterne er meningsfuld, men også om kontrakterne som helhed tjener et styringsmæssigt formål, hvis de er plaget af lav konceptuel kvalitet.

Referencer

- Aarhus Universitet (2022). Strategisk rammekontrakt 2022-2025
- Arnaboldi, M., Lapsley, I., & Steccolini, I. (2015). Performance Management in the Public Sector: The Ultimate Challenge. *Financial Accountability and Management*, 31(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/faam.12049>
- Copenhagen Business School (2022). Strategiske rammekontrakt 2022-2025
- Danmarks Tekniske Univeristet (2022) Strategiske rammekontrakt 2022-2025
- Dobija, D., Górska, A. M., Grossi, G., & Strzelczyk, W. (2019). Rational and symbolic uses of performance measurement: Experiences from Polish universities. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 32(3), 750–781. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-08-2017-3106>
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Kure, N., Nørreklit, H., & Røge, K. M. (2020). Objective and results-based management of universities : Constructing reality or illusions ? *Financial Accountability & Management*, (March), 1–27. <https://doi.org/10.1111/faam.12251>
- Parker, L. D. (2013). Strategising : The Financial Imperative. *Financial Accountability & Management*, 29(February), 1–25. <https://doi.org/10.1111/faam.12000>
- Speklé, R. F., Verbeeten, F. H. M., & Widener, S. K. (2022). Nondyadic control systems and effort direction effectiveness: Evidence from the public sector. *Management Accounting Research*, 54(September 2021). <https://doi.org/10.1016/j.mar.2021.100769>