



Fagfællebedømt artikel

## Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? - om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbagetog

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 Kristensen<sup>1</sup>

## 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

---

<sup>1</sup> **Kontakt:** Jens Erik Kristensen, [jek@edu.au.dk](mailto: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 *andet 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.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 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 almindelidaktikken 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 Socialforskningsinstituttet<sup>3</sup>, 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

<sup>3</sup> 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 1969<sup>4</sup>, ved Danmarks Pædagogiske Institut (DPI), der var oprettet i 1954 som sektor-

<sup>4</sup> 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 begrunder 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?<sup>5</sup>

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

---

<sup>5</sup> 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 'seminarietradition' 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 pædagogseminarer 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)<sup>6</sup>. 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

<sup>6</sup> 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 beskedent som betegnelse for en ny bachelor- og senere en kandidatuddannelse i uddannelsesvidenskab og for en ny og selvstændig afdeling ved DPU<sup>7</sup>. 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.<sup>8</sup> 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

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

<sup>8</sup> 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/a/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: Fakkbogforlaget.
- 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.

